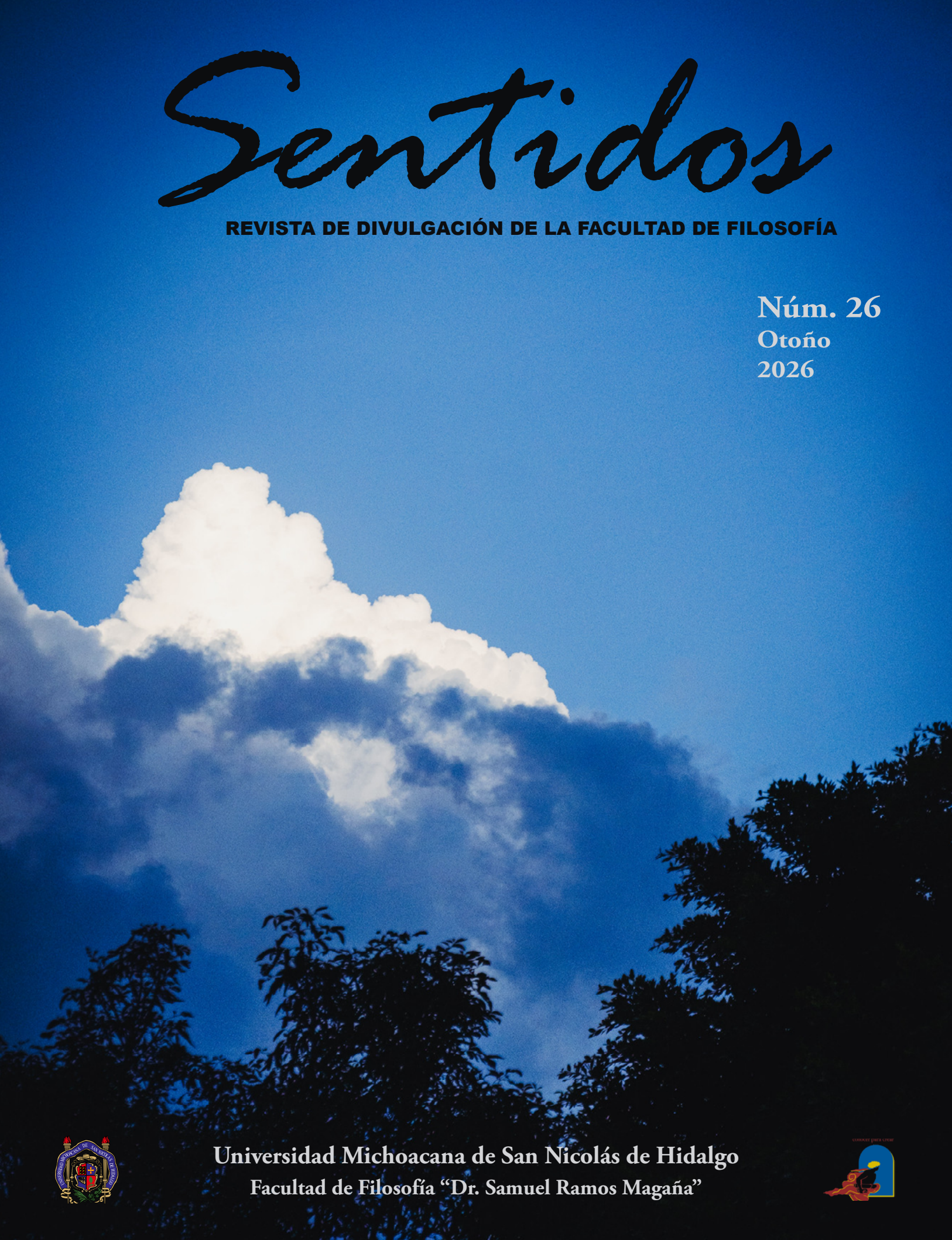
Sentidos

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA

Núm. 26
Otoño
2026



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña"

Fotografía de portada e interiores

Noé Martínez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña"





Dra. Yarabí Ávila González
Rectora

Dr. Javier Cervantes Rodríguez
Secretario General

Dr. Antonio Ramos Paz
Secretario Académico

Dr. José César Macedo Villegas
Secretario Administrativo

Dr. Miguel Ángel Villa Álvarez
Secretario de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Dr. Jaime Espino Valencia
Coordinador de la Investigación Científica

Dr. José Alfonso Villa Sánchez
Director

Dra. Elena María Mejía Paniagua
Secretaria Académica

Dra. Ariadna Medina del Valle
Secretaria Administrativa

Dr. Jesús Emmanuel Ferreira González
Coordinador del Programa Institucional de Maestría en Filosofía de la Cultura

Lic. Cristina Barragán Hernández
Coordinadora de Publicaciones

Comité editorial

Consejo de Dirección

Laura Eugenia Malagón Castro (Directora)

Carlos Alberto Bustamante Penilla

Marco Fabio Barrera Márquez

Raúl Navarrete Jacobo

José Luis Gaona Carrillo

Consejo editorial

Leonarda Rivera Sosa

Nithia Castorena Sáenz

Patrick Llored

Ruth Alejandra Dávila Figueroa

Corrección de estilo

Carlos Alberto Bustamante Penilla

Diseño integral, maquetación y cuidado editorial

Cristina Barragán Hernández

SENTIDOS, Núm. 26, otoño 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo a través de la Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña", Av. Francisco J. Mújica, s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 58030, Tel. +52 443 322 3500, https://publicaciones.umich.mx/revistas/sentidos/inicio/index, sentidos.publicaciones@umich.mx. Directora: Laura Eugenia Malagón Castro. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-021317470700-102, ISSN: EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña" , Edificio C-4., Av. Francisco J. Mújica, s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 58030. Fecha de última modificación, 10 de noviembre de 2026.

Contenido

Editorial

Comité editorial de *Sentidos* 7

Artículo

Reflexiones filosóficas sobre la intervención psicológica en hombres que ejercen violencia de género

Jonatan Cano Rodríguez 11

Dossier

Presentación al Dossier

Vannya Isabel González Nambo 19

Carta a una futura profesora universitaria: una fantasía posible

Andrea Díaz Genis 21

El aula de filosofía ante jóvenes desconectados y la reconstrucción del vínculo crítico con la escuela

Miguel Ángeles Hernández 27

La cultura de paz en la educación: una estrategia transformadora
Carlos Geovanni Hernández Acosta 33

La filosofía en el aprendizaje pospandemia a través de la modalidad *B-Learning*
Dra. Carolina Guzmán Rodríguez
LIA. Esmeralda Guzmán Rodríguez 39

La enseñanza de la filosofía como forjadora de la identidad nicolaita
José Luis Gaona Carrillo 43

El aula del bachillerato como ágora: fomentando espacios para la serendipia
Trilce Ariadna Mendoza Hernández 47

In memóriam

In memóriam Manoli Segurajáuregui
Jaime Vieyra García 55

Reseña

Benjamin Arditi, *¿Existe algo llamado populismo? 3 provocaciones y 5 ½ propuestas*, Siglo XXI, 2026
Ruth A. Dávila Figueroa 59

Editorial

Transitamos, como especie, los caminos de una crisis en la que se pone en juego el sentido mismo de lo que significa la humanidad. La planicie augurada por el presunto "fin de la historia", fallidamente anunciado hace unas décadas, ha sido sustituida por la tiniebla de tiempos en los que, como en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, se juega el sentido del futuro en mitad de la incertidumbre. Mientras tanto, la filosofía necesita continuar y volver más intenso el diálogo con el mundo que la rodea, con las experiencias y las esperanzas, que las hay, de las personas que esperan de ella un poco de luz.

Desde *Sentidos*, consideramos que ese diálogo es, desde el principio, parte de la tarea de la divulgación filosófica. No se trata solamente de presentar los saberes de nuestra disciplina: esa presentación ha de permitir que la afecte la realidad cotidiana y también la otra, la de los grandes y terribles momentos. Aspiramos a que, al dejarnos afectar por lo que hay, consigamos también afectar, con nuestras palabras y nuestros pensamientos, a eso que hay. Desde luego, entendemos que "afectar" es, directamente, suscitar un afecto: deseamos lograr, para bien, que las cosas se vean más claramente para que puedan ser pensadas de otra manera.

En este número 26 de nuestra revista, un artículo ensaya una consideración filosófica sobre las intervenciones psicológicas en varones que ejercen violencia de género, mientras que una reseña nos acerca a la necesaria precisión de los contenidos conceptuales de la palabra "populismo". Así de diversa es la atención que lo cotidiano nos exige. El *dossier*, por su parte, nos ofrece perspectivas muy diversas sobre temas educativos, que se articulan en las consideraciones filosóficas que, así sea de manera breve, se encuentran en cada una de ellas y se encadenan de unas a otras.

Esperamos que el número sea de su agrado, pero especialmente esperamos que el pensamiento no se detenga y que seamos partícipes de su movimiento y su inquietud perpetua.

Comité editorial de *Sentidos*


Artículo

Reflexiones filosóficas sobre la intervención psicológica en hombres que ejercen violencia de género

Jonatan Cano Rodríguez

La violencia de género es un fenómeno complejo que involucra múltiples factores, incluidos aspectos sociales, culturales y psicológicos (Varela, 2019). Este trabajo propone retomar reflexiones filosóficas para implementarlas en intervenciones psicológicas dirigidas a hombres que ejercen violencia de género, considerando no sólo la reducción de comportamientos agresivos, sino también la transformación de concepciones masculinas arraigadas en la cultura contemporánea.

En México hay 577,863 mujeres que han solicitado atención por ser víctimas de violencia de género, Michoacán se encuentra entre los diez estados con mayor número de solicitudes; hay que resaltar que el 91% de los agresores son hombres, esto de acuerdo al Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres (2026). Es por ello que resulta imprescindible abordar la violencia de género desde el trabajo con potenciales agresores. Es fundamental apostar tanto por la prevención como por la intervención, pero no desde una psicoterapia que actúe como aliada del sistema, encasillando, diagnosticando, estigmatizando y psicologizando un problema social sin considerar las variables estructurales en las que vivimos (Parker, 2010).

Las intervenciones suelen ser más efectivas cuando son interdisciplinarias e incorporan elementos del arte, la psicología, el deporte y la filosofía, entre otros. Como ejemplo, presento un fragmento del libro *Desde los zulos* de Dahlia de la Cerda, donde se relata cómo la literatura contribuyó más a la su recuperación emocional que los "expertos" en salud mental:

> Llevo meses yendo al psicólogo y al psiquiatra. Te daría un chingo de risa ver cómo con manual en mano, el doctor psiquiatra me puso un chingo de etiquetas: trastorno límite de la personalidad, trastorno obsesivo puro, trastorno de ansiedad generalizada y síndrome de depresión recurrente. Según él yo siempre he estado bien loca, y a ti sólo te uso como pretexto para estar mal. Ya mero lo agarraba a chingadazos.
>
> Durante un tiempo seguí mal, pero un día desperté con muchas felicitaciones en Facebook. Venía de ser rechazada tantas veces que no podía creer que me otorgaran una beca nacional en el primer intento. La beca Fonca ayudó a salvarme la vida.

En el presente trabajo se inicia el esbozo de un análisis filosófico que permita seguir indagando en las estructuras de poder y dominación que perpetúan este fenómeno. Este enfoque busca contribuir al desarrollo de modelos más integrales de intervención,

que no solo promuevan cambios conductuales, sino también transformaciones en la conciencia de los individuos involucrados (Herranz, 2018). No pretendo presentar una propuesta innovadora, sino retomar reflexiones de diversas filósofas y filósofos que puedan enriquecer las intervenciones individuales y grupales con hombres que han ejercido, ejercen o podrían ejercer violencia de género (Stefano, 2021).

Como señala Rita Segato (2021) vivimos en un sistema político disfrazado de religión, de moralidad, de costumbres, pero en el fondo, por detrás de estos disfraces lo que hay es un orden político, el cual conocemos como patriarcado, que no sólo es un sistema político, sino que es el primer orden de poder, de prestigio y de valor. También es un sistema jerárquico, el cual exige de los hombres no únicamente la violencia hacia las mujeres; al mismo tiempo, reclama de todos los hombres que participen en actos de automutilación psíquica, que eliminen sus partes emocionales. Si un individuo no tiene éxito en paralizarse emocionalmente, puede contar con hombres patriarcales para realizar rituales de poder que asaltarán su autoestima.

Por su parte, bell hooks (2023) advierte que se ha exaltado la figura del individuo aguerrido que no depende de nadie, la cual solamente puede existir en una sociedad fundada en el poder, donde unos pocos privilegiados poseen todos los recursos, mientras que muchos no tienen ni para comer. El culto al individualismo es en parte responsable del narcisismo que aflige a nuestras sociedades; es por eso que, si los hombres fueran educados para desear el amor y no sólo el sexo, en estos momentos estaríamos asistiendo a una revolución cultural. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los hombres tienden a preocuparse más por el rendimiento y la satisfacción sexual que por su capacidad de dar y recibir amor.

A partir de lo anterior, no se trata únicamente de reflexionar sobre conductas violentas, sino de trasladar estas ideas a la vida cotidiana. Este trabajo no pretende constituir un protocolo de intervención para que las personas pasen largo tiempo aprendiendo cómo no ser violentas o cómo ser mejores personas, sino ofrecer elementos de reflexión que sirvan de impulso. En este sentido, resulta ilustrativa la introducción de Michel Foucault (1983) a su ponencia sobre la cultura de sí:

> En un diálogo escrito a finales del siglo II d.C., Luciano nos presenta a un tal Hermótimo, que camina murmurando por la calle. Uno de sus amigos, Licino, lo ve, cruza la calle y le pregunta: "¿Qué murmuras?". Y la respuesta llega: "Intento recordar lo que debo decirle a mi maestro". Por la conversación de estos dos personajes, Hermótimo y Licino, nos enteramos de que el primero frecuenta a su maestro desde hace veinte años y está casi arruinado por el elevado costo de esas valiosas clases; y también de que podría necesitar otros veinte años para terminar su formación. Por lo demás, nos enteramos del tema de esas clases: su maestro enseña a Hermótimo a cuidar de sí mismo de la mejor manera posible. Estoy seguro de que ninguno de ustedes es un moderno Hermótimo, pero apuesto a que la mayor parte ha conocido al menos a una de esas personas que, en nuestros días, acuden con regularidad a ese tipo de maestro que les cobra para enseñarles cómo cuidar de sí mismos. Por suerte, sin embargo, he olvidado (sea en francés, en inglés o en alemán) el nombre de esos maestros modernos. En la Antigüedad se los llamaba "filósofos" (Foucault 2018).

Desde esta perspectiva, es posible pensar en nuevas formas de relación con los demás y con uno mismo, entendiendo que se trata de una tarea permanente. Como plantea Foucault (2018), la relación

con uno mismo es una práctica y asume funciones inéditas: función crítica (porque hay que deshacerse de los malos hábitos, las opiniones falsas, etc.); función de lucha (porque hay que obtener "las armas y el coraje que nos permitan combatir durante toda la vida") y función terapéutica (dado que la filosofía está llamada a curar las enfermedades del alma).

Asimismo, siempre existen alternativas para mejorar la vida y enfrentar pensamientos, emociones y conductas dañinas. En este trabajo se retoman algunas reflexiones filosóficas como posibles ejes de intervención con hombres que ejercen violencia de género.

El punto de partida puede relacionarse con la propuesta de Peter Sloterdijk (2012), quien retoma la exigencia de Wittgenstein de "poner fin a la palabrería" y, al mismo tiempo, recupera la idea de Marx sobre que es el propio ser humano quien produce al ser humano. Para Sloterdijk, el ser humano se configura a través de prácticas y ejercicios que permiten desarrollar y perfeccionar capacidades. Él entiende por ejercicio toda operación que permite adquirir o mejorar las capacidades de quien la realiza para repetirla posteriormente, sin importar si se reconoce explícitamente como tal.

Sloterdijk (2012) nos advierte que quien hable de la autoproducción del ser humano sin considerar su formación en una vida de ejercicio está equivocado desde el inicio. Así introduce el concepto de antropotécnicas, entendidas como prácticas de entrenamiento físico y mental mediante las cuales distintas culturas han buscado fortalecer su condición frente a los riesgos inciertos de la vida y la certeza de la muerte.

En esta línea, a mi entender, puede establecerse un diálogo con los "ejercicios espirituales" de Pierre Hadot (2006), los cuales son una práctica, una actividad, un trabajo que contribuyen a que se lleve a cabo un cambio de visión del mundo y una transformación de la personalidad. Hadot (2006) hace énfasis en la idea de que la filosofía no es únicamente una enseñanza de teorías abstractas, sino que también es un arte de vivir, en donde se adopta una actitud concreta, en determinado estilo de vida, capaz de comprometer por entero la existencia; es decir, que la actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento, sino en la del yo y el ser: consiste pues, en un proceso de engrandecimiento de nuestro ser, que nos hace mejores. Se trata de una conversión que afecta a la totalidad de la existencia, que modifica el ser de aquellas personas que la llevan a cabo.

