

# EL AULA COMO LUGAR DE PENSAMIENTO

Filosofía, educación y poder en  
la universidad contemporánea

Jorge Alberto López-Guzmán

**HS**  
Editorial







# **El aula como lugar de pensamiento**

Filosofía, educación y poder en la  
universidad contemporánea

# **El aula como lugar de pensamiento**

Filosofía, educación y poder en la  
universidad contemporánea

Jorge Alberto López-Guzmán



2026



**Editorial Hambatu Sapiens  
Mayo 2026**

**Copyright © Editorial Hambatu Sapiens**

**Copyright del texto © 2026 de Autor**

**International Publication Technical Data**

***Title:*** El aula como lugar de pensamiento. Filosofía, educación y poder en la universidad contemporánea.

***Publisher:*** Editorial Hambatu Sapiens

***Author:*** Jorge Alberto López-Guzmán

***Format:*** PDF

***Pages:*** 186 pág.

***Size:*** 14x21 cm

***System Requirements:*** *Adobe Acrobat Reader*

***Access Mode:*** *World Wide Web*

***Print ISBN:*** 978-628-02-4316-0

***e-ISBN:*** 978-628-02-4317-7

***DOI:*** <https://doi.org/10.63862/ehs-978-628-02-4317-7>

**Primera edición, año 2026. Publicado por Editorial Hambatu Sapiens.**

El contenido de esta obra, así como la veracidad y precisión de los datos presentados, son responsabilidad exclusiva de su autor. Se permite la descarga y distribución libre del libro, siempre que se reconozca debidamente la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación.

**® EL AULA COMO LUGAR DE PENSAMIENTO.  
FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y PODER EN LA  
UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA.**

© 2026. Jorge Alberto López-Guzmán.

**Licencia y derechos de uso**

*El aula como lugar de pensamiento. Filosofía, educación y poder en la universidad contemporánea*, está licenciada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (**CC BY-NC-ND 4.0**).

Para ver una copia de esta licencia, visite:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación académica. Cualquier duda o solicitud sobre esta obra puede dirigirse al autor mediante los canales de contacto provistos por la editorial.

**Editorial Hambatu Sapiens**

**Primera edición**

**ISBN Impreso: 978-628-02-4316-0**

**ISBN Digital: 978-628-02-4317-7**

## **Dedicatoria**

A mi padre, allí donde la física y la metafísica hayan  
trazado su destino.

A mi madre, quien me enseñó a habitar la vida como si  
cada instante fuese un milagro.

A mi hermana, lejos en la geografía, cercana en una fe que  
no conoce fisuras.

A mis estudiantes, soñadores persistentes, animados por  
el anhelo de transformar el mundo.

## Epígrafes

“Educar es decidir si amamos suficientemente al mundo como  
para asumir responsabilidad por él.”

**Hannah Arendt**

“Allí donde ya no se piensa, el mundo se vuelve  
irrepresentable.”

**Walter Benjamin**

“La historia no es el pasado, es el campo de batalla del  
presente.”

**Eduardo Galeano**

“El problema no es que el futuro sea incierto, sino que ha  
dejado de ser imaginable.”

**Mark Fisher**

## Tabla de contenido

Introducción.....	13
PRIMERA PARTE.....	17
Filosofía para pensar la universidad contemporánea .....	17
Texto 1 .....	18
Hannah Arendt y la responsabilidad de introducir el mundo: educar en tiempos de fragilidad .....	18
Texto 2.....	23
El estudiante que piensa demasiado: una reivindicación heideggeriana de la infancia.....	23
Texto 3.....	27
Resistir con la razón: una mirada kantiana a la educación en tiempos de inteligencia artificial .....	27
Texto 4.....	32
El ser que enseña y la nada que acompaña: relato sartreano de un profesor.....	32
Texto 5.....	38
Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta: educar sin domesticar .....	38
Texto 6.....	43
Resonancias del Banquete de Platón: una invitación a desarmar el ego académico.....	43
Texto 7.....	48
Nietzsche y las transformaciones del espíritu: reflexiones para pensar la universidad contemporánea.....	48

Texto 8.....	53
La erosión de los rituales académicos: una reflexión desde Byung-Chul Han.....	53
Texto 9.....	58
Walter Benjamin y la experiencia perdida: enseñar cuando narrar se vuelve difícil.....	58
Texto 10.....	63
La experiencia del otro: Edith Stein y la empatía en la vida académica.....	63
 SEGUNDA PARTE .....	 69
Educación, Historia, Geopolítica y Poder .....	69
Texto 11.....	70
Eduardo Galeano y las venas abiertas del presente: pensar la historia y la geopolítica desde las aulas de clase .....	70
Texto 12.....	75
Frantz Fanon y la pedagogía de la colonización .....	75
Texto 13.....	80
Immanuel Wallerstein y aprender a pensar el mundo como sistema.....	80
Texto 14.....	85
Aprender desde la representación: Edward Said y la crítica al saber inocente .....	85
Texto 15.....	90
La escuela como dispositivo: Michel Foucault y la microfísica del poder.....	90
Texto 16.....	95

Aprender en tiempos de necropolítica: Achille Mbembe y la desigualdad de vivir .....	95
Texto 17 .....	100
Camus en el aula: aprender la geopolítica de la indiferencia .....	100
Texto 18 .....	105
Guy Debord y la pedagogía invisible del espectáculo ...	105
Texto 19 .....	110
La pedagogía de la mirada: Susan Sontag y el aprendizaje del dolor .....	110
Texto 20 .....	115
Aprender sin suelo firme: Zygmunt Bauman y la educación en la fluidez .....	115
<b>TERCERA PARTE</b> .....	121
Subjetividad, tiempo y formación en un mundo en crisis .....	121
Texto 21 .....	122
Slavoj Žižek y la educación en tiempos de cinismo .....	122
Texto 22 .....	126
Aprender bajo el régimen de la velocidad: Paul Virilio y la política del tiempo .....	126
Texto 23 .....	131
Shoshana Zuboff y la educación bajo vigilancia .....	131
Texto 24 .....	136
Hartmut Rosa y el tiempo perdido del aprendizaje .....	136

Texto 25.....	140
Eva Illouz y la dimensión emocional del aprendizaje contemporáneo.....	140
Texto 26.....	145
¿Qué vidas cuentan en la educación? Judith Butler y los marcos del aprendizaje.....	145
Texto 27.....	150
La excepción como regla: Giorgio Agamben y los umbrales de la educación contemporánea.....	150
Texto 28.....	154
Boaventura de Sousa Santos: formación, epistemicidio y poder.....	154
Texto 29.....	159
Donna Haraway y pensar desde el cuerpo.....	159
Texto 30.....	164
Mark Fisher y aprender en un mundo sin futuro.....	164
Ideas finales.....	168
Referencias bibliográficas.....	173
Sobre el autor.....	177

## Introducción

Este libro no nace de una pregunta metodológica ni de una preocupación curricular. No se pregunta cómo enseñar mejor, cómo innovar en el aula o cómo optimizar los aprendizajes. Su punto de partida es más incómodo y, precisamente por ello, más necesario: ¿qué significa enseñar en un mundo que parece haber perdido el tiempo —y la paciencia— para pensar? No se trata de una provocación retórica, sino de una interrogación situada en una coyuntura histórica marcada por la aceleración, la saturación informativa y la progresiva deslegitimación del pensamiento como práctica social.

Vivimos un momento histórico atravesado por una proliferación casi obsesiva de discursos sobre educación. Se habla insistentemente de competencias, habilidades blandas, innovación pedagógica, evaluación por resultados, empleabilidad y adaptación permanente. Sin embargo, en esa abundancia de diagnósticos, marcos normativos y promesas de mejora, algo esencial parece haberse vuelto cada vez más escaso: la posibilidad de pensar la educación como una práctica intelectual, ética y política, y no únicamente como un dispositivo técnico funcional al orden económico y geopolítico existente. Esta paradoja —hipertrofia del discurso educativo y empobrecimiento del pensamiento— constituye una de las tensiones centrales que atraviesan este libro.

En trabajos previos se ha mostrado cómo el conocimiento que circula en las instituciones educativas no es neutro ni universal, sino que se encuentra profundamente atravesado por relaciones de poder, jerarquías epistémicas y formas históricas de dominación (López-Guzmán, 2025). La universidad contemporánea, lejos de ser un espacio autónomo de pensamiento crítico, participa activamente

en la producción y reproducción de saberes hegemónicos, mientras margina, folkloriza o neutraliza conocimientos situados, subalternos y contrahegemónicos. Desde esta perspectiva, enseñar implica siempre una toma de posición epistémica, aun cuando se presente bajo el ropaje de la objetividad o la eficiencia académica.

Este libro parte de la convicción de que enseñar no es una actividad neutral. No lo es cuando selecciona contenidos, cuando define ritmos, cuando evalúa, cuando legitima ciertas voces y silencia otras, cuando habilita preguntas o las clausura. Enseñar implica siempre una forma de relación con el mundo, el saber y los otros. Incluso cuando pretende limitarse a lo técnico o a lo instrumental, produce subjetividades, sensibilidades y modos de estar en la realidad. En este sentido, la educación no solo transmite conocimientos: modela experiencias del tiempo, del cuerpo, de la autoridad y de lo posible.

En contraste con los discursos pedagógicos dominantes —obsesionados con la innovación constante y la adaptación flexible—, este libro se inscribe en una tradición que entiende la educación como un espacio potencial de interrupción. Formar no equivale a disciplinar ni a integrar sin fisuras a los sujetos en el orden existente; puede también implicar abrir grietas, habilitar la desobediencia reflexiva y pensar la formación más allá de los muros institucionales, incluso en las calles, en los conflictos y en los márgenes (López-Guzmán, 2024). Esta perspectiva atraviesa transversalmente los ensayos que componen el libro.

Por ello, los textos aquí reunidos no deben leerse como capítulos cerrados ni como desarrollos sistemáticos de teorías educativas. Son ensayos pedagógicos, escritos desde la convicción de que la educación necesita volver a

dialogar con la filosofía política, la historia, la geopolítica, la antropología del conocimiento y la teoría social crítica. No para volverse abstracta o distante, sino para recuperar densidad, profundidad y capacidad de interrogación, allí donde el lenguaje pedagógico se ha vuelto previsible, repetitivo y tranquilizador (López-Guzmán, 2026).

La primera parte del libro se interroga por la posibilidad misma del pensamiento en la formación contemporánea. Retoma una preocupación ya planteada en reflexiones previas sobre la universidad actual: ¿qué ocurre con la experiencia de pensar cuando la educación se subordina a lógicas de productividad, velocidad y rendimiento permanente? Aquí, el aula no aparece solo como un espacio físico, sino como un lugar simbólico donde se decide si aún es posible detenerse, narrar, dudar, elaborar sentido y sostener preguntas en un mundo saturado de respuestas prefabricadas.

La segunda parte desplaza el foco hacia la historia, la geopolítica y el poder. Educar no ocurre en el vacío, sino en un mundo atravesado por colonialismos persistentes, desigualdades globales, violencias estructurales y disputas por el sentido del pasado. Pensar la educación implica asumir que formar sujetos es también formarlos históricamente: situarlos —o des situarlos— en tramas de poder que no siempre son visibles, pero que condicionan lo que puede ser dicho, pensado y vivido dentro y fuera de la escuela y la universidad.

La tercera parte se adentra en un territorio aún más inquietante: la experiencia contemporánea del tiempo, la subjetividad y la vida en crisis. Aceleración permanente, vigilancia digital, empobrecimiento de la atención, mercantilización de las emociones, precarización de la existencia y clausura del futuro aparecen aquí no como

problemas externos a la educación, sino como condiciones estructurales de la formación actual. Aprender deja de ser un proceso meramente cognitivo y se revela como una experiencia existencial profundamente atravesada por el orden social.

Este libro no ofrece recetas pedagógicas ni soluciones inmediatas. No promete transformar la educación a partir de un manual de buenas prácticas ni propone modelos universales. Su apuesta es otra: hacer pensable aquello que con frecuencia se naturaliza, incomodar allí donde la educación se vuelve obediente, abrir preguntas allí donde el discurso dominante exige respuestas rápidas, eficaces y tranquilizadoras.

Si hay una convicción que atraviesa estas páginas es esta: cuando pensar se vuelve difícil, enseñar se vuelve más urgente. No para domesticar, adaptar o gestionar el malestar, sino para sostener la posibilidad de comprender el mundo y de actuar en él con responsabilidad. En tiempos en los que todo parece provisional, acelerado y reemplazable, quizá enseñar —y escribir sobre la enseñanza— siga siendo una de las pocas formas de resistencia lenta que nos quedan: una resistencia que no se mide por su eficacia inmediata, sino por su capacidad de mantener abierta la pregunta por el sentido de educar en un mundo que, con demasiada frecuencia, parece haber renunciado a pensar.

# **PRIMERA PARTE**

Filosofía para pensar la  
universidad contemporánea

## Texto 1

### **Hannah Arendt y la responsabilidad de introducir el mundo: educar en tiempos de fragilidad**

Leer a Hannah Arendt hoy no es un ejercicio de actualización teórica ni un gesto de erudición académica. Es, ante todo, una confrontación incómoda con una pregunta que atraviesa silenciosamente la experiencia educativa contemporánea: ¿qué significa introducir a otros en un mundo que parece desmoronarse? En “La crisis de la educación”, capítulo del libro *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (1996), Arendt advierte que educar no puede reducirse a acompañar procesos individuales de aprendizaje ni a facilitar la adaptación a un entorno cambiante. Educar implica asumir una responsabilidad radical: presentar el mundo a quienes llegan a él sin haberlo elegido.

Esta afirmación adquiere una densidad particular en un tiempo marcado por la fragilidad institucional, la incertidumbre política y la aceleración constante de la vida social. La escuela y la universidad parecen oscilar entre dos tentaciones igualmente problemáticas: por un lado, adaptarse sin resistencia a las lógicas de la eficiencia, la competencia y la empleabilidad; por otro, renunciar silenciosamente a su función formativa más profunda, refugiándose en la neutralidad técnica o en la mera transmisión de habilidades. En ambos casos, el mundo — con sus conflictos, memorias y responsabilidades— queda relegado a un segundo plano.

Para Arendt, la educación se sitúa en un umbral delicado entre el pasado y el futuro. No pertenece del todo a ninguno de los dos. El educador no puede abandonar el mundo heredado, porque hacerlo significaría dejar a los recién llegados a la intemperie, sin referencias ni orientación. Pero tampoco puede imponerlo como algo cerrado, incuestionable o definitivo. Educar es, entonces, un acto de mediación: presentar el mundo tal como es — con sus ruinas, violencias y contradicciones— sin clausurar la posibilidad de transformarlo.

Esta mediación no es neutra ni inocente. Supone una toma de posición frente al tiempo histórico que se habita. Introducir el mundo no es ofrecer una versión idealizada de la realidad ni ocultar sus fracturas; es asumir que aquello que se presenta merece ser pensado, discutido y, eventualmente, cuidado. Desde esta perspectiva, la educación no puede reducirse a la mera transmisión de contenidos ni a la formación de competencias funcionales. Su sentido más profundo radica en la decisión de no abandonar el mundo a su propia inercia.

En el contexto académico contemporáneo, esta responsabilidad parece diluirse progresivamente. La formación tiende a organizarse en torno a indicadores de rendimiento, resultados de aprendizaje y habilidades transferibles. El saber se fragmenta, se instrumentaliza y se orienta hacia la adaptación individual a un mercado laboral incierto. En este proceso, el mundo deja de aparecer como algo que merece ser comprendido y cuidado, y se convierte en un simple escenario al que hay que ajustarse con rapidez.

Arendt permite leer este desplazamiento no solo como un problema pedagógico, sino como una crisis ética y política. Cuando la educación renuncia a introducir el mundo, no

solo empobrece la experiencia formativa, sino que priva a los estudiantes de la posibilidad de reconocerse como parte de una historia compartida. El pasado se vuelve irrelevante, el presente se fragmenta y el futuro queda reducido a una expectativa individual de éxito o supervivencia.

Introducir el mundo, en cambio, implica asumir que aquello que se enseña no es ajeno a la vida cotidiana. Significa reconocer que cada campo del saber —desde las ciencias exactas hasta las artes, desde la medicina hasta la ingeniería— está inscrito en un entramado histórico, social y político que lo hace posible y le otorga sentido. No se trata de convertir todo conocimiento en discurso ideológico, sino de evitar que se presente como si hubiera nacido al margen de las condiciones que lo produjeron.

Desde Arendt, educar implica también una forma de cuidado. No un cuidado paternalista ni protector, sino un cuidado que reconoce la fragilidad del mundo y la necesidad de sostenerlo frente a su posible deterioro. Esta idea resulta especialmente relevante en un tiempo donde la violencia, la desigualdad y la exclusión tienden a naturalizarse como parte del paisaje. Introducir el mundo es, en este sentido, negarse a aceptar que todo da igual, que nada merece atención o que la indiferencia es una forma legítima de estar en la realidad.

La academia, como espacio privilegiado de pensamiento, debería asumir esta tarea con especial responsabilidad. No para ofrecer respuestas cerradas ni certezas tranquilizadoras, sino para abrir preguntas que permitan situarse frente a lo que ocurre. Pensar el pasado no como una herencia muerta, sino como una trama de sentidos que sigue interpelando el presente. Leer el presente no como una sucesión de hechos aislados, sino como un campo de tensiones que exige comprensión. Imaginar el futuro no

como una promesa garantizada, sino como una posibilidad que depende de decisiones colectivas.

Arendt insiste en que educar supone decidir que el mundo vale la pena, incluso cuando resulta incómodo, injusto o frágil. Esta decisión no es ingenua ni optimista. Es profundamente política, en la medida en que se opone tanto a la renuncia como a la adaptación acrítica. Abandonar el mundo —o reducirlo a un mercado de oportunidades— implica dejar intactas las lógicas que producen exclusión y desigualdad. Introducirlo, en cambio, abre la posibilidad de que quienes llegan puedan transformarlo.

En este sentido, la educación enfrenta hoy un desafío decisivo: recuperar su capacidad de presentar el mundo sin neutralizarlo ni clausurarlo. Sustener espacios donde sea legítimo pensar aquello que incomoda, discutir lo que parece dado y asumir que el conocimiento no es solo una herramienta, sino una forma de relación con la realidad. No se trata de formar únicamente sujetos competentes, sino sujetos capaces de responder por el mundo que habitan.

Quizá la enseñanza, entendida desde esta clave de Hannah Arendt, consista en algo tan exigente como necesario: no abandonar el mundo a pesar de su fragilidad, de sus fracturas y de sus promesas incumplidas. No proteger a los estudiantes de él, como si la realidad pudiera mantenerse a distancia sin consecuencias, sino introducirlos en su complejidad, en sus tensiones y en sus contradicciones. No ofrecer refugios ilusorios ni certezas tranquilizadoras, sino herramientas para pensar, juzgar y actuar en un mundo que no garantiza sentido, pero que exige responsabilidad.

En tiempos donde todo parece provisional, reemplazable y sometido a la lógica de la obsolescencia, asumir esta tarea

no es un gesto conservador ni nostálgico, sino una apuesta radical por sostener lo común: afirmar que el mundo, aun en su precariedad, sigue siendo digno de ser pensado, habitado y transformado.

## Texto 2

### **El estudiante que piensa demasiado: una reivindicación heideggeriana de la infancia**

Hablar de pensar parece, a primera vista, algo evidente, incluso trivial. Pero no lo es. El filósofo alemán Martin Heidegger, en su libro *¿Qué significa pensar?* (2005), advierte que aquello que sentimos más próximo y creemos dominar por ser tan cotidiano es, en realidad, lo más difícil de alcanzar. Vivimos bajo la ilusión de que pensar es una actividad automática, natural. Sin embargo, solemos confundir el cálculo con el pensamiento, la acumulación de información con la comprensión, el simple hablar con el auténtico decir. A partir de esta constatación, quisiera retomar una escena sencilla y ordinaria, que tal vez permita iluminar lo que Heidegger intenta revelarnos sobre la naturaleza misma del pensar.

Imaginemos, entonces, a un estudiante en una escuela. No cualquier estudiante, sino uno de esos que interrogan el mundo con la naturalidad de quien respira. Un estudiante que pregunta demasiado: por qué las hojas de los árboles cambian de color cuando llega el frío, por qué algunos animales tienen más patas que otros o por qué ciertos insectos despiertan fascinación mientras otros provocan rechazo. Cada pregunta es una pequeña grieta en la costumbre, una invitación a mirar de nuevo aquello que la mayoría ha dejado de ver.

Ese estudiante que en otros tiempos habría sido celebrado por su curiosidad radical, por esa disposición inicial a

dejarse tocar por el misterio de lo cotidiano empieza, poco a poco, a convertirse en un estorbo dentro de los ritmos de una educación moldeada por la prisa, por el imperativo de los resultados, por la necesidad de “avanzar” como si avanzar fuera siempre sinónimo de aprender. La escuela que debería ser un espacio para expandir el mundo termina siendo un lugar donde se lo recorta.

En ese contexto, es como si dijéramos que la escuela, ese espacio concebido para abrir horizontes, termina por estrecharlos de manera casi inadvertida. La pregunta profunda, esa que nace del asombro y se dirige hacia lo desconocido sin pedir permiso, empieza a percibirse como un problema, como un ruido que interrumpe la marcha de un engranaje que no puede detenerse. No sorprende, entonces, que un día cualquiera, en medio de una clase ya saturada de contenidos y presiones, los maestros le digan al estudiante: “¡Preguntas mucho!”, “¡Piensas demasiado!”. Son frases que se pronuncian con una mezcla de cansancio y resignación, pero que funcionan como diagnósticos más amplios de nuestra época: vivimos un tiempo sin pausas, sin silencios, sin disponibilidad para escuchar aquello que no cabe en las metas ni en los indicadores.

Pero ese estudiante, todavía ileso a los ritmos del rendimiento y del apremio, se queda con las preguntas retumbando por dentro: ¿es posible preguntar demasiado?, ¿es realmente posible pensar en exceso? Heidegger, sin dudar, respondería que no. Para él, lo que solemos llamar “preguntar mucho” o “pensar demasiado” no es pensamiento, sino una agitación mental que nos mantiene ocupados sin permitirnos comprender. Es la carrera interminable detrás de ideas sueltas, la reacción inmediata, la repetición automática, el afán por almacenar información o adelantar respuestas antes de que la pregunta se vuelva fecunda. Pensar implica algo más

sereno, más atento, más humilde. Pensar, en el sentido más hondo, es disponerse a dejar que el mundo se muestre, permitir que el asombro se instale y, desde allí, dejar que la pregunta abra caminos que no estaban previstos. Pensar es, en últimas, recuperar el tiempo para mirar.

Y aquí aparece algo decisivo: ese estudiante que apenas empieza a orientarse en el mundo, sin saberlo, está mucho más cerca del pensamiento heideggeriano que muchos adultos que presumen de racionalidad y experiencia. Porque él aún escucha. Lo hace con una atención que no se ha endurecido, con una disponibilidad que no ha sido capturada por la urgencia. Cuando camina por los alrededores de la escuela y algo le causa inquietud —un movimiento extraño en las hojas, un sonido que no esperaba, una sombra que cambia de forma—, o cuando se detiene a contemplar cómo la luz del sol cae sobre el césped y juega con los tonos verdes, o cuando observa la lluvia golpear los juegos del patio sin sentir la obligación inmediata de convertirlo todo en una explicación, ese estudiante está realizando, sin proponérselo, un acto que Heidegger considera esencial: dejar que las cosas se manifiesten por sí mismas. No forzarlas, no adelantarse, no encerrarlas en conceptos; simplemente permitir que aparezcan. En ese dejar ser, en esa entrega silenciosa a la presencia del mundo, hay un germen poderoso de pensamiento auténtico.

Es ahí donde Heidegger deja de ser un filósofo distante y se vuelve, más que contemporáneo, profundamente urgente. Vivimos en una época que ha llenado el mundo de instrumentos para calcular, evaluar y predecir, pero en ese mismo proceso ha ido vaciando nuestra capacidad de dejarnos afectar por lo que es. Sabemos medir casi todo, pero comprendemos muy poco. Hemos aprendido a optimizar cada gesto, a controlar cada variable, a producir

sin descanso, y en esa carrera frenética hemos olvidado algo tan simple como la gratitud elemental por el hecho de que haya un mundo ahí afuera que comparece ante nosotros y nos permite encontrarnos con él.

Pensar es, en su sentido más profundo, una forma de agradecer. No un agradecimiento ritual ni abstracto, sino una disposición reverente hacia lo que se nos da sin exigir nada a cambio. Pensar es atender, es habilitar un espacio para que las cosas sean tal como son, sin la presión de convertirlas de inmediato en utilidad o en dato. Y el estudiante que escucha el viento sin intentar poseerlo, sin encerrarlo en una explicación veloz o un concepto apresurado, y sin pretenderlo, está pensando de verdad. Esa es la paradoja que la vida adulta parece resistirse a comprender: que, en nuestro afán por llenar cada segundo de ruido, actividad e información, perdemos precisamente lo que el pensamiento exige para florecer: silencio, tiempo y escucha.

Por eso, la figura de ese estudiante que “pregunta mucho” o “piensa demasiado” debería incomodarnos, debería sacudirnos un poco. No porque piense más que los demás, sino porque recuerda, a quienes ya lo hemos olvidado, que pensar es detenerse, abrirse, agradecer. Que la pregunta auténtica vale infinitamente más que la respuesta rápida. Que lo verdaderamente importante no es la acumulación de conocimientos sino la disposición a dejarse transformar por lo que aparece. Y quizá, si no queremos renunciar al futuro del pensamiento, debemos aprender a conservar, o incluso a recuperar, esa sensibilidad primera que la infancia aún guarda como un tesoro frágil y que la adultez, casi siempre, desgasta en nombre de la eficiencia.

## Texto 3

### **Resistir con la razón: una mirada kantiana a la educación en tiempos de inteligencia artificial**

En este último año, mientras observo cómo la Inteligencia Artificial (IA) se convierte en una presencia cotidiana en la vida académica, vuelvo una y otra vez a un texto que parecía pertenecer a otra época: *¿Qué es la Ilustración?* (2004), de Immanuel Kant. Nunca pensé que ese breve escrito, destinado a reflexionar sobre tutelados y libertades en otro tiempo, resonaría tan profundamente en medio de algoritmos, plataformas y sistemas capaces de generar respuestas en segundos.

Kant decía que la humanidad suele permanecer en la “minoría de edad” no porque le falte inteligencia, sino porque le falta valor para usarla sin la guía de otro. Esa dificultad podría tener su origen en la tendencia a lo confortable, ya que pensar requiere un esfuerzo pausado y, en ocasiones, desafiante; dejar que un tutor piense y decida por nosotros puede resultar sumamente tentador. Hasta hace poco, ese tutor era el sacerdote, el gobernante, el científico, el médico, el profesor, el experto que decía qué creer, qué hacer, cómo pensar. Hoy, en cambio, ese tutor ha tomado otra forma, ya no es una figura de autoridad humana, sino una IA que responde con precisión y velocidad, sin cuestionamientos, sin vacilaciones y sin exigir ningún esfuerzo por parte de quien pregunta.

En las aulas de hoy, este cambio se percibe con creciente claridad. Esa constatación despierta en mí una mezcla de sorpresa e inquietud al ver que muchos estudiantes ya no sienten la necesidad de atravesar la experiencia del pensamiento. La respuesta aparece antes de la pregunta. El análisis llega sin que haya existido lectura. El argumento se formula sin que haya habido diálogo interior. Y esto ocurre no porque falte capacidad, sino porque la inmediatez tecnológica hace que pensar parezca innecesario.

Lo percibo en trabajos que llegan impecables, bien estructurados, casi deslumbrantes, pero en los que no logro encontrar la huella auténtica de la voz del estudiante, ese gesto personal que revela un proceso propio de búsqueda. También lo advierto en discusiones donde algunos repiten ideas generadas de forma automática, sin detenerse a pensar que, tras esa perfección formal, puede no haber comprensión real, ni un diálogo íntimo con el problema, ni el riesgo que implica construir un pensamiento propio.

Kant insistía en que *sapere aude* (atrévete a pensar) es la consigna fundamental de la Ilustración. Y hoy, ese llamado adquiere otro matiz, ya no se dirige únicamente contra autoridades que pretenden imponerse, sino contra la comodidad tecnológica que nos invita a renunciar al esfuerzo reflexivo. Elaborar ideas propias dejó de ser una simple tarea intelectual y se ha convertido en un gesto de resistencia frente a la lógica de la inmediatez.

En mi experiencia docente, esta tensión me atraviesa de manera constante. Cuando les pido escribir un análisis sobre un texto o contestar una pregunta argumentativa, percibo que algunos se inquietan ante el vacío de la página en blanco. Esa incomodidad, que antes funcionaba como un punto de partida fértil para el pensamiento, hoy parece vivirse como un obstáculo que urge resolver cuanto antes.

Y la IA está ahí, disponible para ofrecer una salida inmediata. Así, el paso más desafiante como elaborar una idea propia termina reemplazado por una consulta, muchas veces formulada de manera imprecisa, pero que la IA consigue responder.

Ese es, quizás, el aspecto que más me preocupa. La dependencia ya no se dirige hacia una autoridad humana, sino hacia una “inteligencia” que aparece como objetiva, neutra y eficiente. No se experimenta como obediencia, sino como una opción sencilla y cómoda. Pero precisamente esa aparente sencillez, tan seductora a primera vista, puede terminar erosionando nuestra capacidad de pensar por cuenta propia.

En las prácticas pedagógicas, esto tiene implicaciones profundas. Una de las metas esenciales de la educación siempre ha sido formar criterio propio y cultivar el pensamiento crítico. No se trata solo de transmitir contenidos, sino de enseñar a interpretar, distinguir, argumentar y sostener un juicio. Cuando un estudiante acude a la IA antes de atravesar ese proceso, el resultado puede ser un texto impecable, pero no necesariamente una comprensión genuina.

He tenido conversaciones con estudiantes en las que, después de presentar trabajos muy bien escritos, no logran explicar el sentido de lo que entregaron. No porque no sean capaces, sino porque la reflexión nunca ocurrió. La forma sustituyó al fondo. Y entonces surge la pregunta: ¿cómo evaluar autonomía si ya no sabemos qué parte del proceso pertenece realmente al estudiante?

Esta situación también nos interpela a los docentes. La IA nos obliga a revisar nuestras prácticas, expectativas y formas de acompañar el pensamiento. No podemos seguir evaluando únicamente productos. Necesitamos diseñar

procesos, conversaciones, experiencias que impliquen presencia reflexiva. Necesitamos invitar a los estudiantes a pensar antes de consultar, a dudar antes de copiar, a equivocarse antes de pedir una solución automática.

La educación, si quiere seguir siendo un espacio de emancipación, necesita recuperar su dimensión más humana, aquella que involucra el tiempo, la paciencia y la vulnerabilidad del pensamiento. Pensar no consiste únicamente en alcanzar una respuesta, implica recorrer un camino. Supone confrontar la incertidumbre, la dificultad y el vacío inicial, y permitir que una idea se vaya gestando con lentitud, que dialogue con otras y que poco a poco adquiera su propio peso.

La IA no puede reemplazar ese proceso, puede acompañarlo, pero no realizarlo en nuestro lugar. Puede facilitar tareas, pero no puede hacerse responsable del juicio. Puede escribir un texto, pero no puede vivir el acto de comprender. Y esa diferencia resulta crucial en la educación, la comprensión sigue siendo un acto esencialmente humano, incluso cuando la información que manejamos proviene de una máquina.

En un mundo donde la IA parece capaz de responderlo todo, la autonomía de pensamiento se vuelve una conquista todavía más valiosa. Y quizá más frágil. La verdadera libertad intelectual no está en acceder a respuestas, sino en formarlas. En decidir qué creemos, qué sostenemos, qué interpretamos. En aprender a distinguir entre lo que una máquina puede decir y lo que nosotros necesitamos pensar.

Por eso, hoy enseñar a pensar implica también enseñar a no ceder demasiado pronto nuestra capacidad de juicio. Implica mostrar que el atajo no siempre conduce a la comprensión y que la duda, lejos de ser una molestia, es el

punto de partida de todo conocimiento. Supone, además, formar una relación crítica con la IA, usarla con prudencia, con conciencia de sus límites y desde un lugar donde el pensamiento humano sigue siendo el centro y no un accesorio prescindible.

En la actualidad, la educación debe recordarnos que la razón no es un proceso automático, sino un esfuerzo vital que requiere presencia, atención y compromiso. Que la autonomía no nace de la facilidad, sino de la valentía de enfrentar preguntas que no ofrecen respuestas inmediatas. Y que pensar, incluso cuando una máquina pueda hacerlo por nosotros, sigue siendo la manera más profunda de afirmar nuestra humanidad, de mantener nuestra capacidad de discernir y de fomentar un mundo donde la reflexión no sea reemplazada por la mera eficiencia.

## Texto 4

### **El ser que enseña y la nada que acompaña: relato sartreano de un profesor**

Desde hace varios años me acompaña una intuición profunda, inspirada en *El ser y la nada* (1993) de Jean-Paul Sartre. Aunque rara vez la digo en voz alta, esta idea termina moldeando mi modo de vivir cada día en el aula: nadie llega “hecho” a la escuela; todos nos vamos constituyendo en el proceso mismo de enseñar y aprender. Esa convicción me atraviesa cuando abro la puerta de un salón, cuando veo a los estudiantes entrar con sus prisas, sus silencios, sus dudas, sus pequeñas certezas. En su manera de sentarse, en sus gestos cotidianos, en las miradas que esquivan o sostienen, puedo ver que cada uno está en proceso, buscándose sin saberlo, igual que yo.

Y es desde esa manera de comprender la existencia, ese hacerse perpetuo, esa mezcla de certeza inestable y duda fértil, que comienza a perfilarse la historia que aquí se cuenta: la historia de un profesor que intenta existir mientras acompaña a otros. Un profesor que encuentra en el aula el espejo imperfecto de su propio camino y que entiende que la docencia no lo define, pero sí lo empuja a decidir quién quiere ser.

A sus espaldas carga un maletín gastado con su nombre. Dentro de él se encuentran algunos libros, cuadernos y notas que lo han acompañado en su camino, páginas subrayadas con ideas que, quizá, entendió por completo o siguen abiertas, esperando una nueva lectura. También

guarda cuadernos con reflexiones rápidas, preguntas que nacieron en horarios de oficina, después de una clase particularmente intensa o mientras caminaba por los pasillos de la universidad, pensando en sus estudiantes y, sin quererlo, pensando también en sí mismo. No es un profesor de verdades absolutas. Es un profesor que se hace mientras enseña, que se transforma al escuchar, que se cuestiona al hablar, igual que sus estudiantes se hacen mientras preguntan.

Cuando entra al aula, respira profundo. No sabe exactamente quién va a ser hoy. Siempre hay un espacio entre lo que se es y lo que se intenta ser. Ese espacio, para él, es el aula. Sus clases no empiezan con teoría ni con definiciones. Empiezan con algo mucho más cotidiano y humano: abrir un lugar para encontrarse.

—Bueno —dice con una sonrisa leve—, ¿cómo están?, ¿qué tal sus fines de semana?

Las respuestas fluyen. Risas tímidas, comentarios sueltos, pequeñas historias que parecen triviales, pero que son puertas. Porque desde ahí, desde lo cotidiano, se abre la conversación hacia lo que tendrán que aprender, cuestionar y, tal vez, ojalá, transformar en su propio quehacer profesional.

En medio de ese intercambio simple, el profesor reconoce algo esencial: el aula no es un lugar al que se llega “siendo”, como si cada estudiante entrara ya completo, definido, seguro de quién es y hacia dónde va. El aula es más bien un espacio donde cada uno comienza a hacerse, casi sin darse cuenta.

Allí, en esas conversaciones aparentemente casuales sobre el fin de semana, los cansancios, las expectativas o los silencios, empiezan a revelarse pequeñas pistas del ser: la

forma en que uno se sienta, la manera en que otro responde, la duda con la que alguien pronuncia sus palabras, o incluso el gesto de quien no dice nada, pero escucha con intensidad.