De este modo, podemos retomar como ejemplo de ejercicio espiritual la visión de los estoicos quienes señalaban que, la infelicidad de las personas proviene de su anhelo por empeñarse en conseguir o conservar determinados bienes que probablemente no puedan ser obtenidos o sean fácilmente perdidos, aferrándose en evitar males que muchas de las veces son inevitables. En otras palabras, este método terapéutico consiste en poner atención, para poder discernir las cosas que están bajo nuestro control y las que no lo están. El estoicismo nos recuerda que únicamente el bien y el mal moral dependen de nosotros, mientras los restantes bienes o males están fuera de nuestro control; por tal motivo, tendrían que resultarnos por completo indiferentes y aceptarlos como algo establecido en todo caso por el destino (Hadot, 2006).

Podría continuar retomando la propuesta de Epicuro; sin embargo, me saltaré hasta nuestro siglo, retomando el concepto de *rizoma* a partir de las consideraciones realizadas por Deleuze y Guatarri (2019). De acuerdo con Rincón (2009), en el terreno de la

biología, un rizoma es un tipo de tallo subterráneo y ramificado de ciertas plantas, que regularmente crecen de forma horizontal, como es el caso del lirio. La noción de rizoma puede ser una estructura que apuesta por la unión bajo la amistad y el sentido de la cooperación. Deleuze y Guattari (2019) introducen el término de rizoma para un tipo de lazos entre contenidos cognoscitivos.

Tal como lo señala François Zourabichvili (2007) el rizoma por sí solo es un manifiesto: una nueva imagen del pensamiento destinada a combatir el privilegio secular del árbol que desfigura el acto de pensar y nos aleja de él. No tiene comienzo ni fin, sino siempre un medio, por el cual crece y desborda. Ahí es donde pensar conquista su necesidad y su efectividad a la vez, en reconocer los signos que nos obligan a pensar porque envuelven lo que todavía no pensamos. Por eso Deleuze y Guattari (2019) pueden decir que el rizoma es cosa de cartografía.

Sin embargo, el concepto de rizoma también podría invitarnos a pensar formas alternativas de relación basadas en la horizontalidad y la cooperación. Puede servir como punto de partida para reflexionar sobre las relaciones entre hombres que ejercen violencia de género, frecuentemente mediadas por lógicas de dominación y propiedad.

Asimismo, la noción de deconstrucción de Jacques Derrida invita a demostrar que hay escritos que están llenos de confusiones y contradicciones, y se fragmentan los textos para que el filósofo detecte los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico (Krieger, 2004). Aquí surge la pregunta: ¿es posible deconstruirse a uno mismo? ¿Cómo trasladar este proceso a la práctica? ¿Qué implicaría en términos de transformación de las masculinidades? ¿Tendría que practicar conductas impensables en mi relación con los demás?

En este punto, la reflexión deja de ser únicamente teórica para situarse en el terreno ético y social, donde las prácticas individuales se entrelazan con estructuras más amplias de poder. Como plantea Judith Butler (2022), la no violencia suele entenderse como una postura ética vinculada a la conciencia y a las decisiones individuales de no ejercer actos violentos. Sin embargo, en la vida cotidiana vemos una constante ola de agresiones contra las mujeres, incluidos los feminicidios, que muchas veces se explican de forma reduccionista, atribuyéndolos a trastornos de personalidad o a problemas individuales de los hombres. Frente a esto, Butler (2022) sugiere que los argumentos más sólidos a favor de la no violencia implican cuestionar el individualismo y reflexionar sobre los vínculos sociales que nos configuran como seres humanos.

Por su parte, Montserrat Sagot (2007) sostiene que la violencia contra las mujeres no solo revela la desigualdad estructural entre hombres y mujeres, sino que también expresa formas de terror heredadas de contextos de poder autoritario y violencia militar. Desde esta mirada, no resulta suficiente explicar la violencia de género o los feminicidios a partir de factores individuales o patologías, ya que estos deben comprenderse como parte de la reproducción de un orden social, constituyendo una forma extrema de terrorismo sexista.

Los feminismos han comprendido claramente esta problemática. Un ejemplo es el movimiento "Ni Una Menos", que ha movilizado a millones de mujeres en América Latina, ocupando el espacio público para denunciar la violencia machista. Este movimiento ha llegado a distintos ámbitos como escuelas, iglesias y sindicatos, convocando a mujeres de diversos sectores

sociales a enfrentar la discriminación, la violencia y la desigualdad persistente. Ante este panorama surge una pregunta necesaria: ¿qué papel estamos asumiendo los hombres a quienes nos interesa el trabajo sobre las masculinidades?

La reflexión desarrollada a lo largo de este trabajo permite sostener que la intervención psicológica con hombres que ejercen violencia de género no puede reducirse a la modificación de conductas aisladas ni a la patologización de los sujetos. Por el contrario, exige una comprensión profunda de las tramas culturales, políticas y simbólicas que configuran las masculinidades contemporáneas. En este sentido, la filosofía se presenta no como un complemento ornamental, sino como una herramienta crítica y práctica capaz de ampliar el horizonte de intervención. Entonces, la pregunta ya no es qué hacer con los hombres que ejercen violencia, sino qué estamos dispuestos a cuestionar de nosotros mismos y del mundo que habitamos.

Si, como plantea Rita Segato, el patriarcado es un orden político que organiza el valor, el prestigio y el poder, entonces la violencia no es una desviación: es una práctica aprendida, exigida y muchas veces celebrada. Si, como advierte bell hooks (2021), hemos educado a los hombres para temer al amor y refugiarse en el dominio, entonces no basta con pedirles que dejen de ser violentos: habría que enseñarles algo mucho más radical, que es aprender a vincularse de otras maneras.

Esto nos coloca en una posición incómoda, porque intervenir no es solo aplicar técnicas, ni acumular teorías, ni producir diagnósticos; intervenir, desde esta perspectiva, implica incomodar, desarmar certezas, interrumpir formas de vida. Implica, como sugiere Michel Foucault, entrar en una relación crítica con uno mismo; y como propondría Peter Sloterdijk, asumir que somos el resultado de nuestros ejercicios… pero también de nuestra falta de ellos.

La cuestión, entonces, no es si los hombres podemos cambiar, sino si estamos dispuestos a ejercitarnos en ese cambio. Más aún, si nosotros, desde la psicología o la filosofía, estamos dispuestos a dejar de ser cómplices de un sistema que prefiere explicar la violencia antes que transformarla.

Referencias

Banco Nacional de Datos e información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres. (2026).

bell hoks. (2021). *Todo sobre el amor*. México: Paidós.

Butler, J. (2022). *La fuerza de la no violencia.* México: Paidós.

De la Cerda, D. (2023). *Desde los zulos*. México: Sexto Piso.

Deleuze, G y Guattari, F. (2019). *Rizoma*. México. Fontamara.

Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?, seguido de la cultura de sí*. Argentina: Siglo XXI.

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

Herranz, F. (2018). *El porqué del estudio de las masculinidades desde la historia y la educación ilustrada*.

Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26(84), 179-188.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra disciplina*. España: Catarata.

Rincón, D. (2009). Nota editorial. En Deleze, G y Guattari. *Rizoma (pp*. 22). Fontamara.

Sagot, M (2007). Estrategias para enfrentar la violencia contra las mujeres: reflexiones feministas desde América Latina. *Athenea Digital*, 14, 215-228.

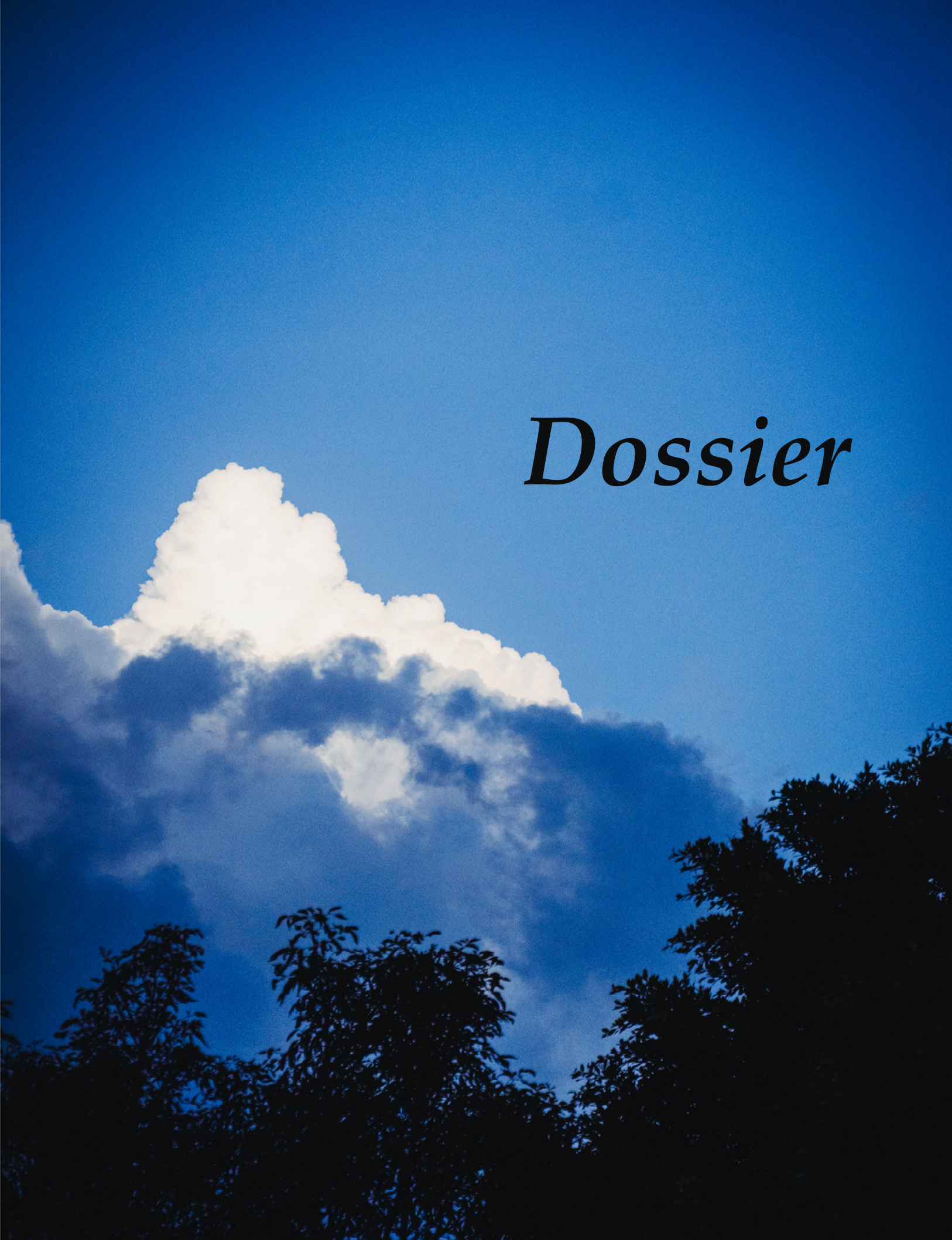
Segato, R. (2021, 9 de diciembre). Las leyes no logran frenar la crueldad hacia mujeres, (Charla en la FIL de Guadalajara). *Gaceta UNAM*.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnicas*. España: Pre-Textos.

Stefano, M (2021). *Masculinidades (Im) Posibles*. Galerna.

Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. España: Penguin Radom House Grupo Editorial.

Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel.



Dossier

Presentación al Dossier

Vannya Isabel González Nambo

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

La educación es una de las actividades más relevantes para la sobrevivencia de la humanidad. Su eje es la transmisión de una forma de ver el mundo, la cultura, la cual expresa una cosmovisión que cohesiona a generaciones enteras que la comparten mediante un entramado que se mueve entre la familia, el gobierno, la religión, el arte, el entretenimiento y demás esferas que integran la complejidad del ser humano. Ahora, en tiempos tan convulsos como el nuestro, es vital revalorar tanto su rol como su potencial: ¿la educación debe ser concebida como transmisión, replicación, adoctrinamiento, reinicio, liberación, preparación…? No debemos dejar de lado la doble significación de 'Educación': (a) llevar, guiar a los nuevos allegados al grupo hacia una cosmovisión ya existente, con el fin de su integración, y (b) la capacitación académica, estratificada en niveles, a través de la cual se certifican ciertas habilidades. En ambos sentidos, es importante notar que, tanto puede tener buen cauce como programar el desorden y caos.

Si bien todo proyecto educativo implica una base antropológica, pues parte de una concepción del ser humano, lo cierto es que debe reconceptualizarse cuando las circunstancias lo requieran, y éste es el momento. Es así que la concepción de la educación no se trata solamente de la transmisión de conocimientos dentro de un aula, sino de la visión del mundo que se transmite a partir de prácticas conductuales, intelectuales y morales que, tanto se pueden quedar en el papel por no corresponder a la realidad, al igual que podrían conducir a la transformación social de comunidades completas.

Es en este amplio sentido que se sugiere la lectura de los trabajos contenidos en el presente volumen. A través de la cátedra de filosofía, la educación tiene la capacidad para forjar una identidad, tanto del individuo como de una institución, específicamente en el contexto del bachillerato nicolaita; a la par y en el mismo tenor, puede despertar el pensamiento crítico, lograr que un estudiante conecte las preocupaciones filosóficas con su vida y problemáticas individuales para transformarse en una persona más crítica y reflexiva; como fenómeno de inmersión en una cosmovisión, se puede llegar al análisis de términos tan cotidianos, a la par que tergiversados, realizados por personas serias y capaces de mostrar la necesidad de evaluar e investigar en sus orígenes, aspectos que damos por hechos y que requieren ser actualizados, tal como el 'populismo'. De igual manera, la educación también puede tener un fuerte impacto en los ámbi-

tos político y social, pues al introducir en el currículum temas estratégicos de la cultura de paz, se coadyuva a la disminución de la violencia social existente en un amplio espectro. Por otro lado, el acceso a los distintos conocimientos es polifacético, por lo cual la filosofía, al igual que todas las otras áreas, también se beneficia de nuevos recursos electrónico-digitales, tales como el *B-learning* o el aprendizaje combinado, mediante el cual no es necesaria la presencia, sino que basta una conexión a través del internet para acceder a esta disciplina; de igual manera, se abren nuevos horizontes a problemas añejos que necesitan ser resueltos, como es el caso de la violencia de género, frente a lo cual es prioridad crear vías reflexivas para el surgimiento de un nuevo entorno de convivencia entre diversas posturas sobre la diversidad de género; por último, la educación también puede propiciar la conversión de un aula de clase en un ágora, abriendo una gama amplia de posibilidades para reflexionar, rompiendo las barreras rígidas entre el educador y el educando, ampliando el proceso de instrucción para que trascienda el cumplimiento del currículum.

A grandes rasgos, a través de la educación tanto formal como informal, la comunidad es capaz de cambiar los matices de la colectividad. Es menester reconocer su valor y potencial para recuperar el cauce y redefinirlo en vistas a un bien mayor.



Carta a una futura profesora universitaria: una fantasía posible

Andrea Díaz Genis

Universidad de la República del Uruguay

> *La pedagogía de la crueldad es, entonces, la que nos habitúa a esa disecación de lo vivo y lo vital*
>
> Rita Segato

Estimada futura profesora de filosofía (pero podría ser de cualquier disciplina de las humanidades)[1]:

Mucho gusto en conocerla. Me ha transmitido a través de su carta su interés profundo por el estudio de la filosofía a nivel universitario, su deseo de convertirse en una investigadora y futura docente, y me pide consejos sobre lo que se ha animado a escoger como carrera y, permítame agregarle, también como su futura forma de vida. Yo ya estoy terminando, si se quiere, mis últimos años de carrera en la institución y usted recién la comienza. A mí me queda pensar en la forma de retirarme, a usted en cómo empezar. Yo soy, digámoslo así, el presente más maduro; usted, esa novel vida que recién inicia y tiene todo por delante.

Cuando llegué a la filosofía y a su docencia, sentí una fuerte vocación por la educación y la investigación filosófica, tareas que siempre me parecieron complementarias. A esto debo agregarle la relación con el medio y la extensión. Por eso siempre me ha parecido que la formación universitaria es la más completa en este sentido, ya que trabajamos a partir de las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. Más allá de la tarea específica que hay que cubrir, he sentido la filosofía desde siempre como vocación o llamado, y como una forma de vida, algo así como una «espiritualidad laica».