El profesor sabe que nadie entra al aula con una identidad terminada. Llegan con fragmentos: con lo que creen ser, con lo que otros les han dicho que son, con lo que les gustaría llegar a ser y con lo que temen no ser nunca. Y es allí, en ese encuentro entre fragmentos, donde empieza a construirse algo nuevo. Entre una pregunta y otra, entre una risa tímida y una confesión inesperada, cada estudiante va probando maneras de estar en el mundo, como quien ensaya una voz antes de hablar en serio.

El profesor ve cómo, a veces sin saberlo, empiezan a decir “yo” de formas distintas. Cómo cambian su postura cuando se sienten escuchados. Cómo su mirada se ilumina cuando descubren que una idea les pertenece. Cómo se estremecen cuando se ven reflejados en las historias de sus compañeros.

Es en ese espacio compartido donde algo comienza a tomar forma, casi sin que nadie lo advierta. Allí, como en un taller silencioso, el ser se va esculpiendo a sí mismo. No a través de grandes revelaciones ni momentos extraordinarios, sino mediante gestos diminutos: la forma en que alguien escucha, la manera tímida en que otro levanta la mano, la pregunta que surge sin estar prevista. Son estos actos pequeños los que terminan labrándole a cada estudiante y, también al profesor, una manera de existir.

Por eso, para él, cada clase se convierte en un rito: no uno solemne ni ceremonial, sino un rito íntimo y cotidiano donde ser es posible. Un espacio donde cada persona puede ensayarse sin miedo, equivocarse sin perderse, decir

algo incompleto y aun así sentirse digno; un lugar donde, en medio de la duda, alguien descubre que también existe, que hay un lugar para su voz y que esa voz tiene peso en el mundo.

Más adelante pregunta, sin solemnidad, sin dramatismo:

—¿Sienten que lo que estudian los está ayudando a entender qué quieren ser?

La pregunta no apunta a la temática del día, sino a la vida misma. A cómo cada uno se descubre o se extravía en lo que estudia.

A veces un estudiante levanta la mano y dice, casi con vergüenza:

—Profe... yo estudié esto porque pensé que era lo que debía hacer, pero todavía no logro imaginarme ejerciendo esta profesión.

Y está bien. No tener claridad no significa estar fallando. A veces es una señal de que algo adentro quiere moverse. Ese “no saber”, lejos de ser un problema, es para él una pista profunda de humanidad. Una versión cotidiana de la nada: la apertura desde la cual uno puede comenzar a construirse nuevamente.

Otra estudiante dice:

—A mí sí me gusta lo que estudio, pero todavía no lo siento “mío”.

Quizá ese “sentirlo propio” llegue después. O cambie. O te cambie a ti. A veces la vocación se revela en el camino, no antes. Sin quererlo, está traduciendo a lenguaje cotidiano algo fundamental: que la vocación no es una esencia que se descubre como un tesoro, sino algo que se va haciendo, igual que el ser.

En esas dos o cuatro horas, el profesor también se transforma. A veces termina la clase con una sensación de plenitud; otras veces con la duda a cuestas. Hay días en los que siente que enseñar lo sostiene, y otros en los que siente que enseñar es un modo de huir de preguntas más profundas sobre sí mismo.

Pero incluso en esa contradicción encuentra un sentido: esa tensión entre la certeza y la duda lo mantiene vivo. Lo obliga a elegirse de nuevo. Lo invita a existir. Y, por eso, sostiene las preguntas como quien sostiene una linterna. Porque sabe que la pregunta abre un mundo, mientras que la respuesta lo cierra.

Cerca del final, suele decir algo que no suena a discurso, sino a una invitación a existir:

—Amen lo que estudian, y si no lo aman, aprendan a amarlo, porque será lo que los transformará y lo que les permitirá transformar a otros. La única forma de transformar y transformarnos es amando lo que hacemos. Concíban estos años en las aulas como una oportunidad para olvidarse por un momento de sus problemas, no como un problema más. Exíjanse y pidan que les exijan. Pierdan el miedo a hablar, porque quien no habla, empieza a dejar de existir. Existan desde la palabra, desde la duda, desde la necesidad de la incertidumbre, desde la inquietud de ser.

El profesor se queda en silencio unos segundos. Se para. Apaga el computador. Guarda un cuaderno donde la existencia está dada por la asistencia, aunque sabe que ese día, como en tantos otros, muchos asistieron... pero no existieron. Los mira y se despide:

—Que les vaya bien.

—Cúidense.

—Nos vemos la próxima semana.

El salón queda en silencio. Un silencio hondo, no vacío, sino cargado de presencia. Un silencio que parece detener el tiempo, donde algunos, casi sin darse cuenta, recuerdan que están vivos.

## Texto 5

### **Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta: educar sin domesticar**

Paulo Freire parte de una afirmación tan sencilla como incómoda: no existe educación neutral. Toda práctica formativa implica una toma de posición frente al mundo, aun cuando se presente bajo el ropaje de la técnica, la objetividad o la eficiencia. En el libro *Por una pedagogía de la pregunta* (2013), Freire no se limita a defender el valor didáctico de interrogar, sino que propone una crítica profunda a los modos de formación que privilegian la respuesta inmediata. Allí donde la educación se reduce a transmitir certezas, la pregunta se vuelve sospechosa; allí donde se exalta la eficacia, preguntar aparece como una pérdida de tiempo.

Freire advierte que esta lógica no es inocente. Una educación centrada exclusivamente en respuestas predefinidas produce sujetos funcionales, pero no necesariamente conscientes. Cuando el saber se presenta como algo ya cerrado, terminado y disponible para ser consumido, el acto de aprender deja de ser una experiencia de encuentro con el mundo y se convierte en un ejercicio de repetición. La pregunta, en cambio, introduce una fisura: interrumpe la linealidad del discurso, desestabiliza lo dado y abre la posibilidad de pensar la realidad de otro modo.

En este sentido, la pedagogía de la pregunta no es una metodología alternativa ni una estrategia motivacional. Es

una postura ética y política frente al conocimiento. Preguntar no significa ignorar, sino reconocer que el mundo es más complejo que cualquier explicación que pretenda agotarlo. Significa aceptar que el saber no se posee de una vez y para siempre, sino que se construye en diálogo con la experiencia, con los otros y con las condiciones históricas en las que se vive.

En la academia contemporánea, esta crítica adquiere nuevas formas. Ya no se trata únicamente de la educación bancaria clásica que Freire cuestionó, sino de una pedagogía de la productividad: planes de estudio saturados, evaluaciones estandarizadas, cronogramas rígidos y una presión constante por demostrar resultados. En este contexto, preguntar se vuelve un riesgo. La pregunta desarma la prisa, introduce incertidumbre y desordena los recorridos previstos. Obliga a detenerse allí donde el sistema exige avanzar.

Así, sin advertencias explícitas ni prohibiciones visibles, se va aprendiendo que no todas las preguntas están permitidas: aquellas que no encajan en las clases, que no pueden evaluarse con facilidad o que tensionan las categorías desde las cuales se organiza el saber, deben ser eliminadas. De este modo, el aula corre el riesgo de convertirse en un espacio donde se aprende a responder correctamente, pero no a interrogar críticamente la realidad.

Freire insiste en que la pregunta no es una carencia, sino una potencia. Preguntar no expresa falta de conocimiento, sino apertura al mundo. Allí donde hay una pregunta auténtica, hay reconocimiento de que la realidad no está clausurada y de que el conocimiento no es un depósito, sino un proceso. De ahí que una formación que elimina la pregunta no solo empobrece el pensamiento, sino que

limita la capacidad de los sujetos para situarse críticamente frente a lo que viven.

Este desplazamiento tiene consecuencias profundas. Cuando la educación se orienta exclusivamente a resolver problemas previamente definidos, pierde la capacidad de problematizar las condiciones que hacen que esos problemas existan. Se enseña a operar dentro del mundo, pero no a interrogar el mundo mismo. En ese marco, la adaptación aparece como virtud y la inquietud como obstáculo.

La pedagogía de la pregunta introduce, entonces, una tensión fundamental: aprender no es simplemente adquirir competencias, sino exponerse a la incertidumbre de pensar. Preguntar implica aceptar que no todo tiene respuesta inmediata y que algunas cuestiones exigen tiempo, elaboración y conflicto. En este sentido, la pregunta no garantiza seguridad; produce, más bien, incomodidad. Pero es precisamente en esa incomodidad donde se abre la posibilidad de una formación no domesticadora.

En el aula universitaria, esta perspectiva exige un desplazamiento ético y político. El docente deja de ser quien controla completamente el sentido y se convierte en alguien que acompaña procesos de lectura crítica del mundo. Esto no implica renunciar al rigor ni al conocimiento disciplinar, sino asumir que el rigor sin pregunta se vuelve dogma. La autoridad no desaparece, pero se transforma: ya no reside en la posesión de respuestas, sino en la capacidad de sostener preguntas relevantes.

Freire subraya que preguntar es un acto profundamente humano. Solo quien reconoce al otro como sujeto puede preguntar con él y no por él. En este sentido, la pedagogía

de la pregunta se opone a toda forma de domesticación, entendida como adaptación pasiva a un orden que no se discute. Educar sin domesticar implica confiar en la capacidad de los sujetos para nombrar su experiencia, para interpretar su contexto y para poderlos intervenir.

En tiempos marcados por la urgencia, la sobreinformación y la presión por la utilidad inmediata, sostener la pregunta se vuelve un gesto contracultural. La pregunta no produce resultados inmediatos, no se traduce fácilmente en indicadores ni garantiza soluciones rápidas. Pero precisamente por eso conserva su potencia formativa. Preguntar mantiene abierto el vínculo entre conocimiento y realidad, entre saber y experiencia.

Freire no propone una educación sin respuestas, sino una educación que no clausure el sentido. Las respuestas son necesarias, pero solo adquieren valor cuando no cancelan la posibilidad de nuevas preguntas. Allí donde todo está respondido de antemano, el pensamiento se vuelve repetición; allí donde la pregunta persiste, el conocimiento sigue siendo una experiencia viva.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la pregunta no es un método alternativo, sino una forma de resistir la reducción de la formación a entrenamiento. Preguntar es afirmar que el mundo puede ser dicho de otro modo y que la historia no está terminada. Es reconocer que aprender no es acomodarse a lo que hay, sino abrir la posibilidad de transformarlo.

Freire nos recuerda, finalmente, que educar es un acto de esperanza. No una esperanza ingenua ni voluntarista, sino una esperanza crítica: la confianza en que los seres humanos pueden pensar su realidad y no solo adaptarse a ella. Sostener la pregunta, incluso cuando no hay respuestas claras, es una manera de afirmar que el mundo

no está cerrado y que la formación no debe reducirse a la obediencia intelectual.

Quizá, en tiempos de certezas rápidas y respuestas prefabricadas, la tarea más exigente sea precisamente esta: no renunciar a la pregunta. No porque garantice cambios inmediatos, sino porque impide que el pensamiento se vuelva dócil. Y porque allí donde la pregunta permanece viva, la educación deja de ser un ejercicio de domesticación para convertirse en una experiencia auténtica de encuentro con el mundo.

## Texto 6

### **Resonancias del Banquete de Platón: una invitación a desarmar el ego académico**

Hace un tiempo, después de leer *El Banquete* (1982) de Platón, consideré que la obra ofrece mucho más que una reflexión sobre el amor. Si bien despliega diversas dimensiones de Eros, también sugiere —al menos desde mi lectura— una comprensión profunda de cómo se produce el conocimiento cuando las personas se reúnen a conversar, debatir y disentir sin temer al conflicto. El banquete no aparece solo como un escenario literario en el que varios personajes pronuncian discursos sobre el amor; se configura, más bien, como un dispositivo dialógico donde la pluralidad de voces, la divergencia argumentativa y la escucha activa permiten construir sentidos comunes. En esa medida, este diálogo puede ser leído como un antecedente remoto de lo que hoy llamaríamos una comunidad académica o de aprendizaje: un espacio en el que las ideas, más que los egos, ocupan el centro, y donde el encuentro intelectual se vuelve una práctica de construcción colectiva antes que una competencia por la razón o la superioridad.

La escena del banquete, tal como la presenta Platón, se desarrolla en un ambiente de camaradería intelectual: cada comensal ofrece un discurso distinto, desde la visión mitopoética de Aristófanes hasta la densidad conceptual del relato de Diotima en la voz de Sócrates. Lo relevante no es determinar qué discurso resulta más verdadero, sino advertir cómo cada intervención abre nuevas posibilidades para comprender el amor. Nadie impone una verdad, nadie

clausura el diálogo; al contrario, la divergencia de perspectivas enriquece la conversación. El diálogo avanza porque existen diferencias, no a pesar de ellas. Este hecho, que podría parecer anecdótico, encierra una enseñanza fundamental sobre cómo debería operar el pensamiento académico y, por extensión, el quehacer docente.

Así, las escenas del banquete evidencian que los acuerdos significativos no nacen de la homogeneidad ni de la ausencia de conflicto, sino de la capacidad de poner las ideas en circulación, permitir que se tensionen y reconocer en esa tensión un proceso creativo. Leído desde esta perspectiva, el diálogo de Platón no es únicamente una meditación sobre Eros, sino también una guía para comprender que, en los procesos educativos, el intercambio dialógico constituye la base de la construcción colectiva del saber. De este modo, el banquete puede interpretarse como una alegoría del aula o de los encuentros entre docentes, donde la divergencia no debe temerse, sino asumirse como condición constitutiva del quehacer pedagógico y como práctica indispensable para gestar horizontes compartidos en la vida académica.

En esta misma línea, los espacios educativos contemporáneos suelen proclamar que la divergencia es parte constitutiva de la vida intelectual. Sin embargo, con frecuencia estas diferencias se interpretan como confrontaciones personales que deterioran las relaciones entre colegas y empobrecen el sentido mismo del debate. *El Banquete* nos recuerda algo distinto: discrepar es lo que hace posible el diálogo, siempre que la diferencia se entienda no como un ataque, sino como una exploración compartida. El debate auténtico no busca derrotar al interlocutor, sino poner a prueba los argumentos en un entorno donde la palabra se ejerce como acto de cuidado intelectual. Desde esta perspectiva, la escena del banquete

se convierte en una metáfora de nuestras prácticas docentes: una mesa en la que nos reunimos no para aferrarnos vanidosamente a nuestras posturas, sino para ofrecerlas al intercambio con honestidad y apertura.

La tradición pedagógica ha insistido en la importancia del diálogo como eje del aprendizaje, pero pocas veces se reconoce que dialogar implica estar dispuesto a transformar y ser transformado. En *El Banquete*, los interlocutores no hablan solo para expresar lo que ya saben: hablan para exponerse a los demás, para permitir que sus ideas sean interrogadas, ampliadas o incluso desplazadas. Esta actitud contrasta con ciertos climas universitarios en los que el recelo, la competencia y la presión institucional dificultan la posibilidad de disentir sin miedo.

Si llevamos esta perspectiva al campo del quehacer docente, se vuelve urgente preguntarnos cómo recuperar espacios donde la conversación y discrepancia entre profesores esté guiada por la búsqueda colectiva de sentido y no por dinámicas defensivas o competitivas. La universidad contemporánea vive tensionada por múltiples fuerzas: sistemas de medición que reducen el trabajo académico a números, cargas administrativas que absorben tiempo y energía, y formas de interacción que muchas veces privilegian la eficiencia sobre la reflexión. En medio de este escenario, el encuentro desprevenido, la conversación abierta y la divergencia parecen perder lugar. Sin embargo, el modelo que presenta *El Banquete* nos invita a pensar que el diálogo, cuando es honesto y plural, puede convertirse en una herramienta poderosa para resistir esas tendencias y renovar la vida académica.

El ambiente del banquete platónico nos muestra un tipo de interacción donde la palabra circula sin miedo, donde

los participantes se permiten debatir con rigor, pero también con humor y humanidad. No hay en la obra un afán por humillar o desautorizar al interlocutor. La ironía socrática, aunque punzante, no pretende destruir; más bien, apunta a abrir grietas en las certezas y a estimular la reflexión. Esta forma de conversar resulta profundamente pedagógica y dialoga directamente con las inquietudes que atraviesan nuestros propios espacios de formación. En ese sentido, puede ayudarnos a repensar las reuniones de profesores, los comités académicos, los seminarios institucionales y los espacios de discusión curricular como oportunidades para construir sentidos comunes, no como escenarios donde se dirimen rivalidades o se consolidan jerarquías.

En muchos casos, el problema no es que exista debate, sino que este se confunde con la destrucción de las posturas, ideas o proyectos de los colegas. Esa confusión deteriora la confianza institucional y limita la posibilidad de crear comunidades cohesionadas. Frente a ello, *El Banquete* ofrece una lección valiosa: las diferencias pueden convertirse en un acto de cuidado cuando se orientan a comprender, tensionar y enriquecer las ideas, no a deslegitimarlas. Lejos de ser un obstáculo, el disenso funciona como un recurso pedagógico que permite articular diversas perspectivas y vislumbrar horizontes más amplios. Esta lectura se enlaza con la necesidad, ya planteada, de cultivar prácticas dialógicas donde disentir no sea motivo de sospecha, sino parte de la construcción colectiva del saber.

Es en este punto donde el modelo del banquete adquiere un sentido aún más profundo: invita a imaginar formas de relación intelectual capaces de contrarrestar los egos académicos mediante la creación de espacios de encuentro. No se trata, por tanto, de descontextualizar *El Banquete*,

sino de leerlo con una sensibilidad pedagógica que permita trascender su marco filosófico sin desvirtuarlo. Desde esa mirada, el diálogo platónico revela una ética conversacional en la que el desacuerdo no amenaza los vínculos, sino que los fortalece; una práctica donde pensar juntos se vuelve un gesto de cuidado mutuo antes que un ejercicio de competencia, susceptibilidad o afirmación del ego académico.

En síntesis, recuperar el modelo del banquete platónico nos permite imaginar una práctica docente más dialógica, crítica y ética. Frente a la tendencia a confundir el debate con la destrucción y la divergencia con una amenaza, este diálogo antiguo nos recuerda que la conversación cuidadosa es, a la vez, una forma de resistencia y una oportunidad de renovar nuestras prácticas pedagógicas. *El Banquete* nos invita a regresar a la esencia misma de la vida intelectual: el encuentro entre personas que piensan juntas, que se reconocen en sus diferencias y que, mediante el diálogo, producen perspectivas que no emergerían desde el pensamiento individual.

## Texto 7

### **Nietzsche y las transformaciones del espíritu: reflexiones para pensar la universidad contemporánea**

Inspirado en la lectura de *Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para ninguno* (1947), he llegado a pensar que la universidad no es solo un espacio donde se transmiten conocimientos o se perfeccionan competencias y habilidades académicas. Más profundamente, la universidad constituye un territorio donde se moldean y disputan subjetividades, donde se ensayan modos de ser y donde, como propone Nietzsche, se ponen en juego metamorfosis vitales que desbordan lo estrictamente intelectual. En ese marco, las tres transformaciones del espíritu (camello, león y niño), junto con la figura del superhombre, ofrecen claves poderosas para comprender la experiencia universitaria de docentes y estudiantes.

Nietzsche sostiene que, para que el espíritu alcance su potencia creadora, necesita primero convertirse en camello, esa figura que carga sobre sí los mandatos, deberes y exigencias del mundo. Esta imagen describe con sorprendente precisión el modo en que muchos de nosotros habitamos la universidad: cumpliendo con normatividades, métricas, reportes, evidencias y expectativas institucionales. El camello se inclina ante el “tú debes”, aun cuando ese deber administrativo o evaluativo parezca distanciarse cada vez más de la esencia del pensamiento. En los docentes, este gesto aparece en la adaptación a dinámicas que privilegian lo cuantificable

sobre lo dialogado; y en los estudiantes, se manifiesta a través de la presión por responder a sistemas de evaluación que premian más la repetición que la comprensión profunda.

Ahora bien, el problema no reside en asumir estas cargas (muchas de ellas necesarias para la vida institucional), sino en quedar atrapados allí por miedo a las represalias, por temor a no encajar o por la sensación de que la menor crítica puede interpretarse como un acto de insubordinación. Cuando la universidad se vive solo desde la figura del camello, el pensamiento se empobrece y las subjetividades se vuelven rígidas.

Para romper esa rigidez aparece la segunda figura: el león, aquel que aprende a decir “yo quiero” ante el imperativo del “tú debes”. Sin embargo, es importante no confundir al león con el mero espíritu rebelde que se opone a todo o que convierte el disenso en una actitud permanente de confrontación. El verdadero león nietzscheano no es el docente o estudiante al que nada le satisface, sino aquel que posee la fuerza interior para cuestionar críticamente las lógicas que hoy atraviesan la universidad: la neoliberalización del quehacer docente, la hegemonía de los rankings, la medición de la calidad por medio de indicadores, la pérdida de tiempo para la reflexión en nombre de la productividad.

El león no se rebela por mero impulso, sino por necesidad ética. Su rebeldía busca proteger el valor del pensamiento, la dignidad del trabajo académico y la esencia pública de la educación. Sin este león, cualquier institución queda sometida al automatismo. Pero también es cierto que el león, por sí solo, no es suficiente, puede abrir caminos, pero no sabe aún crear nuevos valores.

Y es aquí donde Nietzsche propone la figura más luminosa: el niño, símbolo del juego, de la creatividad y de la apertura a lo posible. El niño representa la capacidad de generar nuevos sentidos, de imaginar nuevas pedagogías, de escribir desde la libertad, de enseñar sin repetir fórmulas. Es el docente que transforma su cátedra en un espacio de experimentación intelectual, y el estudiante que descubre en el aprendizaje una forma de crear mundo, no solo de aprobar cursos. El niño inaugura nuevas rutas porque no está preso del deber ni del rechazo; su fuerza es afirmativa, abierta, creadora.

Pero estas tres figuras no se entienden por separado. En Nietzsche, ellas preparan el advenimiento de algo mayor, la posibilidad del superhombre. Contrario a las interpretaciones simplistas, el superhombre no es un individuo superior, ni un ideal de perfección moral o biológica. Es, más bien, una metáfora de la capacidad humana para superar sus propias limitaciones, para crear valores que no dependan de mandatos externos y para vivir desde una afirmación profunda de la existencia.

Si trasladamos esta figura a la vida universitaria, el superhombre no es una persona específica, sino una actitud académica, la de quien no se limita a cumplir ni a protestar, sino que transforma. Es el docente que, aun sometido a indicadores, se empeña en que su aula siga siendo un espacio de pensamiento vivo. Es el estudiante que, pese a la presión de las notas, se atreve a escribir con voz propia, a investigar por interés genuino, a pensar más allá del currículo y a ser autodidacta.

Desde esta lectura, la universidad aparece como un ágora de subjetividades, un espacio donde cohabitan estas metamorfosis sin que ninguna deba anular a las otras. A veces necesitamos ser camellos para sostener procesos

comunes; en otros momentos debemos ser leones para resistir la deshumanización del trabajo académico; y siempre, al final, nos hace falta el niño para que la educación vuelva a tener sentido. Pero es solo cuando logramos que estas figuras coexistan que podemos acercarnos al ideal nietzscheano del superhombre, ese que crea, afirma y renueva.

Tal vez, desde mi interpretación, esa sea una de las lecciones más profundas que Nietzsche ofrece a la universidad contemporánea, la formación no consiste únicamente en acumular conocimientos o títulos, sino en aprender a navegar estas metamorfosis sin miedo, reconociendo en cada una de ellas una posibilidad de crecimiento. En tiempos donde la educación parece estar cada vez más capturada por métricas, rankings y lógicas productivistas, pensar la universidad desde Nietzsche es un acto de resistencia ética, un recordatorio de que, más allá de los formatos y las estadísticas, la esencia de la academia sigue siendo la capacidad de crear, de dialogar y de transformar nuestras propias formas de ser.

En últimas, la figura del superhombre nos invita a algo simple y, a la vez, imposible de cuantificar. Debemos vivir la universidad de manera afirmativa, como un espacio donde la crítica se transforma en cuidado, la responsabilidad adquiere sentido y la creatividad se abre como horizonte. No se trata de aspirar a un ideal inalcanzable, sino de asumir la vida académica como un proceso continuo de transformación, en el que docentes y estudiantes podamos sobreponernos a las inercias que nos limitan y abrir paso a nuevas formas de pensar, enseñar y habitar el conocimiento.

Comprendida así, la noción del superhombre no apunta a una superioridad individual, sino a la posibilidad de

construir una comunidad académica que se atreva a cuestionar lo establecido sin destruirlo, que sostenga sus compromisos sin obedecer ciegamente, y que invente sentidos en lugar de resignarse a los que la administración, los indicadores o la tradición han fijado como definitivos. Nos invita a cultivar una ética que no clausure la diferencia, sino que la acoja como punto de partida para el diálogo; una ética donde las transformaciones del espíritu se reconozcan como experiencias compartidas y no como batallas solitarias.

## Texto 8

### **La erosión de los rituales académicos: una reflexión desde Byung-Chul Han**

Hablar de rituales en la universidad puede parecer, a primera vista, un gesto anacrónico, casi fuera de lugar. En un contexto marcado por la innovación permanente, la adaptabilidad y la velocidad, el término ritual suele asociarse a lo rígido, a lo repetitivo, a prácticas supuestamente superadas en nombre de la eficiencia. No obstante, como plantea Byung-Chul Han en *La desaparición de los rituales: Una topología del presente* (2021), los rituales no son simples residuos del pasado ni formalidades vacías, sino estructuras simbólicas que ordenan el tiempo, estabilizan la experiencia y hacen posible la vida en común. Cuando estos se erosionan, no se abre necesariamente un horizonte de mayor libertad, sino que se instala un presente continuo, fragmentado y agotador.

La vida académica universitaria constituye un escenario privilegiado para observar esta erosión. Lejos de mantenerse al margen de las lógicas de aceleración y rendimiento, la universidad se ha convertido en uno de sus espacios más expresivos. Prácticas que durante largo tiempo dieron forma a la experiencia universitaria —la lectura detenida, la escritura paciente, la conversación sin urgencias, el aula como lugar de encuentro— han ido perdiendo su densidad simbólica y su carácter ritual, hasta convertirse en procedimientos funcionales orientados principalmente al cumplimiento de tareas y resultados.

Byung-Chul Han subraya que los rituales no tienen como finalidad producir algo nuevo, sino conservar, dar forma y otorgar continuidad a lo que ya existe, evitando que el tiempo se disuelva en una sucesión indiferenciada de instantes. En el ámbito académico, estos rituales cumplían precisamente esa función, porque marcaban comienzos y cierres, establecían umbrales y diferenciaban los tiempos de trabajo, reflexión y descanso. El inicio de una clase, la lectura compartida de un texto, la escritura pausada de un ensayo o la discusión que se extendía más allá del horario previsto no eran actos meramente instrumentales, sino formas específicas de habitar la vida académica.

En contraste, la experiencia universitaria contemporánea se encuentra atravesada por una lógica de continuidad sin interrupciones significativas. Los semestres se suceden sin transiciones claras, los cursos se superponen y las actividades académicas se multiplican sin dejar espacio para la asimilación. Las pausas se diluyen y los cierres pierden sentido. Cada proceso es rápidamente reemplazado por el siguiente. En este marco, el ritual deja de cumplir su función de contención simbólica y el tiempo académico se vuelve homogéneo, acelerado y, en muchos casos, extenuante.

Esta transformación se manifiesta con claridad en la configuración del aula. Durante mucho tiempo, el aula operó como un espacio ritualizado, un lugar donde el tiempo cotidiano se suspendía momentáneamente para dar lugar a la escucha, a la explicación y al intercambio. Ingresar al aula implicaba un cambio de disposición, una atención orientada hacia el pensamiento compartido. En la universidad actual, ese espacio se diluye entre pantallas, plataformas, notificaciones y tareas simultáneas. El aula deja de delimitar un tiempo distinto y pasa a reproducir, en

otro escenario, la misma lógica de productividad que atraviesa el resto de la vida académica.

Un desplazamiento similar puede observarse en la lectura académica. Leer fue, durante mucho tiempo, un ritual central de la formación universitaria. No se trataba únicamente de acceder a contenidos, sino de sostener una relación prolongada con el texto: subrayar, volver atrás, dejar reposar una idea, confrontar interpretaciones. Desde la perspectiva de Han, la lectura ritualizada permitía que el sentido se sedimentara. En la academia contemporánea, por el contrario, la lectura tiende a fragmentarse y acelerarse. El texto se convierte en un archivo descargable, en un insumo que debe ser procesado rápidamente, citado y sustituido. Se incrementa la cantidad de lecturas, pero disminuye la posibilidad de habitarlas.

La escritura académica tampoco permanece ajena a esta lógica. Entendida como práctica ritual, escribir implicaba demora, corrección, ensayo y error. Era un proceso formativo en sí mismo, una forma de elaborar el pensamiento. En la actualidad, la escritura se orienta cada vez más al cumplimiento de formatos, plazos e indicadores. Se escribe para entregar, para publicar, para evaluar. El gesto mismo de escribir pierde su espesor simbólico y queda subordinado a la visibilidad y al rendimiento.

Como resultado, el pensamiento va quedando paulatinamente despojado de los rituales que lo sostenían en la vida universitaria. Al desaparecer los gestos que daban lugar a la espera, la atención y la elaboración —como el silencio compartido, la lectura cuidadosa o la escritura que se revisa—, pensar encuentra cada vez menos espacio. La lógica dominante favorece lo inmediato y lo fácilmente verificable, mientras que los procesos lentos, inciertos y no

del todo previsible suscitan desconfianza. Aquello que no se traduce rápidamente en resultados visibles pierde legitimidad y termina relegado a los márgenes de una academia cada vez menos dispuesta a acoger la demora.

Han advierte que, allí donde los rituales desaparecen, el ser humano queda expuesto a la tiranía del presente inmediato. Algo análogo ocurre en la universidad. Sin rituales que estructuren la experiencia académica, el saber se vuelve efímero, intercambiable, fácilmente olvidable. Falta tiempo para cerrar procesos, para volver sobre lo aprendido, para recordar. La formación se fragmenta en una sucesión de tareas y productos que rara vez logran articularse en una experiencia significativa.

Las consecuencias de este proceso no se reducen al cansancio o la saturación, sino que alcanzan el sentido mismo de la vida académica. Cuando los rituales se erosionan, el conocimiento deja de vivirse como experiencia compartida y se transforma en un recurso gestionable. Profesores y estudiantes ya no se reconocen necesariamente como miembros de una comunidad de sentido, sino como individuos que cumplen funciones dentro de un sistema altamente demandante. La universidad empieza a parecerse a aquello que Han describe como un enjambre, caracterizado por una intensa actividad y una comunicación constante, pero atravesado por vínculos frágiles y un débil sentido de pertenencia.

Reconocer esta pérdida no implica idealizar el pasado ni proponer un retorno acrítico a formas anteriores. Se trata, más bien, de interrogar qué rituales pueden recuperarse o reinventarse en la universidad contemporánea. Revalorizar la lectura lenta, la escritura reflexiva, la conversación sin prisa o el silencio como condición del pensamiento no

constituye un gesto nostálgico, sino una forma de resistencia frente a la aceleración permanente.

En un tiempo que exige producir sin descanso, detenerse adquiere un carácter crítico, porque introduce una fisura en la lógica de la inmediatez que domina la vida académica. Detenerse no significa renunciar al trabajo intelectual, sino devolverle su espesor, permitir que el pensamiento encuentre condiciones para desplegarse sin la presión constante de la utilidad inmediata.

Cuidar los rituales del pensamiento como la lectura atenta, la escritura que se revisa, la conversación que no busca cerrar de inmediato supone reconocer que la formación universitaria no puede reducirse a la acumulación de productos verificables. En esos gestos, aparentemente modestos, pero simbólicamente decisivos, se juega la posibilidad de que la universidad vuelva a ser un lugar donde el saber no solo circula, sino donde se transforma, se elabora en común y adquiere sentido para quienes lo habitan.

## Texto 9

### **Walter Benjamin y la experiencia perdida: enseñar cuando narrar se vuelve difícil**

Walter Benjamin advirtió, con una lucidez temprana, que la modernidad estaba produciendo una pérdida silenciosa pero decisiva: la pérdida de la experiencia. En su libro *Ensayos sobre el narrador* (2024), señala que ya no sabemos contar lo que nos pasa, no porque falten acontecimientos, sino porque esos acontecimientos no logran sedimentarse como experiencia compartible. Vivimos rodeados de hechos, estímulos y novedades, pero carecemos del tiempo y de las condiciones necesarias para convertirlos en algo que pueda ser narrado con sentido. La experiencia, para Benjamin, no es información acumulada ni dato transmitido, sino aquello que se elabora lentamente, se integra a la vida y puede ser comunicado a otros como saber vivido.

Esta advertencia resulta particularmente inquietante cuando se piensa en la formación de los estudiantes de hoy en día. Nunca habían circulado tantos textos, artículos, plataformas digitales, bases de datos y recursos pedagógicos. El acceso al conocimiento parece ilimitado, inmediato y permanente. Sin embargo, esa abundancia no se traduce necesariamente en experiencia formativa. El saber circula con rapidez, pero rara vez se detiene. Se consume, se archiva, se evalúa y se descarta. Lo que parece faltar no es información, sino condiciones para que ese conocimiento se vuelva significativo, es decir, para que deje huella.

Benjamin distingue con claridad entre información y experiencia. La información exige actualidad, velocidad y verificabilidad inmediata; vive del impacto del presente y se agota rápidamente. La experiencia, en cambio, necesita tiempo, repetición, memoria y narración. No se impone, se transmite. No se acumula, se elabora. Mientras la información responde a la pregunta por el “qué”, la experiencia se vincula con el “cómo” y el “qué nos pasó” al encontramos con algo. Desde esta distinción, la academia contemporánea parece cada vez más cercana a la lógica informativa: lo importante es estar al día, actualizar contenidos, responder a indicadores externos, producir resultados visibles y medibles. La pregunta por aquello que verdaderamente se aprende —por lo que permanece— queda desplazada.

En las aulas, esta tensión se manifiesta de múltiples maneras. Se leen textos sin tiempo para habitarlos, se discuten conceptos sin espacio para apropiarlos, se realizan actividades que cumplen funciones evaluativas, pero que no siempre generan comprensión duradera. El ritmo institucional, la fragmentación del tiempo académico y la presión por cumplir programas y cronogramas dificultan la posibilidad de detenerse, de volver sobre lo aprendido, de narrar qué ocurrió en el encuentro con una idea, una pregunta o un problema. El aprendizaje se vuelve episódico, discontinuo, fácilmente reemplazable.

Desde Benjamin, enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos ni en garantizar la circulación eficiente de información. Enseñar implica, de manera más profunda, crear las condiciones para que algo pueda ser vivido como experiencia. Esto supone reconocer que el aprendizaje no ocurre solo en la acumulación de saberes, sino en la posibilidad de elaborar sentido a partir de ellos. Allí donde no hay tiempo para narrar, para recordar, para

volver sobre lo aprendido, la experiencia se empobrece y el conocimiento pierde densidad.

En este contexto, el lugar del docente se transforma de manera significativa. El riesgo no es solo convertirse en un expositor de contenidos, sino en un gestor de flujos informativos: seleccionar materiales, organizar plataformas, administrar evaluaciones, cumplir con formatos. Cuando esto ocurre, la relación con el conocimiento se vuelve funcional y transitoria. El estudiante, por su parte, corre un riesgo similar: asumir una posición de consumo académico, cumplir tareas, aprobar asignaturas, acumular créditos, sin que el aprendizaje logre inscribirse en su propia trayectoria vital.

Benjamin no propone un retorno nostálgico a formas pasadas de enseñanza ni idealiza una figura romántica del narrador. Su reflexión es más exigente e incómoda. Nos obliga a preguntarnos qué condiciones hacen posible que el conocimiento se vuelva experiencia en un mundo que privilegia la velocidad, la novedad constante y la utilidad inmediata. Narrar, en este sentido, no es simplemente contar historias, sino ofrecer una forma de transmisión que reconoce la densidad del tiempo y la singularidad de lo vivido. Narrar es permitir que el saber se mezcle con la vida, que no quede separado de quien aprende.