Pasemos a la carrera. Le advierto que, si entra tempranamente en la carrera universitaria docente como yo, seguramente percibirá elementos que se distancian de su vocación e intereses. Para hablar «grosso modo», la lógica del rendimiento y la productividad, basada en indicadores ajenos a las humanidades (que vienen más bien de las ciencias «duras»), lo está inundando todo. En este contexto, educar e investigar se convierte en rendir, y se hipervalora la productividad sobre el compromiso social o la entrega a una vocación entendida como tal. Por eso, esta carrera puede convertirse finalmente en una tarea que se siente muy

[1] Esta carta es solo producto de la imaginación. En cuanto al contexto, cualquier parecido con la realidad, le dejo al lector pensar si es o no mera coincidencia. Obviamente que entre los extremos que se analizan hay y pueden existir muchos matices. Se busca llevar los asuntos al extremo, para llamar la atención sobre una situación o una tendencia.

distante e incluso contraria a la fuerte adhesión que usted me presenta como camino de vida.

Le aconsejo que diferencie desde el principio ese amor de su tarea concreta como futuro profesional, o, mejor dicho, que cuide ese amor de la posible distancia con el ejercicio de una profesión o trabajo. Esas dos cosas no siempre están en consonancia y, a veces, son incluso opuestas.

¿Cómo se entiende la productividad en el ámbito de la investigación? Quiero serle sincera y concreta: en su sentido más elemental y burdo, se asimila a «artículos arbitrados» en revistas de «alto impacto», es decir, revistas escritas mayormente en inglés, realizadas en el primer mundo o el norte global; en otras palabras, una forma solapada de afirmar nuestro colonialismo o de abrirnos al imperialismo cultural a través de la academia. En el lugar de la inteligencia, habita la más burda esclavitud mental.

Pero si intenta no pertenecer a ese mundo o no se adhiere a él de alguna forma, se verá descalificada en su actuación o incluso correrá el riesgo de no avanzar en su carrera. Me dice que está preocupada porque es mujer y no sé si le entendí bien, pero me dice que, además, es mujer racializada. Entonces le digo algo penoso: se verá afectada mucho más por su lugar de enunciación y su fenotipo, mucho más si es fiel a sí misma, dado que la filosofía es mayoritariamente masculina, blanca, patriarcal, machista, eurocéntrica, y colonialista. En general, así es en toda la academia, salvo excepciones. Las cifras son implacables: a las mujeres nos cuesta más años llegar a los mismos sitios que a los hombres, muchísimos más los cargos más altos de la carrera académica o ser autoridades en términos políticos y, de hecho, hay muy pocas personas que han llegado a ese lugar, o directamente no hay ninguna, si además son afrodescendientes. Esto es parte de un racismo estructural que aún no hemos reconocido a fondo como sociedad.

Perdone mi franqueza, pero es mejor que lo vea ya desde el principio para no decepcionarse después y poder luchar contra este lamentable flagelo que sufrimos dentro de la academia. Lamentablemente, le comento además que la filosofía ha perdido su «afuera», es un saber que tiende a ser autorreferencial, un saber que habla de sí mismo todo el tiempo y que se asocia con la experticia o simplemente con ser comentarista de segunda, de un tema o autor de la tradición masculina y/o europea o estadounidense del norte global. Me disculpo ya de antemano por ser tan directa. A partir de la conciencia que hoy tenemos de este problema, usted deberá luchar contracorriente, desde una perspectiva de género e interseccionalidad, para tener un lugar en la academia y tratar de cuestionar el poder dominante en ella. Le aconsejo que no lo haga sola: júntese con otros/as que luchen por una justicia epistémica y social, también en el ámbito de la filosofía o de la academia humanística en general.

Dicho esto, pasemos a lo importante: su vocación y cómo mantenerse en el intento de aquello a lo que se refiere como su camino o el amor que la atrajo hacia aquí, para que este asunto no se apague tempranamente.

Mi impresión es que quienes entran sin saber todo esto que le cuento, es decir, ingenuamente, quedan absolutamente inadaptados, siempre buscando algo a lo que no llegan y que los despotencia, entregándose exageradamente a hacer suyo algo que nunca van a sentir como propio y así se irán desgastando con el tiempo. Por el contrario, hiperadaptarse de lleno a la performatividad que produce las subjetividades

académicas "exitosas", flexibles y acordes con el mercado, puede tener réditos económicos y/o laborales, pero a costa de perderse a usted misma en el camino.

Tampoco le aconsejo ser totalmente inadaptada; busquemos la prudencia del camino medio, como decía Aristóteles. Seamos sensatos, mientras cambia el mundo junto a otros/as, ud. tiene que reproducir su existencia, ganarse el pan, pero sin perder la vida (como decía un amigo: «Hay tanto gana pan que pierde la vida»). Por el contrario, tampoco quiero que sea alguien que se gane la vida y no logre ganarse el pan, siguiendo la metáfora.

El asunto más pertinente y delicado es cómo lograr un equilibrio entre algunas de las exigencias del rendimiento que no le haga perder ese amor que tanto usted como yo sentimos. Seguramente, con mi consejo, no estará en la cresta de la ola, pero logrará preservar, aunque sea en parte, la pasión que la hizo encontrarse con la filosofía.

El neoliberalismo en educación exige sujetos sin núcleo, hiperadaptados y flexibles al mercado, amoldables a parámetros externos de «excelencia y productividad», según una perspectiva patriarcal y colonialista.

En definitiva, dicho de otro modo: ¿cómo llegar a ser usted misma sin vender el alma al diablo? Primero, no admire ni siga a los que están en la cresta de la ola, ya que son los que más se han sometido a esa lógica y buscan someter a los otros a lo que llaman "excelencia"; si no, no estarían allí, esto a esa cáscara que delata su adaptación a un sistema de recompensas para los más complacientes[2]. Busque aliados en los claro-oscuros; allí puede encontrar pepitas de oro que pueden ser sus compañeros de camino: aquellos que logran sobrevivir en el día a día sin adaptarse por completo; los que van dirigiendo su carrera sin abdicar de sus ideales; los que aún sostienen el amor por lo que hacen en cada minuto, en cada momento, a pesar de las decepciones, de todos los fracasos y de la falta de reconocimientos que merecen y no han recibido del sistema (aunque puede que sí sean muy reconocidos por los que comparten sus valores). Son los que, a pesar de todo, aún aman su tarea; son los que miran con paciencia, escuchan a sus alumnos y los estimulan en sus búsquedas; los que atienden y acompañan sus necesidades y promueven, a partir de sus errores, los aciertos que van alcanzando (aunque esto no dé puntos).

Una gran paradoja de los sistemas de evaluación de «calidad» en el contexto de las humanidades es que valoran más los artículos en inglés en revistas internacionales que los libros escritos en su propia lengua, ¿lamentable, no?, pero es así. Es lo contrario a lo que yo aprendí; para eso, tengo que explicarle brevemente cuál es mi tradición y de qué cultura aprendí.

Mi modelo de enseñanza y la tradición de la que vengo tenían más que ver con la producción de un intelectual acorde con las necesidades y cuestionamientos del mundo, con el compromiso político y de transformación, y no con un sujeto adaptado a un aparato de productividad y rendimiento.

Nos interesaban más los procesos, "los encuentros con la cultura", como dice Deleuze, las preguntas que nacían de las propias inquietudes filosóficas o culturales, de los vínculos con los demás y con el mundo.

[2] Con esto no me refiero a nadie en concreto, sino que lo afirmo a partir de una exageración para denunciar una tendencia de un sistema de valores basado en el rendimiento impuesto por un patrón económico neoliberal que se impone también en el plano de la investigación. Por supuesto que hay excepciones; muchos están en la cresta de la ola, todavía por su amor y entrega a una disciplina, por sus trabajos de calidad y por un reconocimiento simbólico de sus pares. Lamentablemente, si la tendencia sigue así, esto va a desaparecer.

Para esa generación a la que pertenezco, escribir un libro siempre fue lo máximo; mi mundo está lleno de libros y mi diálogo desde la filosofía ha estado nutrido también a partir de los grandes autores. Íbamos y habitábamos las bibliotecas, frecuentábamos los libros, no solo de filosofía, sino también de literatura, historia, antropología, etc. Pero también habitábamos los cafés, las plazas públicas y las casas de los amigos con discusiones acaloradas que podían durar toda la noche y extenderse hasta el día siguiente.

De cualquier forma, no todo está perdido. Ahora, me parece que, más que antes, desde la crítica al statu quo imperante, hay una mayor conciencia del colonialismo mental y del patriarcado filosófico, aunque aún estamos muy lejos de una realidad igualitaria desde el punto de vista anticolonial, de género y de diversidad.

Te auguro y te deseo entonces un mundo lleno de libros, de cultura, de encuentros con otros, de largas discusiones, también de autoras y filósofas que no hemos tenido en cuenta o estudiado, de autores latinoamericanos o de matriz africana e indígena que no pudimos ni reconocer en ese momento, a pesar de estar más que motivados para hacer preguntas y para encontrarnos con la cultura. Te deseo que busques tu propia voz, algo que podrás encontrar si no buscas adaptarte a los criterios del statu quo imperante.

Solo espero que, cuando escribas un artículo o un libro, lo hagas desde la necesidad o cuando tengas algo muy bueno y bien pensado que decir y no simplemente porque estés obligado a hacerlo. Como decía un profesor que me describía una situación anterior a la mía: «Antes no se escribía un libro si no se era Dostoievski». Ahora, cualquiera escribe, aunque no tenga nada que decir, simplemente porque está obligado por una máquina de producción y rendimiento. Y a los alumnos, más que leer los clásicos, se les obliga a leer artículos de reciente data, como si eso fuera más importante que los grandes clásicos o atender los problemas que tiene la humanidad en este momento y tratar de filosofar sobre ellos[3].

La figura del intelectual, del pensador, era la de un escritor o una escritora, un estudioso de las humanidades en diálogo permanente con una comunidad y, muchas veces, con un marcado compromiso político. Siempre se trataba de estudio, de la relación activa con una falta, de un interés altamente promovido por un entorno alimentado por utopías que ya ni sé si existen y por un intercambio, alimentado por complicidades y amistades que fomentaban el pensar, crear, transmitir, discutir y dialogar. La publicación de un libro, cuando era bueno, era un hecho disruptivo poco común, pero, cuando sucedía, generalmente era el máximo ideal, producto de una reflexión profunda y de un diálogo profuso con otros intelectuales (si no todos, por lo menos algunos lo eran). Tampoco se trataba de tener títulos y más títulos, sino de autodidactismo o del aprendizaje con otros, de reconocimiento entre iguales, que interactuaban entre sí (no eran pares "ciegos"), una cultura alimentada y reconocida en un entorno de iguales. Recuerdo que en esa época la hora de clase nunca terminaba en el aula; era un privilegio ir con el profesor o la profesora a un café para seguir alimentando la discusión.

Hoy en día, eso no ocurre y los profesores están realmente bajo la presión del rendimiento o bajo pa-

[3] Esta afirmación puede ser escandalosa para nuestro contexto, pero lamentablemente la escuché en la Universidad de Barcelona, ya más adelantada en su adaptación al Plan Bolonia y al neoliberalismo en educación. Allí se les exige a los alumnos que citen solo artículos recientes de no más de cinco años de antigüedad; nada de libros, nada de clásicos.

rámetros de sistemas a los que aplican incluso "voluntariamente" en búsqueda de algún rédito económico o reconocimiento, sin saber que ese sistema está lejos de ser neutral y va imponiendo una lógica perversa de calidad atada a criterios exógenos de un imperialismo académico del norte global (las revistas terminan siendo colgaderos de artículos que nadie lee, pero están allí para eso, para dar puntos, para conseguir a su vez clientela que dé réditos económicos por estar allí) . Lo que más me preocupa es que, al seguir todos los asuntos exigidos desde fuera para cumplir con los indicadores de rendimiento y calidad, nuestros noveles investigadores terminen agotados y saliendo de su centro aplastados por la autoridad de la cita y el aparataje académico, donde ni siquiera se deja nacer lo nuevo o lo original. Es así que el pensador o la pensadora, en vez de estar concentrado/a con sus propias preguntas o con las de la comunidad, está formateándose para cumplir esas exigencias externas donde el colonialismo mental impone lo que es "calidad".

Entonces, mi consejo es que, como dijo antaño el fundador de nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, Carlos Vaz Ferreira, no se rinde un examen solo para obtener una calificación, sino por el valor del estudio en sí mismo. No se investiga para rendir, sino porque se está vinculado a un deseo de saber, de entender, de comprender el mundo. Porque esta búsqueda es una búsqueda abierta, ligada a preguntas de la existencia con las que todos los seres humanos estamos conectados, y a las que la filosofía tiene una forma particular de responder.

Mi deseo es que, como futura profesora universitaria, jamás te desconectes de ese deseo o amor por el saber, de esas preguntas que te hicieron iniciar esta carrera, y que aproveches (so pretexto del tiempo para el estudio y la investigación) ese "tiempo libre" para el estudio, como decían los griegos: scholé, entendida como ocio (en el sentido lo más griego posible que se pueda) en tiempos de capitalismo cognitivo salvaje y de cosificación neoliberal.

Que no estudies o investigues buscando resultados que cumplan indicadores o para sacarte esas materias o asuntos de encima, sino que hagas lo necesario para vivir, sin que eso te quite el amor al saber y que tu carrera no sea la consecuencia de la adaptación sin más o la forma de superar una serie de obstáculos sin rumbo o solo con el rumbo que dicta la productividad, sino realmente por el amor más profundo a lo que no se sabe y se quiere comprender y la construcción de una vida a partir de ello. Si sigues la lógica dominante, quizás alcances un buen lugar en este mundo de rankings pero te quitará vitalidad y entrarás en la lógica de las cosas cuantificables; perderás el verdadero sentido que hace que esa vocación continúe y que siga atenta a los signos del mundo y de tu tiempo, a las preguntas abiertas que generaron tu interés. Si haces lo que te aconsejo, alimentarás, por lo menos en parte, el combustible que da sentido a tu camino; mantendrás el disfrute de hacer algo que tenga valor en sí mismo, no por ser medio para otra cosa. En definitiva, no te perderás a ti misma, pues no se trata solo de hacer en el sentido que otros quieren, sino de "ser" y, sobre todo, de "estar siendo" contigo misma y con otros, desde el disfrute y el interés que la cuestión tiene por sí y porque sí.

Bibliografía básica

Díaz Genis, Andrea (1994): *La construcción de la Identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica.* Nordan Comunidad.

Díaz Genis, Andrea (2016): *La formación humana desde una perspectiva filosófica.* Biblos.

Foucault, M. (2006): *La hermenéutica del Sujeto*. FCE.

Masschelein y Simons (2014): *En defensa de la Escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Platón (1981): Apología de Sócrates en *Diálogos I.* Gredos.

Platón (1992): Alcibíades I en *Diálogos VII*. Gredos.

Recalcati, Mássimo (2016): *La hora de clase. Por una Erótica de la Enseñanza*. Anagrama.



El aula de filosofía ante jóvenes desconectados y la reconstrucción del vínculo crítico con la escuela

Miguel Ángeles Hernández

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH

Resumen: Se ha vuelto frecuente encontrar jóvenes bachilleres que, aunque asisten a clase, se muestran alejados de la lectura, del diálogo y de la vida académica. Esta desconexión va más allá de la apatía; refleja una ruptura entre lo que viven y el lenguaje de la escuela, en un contexto de exceso de información y uso constante de pantallas. De este modo, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta necesaria para ellos, por medio de la cual adquieren la capacidad de analizar datos, reconocer sesgos, revisar creencias y asumir posturas responsables ante los problemas cotidianos. Sostenemos que para despertar ese pensamiento es necesario vincular los contenidos de filosofía con la experiencia emocional, social y tecnológica del alumnado, mediante actividades centradas en el diálogo, la problematización y el uso crítico de recursos digitales. Por último, subrayamos la necesidad del cuidado docente –bienestar– y de construir una comunidad que sostenga, a largo plazo, esta apuesta formativa.

Palabras clave: pensamiento crítico; jóvenes desconectados; filosofía; bachillerato; aula.

Introducción

En el bachillerato nicolaita, muchos estudiantes parecen habitar más las redes sociales y sus problemas personales que el espacio del aula, lo que se expresa en cansancio, apatía e indiferencia ante la lectura y la argumentación. Esta situación nos obliga a formular la pregunta: ¿cómo despertar el pensamiento crítico en jóvenes que sienten que la escuela no dialoga con lo que realmente viven? La ausencia de dicho pensamiento los hace más vulnerables a la manipulación, la desinformación y la frustración frente a su propio proyecto de vida –muchas veces aún no trazado–, pues se les dificulta cuestionar lo que consumen, creen y se espera de ellos –familia, amigos, escuela, Estado–. Asimismo, sostenemos que la enseñanza de la filosofía a los jóvenes puede ofrecer condiciones favorables para revertir esta desconexión si logra articular los conceptos filosóficos con su experiencia cotidiana.