Pensar la formación universitaria desde esta clave implica recuperar espacios para la elaboración. Espacios donde lo aprendido pueda ser, dicho de otro modo, vinculado con la propia experiencia, interrogado desde la duda y no solo desde la respuesta correcta. Allí donde el aprendizaje puede narrarse, también puede transformarse en memoria. Y la memoria —como sabía Benjamin— no es una acumulación del pasado, sino una forma activa de resistencia frente al olvido programado de la modernidad.

La dificultad para narrar lo aprendido no es un problema individual, ni una incapacidad personal de docentes o estudiantes. Es una condición estructural de la formación contemporánea. Cuando todo debe ser medible, transferible y rápidamente utilizable, la experiencia aparece como un exceso improductivo. No encaja fácilmente en rúbricas, indicadores o sistemas de evaluación. Sin embargo, es precisamente ese exceso el que otorga espesor al conocimiento. Sin experiencia, el saber se vuelve frágil, intercambiable, fácilmente reemplazable por la próxima actualización o el siguiente curso.

Desde Benjamin, sostener la experiencia no significa acumular vivencias privadas ni convertir el aula en un espacio confesional. Significa algo más exigente: hacer posible que lo aprendido pueda ser elaborado, compartido y transmitido con sentido. Significa reconocer que el conocimiento no solo informa, sino que transforma, y que esa transformación requiere tiempo, escucha y narración. Allí donde aún es posible detenerse, recordar, contar lo que se aprende y también lo que se pierde en ese aprendizaje, la formación conserva su potencia.

Quizá uno de los desafíos más profundos de la universidad actual sea este: no resignarse a la circulación infinita de información y recuperar la pregunta por aquello que realmente deja huella. No todo lo que se aprende permanece, pero aquello que logra convertirse en experiencia transforma la manera de estar en el mundo. Cuando la experiencia se pierde, no solo se empobrece el aprendizaje; se empobrece también la posibilidad de comprender la realidad y de situarse en ella con sentido.

Benjamin nos recuerda, finalmente, que enseñar no es garantizar certezas ni asegurar resultados inmediatos. Es sostener la posibilidad de que algo de la experiencia

humana siga siendo transmisible, incluso cuando narrar se vuelve difícil. En tiempos de velocidad, fragmentación y olvido, defender la experiencia no es un gesto nostálgico, sino una apuesta profundamente contemporánea por la densidad del pensamiento y la continuidad de lo humano.

## Texto 10

### La experiencia del otro: Edith Stein y la empatía en la vida académica

Con el paso del tiempo, y en la repetición casi ritual de las escenas que configuran la vida académica —el aula, las reuniones, las evaluaciones, las conversaciones de pasillo— se vuelve evidente que una de las cuestiones decisivas de la educación no se juega únicamente en los contenidos que se transmiten, sino en la manera en que nos hacemos presentes ante los otros. Comprender al otro no es un acto puramente cognitivo ni una destreza interpretativa bien entrenada; es una experiencia que compromete nuestro modo de estar en el mundo universitario. En este horizonte, el libro *Sobre el problema de la empatía* (2004) de Edith Stein no se presenta como un texto distante, sino como una clave para pensar críticamente nuestras prácticas cotidianas.

Desde la fenomenología steiniana, la empatía no es una emoción pasajera ni un mecanismo de identificación inmediata. No consiste en sentir lo mismo que el otro ni en proyectar sobre él la propia interioridad, sino en una experiencia originaria que permite acceder a la vivencia ajena en cuanto ajena. El otro aparece como sujeto de experiencia y no como objeto de observación, evaluación o clasificación. Esta distinción resulta decisiva cuando se traslada a los escenarios de enseñanza y aprendizaje, donde el riesgo de reducir al otro a una función se encuentra siempre latente.

En el ámbito docente, es frecuente desenvolverse con solvencia entre conceptos, marcos teóricos y lenguajes especializados, como si el dominio disciplinar garantizara por sí mismo una comprensión profunda de lo que ocurre en el aula. Sin embargo, esa familiaridad conceptual no asegura el reconocimiento de la experiencia del otro en su singularidad. Es posible enseñar con claridad, cumplir con los requerimientos curriculares y sostener argumentaciones rigurosas sin que lo enseñado sea efectivamente vivido, apropiado o incluso cuestionado por quienes aprenden. Entre la comprensión intelectual de un contenido y la manera en que este es experimentado por los estudiantes se abre, con frecuencia, una distancia que la práctica pedagógica no siempre logra advertir.

Esa misma distancia entre el dominio conceptual y la experiencia vivida no se manifiesta únicamente en el aula, sino que se prolonga también en los espacios de deliberación académica. En ellos, los intercambios pueden alcanzar altos niveles de rigor argumentativo sin que ello garantice la comprensión de aquello que sostiene cada intervención. Las posiciones que se defienden, las resistencias frente a ciertos cambios o las críticas persistentes no emergen de manera aislada ni se explican únicamente por el contenido explícito de los argumentos; están ancladas en trayectorias formativas, decisiones profesionales, compromisos institucionales y en la convivencia prolongada con tensiones propias del quehacer universitario.

Cuando el diálogo se reduce al cruce de posturas teóricas, el interlocutor corre el riesgo de quedar fijado como mero representante de una idea, perdiéndose de vista su condición de sujeto que piensa desde una experiencia situada. En este punto, la empatía no busca neutralizar el conflicto ni diluir las diferencias, sino introducir un

desplazamiento decisivo, hacer inteligible el desacuerdo al situarlo en los procesos vitales que lo han configurado, recordando que todo discurso académico está inseparablemente ligado a una vida que lo encarna.

La dificultad para reconocer la experiencia que sostiene al otro no siempre se expresa en confrontaciones abiertas. A menudo se manifiesta en gestos mínimos: una atención que se dispersa, una respuesta que se acorta, una presencia corporal que se retrae durante el intercambio. Lejos de ser detalles secundarios, estos gestos configuran el modo en que el otro se vuelve visible u opaco en la interacción. Desde una perspectiva fenomenológica, son precisamente estos modos de presencia los que posibilitan o interrumpen el reconocimiento del otro como interlocutor pleno.

Edith Stein advierte que la empatía no surge de manera espontánea ni puede darse por supuesta; exige una orientación consciente de la atención. Empatizar implica disponerse a acoger la presencia del otro sin absorberla en la propia experiencia ni convertirla en objeto de apropiación. Esta disposición no se reduce a una actitud interior, sino que se expresa en una forma concreta de estar con el otro, una presencia marcada por la pausa, la apertura y la disponibilidad para dejarse interpelar por una vivencia que no coincide con la propia.

Desde esta perspectiva, la empatía no elimina la distancia entre el yo y el otro, sino que la preserva como condición de posibilidad del encuentro. Reconocer la experiencia ajena no implica hablar en nombre del otro ni sustituir su voz. Supone, más bien, sostener la alteridad incluso en los actos de orientar, evaluar o exigir. Pensar la educación a la luz de la empatía no significa desplazar la razón ni relativizar el conocimiento, sino asumir que todo ejercicio

del pensamiento se despliega en un entramado de relaciones humanas concretas. La comprensión conceptual y la comprensión empática no se excluyen; se reclaman mutuamente. Cuando la primera se desvincula de la segunda, corre el riesgo de volverse abstracta y distante, perdiendo de vista los efectos que produce en quienes participan del proceso formativo.

En este sentido, la lectura de Stein invita a interrumpir la inercia con la que a menudo se transitan las prácticas universitarias, no para idealizarlas ni para despojarlas de sus exigencias, sino para hacer visible la dimensión experiencial que las sostiene. La empatía aparece entonces como una forma de lucidez, un modo de atención que permite advertir que toda interacción académica está atravesada por vivencias que no se reducen al contenido explícito de lo que se dice o se decide.

En un tiempo marcado por la aceleración, la estandarización y la presión constante por resultados medibles, esta forma de atención no se impone como programa ni como metodología prescriptiva. No se deja capturar por indicadores ni protocolos, sino que se ejerce en gestos discretos, a menudo silenciosos, que sostienen el vínculo académico y hacen posible la experiencia compartida del pensar. Se manifiesta en la disposición a escuchar, en la pausa que interrumpe la respuesta automática, en la apertura a reconocer que el otro no se agota en el rol que ocupa ni en el rendimiento que exhibe.

Allí donde se preserva la posibilidad de reconocer al otro como sujeto de experiencia, la universidad mantiene abierta una de sus tareas más propias: no solo producir y transmitir conocimiento, sino hacer posible un espacio común en el que pensar juntos siga siendo viable. Ese espacio no se funda en la homogeneidad ni en la supresión

del conflicto, sino en el reconocimiento de la alteridad como condición del diálogo académico y de la formación misma.

En ese umbral siempre frágil, donde razón y empatía se reclaman mutuamente sin confundirse, se juega la posibilidad de que la formación no se reduzca a un procedimiento técnico ni a una secuencia de competencias evaluables. Lo que está en juego es que la educación permanezca anclada en su sentido humano más profundo, el de una práctica que, al tiempo que exige rigor intelectual, reconoce que todo acto de conocer se inscribe en una trama de experiencias vividas y de relaciones que lo hacen posible.



## **SEGUNDA PARTE**

Educación, Historia,  
Geopolítica y Poder

## Texto 11

### **Eduardo Galeano y las venas abiertas del presente: pensar la historia y la geopolítica desde las aulas de clase**

Cada vez que vuelvo a *Las venas abiertas de América Latina* (2017), de Eduardo Galeano, no puedo evitar una pregunta que se repite con insistencia, casi como una incomodidad persistente: ¿cómo enseñamos hoy la historia de nuestra región en las escuelas y universidades? No me refiero únicamente a los contenidos, a las fechas, a los procesos económicos o a los nombres que aparecen en los programas oficiales, sino a algo más profundo: desde qué mirada se narra nuestra historia, qué silencios la atraviesan y qué tipo de sujetos se forman cuando esa historia se presenta como una sucesión inevitable de fracasos, dependencias y derrotas.

Galeano no escribió un manual de historia, y quizá por eso su texto sigue siendo incómodo. *Las venas abiertas* no pretende neutralidad; interpela, acusa, nombra responsables y, sobre todo, devuelve densidad humana a procesos que muchas veces la historiografía escolar ha reducido a esquemas impersonales. Leerlo hoy, en medio de una nueva disputa geopolítica entre Estados Unidos y Venezuela —marcada por el interés estratégico en el petróleo y los recursos naturales, más allá del discurso oficial sobre la democracia o la dictadura—, obliga a preguntarnos qué tanto hemos cambiado nuestra forma de enseñar y aprender la historia latinoamericana, o si

seguimos repitiendo narrativas cuidadosamente despolitizadas.

En muchas aulas, la historia de América Latina se enseña como una cadena de acontecimientos cerrados: la colonia, la independencia, las repúblicas, los conflictos internos, las crisis económicas. Todo aparece ordenado, clasificado, aparentemente explicado. Sin embargo, pocas veces se invita a los estudiantes a preguntarse por las continuidades estructurales del despojo, por las lógicas extractivas que se transforman, pero no desaparecen, o por las formas en que el poder global sigue configurando el destino de nuestros territorios. La historia se presenta como algo que ya ocurrió, no como una trama viva que sigue produciendo efectos en el presente.

Galeano, en cambio, nos recuerda que América Latina ha sido históricamente un territorio abierto, no al intercambio equitativo, sino a la extracción sistemática de riqueza. Oro, plata, caucho, café, petróleo, litio: cambian los nombres de los recursos, cambian los actores visibles, pero la lógica persiste. Cuando hoy observamos la centralidad de Venezuela en el tablero geopolítico mundial, resulta ingenuo —o profundamente ideológico— pensar que el interés principal radica únicamente en la defensa de la democracia. La historia latinoamericana enseña que, detrás de los discursos morales, casi siempre hay intereses materiales concretos. Y ese aprendizaje histórico no puede seguir ausente de nuestras prácticas pedagógicas.

El problema no es solo lo que se enseña, sino cómo se enseña. En no pocas ocasiones, la historia regional se aborda desde una pretendida objetividad que neutraliza el conflicto. Se habla de imperialismo como un concepto del pasado, de colonialismo como una etapa superada, de dependencia como una teoría “ya discutida”. De este

modo, el aula se convierte en un espacio donde el presente queda desconectado del pasado y donde las disputas actuales aparecen como anomalías, no como expresiones de estructuras históricas persistentes.

En este sentido, *Las venas abiertas de América Latina* funciona como un texto profundamente pedagógico, no porque ofrezca respuestas definitivas, sino porque obliga a reaprender a leer la historia desde el conflicto. Galeano no escribe para tranquilizar conciencias, sino para incomodarlas. Y quizá esa sea una de las tareas más urgentes de la educación histórica hoy: formar estudiantes capaces de sostener la incomodidad, de leer los procesos históricos sin refugiarse en explicaciones simples o discursos oficiales.

En el aula universitaria, esta tensión se vuelve evidente cuando se discuten temas sobre América Latina. Algunos estudiantes repiten argumentos aprendidos en medios de comunicación; otros reaccionan desde posiciones ideológicas rígidas; pocos logran situar el conflicto en una perspectiva histórica de larga duración. Allí, el desafío docente no consiste en imponer una lectura, sino en abrir el campo de interrogación: ¿qué nos dice la historia de América Latina sobre la relación entre recursos naturales y poder global?, ¿qué continuidades podemos rastrear entre el colonialismo clásico y las formas contemporáneas de intervención?, ¿qué rol juega la educación cuando estas preguntas se evitan o se simplifican?

Enseñar historia desde Galeano implica, también, revisar críticamente los currículos. No basta con añadir su libro como lectura complementaria si el enfoque general sigue siendo eurocéntrico, lineal y despolitizado. La pregunta de fondo es si estamos dispuestos a reconocer que la enseñanza de la historia es siempre un acto político, no en

el sentido partidista, sino en cuanto define qué memorias se legitiman y cuáles se marginan.

Aprender historia, desde esta perspectiva, deja de ser un ejercicio de memorización para convertirse en una práctica de conciencia histórica. Implica comprender que las decisiones geopolíticas actuales no surgen en el vacío, que los discursos sobre desarrollo, democracia o estabilidad suelen ocultar relaciones asimétricas de poder, y que América Latina no es un escenario pasivo, sino un territorio históricamente disputado. Cuando los estudiantes logran establecer estos vínculos, la historia deja de ser un relato muerto y se transforma en una herramienta para leer críticamente el presente.

Galeano nos obliga a mirar la herida abierta, no para recrearnos en el dolor, sino para entender sus causas. Desde la educación, esa comprensión es fundamental. Una enseñanza histórica que ignore las venas abiertas de la región contribuye, aunque no lo pretenda, a naturalizar el despojo. Por el contrario, una pedagogía que asuma la historia como campo de disputa puede formar sujetos capaces de cuestionar narrativas hegemónicas y de situarse éticamente frente a los conflictos contemporáneos.

Tal vez, entonces, el mayor aporte de *Las venas abiertas de América Latina* a la educación no esté en los datos que ofrece, sino en la mirada que propone; una mirada que conecta pasado y presente, economía y política, territorio y poder. Enseñar desde esa perspectiva no garantiza consensos, pero sí algo más valioso: estudiantes que aprenden a pensar históricamente, a desconfiar de las explicaciones únicas y a reconocer que la historia de nuestra región sigue escribiéndose en cada disputa por sus recursos, por su soberanía y por su derecho a decidir su propio destino.

En tiempos donde la geopolítica vuelve a colocar a América Latina en el centro de intereses ajenos, enseñar su historia con honestidad crítica no es un lujo académico, sino una responsabilidad ética. Porque solo quien comprende de dónde vienen las heridas puede decidir, con mayor lucidez, cómo no seguir reproduciéndolas.

## Texto 12

### Frantz Fanon y la pedagogía de la colonización

Leer a Frantz Fanon hoy no constituye un ejercicio de evocación histórica ni una mirada nostálgica sobre un pasado colonial supuestamente clausurado. Por el contrario, implica una confrontación directa e incómoda con las formas persistentes mediante las cuales la dominación continúa organizando las subjetividades, los saberes y las prácticas educativas contemporáneas. Fanon no comprendió la colonización únicamente como un hecho político o económico, sino como una experiencia profundamente formativa: una pedagogía violenta que moldea la percepción que los sujetos colonizados construyen de sí mismos, enseñándoles a mirarse desde la óptica del dominador y a interiorizar jerarquías que se presentan como naturales.

En *Los condenados de la tierra* (2003), Fanon muestra que la colonización no se reduce a la ocupación material de territorios, sino que produce un orden simbólico que clasifica y jerarquiza vidas, cuerpos y saberes. Dicho orden no opera de manera espontánea: se aprende, se internaliza y se normaliza a través de múltiples dispositivos sociales. En este sentido, la colonización es también un proceso educativo, aunque invertido y profundamente perverso, pues enseña quién vale y quién no, quién puede hablar y quién debe callar, qué lenguas son legítimas y cuáles deben ser silenciadas. Asimismo, delimita qué historias merecen

ser narradas y qué experiencias deben permanecer en el olvido.

Desde esta clave, pensar la educación exige reconocer que no todo proceso formativo es emancipador. Algunos educan para la domesticación, otros para la disciplina y otros para la alienación. Fanon advierte que el sujeto colonizado aprende tempranamente a desconfiar de su propia experiencia, a desvalorizar su cultura y a aspirar a una humanidad definida por parámetros ajenos. La escuela, la universidad y las instituciones de formación no están al margen de esta lógica; con frecuencia la reproducen bajo la apariencia de neutralidad académica o de una supuesta universalidad del conocimiento.

La educación colonial rara vez se presenta como una imposición explícita. Más bien, opera como normalidad incuestionada. Se enseña un canon, una lengua, una historia y una racionalidad que se presentan como universales, mientras otros saberes son relegados a los márgenes, reducidos a lo folclórico o a lo anecdótico. Fanon permite comprender que esta exclusión no es accidental, sino constitutiva de un proyecto de dominación que necesita producir sujetos que se piensen a sí mismos como incompletos, atrasados o insuficientes.