Pensamiento crítico y desconexión en el contexto actual

Para los fines de este artículo, el pensamiento crítico se entenderá como un conjunto de capacidades que permiten analizar información, preguntar por las razones, reconocer sesgos, revisar las propias creencias y adoptar posturas responsables ante problemas cotidianos (Cano & Álvarez, 2020). En el ámbito educativo, implica construir juicios razonables a partir de fuentes confiables, contrastar puntos de vista

y asumir que pensar críticamente exige un esfuerzo activo de interpretación, análisis y evaluación (Facione, 2007). Ahora bien, el concepto de desconexión alude a la ruptura entre la experiencia material o espiritual del joven y el lenguaje escolar, ruptura que debilita su sentido de pertenencia y su motivación para aprender (Venegas, 2013). Dicha desconexión deriva de factores sociales, emocionales o tecnológicos, y se puede reflejar en apatía, desconfianza y dificultad para percibir la utilidad de la reflexión en un mundo saturado de estímulos digitales.

En este escenario, la filosofía corre el riesgo de aparecer como un saber lejano o meramente teórico, incapaz de dialogar con los desafíos que los adolescentes enfrentan en redes sociales, en sus familias o en la comunidad. Sin embargo, si se concibe el pensamiento crítico como una práctica que se ejerce con otros y no como un conjunto de respuestas ya dadas, la clase de filosofía puede convertirse en un espacio privilegiado para reconstruir puentes entre escuela y experiencia (Baltodano, 2025).

El papel del docente de filosofía

En el bachillerato, el profesor de filosofía no debería limitarse a transmitir teorías, sino a crear condiciones de diálogo en las que los estudiantes piensen sus propios problemas, cuestionen su entorno y elaboren comprensiones más profundas de su mundo (Baltodano, 2025). El docente debe actuar como facilitador de procesos de razonamiento crítico, abriendo espacios de diálogo donde los estudiantes formulen preguntas, contrasten puntos de vista y se atrevan a expresar sus coincidencias, desacuerdos o experiencias (Espínola Calderón & Santos Meza, 2022). Para ello resultan centrales actitudes como la escucha auténtica, la disposición a problematizar ejemplos cotidianos y usar lenguaje *ad hoc* para jóvenes, que permita al docente traducir los conceptos filosóficos a su nivel de experiencia cotidiana (Eyzaguirre, 2016).

Este papel nos exige también una postura equilibrada frente a la tecnología, evitando tanto la tecnofobia –rechazo casi absoluto de los mundos digitales–, como la tecnofilia –idealización ingenua de la tecnología–, pues ambas impiden desarrollar la distancia reflexiva que se busca cultivar (Fuentes & Ortiz, 2004). El profesor que acompaña el despertar del pensamiento crítico se entiende a sí mismo como aprendiz continuo –de estrategias didácticas–, dispuesto a revisar sus prácticas y a sostener procesos de acompañamiento más que de simple evaluación.

Estrategias didácticas para despertar el pensamiento crítico

Una alternativa para despertar el pensamiento crítico parte de la idea de que el aula de filosofía puede transformarse en un espacio donde la vida cotidiana de los jóvenes se piense, se nombre, y no solo se califique. Una primera estrategia consiste en partir de la experiencia, mediante situaciones reales como publicaciones en redes sociales, noticias, conflictos escolares, escenas de series o videojuegos conocidos por el grupo, a partir de las cuales se introduzcan preguntas filosóficas de reflexión sobre justicia, ver-

dad, libertad o responsabilidad. De esta manera, los conceptos nacen de algo que el estudiantado reconoce como propio y no de definiciones abstractas desvinculadas de su mundo.

Otra estrategia clave es el uso de preguntas "detonadoras" al inicio de la sesión que interpelen directamente la vida del grupo –en su individualidad o colectividad–, como "¿Qué significa tener éxito hoy?" o "¿Es justo que los algoritmos decidan qué vemos y qué no?". Estas preguntas se plantean no para obtener respuestas rápidas, sino para abrir un espacio de búsqueda donde los estudiantes se sientan invitados a pensar en voz alta y a cuestionar lo que suelen dar por supuesto.

Una tercera estrategia es la implementación de debates –guiados–, con reglas claras de respeto, justificación –argumentativa– de opiniones y escucha activa, los cuales permiten experimentar que pensar críticamente es una práctica compartida y que el desacuerdo puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje.

Materiales breves y uso crítico de lo digital

En cuanto a los materiales, se recomienda trabajar con lecturas breves y significativas, fragmentos de textos filosóficos bien seleccionados y acompañados de preguntas que conecten a los jóvenes con su realidad inmediata. En lugar de saturarlos únicamente con teoría, se sugiere identificar ideas centrales, relacionarlas con casos cercanos o contrastarlas con situaciones observadas en redes sociales y en el entorno escolar (Rivadeneira et al., 2019). De este modo, el texto filosófico deja de ser un obstáculo y se convierte en "espejo" donde los estudiantes reconocen sus propias experiencias.

Asimismo, resulta importante promover un uso crítico de recursos digitales como películas, canciones, vídeos, podcasts, memes o herramientas de inteligencia artificial, siempre insistiendo en que no sustituyen el pensamiento propio (Pérez-García et al., 2024). El profesor puede solicitar que el grupo analice el mensaje de un video viral, los supuestos de un meme o los sesgos de una respuesta generada por IA, para luego elaborar conclusiones escritas o dialogadas. Con ello, la cultura digital se transforma en materia filosófica y la clase se convierte en un taller para aprender a mirar con más profundidad lo que ya está frente a sus ojos.

Procesos de aprendizaje y evaluación formativa

Acompañar el despertar del pensamiento crítico implica mirar el aprendizaje como proceso y no solo como producto terminado. El énfasis se desplaza de "¿qué entregan los estudiantes?" a "¿cómo llegaron a lo que entregan?", atendiendo a las decisiones, dudas y revisiones que atraviesan en la elaboración de sus trabajos. El pensamiento crítico no surge de golpe, sino que se construye mediante prácticas constantes como el formular buenas preguntas, escribir brevemente para aclarar ideas, revisar argumentos a la luz de nuevas razones y participar en debates respetuosos.

Desde esta perspectiva, resulta clave valorar el esfuerzo y el progreso, no solo la respuesta correcta, reconociendo cambios entre borradores, afinación de razones después de una discusión e incorporación de la crítica de los compañeros. También conviene diseñar actividades en las que el estudiante tome postura y la justifique –ensayos breves, posicionamientos en debates o decisiones frente a dilemas morales–, acompañadas siempre de la pregunta: ¿Por qué piensas eso? Así, la clase de filosofía se orienta a formar seres humanos capaces de sostener y revisar sus propias posiciones, en lugar de limitarse a repetir ideas prestadas.

Señales del despertar del pensamiento crítico

El despertar del pensamiento crítico en jóvenes desconectados suele manifestarse en pequeñas señales cotidianas dentro y fuera del aula. Entre ellas se encuentran la aparición de preguntas genuinas que van más allá de la preocupación por el examen, la expresión de desacuerdos argumentados y la disposición a reconocer un "no sé" como punto de partida para seguir investigando. En los trabajos escritos se observan ejemplos propios, uso de diversas fuentes y esfuerzos por justificar: ¿por qué se considera que algo es justo, verdadero o valioso?

En la vida escolar también se nota un mayor interés de los estudiantes por temas de actualidad, por decisiones colectivas que les afectan o por conflictos éticos de la comunidad estudiantil, buscando comprenderlos y tomar su propia postura, en lugar de mantenerse al margen. Estas señales muestran que la enseñanza de la filosofía deja de ser un mero requisito curricular, para convertirse en una herramienta de lectura crítica del propio entorno.

Desafíos y cuidado del docente

Hablar de "cómo despertar el pensamiento crítico", supone, al mismo tiempo, tomar en serio las condiciones reales en que trabajamos las y los docentes de filosofía, como pueden ser: grupos con un número alto de estudiantes; tiempo "reducido" por sesión; programas extensos, ambiguos o, en ocasiones, desactualizados; situaciones personales complejas del alumnado.

Lo anterior puede impactar en un mayor desgaste físico y emocional del profesorado, dificultando mantener, día a día, las mejores prácticas de diálogo y reflexión.

Desde esta perspectiva, el cuidado del bienestar docente deja de ser un asunto privado o particular, convirtiéndose en una condición pedagógica fundamental. Toda vez que contar con los tiempos adecuados de descanso, de ejercicio y de atención a la salud coadyuva a que el docente pueda llegar al aula con suficiente energía y claridad emocional para escuchar con atención, responder con paciencia y aplicar actividades que reconozcan la singularidad de cada alumno. Esta presencia más serena y disponible crea un clima de confianza en el que el estudiantado deje de percibir la escuela como un simple trámite curricular y comience a experimentarla como un espacio donde su propia vida puede ser pensada críticamente.

Conclusiones

Despertar el pensamiento crítico en jóvenes aparentemente desconectados del bachillerato nicolaita implica reconectar los contenidos filosóficos con su experiencia cotidiana, emocional y tecnológica, mediante estrategias de aula que partan de su propio mundo y lo sometan a interrogación. La clase de filosofía se presenta como espacio privilegiado para pensar la dignidad humana, la justicia, la libertad y la responsabilidad en un mundo marcado hoy día por la hiperconectividad tecnológica y por profundas formas de desconexión afectiva y social. Este camino demanda docentes que asuman un papel activo de facilitadores, que cuiden su bienestar y que trabajen en comunidad para generar procesos de diálogo, reflexión y evaluación formativa, no solo informativa.

Por último, es conveniente indicar que nadie despierta el pensamiento crítico en soledad; al contrario, se trata de una tarea colectiva, erigida en la interacción cotidiana entre estudiantes, profesores, autoridades, familia y otros miembros de la comunidad que se acompañan mutuamente.

Referencias

Baltodano Goulding, R. (2025). Filosofía de la educación en el siglo XXI: pensamiento crítico y formación integral. *Revista Electrónica Educare, 29*(1), 1-20.

Cano, A., & Álvarez, J. (2020). Pensamiento crítico en educación secundaria. En *Pensamiento crítico en educación secundaria* (pp. 1-20). *Revista Educación Superior*.

Espínola Calderón, J. L., & Santos Meza, E. A. (2022). Importancia del pensamiento crítico en el trabajo docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 2877-2894.

Eyzaguirre, S. (2016). *El papel de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad del Desarrollo.

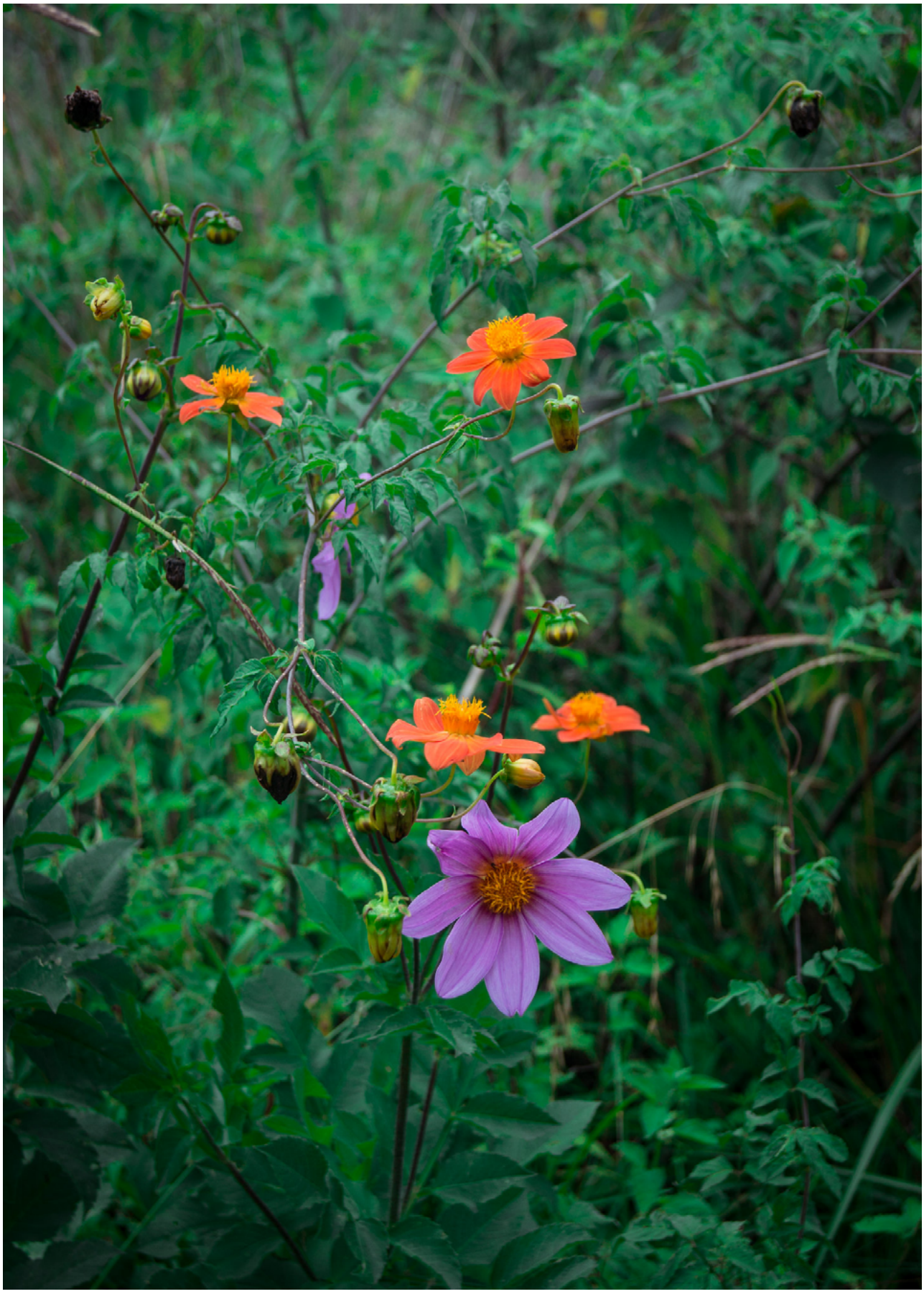
Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Eduteka.

Fuentes Esparrell, J. A., & Ortiz Gómez, M. M. (2004). Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus tecnofilia docente. *Publicaciones, 34*, 39-52.

Pérez-García, Á., Suárez-Perdomo, A., López-Martínez, A., & Martínez Fernández, G. (2024). Los adolescentes y la construcción del pensamiento crítico para la gestión de los retos y las noticias falsas en las redes sociales. *Àloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 42*(1), 59-67.

Rivadeneira Barreiro, M. P., Hernández Velásquez, B. I., Loor Lara, D. L., & Palma Villavicencio, M. M. (2019). El fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación superior. *Boletín Redipe, 8*(11), 44-49.

Venegas Meza, Á. (2013). *Trayectorias de jóvenes desvinculados de la escuela y el trabajo formal. Perspectivas: Revista de Trabajo Social, 24*, 123-139.



La cultura de paz en la educación: una estrategia transformadora

Carlos Geovanni Hernández Acosta

Instituto de Investigaciones Históricas - UMSNH

Resumen: Esta investigación se centra en la contextualización y teorización de la cultura de paz, buscando establecer su importancia en la educación. Asimismo, se analizan diversos proyectos educativos que han tenido como objetivo su difusión. El propósito es claro: comprender la realidad del sistema educativo mexicano y reflexionar sobre la importancia que tienen el respeto, los valores y la solidaridad en la construcción de la paz.

Palabras clave: educación, cultura de paz, sistema educativo mexicano, valores, UNESCO.

Antecedentes y evolución de la paz

La paz es un tema que ha sobrevivido varias etapas de estudio y que atraviesa las reflexiones en la tradición occidental desde el siglo XVIII. Uno de sus principales exponentes fue Immanuel Kant, con su obra *Hacia la paz perpetua*.[1] La reflexión y teorías que ofreció Kant en esta obra hay que entenderlas bajo el contexto histórico en el cual se desenvolvió, puesto que le toca apreciar varios acontecimientos que influyeron en su pensamiento: la Declaración de Independencia de las Colonias Inglesas, la redacción de la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, fueron algunas de las situaciones históricas que incidieron en su pensamiento. En este libro, el pensador prusiano asevera que la paz no es más que el fin de toda hostilidad. Aunado a esta idea, presenta principios, teorías y condiciones que considera cruciales para lograr una paz estable y duradera entre las naciones, promoviendo la democracia, la armonía y la solidaridad.

Bajo estas concepciones kantianas, hay que entender que la cultura de paz contiene en sí el objetivo primordial de construir una sociedad que pueda vivir en armonía y calma, mediante el buen comportamiento y bajo la sombra de valores como el respeto y la empatía, orientada a lograr relaciones sociales estables y armoniosas. Para ello, busca difundir la idea de que la paz no es únicamente la ausencia de violencia o de problemas, sino que es una práctica que abarca mucho más que su inexistencia. No se trata exclusivamente de la desaparición total de la violencia. Hablar de la paz y cómo conseguirla implica reflexionar sobre el respeto, el cumplimiento de derechos y obligaciones, así como analizar las prácticas de igualdad, equidad, libertad, solidaridad, cooperación y empatía. Es decir, disertar sobre los valores que orientan a una sociedad hacia el estado de paz que se busca.

[1] Publicada en 1775.

Posteriormente, la preocupación por la paz reaparece con fuerza en la Carta de las Naciones Unidas, que fue publicada en 1945, al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Intranquilos por los recientes acontecimientos bélicos en el mundo, con este tratado los grandes líderes mundiales buscaban prevenir futuros conflictos internacionales. ¿A qué se refiere la "cultura de paz"? El término cultura de paz se origina en la UNESCO, en la Declaración Final del Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres. La declaración exhorta a construir una nueva visión de la cultura de paz basada en los valores universales de respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres (Adams, 2014).

Junto con la UNESCO, el resto de las organizaciones internacionales activas ha seguido constantemente trabajando, comprometidas a difundir la cultura de paz en todas las aristas posibles (siendo el sector educativo uno de los más importantes) y diseñando programas que incorporen estos principios y valores en los sistemas educativos a escala mundial. Con lo anterior, se entiende que la educación tiene la tarea de hacer y promover la paz desde una visión positiva, es decir, desde una transformación social armoniosa y no solo desde la resolución de conflictos.

Construir la paz: una tarea para la educación

La paz se entiende como una construcción colectiva, vista en el apartado anterior, resultado de una superestructura ideológica. Una de las instituciones encargadas de construir y darle forma a esta superestructura es la educación. Es tarea del sistema educativo comprometerse a pensar y repensar la paz, primero en uno mismo y con el entorno, para después llevarla a un nivel más amplio, incluso mundial. Para alcanzar esto, es imperativo que en el aula se fomenten valores como el respeto, la tolerancia y la empatía, promoviendo los discursos mediadores, el diálogo y la comprensión entre diferentes culturas.

Entenderlo y aplicarlo en la vida diaria, así como en el sistema educativo, conlleva la apertura de nuevas formas de pensar, oportunidades de aprendizaje, transformación social y avances culturales (S/A, 2023). En este sentido, enseñar y difundir esta cultura desde el sistema educativo resolvería muchos problemas ya que, desde temprana edad, las personas empezarían a desarrollar personalidades más empáticas, tranquilas y con tendencia a la mediación de maneras pacíficas. Esto sería un primer paso en la erradicación de la tendencia violenta que permea en la actualidad. Asimismo, el contacto con las demás personas, el salir a la realidad y empezar la colaboración entre diversos actores sociales, como gobiernos, organizaciones no gubernamentales, comunidades, familias y escuelas, son cruciales para reforzar esta construcción de paz a través de la educación. Sólo mediante un trabajo colectivo y continuo se puede aspirar a un mundo más equitativo y pacífico, donde las futuras generaciones puedan vivir en armonía y prosperidad.

Atender la paz dentro de las aulas de clase siempre será una actividad complicada, ya que el sistema educativo de cada país lo hará conforme a las políticas internas de su nación, en búsqueda de sus intereses. Sin embargo, es una tarea que debe realizarse siempre. La escuela, así como todo su entorno, es un ámbito que puede servir como conector entre las y los

estudiantes. La teoría de la cultura de la paz se puede viabilizar desde la práctica, a través de las relaciones sociales e interpersonales que se establecen en la comunidad estudiantil.

La educación para la paz nace como movimiento después de la Primera Guerra Mundial y se consolida a lo largo del siglo XX (Bahajin, 2018), con un cuerpo teórico que la ha convertido en un campo de estudio posicionado dentro de las ciencias de la educación. Partiendo de esto, se puede decir que la cultura escolar es percibida como una red de interacciones, en donde, desde la práctica, interactuando en todos los estratos posibles, se puede ir difundiendo y cimentando la cultura de paz. Con todo esto, se entiende que la construcción de una cultura de paz es un proceso lento y complejo, de interacciones y relaciones sociales, de construir una red social que comunique y conecte a la mayoría de sectores sociales posibles. En este sentido, la educación juega un papel fundamental al contribuir a la formación de valores de los futuros ciudadanos.

Osmaira Fernández, pedagoga e investigadora venezolana y especialista en temas de valores y cultura de paz en la educación, comenta que la educación para la paz exige la comprensión de la complejidad y, al mismo tiempo, las actitudes que la promueven (respeto, diálogo, tolerancia) son las que permiten una acción profunda, a partir de la cual pueden generarse actitudes en pro de la humanidad (Fernández, 2023). Por lo tanto, la educación para la paz no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos teóricos, sino también en la formación integral de individuos que puedan aplicar estos valores en sus interacciones diarias, promoviendo así una sociedad más justa y armoniosa. Al fomentar una comprensión crítica y reflexiva de la interdependencia global, se sientan las bases para un compromiso activo y continuo con la construcción de una cultura de paz sostenible.

Montessori (2023), comentó que la educación y la sociedad deben construir la conducta pacífica desde la infancia: la personalidad humana se moldea a través de las experiencias continuas. Corresponde a la sociedad crear un entorno para niños, niñas, adolescentes y jóvenes que permita que esas experiencias formativas estén a su alcance.

Bahajin Said (2018) comenta que es imprescindible hacer un esfuerzo colectivo para mejorar la educación, ya que los programas de cultura de paz no podrían alcanzar sus objetivos por sí solos. Con ello, se entiende la importancia de la cultura de paz en los sistemas educativos, que entre en las aulas y que llegue hasta los niños a través de proyectos significativos. En este sentido, la educación tiene como objetivo la formación de niñas y niños conscientes de su entorno, así como la construcción de ambientes socioculturales que permitan que las infancias puedan traer paz al mundo.

Bajo esta idea, la UNESCO ha promovido la educación y ha adoptado diversos instrumentos, tales como la Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación de la Esfera de la Enseñanza (1960), la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales (1978), la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y Libertades fundamentales (1974), donde se destaca con claridad el papel central de la educación en la construcción de una cultura de paz (Arango, 2007).

En México, el interés por comenzar a difundir estas ideas empezó a cobrar fuerza en la década de los

80, a través de iniciativas públicas que plantearon la resolución de conflictos y la promoción de la cultura de la paz en las escuelas. Durante el mandato de Salinas de Gortari, a través del Programa de Modernización Educativa (PME), los derechos humanos, los valores y la equidad de género se incluyeron en la materia de Civismo. No obstante, con los años, las diferencias políticas, el desinterés y la carente estructura curricular del paradigma educativo mexicano provocaron que estos contenidos se fueran desintegrando (Galván, 2017). Esto evidencia que, aunque el PME introdujo los derechos humanos y la cultura de paz, su permanencia fue frágil ante los vaivenes políticos y sociales.

Para el 2013, durante el gobierno de Peña Nieto, se promovió la Reforma Educativa, con el objetivo de mejorar el sistema educativo, así como encontrar soluciones a problemas que se empezaron a manifestar en la comunidad estudiantil, tales como la violencia escolar, la discriminación, la exclusión, el racismo y la deserción. A través de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo se planeó combatir estas situaciones, añadiendo tópicos como la inclusión, la equidad, la igualdad, el respeto y todos aquellos contenidos que atañen a la cultura de paz (Galván, 2017).

Actualmente, la educación exige nuevos métodos de enseñanza, así como de difusión de la cultura de paz, por ende, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha propuesto que la educación que hoy reciben niños, niñas, adolescentes y jóvenes mexicanos sea decisiva en su futuro y en el de sus comunidades. Por tal motivo, la SEP, preocupada por una educación más humana y sensible, propuso transformar el Sistema Educativo Mexicano a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); para hacer esto posible, en 2019 el gobierno de México realizó una reforma constitucional y modificó la Ley General de Educación (Reyes, 2024).

La intención principal fue fortalecer en la niñez una cultura de participación activa en asuntos de interés colectivo, con las siguientes formas de vida: incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad (Franco, 2024). Un estudio realizado por la UNESCO (2023) en colaboración con la SEP evidenció que las escuelas que integran programas de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos presentan una reducción del 25% en los reportes de acoso escolar en un periodo de dos años. Estos resultados sugieren que las estrategias educativas basadas en la cultura de paz tienen un impacto positivo.

Conclusión

Ante la problemática actual, se establece la necesidad de una solución integral para fortalecer la cultura de paz, comenzando con la incorporación transversal de valores, derechos humanos y resolución pacífica de conflictos en los programas de estudio. Esta propuesta puede implementarse de forma concreta dentro de programas institucionales específicos, como el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), a través de objetivos estratégicos relacionados con la convivencia, la inclusión y la participación democrática. Por ejemplo, se pueden diseñar proyectos escolares que promuevan el diálogo intercultural o talleres sobre derechos humanos.

Asimismo, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) ofrece recursos didácticos y estrategias para fortalecer las habilidades socioemocionales y prevenir la violencia en las escuelas, siendo un canal idóneo para operacionalizar esta propuesta. También pueden vincularse esfuerzos con los Consejos Técnicos Escolares, donde el colectivo docente reflexione, evalúe y ajuste sus prácticas para asegurar que las acciones encaminadas a la cultura de paz estén alineadas con sus necesidades.

El beneficio social de estas acciones es profundo: a nivel educativo, se mejora la convivencia, se fortalece el sentido de pertenencia y se reducen los factores de riesgo psicosocial; a nivel comunitario, se fomenta la participación corresponsable entre escuela y familia; a nivel social, se contribuye a la disminución de la violencia, al fortalecimiento del tejido social y al desarrollo de una ciudadanía crítica, empática y comprometida con la justicia. En este sentido, se busca generar conciencia sobre el potencial transformador de la educación para construir sociedades más equitativas, pacíficas y solidarias.

Referencias

Abrego, M. G., (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13(27), 149-164. https://www.redalyc.org/pdf/676/67613199010.pdf

Adams, D. (2014). *Cultura de paz: Una utopía posible*. Editorial Herder.

Arango, V. (2007). *Paz social y Cultura de Paz*. Ediciones Panamá Viejo.

Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-112. https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-93.pdf

Fernández, O, "Una aproximación a la cultura de paz en la escuela", consultado en: https://educrea.cl/una-aproximacion-a-la-cultura-de-paz-en-la-escuela/

Franco, María Guadalupe, "La situación de la educación para la paz en México en la actualidad", consultado en: https://www.redalyc.org/pdf/676/67613199010.pdf (31/03/2024).

Galván, M. A. (2017). *Ensayos sobre reformas educativas en México*. Universidad Pedagógica Nacional.

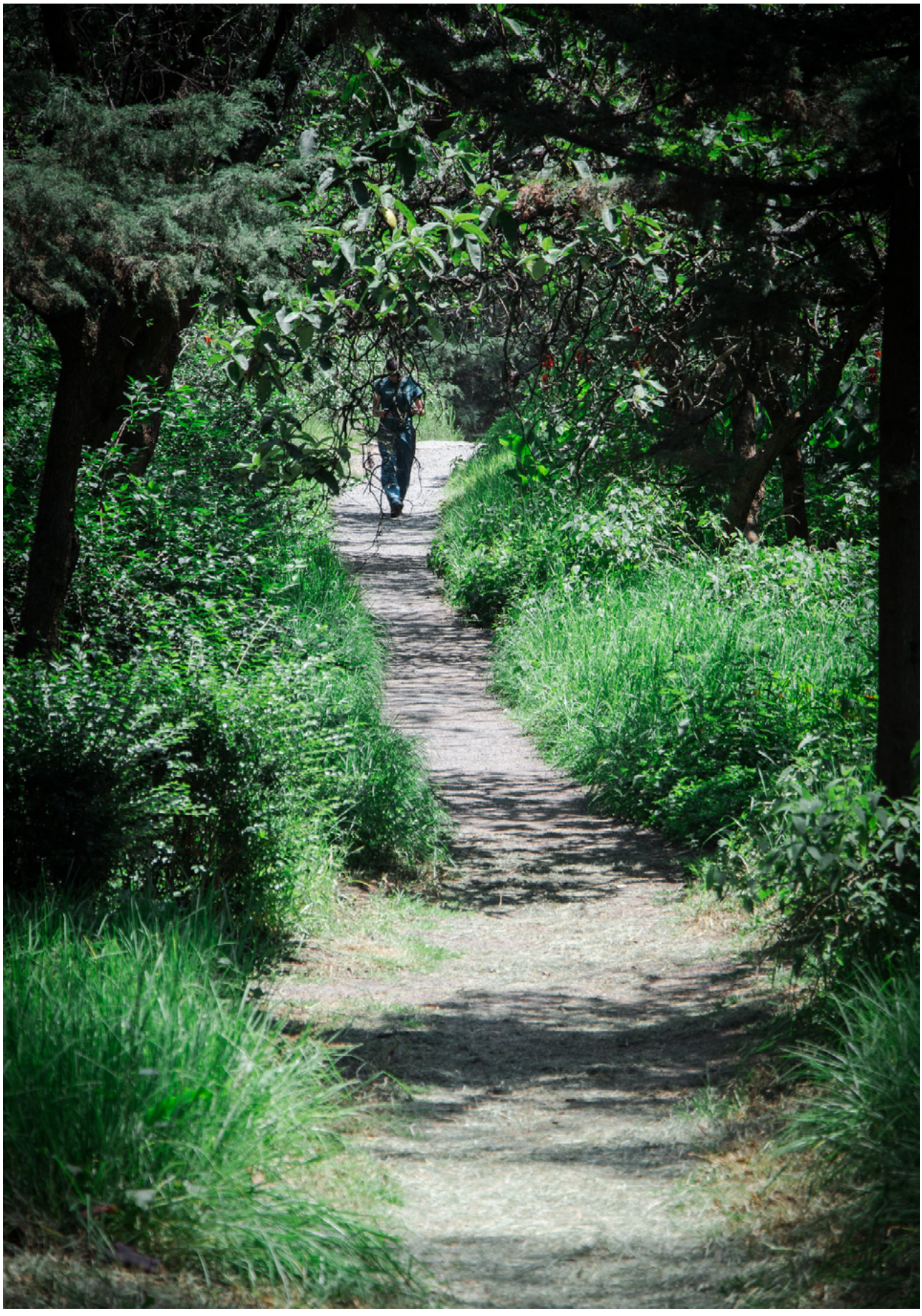
Kant, I. (2018). *Hacia la paz perpetua*. Trad., Gustavo Leyva. Fondo de Cultura Económica.

Montessori, M. (2023). *Educación y paz*. Trad., Leandro Wolfson. Altamarea Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). Lo más destacado de la educación en 2023: Mantener el impulso para transformar el aprendizaje, https://www.unesco.org/es/articles/lo-mas-destacado-de-la-educacion-en-2023-mantener-el-impulso-para-transformar-el-aprendizaje

Reyes, L. (2024). Experta IBERO analiza ventajas y desventajas de la Nueva Escuela Mexicana, https://ibero.mx/prensa/experta-ibero-analiza-ventajas-y-desventajas-de-la-nueva-escuela-mexicana

S/A, "Cultura de paz", consultado en https://interpaz.tdh-latinoamerica.de/cultura-de-paz/



La filosofía en el aprendizaje pospandemia a través de la modalidad *B-Learning*

Dra. Carolina Guzmán Rodríguez
LIA. Esmeralda Guzmán Rodríguez

Resumen: En este artículo se analiza y reflexiona, desde la filosofía de la educación, sobre la pertinencia pedagógica de articular el proceso educativo presencial con la modalidad virtual. A raíz de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, el cuerpo docente se vio en la necesidad de transitar hacia una enseñanza mediada por plataformas digitales. Al capitalizar tanto los saberes tecno-educativos adquiridos durante el confinamiento como la experiencia previa en las aulas, se postula que la implementación del *Blended Learning (B-Learning)* constituye una alternativa valiosa para robustecer el aprendizaje escolar. Esta modalidad híbrida optimiza el tiempo que el alumnado dedica a los dispositivos electrónicos, promueve el trabajo colaborativo y diversifica los materiales didácticos sin desplazar la dimensión presencial. Así, este paradigma abre nuevas rutas de aprendizaje y plantea, desde la reflexión filosófica, interrogantes sobre los modelos normativos de la educación y la viabilidad de la práctica docente contemporánea.

Palabras clave: B-Learning, aprendizaje híbrido, tecnología pedagógica, pospandemia educativa, filosofía de la educación.

> *En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe.*
>
> Eric Hoffer

1. Introducción al *Blended Learning (B-Learning)*

La pandemia por COVID-19 transformó de manera intempestiva las dinámicas educativas. Sin margen de preparación, las instituciones y el profesorado debieron trasladar sus aulas al entorno digital, condensando en pocos meses un proceso de alfabetización tecnológica que, en condiciones ordinarias, habría tomado años. Esta mutación plantea una interrogante fundamental: ¿es deseable o posible retornar de forma íntegra al esquema anterior a la crisis? La práctica pedagógica se ha reconfigurado y exige explorar nuevas alternativas conceptuales y metodológicas (Chehaibar, 2021).