En este punto, el pensamiento fanoniano dialoga de manera directa con los problemas actuales de la educación. Aunque los contextos históricos hayan cambiado, persisten prácticas pedagógicas que separan el conocimiento de la experiencia vivida de los estudiantes, especialmente de aquellos provenientes de territorios atravesados por la desigualdad, el racismo y el despojo. Se aprende a repetir teorías desconectadas de la realidad inmediata; se estudian problemas ajenos mientras se

silencian los propios; se interioriza la idea de que el saber válido siempre proviene de fuera.

Fanon nombra este proceso como alienación. No se trata solo del desconocimiento de la propia historia, sino de aprender a mirarla con desprecio. El sujeto colonizado habita así una fractura profunda: vive en un mundo que no reconoce como propio y se forma en instituciones que no lo nombran. La educación, lejos de constituirse en un espacio de reconocimiento, se transforma en un dispositivo de extrañamiento y distanciamiento de la propia experiencia.

Esta pedagogía de la colonización no desaparece con la independencia política. Fanon es enfático al señalar que el fin del colonialismo formal no garantiza la descolonización de las mentes. Las estructuras del conocimiento, los modelos educativos y los criterios de legitimidad intelectual pueden seguir reproduciendo la lógica colonial bajo nuevas formas. En este sentido, la universidad contemporánea enfrenta una pregunta incómoda e ineludible: ¿hasta qué punto continúa formando sujetos destinados a adaptarse a un orden que los invisibiliza y los subordina?

Pensar la enseñanza desde Fanon implica asumir que toda práctica educativa participa activamente en la producción de subjetividades. No se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de formar modos de verse a sí mismos, de interpretar la realidad y de situarse en el mundo. Cuando la educación ignora las condiciones históricas y sociales de quienes aprenden, refuerza la idea de que el problema reside en el estudiante y no en las estructuras que lo excluyen.

Fanon no propone una pedagogía conciliadora ni ingenua. Su pensamiento es profundamente conflictivo porque

parte del reconocimiento de la violencia estructural que atraviesa la experiencia colonial. Educar, desde esta perspectiva, no puede limitarse a integrar a los sujetos en un sistema injusto, sino que debe abrir la posibilidad de interrogarlo críticamente. Esto no implica convertir el aula en un espacio de adoctrinamiento, sino reconocer que el conocimiento siempre está situado y que toda formación supone una toma de posición frente al mundo.

En el contexto actual, esta reflexión adquiere nuevas resonancias. La educación se ve crecientemente atravesada por discursos de neutralidad, eficiencia y competencia global. Se promueve una formación despolitizada, orientada a la empleabilidad y al rendimiento, que evita cuestionar las estructuras de poder que producen exclusión. Fanon permite desmontar esta ilusión: no existe una educación inocente en un mundo marcado por desigualdades históricas.

La alienación descrita por Fanon no se manifiesta únicamente en los contenidos, sino también en las formas pedagógicas. Ritmos acelerados, evaluaciones estandarizadas y currículos fragmentados dificultan la posibilidad de pensar críticamente la propia realidad. El estudiante aprende a responder, pero no a interrogar; a adaptarse, pero no a transformar. Así, la pedagogía de la colonización no necesita imponerse por la fuerza: opera a través de la rutina, la normalización y el silencio.

Frente a ello, Fanon plantea la necesidad de una descolonización radical del pensamiento. No como un gesto identitario cerrado, sino como un proceso crítico de reapropiación de la experiencia. Descolonizar la educación implica abrir espacios para otras narrativas, otros saberes y otras formas de comprender el mundo; supone reconocer que el conocimiento no se produce únicamente en los

centros hegemónicos, sino también en las periferias, en las luchas, en las memorias y en las resistencias.

Este desafío no está exento de tensiones. Incomoda estructuras consolidadas, cuestiona jerarquías académicas y obliga a revisar prácticas naturalizadas durante décadas. Sin embargo, también abre una posibilidad formativa profunda: que la educación deje de ser un mecanismo de adaptación pasiva y se convierta en un espacio de lectura crítica del pasado y del presente.

Fanon nos recuerda, en última instancia, que educar no es solo preparar para el futuro, sino asumir responsabilidad por las heridas del pasado que continúan abiertas. Allí donde la educación se atreve a nombrar la violencia, el racismo y la exclusión como parte constitutiva de la historia que habitamos, se abre la posibilidad de formar sujetos menos alienados y más conscientes de su lugar en el mundo.

En este sentido, la pedagogía de la colonización no es un destino inevitable. Es una forma aprendida de organizar el saber y la experiencia y, como toda forma aprendida, puede ser transformada. Leer a Fanon hoy es aceptar esa tarea incómoda: revisar críticamente qué tipo de sujetos estamos formando y para qué mundo. Porque mientras la educación continúe enseñando a mirar la realidad con los ojos del dominador, la colonización seguirá operando, incluso allí donde afirma haber sido superada.

## Texto 13

### Immanuel Wallerstein y aprender a pensar el mundo como sistema

En *Análisis de sistemas-mundo: Una introducción* (2005), Immanuel Wallerstein propone una ruptura decisiva con las formas tradicionales de comprender la historia y la política modernas. Su planteamiento central es tan sencillo como profundamente perturbador: los fenómenos sociales, económicos y políticos no pueden explicarse de manera adecuada desde el marco aislado de los Estados nacionales, porque forman parte de un sistema histórico global que organiza el mundo a partir de relaciones estructurales de desigualdad. Para Wallerstein, el capitalismo no es la simple suma de economías nacionales ni un proceso interno de desarrollo, sino un sistema-mundo que distribuye de manera jerárquica el poder, la riqueza, el conocimiento y la capacidad de decidir sobre el propio destino.

Esta perspectiva no solo transforma la investigación en las ciencias sociales, sino que interpela directamente la forma en que se enseña historia, política y sociedad. En numerosos espacios de formación, los contenidos continúan organizándose a partir de relatos fragmentados: se estudian países, gobiernos, crisis económicas o procesos educativos como si fueran unidades autónomas, desconectadas de las tramas globales que los constituyen. El enfoque de Wallerstein obliga a desmontar esta fragmentación. Ningún fenómeno social puede comprenderse plenamente si se lo separa del sistema

histórico del que forma parte y de las relaciones desiguales que lo atraviesan.

En este marco, Wallerstein introduce las categorías de centro, semiperiferia y periferia para explicar cómo el capitalismo organiza el mundo de manera relacional. Estas categorías no remiten únicamente a ubicaciones geográficas, sino a posiciones históricas dentro del sistema-mundo. Desde esta clave, la pobreza, el subdesarrollo o la dependencia dejan de interpretarse como fallas internas o atrasos culturales y se comprenden como efectos estructurales de un orden global que concentra beneficios en determinados territorios y desplaza costos hacia otros. Aprender esto implica desmontar una de las narrativas más persistentes en la enseñanza contemporánea: la idea de que el éxito o el fracaso de una sociedad depende exclusivamente de sus decisiones internas.

Pensar la formación académica desde Wallerstein supone reconocer que enseñar historia o política no puede limitarse a la transmisión de hechos, fechas o cronologías nacionales. Implica introducir a los estudiantes en una manera distinta de mirar el mundo, capaz de reconocer interdependencias, asimetrías y continuidades históricas de largo plazo. Cuando la enseñanza se reduce a relatos nacionales autocontenidos, se refuerza la ilusión de que los problemas sociales son siempre locales y de que las soluciones dependen únicamente de voluntades internas. El enfoque del sistema-mundo rompe esa ilusión y obliga a situar cada proceso en una red más amplia de relaciones.

Esta ruptura tiene implicaciones pedagógicas profundas. Wallerstein muestra que la expansión del capitalismo fue inseparable del colonialismo, la esclavitud, la expropiación de territorios y la producción de jerarquías raciales y culturales. Sin embargo, estos procesos suelen aparecer en

la enseñanza como capítulos cerrados del pasado, desligados del presente. Pensar desde el sistema-mundo implica comprender que esas lógicas no desaparecieron, sino que se reconfiguraron. La historia deja de ser un relato clausurado y se convierte en una herramienta para comprender las desigualdades contemporáneas.

En los espacios de formación, esta perspectiva introduce una incomodidad necesaria. Aprender a pensar el mundo como sistema implica reconocer que las condiciones de vida propias están conectadas con las condiciones de vida de otros, incluso cuando esa conexión no resulta visible. El acceso a determinados bienes, tecnologías u oportunidades educativas se sostiene, muchas veces, en cadenas globales de producción y extracción que trasladan los costos sociales y ambientales hacia otros territorios. Esta comprensión desafía miradas individualistas y meritocráticas profundamente arraigadas en los discursos educativos actuales.

Wallerstein también cuestiona la noción de progreso lineal que atraviesa buena parte de los relatos modernos. Insiste en que el capitalismo se desarrolla a través de ciclos de expansión y crisis, y que estas crisis no constituyen anomalías, sino componentes estructurales del sistema. Enseñar desde esta perspectiva implica abandonar narrativas triunfalistas y problematizar la idea de que el desarrollo es un destino inevitable para todas las sociedades. La pregunta deja de ser cuándo todos alcanzarán el mismo bienestar y pasa a ser qué tipo de mundo produce el sistema en el que vivimos.

Este enfoque plantea, a su vez, un desafío central para los procesos de formación académica: cómo evitar que la explicación estructural derive en fatalismo. Wallerstein es claro al señalar que todo sistema histórico tiene un inicio y

un final. El sistema-mundo capitalista no es eterno; está atravesado por contradicciones que abren posibilidades de transformación. Pensar estas posibilidades no significa ofrecer respuestas prefabricadas ni soluciones inmediatas, sino reconocer que el futuro no está completamente determinado. En términos pedagógicos, esto implica sostener una tensión productiva entre comprensión crítica y apertura histórica.

Otro aspecto clave del pensamiento de Wallerstein es su crítica a la producción del conocimiento. En sus trabajos, advierte que muchas teorías consideradas universales han sido elaboradas desde los países del centro y responden a sus experiencias históricas particulares. Aprender a pensar el mundo como sistema implica, por tanto, desarrollar una conciencia epistemológica: preguntarse desde dónde se produce el conocimiento, a quién beneficia y qué realidades quedan fuera de su campo de visión. Esta pregunta resulta fundamental en la formación universitaria, donde con frecuencia se transmiten teorías sin problematizar sus condiciones de producción.

Desde esta clave, enseñar no consiste solo en exponer conceptos, sino en situarlos históricamente y ponerlos en diálogo con las realidades que buscan explicar. El enfoque del sistema-mundo no ofrece certezas cómodas, pero sí herramientas para evitar lecturas simplistas del mundo contemporáneo. Exige tiempo, complejidad y disposición al conflicto intelectual, condiciones que no siempre encuentran lugar en contextos formativos atravesados por la prisa, la estandarización y la fragmentación del saber.

Pensar el mundo como sistema no es, entonces, un ejercicio abstracto. Es una forma de comprender por qué las desigualdades persisten, por qué las crisis se repiten y por qué muchas promesas de la modernidad no se

cumplen. En un tiempo en el que el conocimiento tiende a fragmentarse y a reducirse a información utilitaria, la propuesta de Wallerstein devuelve a la formación una tarea exigente: formar miradas capaces de sostener la complejidad sin reducirla, de reconocer las estructuras sin clausurar la posibilidad de transformación.

Quizá allí radique su aporte más profundo para pensar los procesos de enseñanza hoy. Aprender a pensar el mundo como sistema no garantiza respuestas definitivas, pero impide la comodidad de la ignorancia estructural. Nos recuerda que la historia y la política no ocurren en compartimentos aislados, sino en una trama global de relaciones desiguales. Comprender esa trama es un primer paso —no el único, pero sí indispensable— para dejar de mirar el mundo como algo que sucede siempre en otro lugar.

## Texto 14

### **Aprender desde la representación: Edward Said y la crítica al saber inocente**

En *Orientalismo* (2002), Edward Said desarrolla una de las críticas más influyentes del pensamiento contemporáneo al mostrar que Occidente no solo ejerció su dominio a través de la ocupación de territorios, sino también mediante la producción de formas de conocimiento que hicieron posible, legítima y duradera esa dominación. Oriente — sostiene Said— no fue simplemente un espacio geográfico identificable en el mapa, sino una construcción intelectual, cultural y política elaborada desde Europa para definir al otro como exótico, atrasado, irracional y permanentemente necesitado de tutela. El orientalismo no es, por tanto, un error de percepción ni un conjunto de prejuicios aislados, sino un sistema de representación profundamente imbricado con el poder.

Esta idea resulta decisiva para pensar los procesos de enseñanza y formación académica. Aprender no consiste únicamente en acceder a información sobre el mundo, sino en aprender a mirar, a nombrar y a clasificar la realidad. En ese acto aparentemente neutral de conocer se juegan jerarquías, silencios y exclusiones que rara vez se hacen explícitas. Said demuestra que el conocimiento nunca es inocente: al mismo tiempo que describe el mundo, lo produce simbólicamente, delimitando lo pensable y lo decible.

En *Orientalismo*, Said analiza textos académicos, literarios, políticos y artísticos para mostrar cómo se construyó una imagen homogénea y esencializada del Oriente que sirvió para justificar su dominación. Esta construcción no desapareció con el fin formal del colonialismo. Por el contrario, se reconfiguró y continúa operando en discursos contemporáneos sobre cultura, desarrollo, democracia, migración y seguridad. Aprender a reconocer esta persistencia se vuelve una condición fundamental para una formación verdaderamente crítica.

En muchos espacios formativos, el mundo se presenta como un conjunto de regiones, culturas y problemas claramente delimitados. Se habla de “ellos” y “nosotros” con una naturalidad que oculta el origen histórico y político de esas categorías. Desde la lectura de Said, esta división deja de ser meramente descriptiva y se vuelve profundamente problemática: ¿quién define al otro?, ¿desde qué lugar se lo nombra?, ¿qué relaciones de poder sostienen esa definición y qué intereses la atraviesan?

Pensar la formación desde *Orientalismo* implica reconocer que toda representación es una toma de posición. Los mapas, los manuales escolares, los textos académicos y los discursos institucionales no solo informan; también ordenan el mundo simbólicamente. Deciden qué historias se cuentan, cuáles se omiten y qué voces son reconocidas como legítimas. En este sentido, aprender no se reduce a incorporar contenidos, sino que exige desarrollar la capacidad de interrogar los marcos desde los cuales esos contenidos se producen.

Said insiste en que el orientalismo funciona como una forma de conocimiento que se presenta como objetiva y desinteresada, pero que en realidad está atravesada por intereses políticos y geoestratégicos. Esta advertencia

resulta clave para pensar cómo se aprende historia, cultura y política. Cuando ciertas regiones aparecen sistemáticamente asociadas al conflicto, la violencia o el atraso, mientras otras se presentan como universales, racionales y portadoras de progreso, no estamos ante una descripción neutral del mundo, sino ante una distribución desigual de la humanidad.

*Orientalismo* ofrece, además, una herramienta conceptual para analizar cualquier proceso en el que un grupo define a otro desde una posición de superioridad. En este sentido, el pensamiento de Said dialoga con otras lecturas críticas del poder global: la historia narrada desde los vencedores, la indiferencia frente al sufrimiento ajeno o la espectacularización de la violencia encuentran en la representación su condición de posibilidad.

En los procesos de formación, esta crítica adquiere una dimensión concreta. Aprender a leer textos, imágenes y discursos implica también aprender a detectar sus silencios. ¿Qué realidades quedan fuera?, ¿qué experiencias no son narradas?, ¿qué sujetos aparecen únicamente como objeto de estudio y nunca como productores de conocimiento? Estas preguntas no buscan relativizar todo saber, sino situarlo histórica y políticamente.

Said no propone rechazar el conocimiento producido en Occidente ni caer en un relativismo absoluto. Su apuesta es más exigente: desarrollar una conciencia crítica capaz de reconocer las condiciones históricas, culturales y políticas de producción del saber. La cultura, lejos de ser un ámbito neutral, fue —y sigue siendo— un escenario central de legitimación del poder.

Pensar la formación desde esta clave implica asumir que aprender a leer no es solo decodificar textos, sino comprender los marcos que los hacen posibles. Cuando el

conocimiento se presenta como universal sin reconocer su lugar de enunciación, se reproduce una forma sutil pero eficaz de dominación: aquella que convierte una experiencia particular en norma general.

Este gesto tiene consecuencias profundas. Identificar el orientalismo no significa simplemente cambiar contenidos curriculares, sino transformar la relación con el saber. Supone reconocer que el mundo no se ofrece de manera transparente, sino mediado por discursos que organizan lo visible y lo decible. En este sentido, la formación crítica no busca sustituir una representación por otra, sino abrir un espacio de interrogación permanente.

En un contexto donde la información circula de forma acelerada y fragmentada, la crítica de Said adquiere una vigencia renovada. Las imágenes, los titulares y los discursos breves tienden a reforzar estereotipos, simplificar conflictos y consolidar narrativas dominantes. Aprender a detenerse, contextualizar y complejizar se convierte en un gesto contracorriente, pero indispensable.

Said concibe el conocimiento como una práctica ética. Pensar el mundo implica asumir responsabilidad frente a aquello que se nombra. No se trata solo de comprender al otro, sino de evitar que esa comprensión se transforme en apropiación simbólica. Por ello, la formación no debería producir miradas seguras y cerradas, sino miradas conscientes de sus límites y de su propia historicidad.

Quizá uno de los aportes más relevantes de *Orientalismo* para pensar los procesos de aprendizaje sea este: no hay conocimiento sin posición, pero toda posición debe ser reflexionada. Aprender a leer el mundo desde sus representaciones no es aprender a desconfiar de todo, sino aprender a situarse críticamente frente a lo que se da por evidente.

En un tiempo en el que las narrativas dominantes se presentan como inevitables y los conflictos aparecen como lejanos o ajenos, el pensamiento de Said devuelve a la formación una tarea fundamental: enseñar a leer el mundo como una construcción histórica y política. No para negar la realidad, sino para comprender que aquello que se presenta como natural ha sido producido. Y que toda producción, precisamente por ello, puede ser interrogada y transformada.

## Texto 15

### **La escuela como dispositivo: Michel Foucault y la microfísica del poder**

En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2002), Michel Foucault no se limita a analizar el sistema penal moderno ni a describir la transformación histórica de las formas de castigo. Su preocupación es más amplia, más profunda y, en última instancia, más inquietante: comprender cómo el poder se infiltra en las prácticas cotidianas, en los cuerpos, en los saberes y en las instituciones que, en apariencia, solo buscan formar, ordenar o normalizar. La escuela, la universidad, la cárcel, el hospital o la fábrica no son espacios neutros ni meramente funcionales; son dispositivos en los que se producen sujetos, se modelan conductas y se configuran formas específicas de vida social.

Uno de los gestos teóricos más radicales de Foucault consiste en romper con la concepción clásica del poder entendido como algo que se posee, se concentra o se ejerce exclusivamente desde el Estado o desde una autoridad central. El poder no es una cosa, sino una relación; no se localiza en un solo punto, sino que circula. Se encarna en prácticas, se sedimenta en rutinas y se naturaliza en formas de organización que se presentan como técnicas, racionales o inevitables. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso exterior al poder: constituye uno de sus lugares privilegiados de operación y reproducción.

En *Vigilar y castigar*, Foucault muestra cómo la modernidad desplaza el castigo espectacular —visible, violento y ejemplarizante— hacia formas más sutiles, continuas y eficaces de control. El poder deja de exhibirse públicamente y se vuelve minucioso, cotidiano, casi imperceptible. Se ejerce a través del examen, la evaluación, la clasificación y la vigilancia permanente. Esta lógica no se restringe al ámbito carcelario; se expande a múltiples instituciones sociales. La escuela y la universidad, lejos de ser espacios ajenos a esta racionalidad, se convierten en escenarios centrales para su despliegue.

El aula aparece entonces como un espacio donde los cuerpos son ordenados, los tiempos regulados y los comportamientos observados. No solo se transmite conocimiento; se aprende a sentarse de cierta manera, a hablar cuando corresponde, a guardar silencio, a responder adecuadamente y a ajustarse a ritmos preestablecidos. El poder no se ejerce únicamente cuando se sanciona una falta, sino cuando se anticipa la conducta esperada y se interioriza la norma hasta hacerla propia.

Pensar la formación académica desde Foucault implica reconocer que enseñar no es solo transmitir saberes, sino participar —consciente o inconscientemente— en la producción de subjetividades. El estudiante no es únicamente alguien que adquiere contenidos académicos, sino un cuerpo que se disciplina, una conducta que se evalúa y una trayectoria que se normaliza. El poder no actúa solo cuando prohíbe; actúa cuando define lo que es normal, aceptable y deseable, cuando establece qué cuenta como éxito, fracaso o desviación.

Foucault insiste en que el saber y el poder no son esferas separadas ni independientes. Todo saber produce efectos de poder y todo poder genera saberes que lo sostienen y

legitiman. En los procesos de formación, esta relación se vuelve particularmente visible. Los contenidos que se enseñan, las metodologías que se privilegian y las formas de evaluación que se imponen no son decisiones neutras ni exclusivamente pedagógicas; son decisiones políticas en un sentido profundo, porque contribuyen a producir determinados tipos de sujetos.

Aprender a pensar desde Foucault supone abandonar la idea de que el poder siempre oprime desde afuera, de manera visible y coercitiva. Con frecuencia, el poder opera produciendo sujetos que se autoexaminan, se comparan, se corrigen y se adaptan sin necesidad de una orden explícita. El ideal moderno de autonomía puede convertirse, paradójicamente, en una forma sofisticada de autogobierno funcional al sistema. La pregunta ya no es únicamente quién manda, sino cómo aprendemos a obedecer sin que nadie nos lo ordene directamente.

En los espacios de formación contemporáneos, esta lógica tiende a intensificarse. La evaluación constante, la medición del rendimiento, la presión por la productividad y la competencia permanente producen sujetos que internalizan la exigencia y asumen la responsabilidad individual por su éxito o su fracaso. Desde la perspectiva foucaultiana, esto no constituye un efecto colateral del sistema educativo, sino una modalidad específica de ejercicio del poder: gobernar a través de la normalización, la comparación y la autoexigencia.

El riesgo de este modelo es que el aprendizaje se reduzca a un conjunto de criterios externos, mientras se debilita la posibilidad de pensar críticamente esos mismos criterios. Cuando el tiempo para la reflexión se ve desplazado por la urgencia de cumplir, producir y rendir, el saber se vuelve instrumental y pierde parte de su potencia formativa. Se

aprende a responder adecuadamente, pero no necesariamente a interrogar el sentido de aquello que se exige.

Sin embargo, Foucault no propone una lectura fatalista ni determinista del poder. Su análisis no busca denunciar para paralizar, sino comprender para abrir posibilidades. Allí donde el poder se ejerce, también emergen resistencias. Y estas resistencias no siempre adoptan la forma de una confrontación abierta; a menudo se expresan en pequeños desplazamientos, en prácticas alternativas, en modos distintos de habitar las instituciones y de relacionarse con el saber.

Pensar críticamente las prácticas formativas implica, entonces, identificar los puntos donde el poder se vuelve visible y, por ello mismo, cuestionable. Supone preguntarse qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Implica revisar las rutinas que se repiten sin reflexión y reconocer que incluso los gestos más cotidianos están cargados de efectos políticos.

Aprender desde Foucault es aprender a leer las instituciones como textos políticos. Es interrogar qué tipo de sujeto se produce cuando el éxito académico se mide exclusivamente por indicadores cuantificables, cuando el error se penaliza en lugar de asumirse como parte del proceso y cuando el pensamiento crítico se subordina a la eficiencia. Es reconocer que el poder no solo reprime, sino que produce modos de ser, formas de desear y maneras de comprenderse a uno mismo.

Quizá uno de los aportes más significativos de Foucault para pensar la formación sea el señalamiento de que no existe neutralidad posible. Incluso las prácticas más cotidianas —el silencio, la fila, el examen, la calificación— están atravesadas por relaciones de poder. Comprender

esto no implica renunciar a enseñar ni caer en el cinismo, sino asumir la responsabilidad de hacerlo de manera consciente, reflexiva y ética.

Pensar el poder que nos forma es el primer paso para no reproducirlo de manera automática. En este sentido, la lectura de Foucault no ofrece recetas pedagógicas ni modelos cerrados, pero sí una advertencia radical y necesaria: allí donde el poder se presenta como natural, inevitable o incuestionable, es precisamente donde actúa con mayor eficacia. Reconocerlo constituye, quizás, una de las tareas más urgentes de la educación crítica contemporánea.

## Texto 16

### **Aprender en tiempos de necropolítica: Achille Mbembe y la desigualdad de vivir**

En *Necropolítica* (2011), Achille Mbembe retoma y radicaliza las reflexiones de Michel Foucault sobre el biopoder para pensar una realidad aún más extrema y perturbadora: aquella en la que el poder ya no se limita a administrar la vida, sino que decide activamente quién puede vivir y quién debe morir. Si Foucault mostró cómo la modernidad organiza, regula y optimiza la vida a través de dispositivos de control, Mbembe se pregunta qué ocurre cuando esos mismos dispositivos producen, de manera sistemática, poblaciones descartables. En el centro de su reflexión aparece una constatación inquietante: el orden político contemporáneo funciona, en gran medida, como una gestión diferencial de la muerte, donde no todas las vidas poseen el mismo valor ni merecen el mismo cuidado.

Para Mbembe, la política actual no puede comprenderse sin atender a las múltiples formas en que ciertos grupos humanos son expuestos de manera permanente a la violencia, al abandono institucional y a la precariedad extrema. La muerte que describe no siempre adopta la forma de un acontecimiento inmediato o espectacular; muchas veces se manifiesta como una vida sometida al desgaste lento, a la inseguridad constante, a la imposibilidad de proyectar un futuro. La necropolítica nombra, precisamente, ese poder que decide qué vidas

deben ser protegidas y cuáles pueden ser sacrificadas sin que ello provoque escándalo moral o conmoción política.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante para pensar los procesos de formación académica en el mundo contemporáneo. Aprender ya no ocurre en un escenario donde la vida esté mínimamente garantizada, sino en contextos atravesados por guerras prolongadas, desplazamientos forzados, racismo estructural, crisis ecológicas y desigualdades radicales. Mbembe obliga a preguntarse qué significa formar sujetos en un mundo donde la posibilidad misma de vivir dignamente está distribuida de manera desigual y donde la supervivencia no es una condición asegurada para todos.

En este contexto, el poder soberano se ejerce a través de la capacidad de exponer a determinados cuerpos a la muerte —o a una vida cercana a ella— sin que esa exposición sea percibida como una injusticia intolerable. Fronteras militarizadas, territorios convertidos en zonas de sacrificio y poblaciones abandonadas por el Estado configuran un mapa global en el que la muerte se administra de forma técnica y burocrática. La política deja así de ser únicamente gestión de la vida para transformarse en una administración sistemática de la mortalidad.

Pensar la formación académica desde Mbembe implica reconocer que no todos los cuerpos acceden al conocimiento en las mismas condiciones. La posibilidad de aprender está atravesada por desigualdades estructurales que determinan quién dispone de tiempo, seguridad y recursos para pensar, y quién debe concentrar su energía en sobrevivir. La educación, lejos de ser un espacio neutral, se inscribe en estas jerarquías que establecen qué vidas importan y cuáles quedan en los márgenes.

Mbembe dialoga críticamente con la historia del colonialismo para mostrar que la necropolítica no es un fenómeno reciente ni excepcional. Las colonias fueron, desde su origen, espacios donde la vida de ciertos pueblos era prescindible y donde la violencia extrema se naturalizaba como herramienta legítima de dominación. Esta lógica persiste hoy bajo nuevas formas: en los campos de refugiados, en las periferias urbanas, en los territorios extractivos y en las poblaciones racializadas y empobrecidas. Reconocer estas continuidades históricas resulta clave para comprender el presente.

En los espacios académicos, la necropolítica se manifiesta de manera silenciosa cuando ciertas vidas quedan sistemáticamente fuera del horizonte de lo pensable. Cuando el sufrimiento se convierte en estadística, cuando la violencia se presenta como un fenómeno lejano o inevitable y cuando la muerte ajena se incorpora al paisaje informativo, se produce una pedagogía de la indiferencia. No se enseña explícitamente a no sentir, pero se aprende a convivir con la exclusión y el abandono sin cuestionarlos.

Aunque Mbembe no formula una pedagogía en sentido estricto, su pensamiento interpela directamente la forma en que se aprende a mirar el mundo. Aprender desde la necropolítica implica reconocer que la vida no tiene el mismo valor para todos dentro del orden global. Esta constatación no busca producir culpa moral, sino responsabilidad ética y política: la responsabilidad de no naturalizar la desigual distribución del dolor y de la muerte.

Abordar estos procesos desde Mbembe implica también interrogar las sensibilidades que se configuran en los escenarios educativos. Se trata de cuestionar cómo se experimenta la muerte del otro y de qué manera se aprende a habitar contextos atravesados por la violencia estructural

sin asumirla como algo normal. En una realidad saturada de imágenes de dolor, el riesgo no radica únicamente en la indiferencia, sino en la habituación progresiva al sufrimiento.

En la política contemporánea, la excepción se ha convertido en norma. Estados de emergencia permanentes, guerras sin declaración formal y violencias sin responsables claramente identificables configuran un escenario en el que la muerte se administra de forma distante y despersonalizada. Pensar este mundo exige algo más que información: requiere una ética de la atención y una disposición a no apartar la mirada cuando la vida es tratada como descartable.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos no pueden reducirse a la promoción del logro individual ni a la reiteración de narrativas meritocráticas que ignoran las condiciones materiales de la existencia. Se vuelve imprescindible interrogar las vidas que quedan al margen de ese ideal de éxito, los costos humanos que lo sostienen y las exclusiones que se vuelven socialmente aceptables. Pensar la necropolítica supone rechazar la idea de que haya muertes prescindibles o vidas que no merezcan duelo.

Mbembe no ofrece consuelo ni soluciones simples. Su pensamiento incomoda porque obliga a reconocer que vivimos en un orden que produce muerte de manera sistemática y que, muchas veces, esa producción se sostiene en la indiferencia cotidiana. Pero esa incomodidad constituye, precisamente, su potencia formativa. Allí donde la muerte se administra, pensar se convierte en un acto de resistencia.

Quizá el desafío más profundo que Mbembe plantea a los procesos de formación académica sea este: aprender a pensar la vida en un mundo que parece organizado contra

ella. Reconocer la necropolítica no devuelve la vida a quienes la han perdido, pero impide que la pérdida se vuelva invisible. Y esa visibilidad es una condición mínima —aunque indispensable— para cualquier proyecto educativo que aspire a ser éticamente responsable y políticamente crítico.

## Texto 17

### **Camus en el aula: aprender la geopolítica de la indiferencia**

En *El extranjero* (2021), Albert Camus presenta a Meursault como un personaje que no es ajeno por provenir de otro lugar, sino por su incapacidad —o su negativa— de inscribir la experiencia en los sentidos que la sociedad considera fundamentales. La muerte de la madre, el amor, el crimen, la culpa y el juicio ocurren ante él sin que logre, o quiera, ordenarlos dentro de un marco moral compartido. No hay en Meursault una rebelión explícita ni una crítica articulada; hay, más bien, una aceptación desnuda de los hechos tal como se presentan.

Para Camus, la vida es absurda no porque carezca de acontecimientos, sino porque carece de un sentido previo que los organice. El mundo no explica nada: simplemente acontece. Esta experiencia del absurdo no es ajena a la manera en que aprendemos, desde temprano, a relacionarnos con la realidad. Meursault no discute el mundo; lo observa sin añadir significados que no estén dados. Esa forma de estar —distante, sobria, aparentemente neutral— recuerda ciertas disposiciones que se consolidan en los espacios de enseñanza: aprender a describir sin involucrarse, a analizar sin situarse, a comprender sin dejarse afectar. El absurdo aparece así no solo como una categoría filosófica, sino como una forma de relación con el mundo que también se aprende.

Leído desde las prácticas escolares y universitarias, este absurdo adquiere una resonancia inquietante. No son pocos los sujetos —estudiantes, profesionales, ciudadanos— que se relacionan con los grandes conflictos del mundo de un modo similar a como Meursault se relaciona con su propia vida: desde una distancia emocional, ética y política que convierte lo real en algo ajeno. Guerras, invasiones, extractivismos, procesos de colonización, privatización y despojo ingresan al aula como contenidos de estudio o temas de evaluación, pero rara vez como problemas que interpelan la propia experiencia vital.

En este sentido, el absurdo no reside únicamente en la violencia geopolítica, sino en la forma en que hemos aprendido —y enseñado— a mirarla. La geopolítica suele presentarse como información externa, asociada a “otros países”, “otras regiones” u “otros intereses”. Se organiza en mapas, fechas, cifras y conceptos que permiten explicarla, pero no necesariamente habitarla. Así, es posible aprender sobre conflictos internacionales sin sentirse implicado en ellos, del mismo modo en que Meursault asiste al entierro de su madre sin duelo. No se trata de indiferencia consciente, sino de una disposición aprendida a no vincular el conocimiento con la propia vida.

Esta forma de aprendizaje produce sujetos capaces de hablar del mundo sin sentirse parte de él. Se aprende a repetir categorías analíticas sin preguntarse desde dónde se enuncian; se estudian procesos históricos sin reconocer las relaciones que los vinculan con el propio territorio. El aula corre entonces el riesgo de convertirse en un espacio donde se sabe mucho sobre el mundo, pero poco sobre la propia posición en él. Se aprende a opinar, pero no a situarse; a explicar, pero no a asumir.

Camus enfrenta así una pregunta incómoda que atraviesa también los procesos de formación: ¿qué ocurre cuando el mundo deja de sentirse cercano? Cuando la historia se presenta como algo concluido, la política como un espectáculo lejano y la geopolítica como un saber especializado, el aprendizaje pierde su capacidad de interpelación. Se configura una relación con el conocimiento en la que lo central es comprender, pero no necesariamente implicarse.

Paradójicamente, este distanciamiento convive con otro fenómeno igualmente absurdo. A menudo se observa una mayor sensibilidad frente a los problemas de territorios lejanos que frente a aquellos que atraviesan las propias comunidades. En el aula se debaten con intensidad conflictos externos, mientras se naturalizan las injusticias locales; se analizan procesos de dominación ajenos, mientras se silencian —o normalizan— las formas de despojo que ocurren en el propio contexto. En este desplazamiento, el sujeto termina aprendiendo a sentirse extranjero en su propia realidad.

Aquí el absurdo adquiere una forma pedagógicamente decisiva: no solo se aprende a ser ajeno al dolor del mundo, sino también al propio. La realidad cercana se vuelve invisible por exceso de familiaridad, mientras la lejana adquiere un valor casi moral. Esta forma de aprendizaje no surge del desinterés, sino de condiciones más profundas. En un mundo atravesado por la precariedad, la competencia y la incertidumbre, emerge una pregunta difícil de eludir: ¿por qué preocuparse por problemas que parecen inmodificables cuando las propias urgencias ya desbordan la capacidad de respuesta?

Así, se aprende —sin que nadie lo enuncie explícitamente— que hay problemas que no

corresponden. Que solo aquello que afecta directamente la economía personal, la seguridad inmediata o el entorno más próximo merece atención sostenida. Lo demás puede estudiarse, comentarse o incluso generar indignación momentánea, pero sin alterar la forma de habitar la vida cotidiana. El aprendizaje del mundo se convierte, entonces, en una acumulación de información sin implicación.

El absurdo funciona aquí como coartada. Si la vida no ofrece un sentido claro, si las preocupaciones individuales parecen insignificantes frente a la magnitud del mundo, ¿por qué cargar con las preocupaciones colectivas? Camus no esquiva esta tensión. Hacia el final de *El extranjero*, Meursault acepta que el universo es indiferente a su existencia, que no importa si muere ahora o dentro de muchos años. Esta aceptación no es resignación pasiva, sino lucidez radical. El mundo no garantiza sentido alguno, pero ello no exime al individuo de la manera en que decide habitarlo.

Llevada al espacio de formación académica, esta idea plantea un desafío profundo. Si no hay un sentido dado, aprender no puede reducirse a incorporar contenidos ni a dominar discursos críticos desvinculados de la experiencia. Pensar el mundo —local o global— no es una carga adicional, sino una posibilidad de situarse: de comprender desde dónde se vive el absurdo y cómo se participa, incluso sin quererlo, en las tramas que configuran la realidad.