En este contexto, el *Blended Learning (B-Learning),* o aprendizaje combinado, se define como la integración sistemática de la enseñanza presencial y la mediación en línea. Su propósito central consiste en encauzar la relación fluida –y a menudo dependiente– que los estudiantes mantienen con las tecnologías de la información hacia fines propiamente formativos. Asimismo, el entorno virtual funciona como un repositorio permanente de los contenidos disciplinares y como un espacio alternativo para canalizar

dudas que, con frecuencia, el alumnado se inhibe de manifestar en el aula presencial.

La disponibilidad de plataformas digitales gratuitas ha facilitado que docentes y estudiantes adopten el *B-Learning* para diversificar sus canales de comunicación e interacción, orientándose hacia la consecución de aprendizajes significativos. Mediante esta modalidad se articulan tutorías personalizadas, foros, sincronicidad por videoconferencia y sesiones de lectura presenciales. Aunque ciertos sectores conciben la mediación tecnológica como una pérdida de la rigurosidad tradicional, posturas teóricas diversas la leen como una evolución sintética que rescata las fortalezas de ambos entornos (González, 2015).

Por otra parte, la filosofía de la educación ofrece el marco epistémico necesario para examinar la validez conceptual de estos procesos pedagógicos. Nos encontramos ante una reconfiguración paradigmática donde el sujeto cognoscente puede construir conocimiento fuera del espacio arquitectónico de la escuela tradicional. En tal sentido, cabe examinar si la crisis sanitaria actuó como la causa eficiente de esta modalidad o si funcionó, más bien, como un catalizador o generador de transformaciones estructurales que ya venían gestándose en la teoría y la práctica educativa.

2. Antecedentes del *Blended Learning*

El desarrollo del *B-Learning* encuentra uno de sus antecedentes en los estudios sobre la viabilidad de plataformas virtuales en la Educación Media Superior. Por ejemplo, en asignaturas como informática, este enfoque se concibió como una estrategia para optimizar la infraestructura escolar y promover el desarrollo de competencias alineadas con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Garcés, 2015).

A nivel conceptual, el *B-Learning* surgió a finales del siglo XX en contextos universitarios y corporativos para designar aquellos programas que articulaban la formación sincrónica cara a cara con módulos de trabajo asincrónico en línea. Su aparición se comprende como una superación dialéctica tanto del modelo expositivo clásico como de la educación a distancia estricta (*e-learning*). De este modo, autores pioneros como Olalla (2007) y Turpo (2008) caracterizaron al *B-Learning* no como una mera yuxtaposición de herramientas, sino como una integración didáctica orientada a la flexibilidad[1] formativa.

Entre los años 2003 y 2013, la literatura académica en Iberoamérica registró una prolífica producción teórica que indagó sobre la adaptación de este modelo a la diversidad de estilos de aprendizaje. Finalmente, la contingencia de 2020 aceleró marcadamente la consolidación del paradigma, demostrando que la mediación tecnológica es capaz de sostener la continuidad pedagógica sin prescindir del vínculo ético e interpersonal que define a la labor docente.

3. Un caso de estudio: Aplicación del *B-Learning* en el Nivel Medio Superior

Como evidencia de la operatividad del modelo, destaca el análisis realizado sobre un grupo de 38 estu-

[1] Esta flexibilidad es la cualidad esencial y sobre todo especial del *B-learning*, debido a que permite transitar de entornos de aprendizaje virtuales a entornos de aprendizaje presenciales, sin reducir estrictamente el proceso de enseñanza-aprendizaje a un solo entorno educativo.

diantes de la asignatura de álgebra (semestre agosto 2017-enero 2018) en la carrera de gestión ambiental del CECyTE 33 (Capula, Michoacán).

En dicho estudio se combinó el uso de la plataforma *Moodle 4* dentro de la jornada escolar con la herramienta *Khan Academy* para el trabajo extraclase mediante dispositivos móviles. El diseño permitió afianzar el razonamiento matemático, resolver dudas de manera asincrónica y mantener el interés del alumnado, reportando incrementos significativos en la motivación y en el rendimiento académico general (Ramírez, 2018).

Conclusiones

Las transformaciones en el campo educativo exigen un ejercicio de distanciamiento reflexivo que analice críticamente el dinamismo de las aulas contemporáneas. La formación profesional no puede permanecer ajena a las corrientes pedagógicas contemporáneas; resulta indispensable evaluar las herramientas didácticas emergentes para ponderar su pertinencia frente a los contextos específicos de cada comunidad de aprendizaje.

La filosofía de la educación recuerda que la técnica[2] por sí sola carece de sentido si no se halla subordinada a una finalidad formativa clara. En una época marcada por el consumo intensivo de medios digitales por parte de las juventudes, pertenecientes en nuestro caso práctico al Nivel Medio Superior, la academia tiene el deber ético de dotar de intencionalidad pedagógica suficiente a dichas tecnologías. La modalidad híbrida no busca desplazar la presencialidad ni el diálogo filosófico, sino complementarlos, garantizando la accesibilidad a los contenidos pedagógicos, la equidad formativa para el alumnado con dificultades de asistencia y la continuidad del acompañamiento docente. En última instancia, el *B-Learning* se presenta como una estrategia coherente para mitigar el rezago escolar y la deserción en el panorama postpandémico e inclusive para el futuro que está por venir.

[2] Un ejemplo puede ser el uso exclusivo de la razón-instrumental.

Bibliografía

B-Learning Eficaz. (2011, octubre). *Antecedentes*. https://blearningeficaz.blogspot.com/p/antecedentes.html

Chehaibar, C. Z. (2021). *Blended Learning. La escuela en la nueva normalidad: estrategias para regresar a la escuela presencial sin perder las ventajas de la escuela en línea*. Publicación independiente.

González, M. E. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 31(2), 501-531.

Olalla, C. (2007). El blended learning: Un modelo de aprendizaje para la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 18, 1-12.

Ramírez, G. G., Maya, N. E., & Olivares, J. G. (2018). El B-Learning como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Pistas Educativas*, 40(130).

Silva Garcés, A., Gómez Zermeño, M. G., & Ortega Cervantes, M. T. (2015). Blended Learning: una alternativa para desarrollar las competencias que promueve la Reforma Integral de la Educación Media Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 400-415.

Turpo, O. (2008). La modalidad blended learning en la educación superior. *Aprender y Enseñar en la Cultura Digital*, 5(1), 35-50.



La enseñanza de la filosofía como forjadora de la identidad nicolaita

José Luis Gaona Carrillo

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen: La enseñanza de la filosofía dentro del nivel medio superior, y aún más específicamente la adscrita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, permite a los jóvenes estudiantes no solo motivar el pensamiento crítico, vivo y dialógico, también coadyuva a forjar una identidad propia de su ser. Desde el plano inmanente, el estudiante en-sí mismo encuentra y revitaliza el sentido de su existencia, hallando en el intercambio de ideas dentro del aula un nuevo modo de ser para con el otro, es decir, un para-sí. A final de cuentas, la currícula del bachillerato nicolaita ofrece los medios necesarios y sus herramientas para responder a las exigencias conceptuales de nuestros días.

Palabras clave: Nicolaicismo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, filosofía de la educación, bachillerato nicolaita, nivel medio superior.

> *"No se debe obligar a los niños a aprender…"*
> Platón

> *"No obligues por la fuerza a los niños en su aprendizaje"*
> Platón (*Rep. 537a*)

La enseñanza de la filosofía, y las unidades de aprendizaje afines a esta en el nivel medio-superior, es una actividad novedosa, intuitiva y que propicia una gran plasticidad del pensamiento debido a los intereses tan actuales del estudiantado. Esto no limita o entorpece el recorrido teórico o rígido del programa académico; al contrario, lo enriquece haciendo único cada curso en su mismo devenir histórico. De la experiencia obtenida, puede decirse que las generaciones más actuales presentan intereses por determinados temas cuya conexión filosófica responde a su realidad más inmediata a diferencia, quizá, de lo que sucede con la enseñanza de la filosofía dentro del nivel superior. La filosofía en esta etapa académica es más dinámica, viva y creativa por su constante intercambio y fugas de puntos de vista hasta cierto punto arrebatados. Es cierto que, de alguna manera, en las discusiones suelen perderse los detalles rigurosos de la misma argumentación filosófica, pero esto en provecho del despertar temprano de una toma de conciencia reflexiva por parte del estudiante. Con el tiempo, este empieza a notar con más cautela su propio entorno histórico-social, comienza a cuestionar su realidad más próxima con su medio, con sus compañeros de clase, sus padres, sus vecinos, sus "amistades virtuales". Los efectos de esta práctica docente se ven reflejados dentro y fuera del aula y es que en el bachillerato el estudiante joven empieza primero a descubrirse a sí mismo por vía negativa, esto es, advierte a reconocer todo lo que es él pero desde la filosofía, no desde el plano inmanente del sí-mismo.

La filosofía despierta en el estudiante no la curiosidad por el saber en abstracto, incluso ni la misma inquietud de preguntar; el joven ya dispuesto naturalmente a cuestionar se ve impactado por las respuestas sólidas y profundas que la potencia conceptual de la filosofía tiene a su disposición. Como es natural, acontece un ejercicio dialéctico dentro del aula: se trata de un intercambio impetuoso entre los distintos puntos de vista tan encontrados como, por ejemplo, temas tan diversos como el saber si existe vida después de la muerte, la existencia de Dios o del alma, pasando a temas más comunes como averiguar si su artista o cantante favorito es lo suficientemente bueno como para seguir escuchándolo o si el jugador de fútbol de moda es lo suficientemente bueno respecto a otro. Mediante analogías, todas estas cuestiones han podido responderse medianamente como la misma verdad reflejada por el sol a través del mito de la caverna platónica. Ese, por cierto, ha sido sin duda un ejemplo que causa admiración dentro del estudiantado, por tratarse de una alegoría sumamente actual para nuestro entorno virtual-multimedia.

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía dentro del bachillerato nicolaita adquiere una dimensión sumamente específica y especial. Después de este breve recorrido, podemos agregar que la filosofía permite crear y re-crear en el estudiante una identidad a través de la cual se sienta identificado con los valores humanistas de la universidad a la que pertenecemos. Pero esta identidad no es ni debe ser asumida a la fuerza ni por obligación, es un *assensus* consciente y propio de cada estudiante al descubrir en su esencia misma el poder del humanismo heredado de Don Vasco de Quiroga y el legado audaz y astuto de Don Miguel Hidalgo y Costilla. Los valores de igualdad, justicia y libertad siguen vivos y en estado presente en esta identidad forjadora del estudiantado actual, pues en la misma currícula de los programas de Filosofía I y Filosofía II, como en algunos otros (filosofía política), ya sea de manera explícita o implícitamente, aparece el trasfondo humanista y el deber que tenemos para con nuestra sociedad. Sin embargo, también es cierto que este legado ha ido tomando nuevas formas en la sociedad postmoderna del día de hoy, y justo ahí es donde ese impacto o trasfondo social aún es muy inmediato como para ver los efectos actuales de esta *praxis* pedagógica del día de hoy. El proceso del educando es un desarrollo ascendente, no-inmediato, que necesita ser fomentado constantemente.

De esta manera, dentro del aula habría que reconocer o, mejor dicho, elaborar dos niveles lo suficientemente básicos como para ir construyendo y así actualizando estos valores humanistas dentro de la identidad de los estudiantes. El primero se trataría del nivel teórico, es decir, consistiría en identificar si los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje de filosofía son asimilados de modo correcto y preciso, respondiendo a las exigencias conceptuales de la realidad que vivimos. El segundo nivel asumiría el poder de aplicabilidad dentro del entorno social. Si bien es cierto que, medianamente, suelen usarse prototipos y/o arquetipos conceptuales y aplicables en lo real, sigue siendo necesaria la práctica docente para otorgarle una dirección al pensamiento.

Dada la complejidad de la filosofía y más allá de un mecanicismo pedagógico-pragmático, bastaría al menos en principio una respuesta temprana y genuina del estudiante al reflexionar sobre los temas analizados en cada sesión de clase. Esta reflexión supone ya un efecto lo suficientemente sustancial y significa-

tivo, que no solo redimensiona el proceso educativo del estudiantado, sino que tendría un impacto ontológico por ser este conocimiento filosófico un medio vital para el desenvolvimiento de una *auto-gnosis*. Justamente, el aprendizaje significativo, por la cualidad de ser plenamente integrado en la totalidad del ser de cada estudiante, vuelve incapaz al pensamiento de un olvido radical de lo aprendido; de no ser así no sería realmente significativo. A pesar de "[…] las formas de conciencia cosificadas, enajenadas, alienadas y fetichizadas…además de la carga fundamental de la praxis humana como proceso constitutivo del mundo social" (Vázquez, 1994, p.53), creemos considerar que el reconocimiento del sí-mismo como ser auténtico a través de este aprendizaje significativo (filosófico) permitiría construir una vía reflexiva y crítica capaz de erradicar ese pensamiento enajenado. Entonces, si este pensamiento es autónomo y consciente, será histórico por responder a las condiciones espacio-temporales que le permitieron esa toma de conciencia. La historia de la filosofía nos ha enseñado una superación epistemológica en cada punto del devenir humano; por ello, más allá de intentar conseguir verdades "absolutas", se privilegiará una motivación curiosa y constante, permitiendo transgredir, metodológicamente hablando, no una forma instrumental, sino más bien un modo meditativo. La filosofía sigue revelando ese valioso contraste entre uno y el otro; así, el estudiantado encuentra por sí mismo el beneficio y alcance de cada modo distinto del pensar y del hacer, pues valora su propia subjetividad sin menospreciar la de otro.

A manera de conclusión, puede decirse que la enseñanza de la filosofía es una unidad de aprendizaje rectora que se desenvuelve transversalmente con otras disciplinas, incluso no tan afines a ella. Esta unidad identitaria del nicolaicismo asume (tempranamente) sujetos jóvenes íntegros en vías de ir construyendo bajo los valores humanistas un pensamiento autónomo, pero valorando ontológicamente la existencia de un otro que también puede expresar un punto de vista distinto. La filosofía forja conciencias críticas siempre en favor de un mejor entorno social. Este proceso nace dentro del corazón del Bachillerato Nicolaita y, por lo tanto, sigue manteniendo vivos los ideales de aquellos que buscaron siempre una armonía en lazo fraterno hacía el progreso del saber.

Referencias

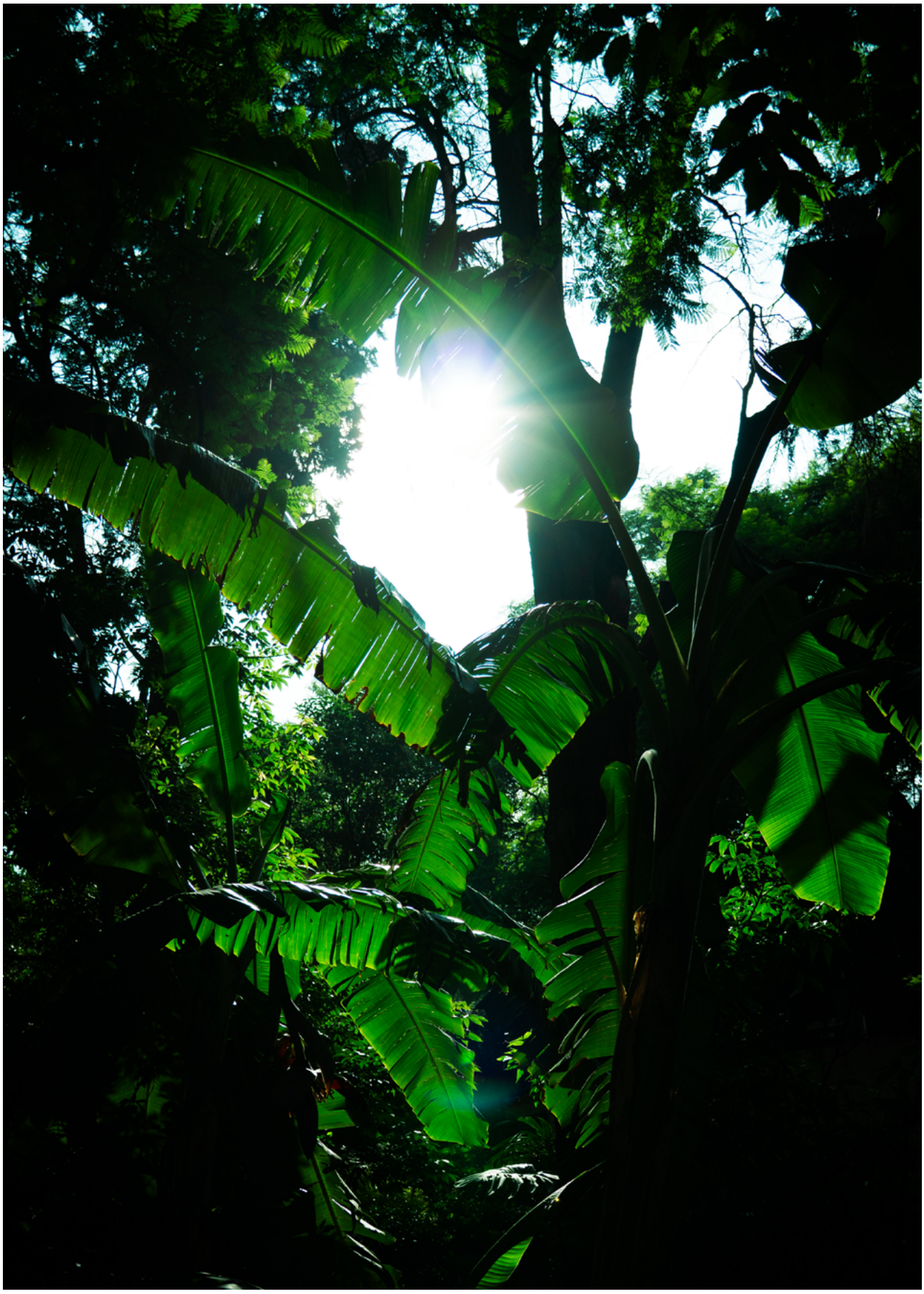
Herrejón, C. (2022). *Hidalgo: Maestro, párroco e insurgente*. Debate, México.

Ojeda Dávila, L., & Heredia Pacheco, T. (Coords.). (2023). *Vasco de Quiroga: El legado vivo de una utopía*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia, Michoacán.

Platón. (2023). *La República*. Gredos, Barcelona.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2025). *Estatuto Universitario de la Benemérita y Centenaria Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. UMSNH, Morelia, Michoacán.

Vázquez, J. (1994). *Introducción a la filosofía de la educación.* SEE, Morelia, Michoacán.



El aula del bachillerato como ágora: fomentando espacios para la serendipia

Trilce Ariadna Mendoza Hernández

Resumen: Me permití una *parresía* respecto a sentipensares sobre mi experiencia docente de más de 20 años en la filosofía, las humanidades y las artes. En todo este tiempo he encontrado interés y asombro ante el conocimiento, curiosidad transformada en verdadero aprendizaje, pero, sobre todo, he encontrado que el acompañamiento y la escucha atenta en el aula, forma parte vital en el destino compartido con personas valiosas y no con números, con seres pensantes y no con estadísticas de aprendizaje; que es necesario tener y fomentar diálogo sobre temas que nos atañen a todas y todos y que los programas pueden quedar un poco de lado al tratar temas filosóficos; porque ¿qué pregunta es más importante que la propia vida? Descubrí, también, que el aula es un espacio de resistencia donde todavía se permite a los estudiantes pensar y hay que resistir en ello, aunque el mundo allá afuera nos quiera cada vez más consumidores. La reflexión me condujo a sentir que no ha sido fácil este trayecto y que la mayoría de los profesores estamos cansados, dentro de un sistema que siempre nos exige más y ante el que no somos suficientes, pero, aún, nos queda la posibilidad de pensar para alcanzar libertad.

Palabras clave: resistencia, libertad, enseñanza, aprendizaje, escucha.

El aula como ágora

En estos tiempos en los que el capitalismo y la política nos tienen acorralados, consumistas insaciables y atrapados en nuestros dispositivos celulares para no dejar de consumir contenido con nuestros ojos, atención y cerebro; el aula de clases es uno de esos pocos espacios, todavía, de resistencia del pensamiento. Mientras se nos dice que nuestro trabajo es obsoleto, que enseñamos cosas inútiles y caducas, que es aburrido para unas mentes que son adictas a mirar pantallas y poner atención a 100 videos por minuto, desde lo más educativo hasta lo más absurdo e incluso violento, es esa la nueva forma de aprendizaje con la que ya estamos debatiéndonos la atención en el aula todos los días. La labor del pensamiento y resistencia en el aula es más importante como lo ha sido siempre.

Los alumnos parecen disgustarse, ¿quién no lo hizo en el bachillerato? Uno se siente harto de obedecer órdenes todo el tiempo y no tiene interés en seguir recibiendo pasivamente reglas que no entiende. Siendo que enseñamos procesos históricos revolucionarios, descubrimientos que se enfrentaron a la censura y el silenciamiento, a la injusticia y al no obedecer al opresor, resulta paradójico pertenecer a un sistema educativo que quiera a los alumnos uniformes, sentados y en orden. Algo en mí resuena y se siente falso e inconcebible.

Entonces, se entreabre para mí una posibilidad cuando estoy frente a grupos: abrir el diálogo, pre-

guntar, conversar más que repetir una y otra vez la historia de la filosofía de un manual hecho por personas que jamás se han parado ante un aula.

Nunca he sido la maestra más dinámica y divertida; eso simplemente no se me da. Seguramente estoy parada frente a 40 pares de ojos indiferentes a los que no tiene por qué interesarles lo que a mí me interesa, pero estoy ahí para darles una oportunidad de ser libres. Usar el arte, la literatura, la música, para mostrar que el conocimiento está ahí al alcance de ellos: que lo pueden crear y no esperar pasivamente a que todo les llegue a sus pantallas. Eso es para mí un ágora, una participación de ellos como estudiantes para crear su propio conocimiento, no invalidar su interés y curiosidad. Que son ellos los que aprenden, no yo la que les enseña, regaña y califica. Que ellos tienen sus propios intereses y que es válido que sean tomados en cuenta. Mi labor: solo mostrar una posibilidad, permitir que sigan ese interés que es genuino y auténtico, corregir al mínimo, establecer preguntas complejas y retarlos a no quedarse con una sola respuesta. Provocar en ellos la indagación y que se sorprendan de que se puede hablar de cualquier cosa, si se le toma con la debida seriedad del juego, como decía Nietzsche. Sólo acompañar, qué importa el programa educativo, nadie revisa realmente la serie de legajos de hojas y hojas con las planeaciones que se han acumulado tras años de trabajo. Qué importa salirse del guion. De todas maneras, son las últimas veces que se tendrá oportunidad de estar aquí sin mucha responsabilidad, sin tanta seriedad y solemnidad. No se me malinterprete, no quiero decir que se deje hacer lo que sea, la tarea del docente es únicamente guiar, acompañar, pero también mantener algo de estructura, dirigir las actividades y mantener un poco de orden en un mundo caótico y sin sentido allá afuera; no todo debe ser juego, pero no todo debe ser estructura militar.

Mi propia formación fue algo así, asistí a una educación básica con sistema Montessori, no diré que no tuvo carencias, seguramente tuvo muchas, pero pronto aprendí que el orden no está en la restricción y la vigilancia constante; que uno puede saber lo suficiente de lo que no le interesa y saber demasiado de lo que sí le interesa. Que está bien no saber cosas, pero que existe el trabajo colaborativo con gente de mi edad y mayor o menor, para dialogar, preguntar, escuchar; sobre todo esto último. Después supe que esa forma de aprendizaje se hace entre iguales, que se establecen comunidades de aprendizaje colaborativo entre pares sin jerarquías y se construye un método propio de aprendizaje autónomo; se deja ser libre para equivocarse y para corregir y para seguir con la curiosidad auténtica que hace, como dice Kant, que la razón no pueda dejar de indagar el incondicionado.

Estoy segura de que mi formación ulterior consistió principalmente en escuchar lo que algún experto y con mayor experiencia tenía que decirme. La educación media y superior fueron tradicionales, recibir cátedra en un aula durante muchas horas al día. Escuchando y asimilando lo que se decía, no de manera pasiva únicamente, pues ya existía en mí el hábito de la investigación, y por mi cuenta complementaba lo que los cursos no me brindaban porque no se puede seguir el interés de todos, los programas no son personalizados, y no tendrían que serlo. La virtud de la educación escolarizada es que enfrentamos día con día la sociabilidad y las dificultades que pueda conllevar, además de las propias carencias personales, sociales y familiares, aunadas al desafío del aprendizaje, a pasar

los exámenes, a terminar los cursos. Y seguir con la vida. A eso hay que ayudar a enfrentar algún día; por ello formar una comunidad de aprendizaje puro, aunque sea por 50 minutos, algunos días a la semana.

Serendipia

En más de una ocasión alguna alumna me preguntó sobre cómo es la vida después de la escuela; hace poco que me lo preguntaron, contesté lo primero que se me vino a la mente. Y es que yo desde los 18 años soy maestra y, en realidad, nunca he dejado de ir a la escuela, pues mi trabajo como docente comenzó por azar y por necesidad mientras estudiaba filosofía hace ya más de 20 años. Y de alguna manera esa circunstancia me ha impedido dejar de ser estudiante. Me sonó un tanto pueril esa respuesta; en ese momento me puso a pensar en mis decisiones de vida como si sintiera algo así como una falta, como un paso que nunca di. Con esa decisión también me cuestioné si era lo natural dejar la escuela, obtener un título y comenzar a trabajar en una empresa, en un trabajo mecánico y alienante que sí me diera dinero, pero que no me permitiera pensar. Esto es lo que se esperaba de todos los estudiantes cuando yo lo era, que dejaran de serlo, y pienso que haber seguido ese camino trazado por la sociedad y el sistema habría hecho que me alejara cada vez más de la posibilidad que la vida de estudiante me daba: tener tiempo para pensar. Me resisto a pensar que la finalidad de la vida es dejar de hacerlo. En realidad, nunca enfrenté la vida después de la escuela; pero, por otro lado, soy consciente de que tomé la decisión de no dejar de asistir a la escuela hasta el día de hoy, porque había encontrado que tenía esa posibilidad y ese privilegio: era una cuestión de resistencia, el no dejar de pensar. Me he visto yo misma sorprendida una y otra vez por preguntas inteligentes y genuinas de ese tipo.

Comienzo contando esa experiencia porque, en parte, no me siento alejada en una posición de poder respecto de mis alumnos. Al igual que ellos yo sigo siendo estudiante, aprendo con ellos, aprendí durante estos años que no se puede explicar la filosofía sin vivirla, que hay que acercar a ellos la posibilidad del lenguaje y la argumentación; porque probablemente un día tengan que dejar de preguntar, porque las responsabilidades los han alcanzado; porque tengan que mantener una familia y no puedan ya tener tiempo para hablar, para imaginar, para preguntar lo que para ellos hoy es importante, esto es, su propia vida; la que traen consigo a la par de la escuela. No es algo aparte, en ella forman amistades, se enamoran, se enemistan, se intimidan ante el conocimiento o lo enfrentan, aunque sea un reto, y eligen en función de su sensibilidad lo que van a hacer de su vida cuando sean adultos. En un par de años o incluso en unos meses ya no estarán a cargo de sus padres o tutores; están tomando importantes decisiones todos los días y no podemos pensar que es irrelevante. Y estoy yo ahí con ellos debatiéndome entre todas esas dificultades.

La filosofía se enseña viviéndola

Una y otra vez, en cada cambio de gobierno, en cada inicio de ciclo escolar, directivos, compañeros, líderes de opinión e incluso colegas con formación en filosofía, plantean de nuevo la pregunta "¿y para qué seguir enseñando filosofía en el bachillerato?". En

lo personal, mi experiencia me ha mostrado que no existe un joven que no se sienta atraído alguna vez, por lo menos, por una cuestión filosófica en su vida. Por lo menos en alguna ocasión se ha preguntado por su propia vida, por el sentido de ella, por su libertad o la de otros, por el trabajo no remunerado, por los cuidados, por la violencia contra las mujeres, por la muerte, por el principio de la ciencia y por qué seguir enseñando lo mismo de la misma manera; por la propia enseñanza, y si es para ellos una opción o deberían tomar otro camino; se preguntan por la injusticia, la paz, la violencia, la identidad de género y un largo etcétera. Son preguntas genuinas de su propia experiencia y a algunos de ellos les resuena algo en lo cual se sienten identificados; entonces ocurre que se atreven a preguntar, que se acercan al final de la clase a preguntar o comentar casi cualquier cosa, irrelevante, fuera del tema y sin conexión quizá. Ocurre entonces la serendipia por encontrar algo que no se sabía, algo que se pensaba, pero no se había encontrado cómo decir, y hay un encuentro sorpresivo y afortunado que causa alegría. Ocurre entonces que hablar del pasado, de otras formas de vida, de descubrimientos y sucesos que parecen lejanos nos atañe hoy, y que lo que otros ven y piensan no es muy diferente de nosotros.

He tenido oportunidad de enseñar diferentes disciplinas artísticas como la literatura, las artes visuales y la música. En todas las ocasiones los alumnos se interesan por el cómo se hace algo y quieren saber más, no en todas las clases ocurre, pero siempre que descubren algo a mí me conmueve y motiva a seguir con lo que hago, esa cara de sorpresa cuando algo de lo que se dice en el aula conecta con su propia experiencia, ya sea de aprendizaje o de vida. El arte y la filosofía me han enseñado eso, que son ideas conceptuales o sensitivas que "sirven" para nada más y nada menos que vivir, conectando con otras y otros iguales o distintos a mí. Me gusta estar en ese breve momento de iluminación donde se refleja en su mirada lo que ocurrió en su cerebro o mente o alma, como se solía asociar en el pasado el descubrimiento de la razón como algo espiritual y que da sentido a la vida.

En momentos así, me he encontrado a mí misma descubriendo cosas y sorprendiéndome por lo que pensar y compartir ese conocimiento me hace saber de lo que me interesa, pero también de lo que no sabía y quiero saber más.

Sin embargo, la desmotivación docente

El propósito de la educación ha sido, es y será siempre, la libertad; por ello la importancia de no dejar a nadie sin la oportunidad de acercarse al conocimiento, al cuestionamiento, a tener aunque sea por un fragmento de 50 minutos una voz propia, un espacio para ser escuchado y escuchar. Volverse autónomo sin ser egoísta, porque sabe que convive con otros y que no siempre es fácil.

Estamos nosotras como docentes ahí también, y sufrimos en carne propia los embates de este sistema, el desinterés, los salarios precarios, la pérdida de la propia salud por el trabajo, y es nuestro espacio también. Somos hijas de nuestra época y sabemos de todas sus dificultades, carencias e injusticias, ante las que casi nada podemos hacer. Vamos a trabajar sabiendo que hay gente muriendo de hambre y miseria. Empecé este ensayo hablando de la sociedad

capitalista, la que nos dice todos los días que no es suficiente, que no somos nada porque no tenemos nada; nos enfermamos cada día más y no ganamos lo suficiente para hacernos cargo de nuestra salud, y nos enfrentamos a un sistema educativo que todos los días nos pide más: una pedagogía más innovadora, pero fácil de entender, más práctica, pero que no descuide la teoría; de juego, pero que se califique con exámenes estandarizados. Y todos los días tratamos un poco más, a ver qué funciona. Parece que nada ha funcionado; tenemos un mundo cada vez más egoísta, más individualista, más conservador y menos crítico. Es una lucha de todos los días, tratar de salir a enfrentar eso. No veo clara la finalidad de seguir ahí, hay días que quisiera no llegar al salón de clases estando ya afuera de la escuela. Y sin embargo, he dado ese paso todos los días, sin saber muy bien por qué. Al escribir esto me ha movido casi hasta las lágrimas recordar lo duro que ha sido, cada día más, llegar al salón de clases en una institución que poco valora lo que hacemos, que no permite que faltemos ni un poco, ni un segundo a nuestro trabajo; no porque crea que es valiosa la labor docente, sino porque no sabrían qué hacer con los 300 niños que dejaré desatendidos un día. Y sí, suena que es mucho; sin embargo, nos avientan solas a enfrentar eso todos los días. Y entonces me pregunto, una vez más, qué hago, a qué voy, me levanto otro día más a las 5am y me preparo para poner una buena cara, o renuncio ahora mismo y me enfrento a una realidad en la que probablemente no alcancen mis pocos ahorros para sobrevivir.

Pienso nuevamente al escribir esto, la educación nos libera, debo hacerme libre yo también; también es mi vida lo que se está jugando en este trabajo, conviviendo con personas que me cuentan sus problemas, y que muchas veces no puedo hacer nada más que escuchar. Tengo algo de esperanza, todavía, en que alguna de las cosas que digo hayan resonado en alguno de ellos, de ustedes mismos ahora mismo, que me leen, y que sea liberador. Tengo que encontrar una vez más el tiempo para crear ese espacio de libertad. Tengo la posibilidad de estar pensando todavía con humanos, aunque parezca que las máquinas van a reemplazarnos pronto. Pero todavía somos, estamos, resistimos… ¿por cuánto tiempo?



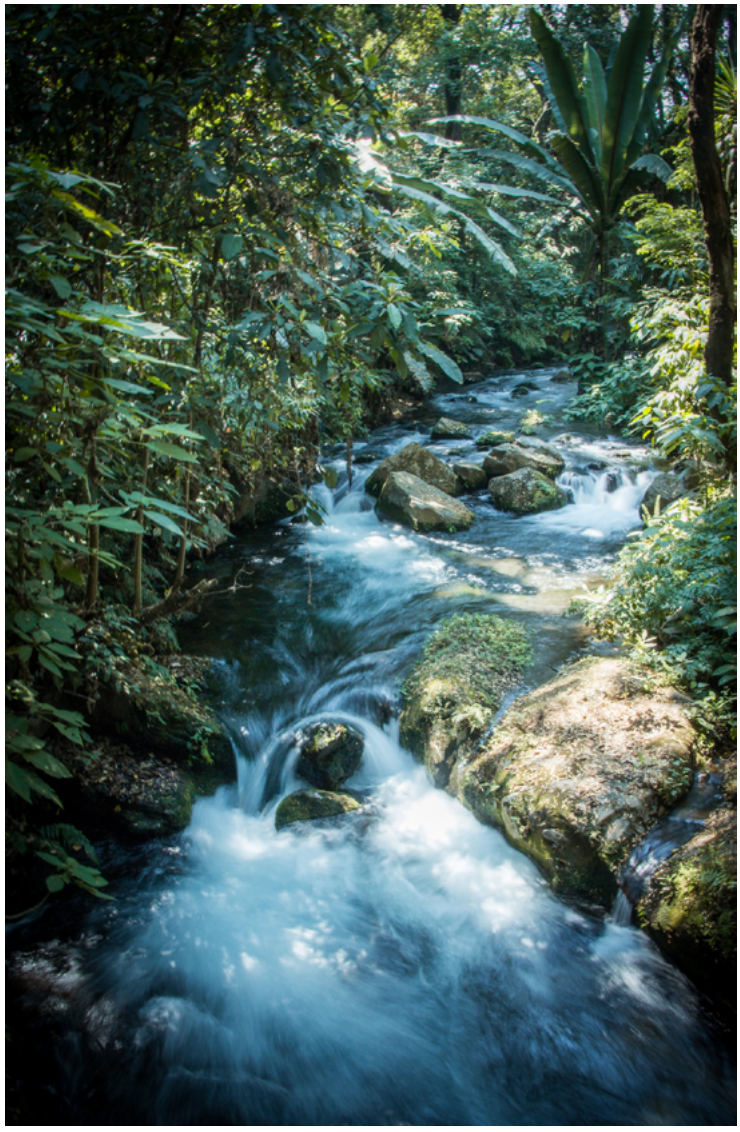

In memóriam

In memóriam Manoli Segurajáuregui

Jaime Vieyra García

La conocí en los últimos años de su vida, ya jubilada de la Universidad Pedagógica Nacional, cansada de las grillas de otros por el podercillo institucional, pero con una energía incansable para enseñar y una gran generosidad para entregar su experiencia y sus conocimientos allí donde se precisara. Yo era entonces un entusiasta director de la Facultad de Filosofía, con la idea de mejorar la formación pedagógica de los profesores, y ella se acercó para colaborar en ese propósito. No pidió para ella nada, ni dinero, ni reconocimiento, sólo la oportunidad de trabajar en el mejoramiento de la planta docente, poniendo a nuestro servicio su saber. Impartió dos cursos sabatinos de pedagogía a los que asistimos alrededor de diez profesores, en los que trabajamos el diseño, planeación y evaluación de nuestros cursos. Fueron durísimos, con trabajo intenso en las sesiones semanales matutinas y con arduos deberes en casa que no siempre lográbamos cumplir. Ella era amable, pero muy exigente, atendiendo a cada un@ hasta lograr una planeación estratégica de nuestros cursos, no sólo de los conocimientos, sino también de las habilidades y las actitudes y relaciones implicadas, casi sesión por sesión. Al final de los cursos tuvimos fiestas con comida, bebida y humo (Manoli fumaba mucho), como reforzamiento y cumplimiento a la vez de la comunidad pedagógica que formamos en el trabajo. Al enterarse de nuestro propósito de cambiar el plan de estudios de la licenciatura en Filosofía, ella puso su enorme conocimiento de las estructuras curriculares a nuestra disposición y dedicó muchas horas de su vida a pensar cuál sería la mejor, que permitiera la flexibilidad en trayectorias académicas y contenidos de saber, pero que a la vez cumpliera con el cometido de servicio a la sociedad y la capacitación para el ejercicio profesional de los egresados, habilitando en docencia, investigación y extensión (difusión y asesoría). Manoli era muy enfática en que la única justificación de las carreras profesionales es ofrecer un servicio a la sociedad y que, por tanto, el perfil de egreso no debería ser sólo nominal sino efectivo: al egresar de la licenciatura el estudiante no sólo debería tener un conocimiento suficiente de la disciplina, sino estar habilitado para desempeñarse profesionalmente como un competente profesor de filosofía, investigador filosófico o asesor o agente cultural autónomo (estos eran los tres perfiles de egreso, cuyo reforzamiento o especialización se daría en la última fase de la formación). En todo este tiempo que la conocí atestigüé su impulso infatigable y su

espíritu guerrero, acostumbrado a la lucha y a la crítica social, pero no a la queja. En nuestras charlas, especialmente las de nuestras fiestas, entreví que desde joven participó en todas las batallas que consideró justas, siempre a la izquierda, recordadas por ella con un toque de melancolía y, a veces, con cierta rigidez ideológica, lo que nunca anuló su ánimo combativo y fiestero. Terminados sus trabajos vendió casi todo lo que tenía y se fue a vivir sus últimos días a su hogar familiar, en España, pero no se encontró allá y decidió regresar a México, país al que entregó su vida y sus grandes dotes. Para mí es un ejemplo de mujer íntegra que hace regalos de futuro, una verdadera maestra con vocación. La última vez que la ví, muy cerca de su muerte, bailaba con más energía y contento que todos, despidiéndose en plenitud y sin reproches. Su vida se convirtió en un homenaje a la Vida, irradiando luz y ternura sobre quienes la conocimos. ¡Gracias, querida Manoli!





Reseña

Benjamin Arditi, *¿Existe algo llamado populismo? 3 provocaciones y 5 ½ propuestas,* Siglo XXI, 2026

Ruth A. Dávila Figueroa

División de Estudios Multidisciplinarios
del Centro de Investigación y Docencia Económicas

Pareciera un lugar común presentar-reseñar un texto que hable sobre populismo, sobre todo en estos tiempos en los que con frecuencia vemos, principalmente en los medios de comunicación, utilizar el término "populismo" o "populista" para definir y/o caracterizar a una o un político, no importa si es derecha, izquierda o centro. El problema con este término es su uso desmedido para adjetivar y hasta para descalificar. Esa ha sido la función semántica de las nociones populista o populismo en los últimos, quizá, 25 años o más. Dicho esto, el propósito de la presente semblanza es señalar cuestiones formales del libro y algunos comentarios sobre el contenido y la propuesta que nos hace Benjamin Arditi en *¿Existe algo llamado populismo? 3 provocaciones y 5 ½ propuestas.*

Es de destacar que el título de la obra, en tanto que formula una pregunta, se hace un cuestionamiento y no parte de un hecho ya dado. Es decir, que no señala que hablará del populismo como algo que *a priori* se sabe que existe, ya sea como concepto, adjetivo, práctica política, etc., y que entonces es relevante decir: ¿qué es? Más bien, y he aquí lo interesante, no sólo del título, es la forma de abordar teórica y metodológicamente un asunto tan relevante en nuestro tiempo para la ciencia política. Después de la pregunta, el autor señala que la obra se compondrá de provocaciones, no de respuestas y de propuestas para responder a la formulación inicial. Aquí cabe destacar también la creatividad expositiva y argumentativa de Arditi, pues más allá del interés que pueda generar la obra por el tema en sí, la forma de abordarlo invita a la lectura y la reflexión.

Antes de enfocarme en el desarrollo de esta reseña, me atrevo a recomendar su lectura a estudiantes, estudiosas y estudiosos del "populismo", a politólogas y politólogos y a periodistas. Sobre todo, a toda aquella persona que quiera "salir de la modorra intelectual", al menos en lo que se refiere a la comprensión de este tema.

En este punto es preciso señalar que mientras leía el texto pensaba en los artículos que me arrojó la búsqueda en Google Scholar (académico) sobre los temas "AMLO y la prensa", "tratamiento mediático de la figura de AMLO", "comunicación política y AMLO", pues en gran cantidad de ellos se hacía alusión al populismo de AMLO, a AMLO populista y se explicaba el fenómeno a través del análisis discursivo de este expresidente, de memes y de otras variables, pero la conclusión general es que AMLO es un populista. La explicación: habla como populista porque

polariza, distingue entre la élite mala y el pueblo bueno y exalta su propia personalidad, mostrando así la característica de liderazgo carismático. Aclaro que no hice una revisión o estudio sistemático de dichos estudios, aunque sí que llamó mi atención la cantidad de trabajos sobre el tema. El rasgo común en ellos es que usan las nociones de "populista" o de "populismo" en tono más de insulto o de juicio de valor que como parte de una explicación seria y fundada de un fenómeno político. Después de leer a Arditi, puedo confirmar esto.

Cabe decir también que, si introducimos en el buscador de Google el término "populismo", nos arroja más de 4 millones de resultados; con el término "populista" aparecen más de tres millones, y con "AMLO populista" más de 300 mil. En las primeras páginas de estos resultados, que despliegan definiciones de Wikipedia o artículos académicos, se observa que repiten al unísono la caracterización sobre qué es el populismo: visión maniquea (élite vs. pueblo), rasgos carismáticos del líder, la polarización. En realidad, no hay una entrada que se aproxime seriamente a analizar más allá de esta definición un tema tan "popular" en los últimos años y en la actualidad, cuando se habla con frecuencia de populismo de derecha y populismo de izquierda. De ahí que me parezca tan relevante la lectura del texto de Benjamin Arditi, que está lejos de ser un lugar común.

Dicho lo anterior, quiero iniciar los comentarios sobre la obra *¿Existe algo llamado populismo? 3 provocaciones y 5 ½ propuestas,* de Benjamin Arditi, editado por Siglo XXI en 2026. En el marco de los trabajos de la Red de Estudios sobre las Extremas Derechas en el Mundo, que impulsamos en agosto de 2024 en la DEM del CIDE, discutimos diferentes textos en los que definitivamente se decía que el concepto populismo dejó de ser útil para explicar la realidad o fenómenos como el progresismo de América Latina o el ascenso de la derecha radical en Europa. Es el caso de Enzo Traverso en su libro *Las nuevas caras de la derecha* (2021) y, desde la mirada de los estudios críticos del discurso, Teun Van Dijk en *Discourse and Ideologies of the Radical Right* (2025), quienes señalan con contundencia la poca utilidad que tiene la noción de populismo, pues ya no ayuda a explicar este fenómeno de ascenso de la derecha radical. De ahí que sea tan importante profundizar en esta lectura provocadora y de propuestas que propone Arditi.

Siendo el populismo, como dice el profesor Benjamin Arditi, un concepto tan ubicuo, con frecuencia encontramos que en diversos textos académicos y periodísticos ahora hay la tendencia a decir que AMLO encabezó un liderazgo populista de derecha. Celebro, llegados a este punto, la afirmación de Arditi: "mi intención al escribir este libro no fue refutar las pesquisas sobre el populismo, sino tratar de sacudirnos de la modorra a la que nos han llevado las certezas de nuestra zona de confort intelectual". Hace falta que muchas y muchos en la academia nos sacudamos la modorra y profundicemos analítica y críticamente en lo que aseveramos, ya sea sobre populismo o sobre cualquier otro tema del que consideremos que sabemos algo o sobre el que podamos aportar.

Como lo señala el propio título, Arditi más que definir qué es el populismo lo que pretende responder en este texto escrito a manera de ensayo es si existe algo llamado populismo. En consonancia con esta pregunta, en el prólogo que escribe Néstor García Canclini también se cuestiona si este es un libro más sobre populismo; me quedo con una de sus afirma-

ciones: "estamos ante una obra muy informada sobre la teoría y los diagnósticos de la sociología política actual, pero en su núcleo es una reflexión filosófica y metodológica sobre el objeto político". La razón de esta afirmación es que a lo largo del texto vamos a encontrar la construcción de un estado del arte sobre el populismo, pero no sólo como una construcción descriptiva, sino con un fin analítico y reflexivo profundo y amplio. Lo grato de la lectura no sólo es el contenido o la provocación, sino también la forma expositiva que es muy agradable, lúdica y por momentos simpática, en el mejor de los sentidos; debo decir que disfruté mucho leyendo el texto. Sostengo que, en sí misma, la obra es un texto metodológico, pero no sólo aporta una metodología; ahí radica también una de sus riquezas.

La obra me aporta también en tanto que en ciertos capítulos, quizá ya en el de las propuestas, hace referencia a cuestiones con las que actualmente trabajo: el discurso y la comunicación. Creo que la forma ensayística, alejándonos de la camisa de fuerza en la que se ha convertido la forma del discurso académico-científica, es la que más me gusta no sólo leer, sino usar para mis propios textos, como lo hacían los filósofos de la Escuela de Frankfurt, entre ellos Walter Benjamin que es citado en el libro con sus *Tesis sobre la historia*. Sostengo, por tanto, que esta obra demuestra que esa forma expositiva no está desprovista del rigor que se espera de un análisis sobre un tema tan actual, complejo y sobre una discusión tan necesaria a la luz del panorama actual.

Además del prólogo de García Canclini hay dos más, uno a la edición en español y otro a la edición en inglés. El primero se denomina "Falsos positivos del populismo: algo que camina como un pato y se parece a un pato no siempre es un pato" y el otro "De la pregunta ¿qué es el populismo? a la pregunta ¿existe algo llamado populismo?" Después, la obra está dividida en tres partes: La primera es "El marco del problema", en donde aborda los siguientes puntos: "1. Una introducción a qué significa preguntar algo llamado populismo", y "2. la búsqueda interminable del populismo".

En la segunda parte, titulada "Polemizando sobre el populismo", es en donde presenta y desarrolla las tres provocaciones: "1) Adiós al populismo"; "2) Usemos al populismo para acusar y descalificar a nuestros adversarios", y "3) El populismo y sus contemporáneos fueron populistas. Lo que vino después ya no". Queda claro por qué Arditi está haciendo una provocación, porque a quienes les ha venido muy bien usar a diestra y siniestra de forma ubicua el término "populismo" efectivamente se van a sentir interpelados. Pero de esto se trata la provocación: se le usa para generar una respuesta, una postura, un debate, muy al estilo de lo que más adelante va a desarrollar a propósito de Rancière sobre el desacuerdo.

En la tercera parte Arditi desarrolla el que, a mi juicio, es el fragmento más denso del texto, lo que denomina la propuesta metodológica. La primera parte es "Los límites del formalismo. Ernesto Laclau y el populismo". Acá el autor hace una crítica aguda y sin concesiones a Laclau, aunque no es explícito; interpreto que, a la luz de esta primera propuesta y reflexión, la visión formalista y no normativa que hace Laclau sobre el populismo y donde deja tantos cabos sueltos, por decirlo de alguna manera, es lo que generó la ubicuidad del concepto, lo que llevó a que hoy día sea utilizado como insulto y forma peyorativa y a que se haya vaciado de sentido y que hoy por hoy,

como lo cité en el inicio respecto a otros dos autores que, al menos hasta donde leí, no dan indicios de conocer la obra de Arditi que hoy presentamos. Ellos señalan contundentes la poca utilidad que tiene el uso de la noción de populismo hoy día, al menos para el análisis que se requiere hacer del fenómeno del ascenso de la extrema derecha y la derecha radical.

Después viene la "Propuesta 1 ½", a la que denomina "La diferenciación requiere criterios normativos". Aquí desarrolla estos criterios a partir de autores como Marx, Rancière y Benjamin. La "Propuesta 2" es "Sensibilidad hacia el contexto y la coyuntura: el argumento ideacional de que Salvador Allende era populista." La "Propuesta 3" se titula "Polemizar los lugares comunes del populismo"; destaco los puntos que desarrolla en esta propuesta porque es una discusión y por tanto ampliación de la Propuesta 2: "El contexto no lo es todo", "Desacuerdo y polemización", "Polemizando sobre el papel de un conjunto coherente de ideas". La Propuesta 4 es "La perspectiva de los observadores situados." Finalmente, la Propuesta 5 se titula "Relaciones estratégicas y gobernar desde abajo." Cierra con el Epílogo "¿Es el populismo una propuesta que vive al final de un arcoiris?", en donde hace una recapitulación muy sintética y precisa del desarrollo de la obra, las provocaciones y la propuesta metodológica, para cerrar con la frase que como académica, que me precio de ser, quiero que me acompañe siempre como el zumbido del moscardón, y que cité también al inicio de esta presentación: "el propósito de Arditi no era refutar las pesquisas sobre el populismo, sino tratar de sacudirnos de la modorra a la que nos han llevado las certezas de nuestra zona de confort intelectual".







Sentidos, Núm. 26, otoño 2026
versión interactiva en línea
se terminó de editar en noviembre de 2026.