Cuando esta conexión no se establece, se forman sujetos que creen que los conflictos por la tierra, el agua, los recursos o la soberanía pertenecen siempre a otros territorios. Se aprende a mirar esos conflictos como escenas externas, sin advertir que responden a lógicas que atraviesan todos los espacios, aunque no siempre de

manera visible. En este aprendizaje, el extranjero no es quien viene de fuera, sino quien ha sido formado para no ver.

Leer *El extranjero* desde las aulas no es un ejercicio literario inocente. Es una advertencia silenciosa. Camus no solo expone el absurdo de la existencia, sino el riesgo que emerge cuando ese absurdo se naturaliza como forma habitual de estar en el mundo. El mayor peligro no es la violencia explícita, sino la normalización de la indiferencia: esa disposición que permite estudiar el dolor, la injusticia y el despojo como objetos de análisis sin dejarse afectar por ellos.

En los espacios cotidianos donde se leen textos, se debaten ideas y se interpretan acontecimientos, esta indiferencia puede convertirse en método. La distancia se confunde con rigor y la neutralidad con profundidad. El absurdo deja entonces de ser una experiencia límite y se transforma en una forma cómoda de aprender sin comprometerse.

Sin embargo, Camus sugiere algo más exigente. Reconocer la indiferencia del universo no libera de la responsabilidad de cómo se habita el mundo; al contrario, obliga a asumir una posición. Tal vez ahí resida el desafío más profundo de lo que ocurre en las aulas: que no se formen espectadores del mundo, sino sujetos capaces de pensarlo desde su propia experiencia, sin ilusiones, pero sin huir de él. Porque vivir como extranjeros en nuestro propio mundo no es una fatalidad existencial. Es una forma aprendida de mirar, de pensar y de estar. Y toda forma aprendida, también, puede ser transformada.

## Texto 18

### **Guy Debord y la pedagogía invisible del espectáculo**

*La sociedad del espectáculo* (2005), de Guy Debord, no es únicamente una crítica cultural dirigida a los medios de comunicación o a la industria del entretenimiento. Es, ante todo, una reflexión radical sobre la forma en que se organiza la vida social cuando la experiencia del mundo es progresivamente sustituida por su representación. El espectáculo —advierte Debord— no se limita a un conjunto de imágenes consumidas pasivamente, sino que constituye una relación social mediada por lo visible: un modo específico de ordenar la realidad en el que la apariencia se impone sobre la comprensión y lo visible adquiere primacía sobre lo vivido. No se trata solo de aquello que se muestra, sino del modo en que lo mostrado configura la percepción, orienta el pensamiento y delimita lo que puede ser reconocido como real.

Leída desde esta clave, la pregunta por los procesos de enseñanza y aprendizaje adquiere un espesor particular. Toda práctica formativa implica decisiones que configuran una determinada manera de situarse frente al mundo. No porque en el aula se discutan explícitamente partidos, ideologías o instituciones de gobierno, sino porque enseñar supone siempre establecer jerarquías: qué saberes se legitiman, qué experiencias se consideran relevantes y qué problemas merecen ser pensados. Reconocer esta dimensión no implica añadir un contenido político adicional, sino asumir que toda formación produce modos

específicos de relación con la realidad social, con los otros y consigo mismo.

Esta condición no desaparece cuando se estudian disciplinas que, en apariencia, se presentan como neutras o ajenas a los conflictos sociales. Formarse en matemáticas, ingeniería, medicina, ciencias naturales o artes implica aprender a habitar una sociedad concreta, a ocupar un lugar en ella y a reproducir —o tensionar— determinados modos de organización de lo común. La política no aparece aquí como un tema externo, sino como una condición inevitable de toda experiencia de aprendizaje, incluso cuando no se la nombra y cuando se la pretende excluir del espacio formativo.

La lectura de Debord permite comprender cómo esta dimensión se reconfigura en un contexto dominado por imágenes, pantallas y fragmentos audiovisuales. En la sociedad del espectáculo, el poder no se ejerce únicamente mediante la coerción directa o la imposición normativa, sino a través de mediaciones que organizan lo visible, lo decible y aquello que se reconoce como real. La representación nunca es neutral: produce sentidos, jerarquiza problemas y modela sensibilidades. En este escenario, pensar la enseñanza implica interrogar críticamente los dispositivos que median el acceso al mundo y que orientan, muchas veces de manera imperceptible, la forma en que este es comprendido.

Desde hace algunos años, los procesos formativos ya no están mediados exclusivamente por el texto escrito y la lectura tradicional. Imágenes, películas, documentales, fotografías y videos breves se han incorporado de manera creciente a las aulas y a otros espacios educativos. Este desplazamiento no es problemático en sí mismo. Las imágenes también producen conocimiento, permiten otras

formas de aproximación a la realidad y pueden abrir caminos de comprensión que el texto no siempre habilita. Sin embargo, en una sociedad donde casi todo es capturado, editado y puesto en circulación como imagen, resulta imprescindible interrogar qué tipo de relación con la realidad se construye a partir de estas mediaciones y cómo orientan la comprensión de quienes aprenden.

Debord resulta clave para pensar esta tensión. En el espectáculo, las imágenes no funcionan como simples registros de lo real, sino como construcciones que organizan la percepción. Cada fotografía o video responde a un encuadre, a una selección y a una intención. Aquello que aparece como evidencia inmediata puede ser, en realidad, una forma de impostura: una representación diseñada para producir consenso, desactivar la pregunta o naturalizar determinadas relaciones de poder. Desde esta perspectiva, pensar la enseñanza no consiste únicamente en incorporar recursos visuales, sino en problematizar críticamente aquello que se presenta como evidente.

Cuando la política y lo político se configuran fundamentalmente como imagen, corren el riesgo de convertirse en objetos de consumo. Las elecciones se evalúan por su impacto visual; las decisiones públicas, por su capacidad de circulación; los conflictos sociales, por su potencia narrativa. La comprensión cede ante la impresión inmediata, y la reflexión es desplazada por la reacción. El espectáculo no elimina la política, pero la vacía de densidad y la transforma en escena: en un acontecimiento que se observa sin interrogar sus condiciones ni sus consecuencias.

Esta lógica atraviesa inevitablemente los espacios de formación académica. Pensar la enseñanza en este contexto supone enfrentar una tensión constante: cómo

utilizar recursos visuales sin reproducir la lógica del espectáculo; cómo aproximarse a los problemas sociales sin reducirlos a secuencias impactantes; cómo sostener la complejidad en escenarios que privilegian la rapidez, la fragmentación y la simplificación. El riesgo no reside en el uso de imágenes, sino en hacerlo sin detenerse a interrogarlas.

Debord advertía que el espectáculo produce sujetos que creen estar informados cuando, en realidad, solo están expuestos. Ver no equivale a comprender; acumular imágenes no implica necesariamente pensar. En los espacios de formación, esta lógica se manifiesta cuando los problemas políticos aparecen fragmentados, descontextualizados y despojados de historicidad; cuando la urgencia por captar la atención desplaza el tiempo de la pregunta y de la elaboración.

Desde esta perspectiva, situar la enseñanza en esta dimensión no implica convertir el aula en tribuna ni en escenario. Implica, más bien, evitar que se transforme en un espacio de contemplación pasiva. Supone resistir la tentación de presentar el conocimiento como un producto atractivo pero superficial, diseñado para ser consumido rápidamente. La política, entendida como dimensión constitutiva de lo social, requiere tiempo, conflicto, incomodidad y elaboración.

Debord no propone rechazar las imágenes ni idealizar un retorno a formas anteriores de transmisión del conocimiento. Su crítica apunta a la aceptación acrítica del espectáculo como mediación dominante de la realidad. En este escenario, pensar la enseñanza desde esta clave implica recuperar la capacidad de detenerse, de contextualizar y de incomodar. Implica asumir que toda imagen puede ser

interrogada y que toda representación conlleva una toma de posición.

Cuando la política se reduce a espectáculo, la ciudadanía tiende a degradarse en simple audiencia. Una audiencia observa, reacciona y opina, pero rara vez modifica su lugar en el mundo. Situar la enseñanza en esta dimensión supone disputar esa reducción: abrir la posibilidad de comprender que nada de lo que aparece es inocente, que lo visible también ejerce poder y que todo acto de pensamiento está inevitablemente situado.

Leer a Debord hoy no constituye un ejercicio teórico distante, sino una invitación urgente a revisar los modos en que se aprende a observar. En un contexto en el que la realidad parece adquirir existencia únicamente cuando se hace visible, incorporar esta reflexión en los procesos de formación supone devolver espesor crítico a la mirada y abrir preguntas allí donde el espectáculo tiende a cerrar el sentido. No se trata de rechazar las imágenes, sino de evitar que ocupen el lugar del pensamiento.

## Texto 19

### La pedagogía de la mirada: Susan Sontag y el aprendizaje del dolor

En *Ante el dolor de los demás* (2018), Susan Sontag se enfrenta a una de las preguntas más incómodas de la modernidad tardía: ¿qué ocurre cuando el sufrimiento ajeno se vuelve visible de manera permanente? Su reflexión no se limita a la fotografía de guerra ni a la circulación mediática de imágenes de violencia; apunta, de manera más profunda, a la transformación de nuestra relación ética con el dolor cuando este se convierte en objeto de consumo visual. Mirar ya no es un acto inocente. Aprender a mirar, mucho menos.

Desde esta premisa, Sontag advierte que las imágenes del sufrimiento no garantizan comprensión ni compromiso. Ver no equivale a entender, y la exposición reiterada al dolor puede producir, paradójicamente, insensibilidad. Cuando la violencia se vuelve cotidiana en el flujo de imágenes, corre el riesgo de perder su capacidad de interpelar. Lo repetido se normaliza, y lo familiar deja de incomodar. La saturación visual, lejos de generar mayor conciencia, puede erosionar la sensibilidad ética y transformar el horror en un elemento más del paisaje mediático.

Por ello, el libro cuestiona la idea —ampliamente difundida— de que mostrar el horror conduce automáticamente a una conciencia moral más profunda. Las imágenes pueden conmover, pero también pueden

anestesiar, trivializar o integrarse al consumo cotidiano sin generar reflexión. Exhibido sin contexto ni elaboración, el dolor pierde densidad ética y se transforma en una escena más, despojada de historia, de responsables y de vínculos con la vida de quien observa.

Esta advertencia resulta especialmente relevante para pensar los procesos de formación académica contemporáneos. La educación actual se encuentra atravesada por pantallas, archivos audiovisuales, documentales, noticias en tiempo real y una circulación constante de imágenes de guerra, pobreza, migración y violencia. En este escenario, el problema no es la presencia de estas imágenes, sino la forma en que se aprende a mirarlas y el lugar que ocupan dentro de las prácticas pedagógicas.

En los espacios de formación, el sufrimiento suele incorporarse como recurso didáctico: fotografías, reportajes, testimonios visuales. Sin embargo, la pregunta pedagógica no es si deben utilizarse o no, sino cómo se presentan. ¿Se ofrecen como evidencias incuestionables? ¿Se consumen rápidamente para ilustrar un tema? ¿O se convierten en objetos de interrogación crítica capaces de abrir preguntas sobre las condiciones que producen ese dolor?

Sontag insiste en que toda imagen encuadra, selecciona y excluye. Ninguna fotografía es neutral. Cada imagen del dolor responde a una mirada, a una intención, a una posición. Aprender desde esta clave implica reconocer que mirar es ya una forma de relación con el mundo y, por tanto, una práctica ética y política. La educación no puede limitarse a mostrar; debe enseñar a interrogar lo que se muestra, a sospechar de lo evidente y a reconocer los límites de la representación.

En la universidad contemporánea, esta cuestión adquiere un carácter urgente. Vivimos en un tiempo donde el sufrimiento circula de manera masiva y descontextualizada: guerras lejanas, cuerpos migrantes, víctimas anónimas, catástrofes repetidas hasta el cansancio. El riesgo ya no es la ignorancia, sino la saturación. Como advierte Sontag, cuando todo se muestra, algo se pierde: la capacidad de detenerse, de comprender y de asumir responsabilidad comienza a erosionarse.

Desde esta perspectiva, aprender no consiste únicamente en acumular información sobre el mundo, sino en desarrollar una sensibilidad capaz de distinguir entre ver y comprender. Cuando la educación no problematiza la mirada, puede contribuir involuntariamente a una pedagogía del consumo del sufrimiento: se aprende a observar sin implicarse, a pasar de una imagen a otra sin que ninguna deje huella duradera.

Sontag no propone censurar las imágenes ni proteger a los espectadores del horror. Su posición es más exigente. El problema no es ver demasiado, sino ver sin pensar. La pregunta pedagógica, entonces, no es si mostrar o no mostrar el dolor, sino cómo crear condiciones para que ese dolor no se convierta en espectáculo ni en mercancía emocional.

En este punto, su reflexión dialoga con las críticas a la sociedad del espectáculo. Allí donde la violencia se vuelve imagen, existe el riesgo de que el sufrimiento ajeno se transforme en un objeto estético: algo que conmueve por un instante, pero no compromete. Aprender a mirar, desde Sontag, implica resistir esa lógica y negarse a consumir el dolor como entretenimiento moral.

Esta resistencia se traduce, en los procesos formativos, en prácticas concretas: contextualizar las imágenes, historizar

los conflictos, devolverles densidad política y humana, reconocer los límites de lo visible. No todo puede ser mostrado sin pérdida. Hay experiencias que no se dejan capturar por una imagen sin ser, en algún punto, empobrecidas o traicionadas.

Sontag subraya además que la compasión, cuando no se transforma en comprensión y acción, puede convertirse en una emoción pasajera que tranquiliza la conciencia. Por ello, la educación no debería conformarse con producir conmoción, sino fomentar una ética de la atención sostenida. No se trata de sentir más, sino de pensar mejor lo que se siente.

Aprender desde Sontag supone también reconocer nuestra posición como espectadores. ¿Desde dónde miramos el dolor de los otros? ¿Qué distancia nos separa de aquello que observamos? ¿Qué privilegios hacen posible que ese dolor sea solo una imagen para algunos y una experiencia cotidiana para otros? Estas preguntas no buscan culpabilizar, sino situar la mirada y hacerla responsable.

En un mundo donde la violencia es cada vez más visible, pero no necesariamente más comprensible, la formación académica tiene la tarea de impedir que el sufrimiento se vuelva banal. Enseñar a mirar críticamente es una forma de resistir la indiferencia: no para garantizar respuestas inmediatas, sino para sostener la incomodidad que el dolor auténtico produce cuando no se lo reduce a imagen.

Quizá uno de los aportes más valiosos de Sontag para pensar la educación hoy sea recordar que con la mirada también se aprende. Y que aprender a mirar implica asumir que no todo lo visible es comprensible, que no toda imagen dice la verdad y que el dolor de los otros exige algo más que atención momentánea: exige pensamiento,

responsabilidad y una ética que no se conforme con el impacto, sino que busque comprensión profunda.

## Texto 20

### **Aprender sin suelo firme: Zygmunt Bauman y la educación en la fluidez**

En *Modernidad líquida* (2003), Zygmunt Bauman propone una imagen tan sugerente como inquietante para comprender nuestro tiempo: habitamos una sociedad en la que nada parece estar hecho para durar. Las instituciones, los vínculos, las identidades y los saberes pierden estabilidad y se vuelven frágiles, transitorios, fácilmente reemplazables. Aquella solidez que caracterizó a la modernidad industrial —con sus trayectorias previsibles y marcos relativamente estables— se disuelve en una fluidez permanente que exige adaptación continua. En este escenario, aprender deja de consistir en la apropiación de certezas duraderas y se redefine como la capacidad de orientarse en la incertidumbre, de responder con rapidez a un mundo en constante mutación.

Bauman no recurre a la metáfora de lo líquido como un simple recurso descriptivo. Lo líquido nombra una forma específica de organización social en la que el cambio deja de ser excepción para convertirse en norma. Nada permanece el tiempo suficiente para sedimentarse, y cuando no hay sedimentación, la experiencia, la memoria y el sentido se ven profundamente afectados. La dificultad para acumular experiencia no es solo un problema individual, sino una condición estructural que atraviesa la vida social y plantea desafíos decisivos para pensar la formación contemporánea.

En *Vida líquida* (2005), Bauman profundiza esta perspectiva al mostrar cómo la vida social se organiza bajo la lógica de la obsolescencia. Las trayectorias vitales se fragmentan, los proyectos a largo plazo pierden valor simbólico y la responsabilidad se desplaza progresivamente del ámbito colectivo al individuo. Cada sujeto es convocado a gestionarse a sí mismo en un entorno inestable, competitivo y acelerado, donde el éxito y el fracaso se leen como méritos o fallas personales. En este contexto, aprender se transforma en una exigencia permanente: hay que actualizarse, reinventarse, mantenerse en movimiento para no quedar atrás.

Pensar la formación desde Bauman implica reconocer que el aprendizaje se desarrolla en un mundo que ya no ofrece marcos estables de orientación. El conocimiento deja de concebirse como algo que acompaña toda la vida y se convierte en un recurso de uso inmediato, descartable una vez pierde su utilidad. Esta lógica atraviesa los espacios educativos cuando el valor del saber se mide exclusivamente por su rentabilidad o por su capacidad de responder a las demandas cambiantes del mercado, vaciándolo de densidad crítica y sentido histórico.

Bauman advierte que esta condición produce una paradoja profunda. Nunca se ha hablado tanto de aprendizaje y formación, pero rara vez se reflexiona sobre el tipo de sujetos que se están produciendo. La educación corre el riesgo de convertirse en una carrera sin meta, en una acumulación de competencias que no necesariamente se traduce en comprensión del mundo. Aprender mucho no equivale a entender mejor, ni garantiza una relación más reflexiva con la realidad.

En un mundo líquido, la historia misma se vuelve incómoda. El pasado aparece como un lastre que ralentiza

la adaptación y el futuro como una amenaza incierta. El presente se impone como único horizonte posible, y desde esta perspectiva la formación pierde su dimensión histórica para volverse funcional a la inmediatez. Bauman señala que cuando se rompe el vínculo con el pasado también se debilita la capacidad de imaginar futuros distintos, reduciendo el horizonte de lo posible.

Esta ruptura tiene consecuencias políticas profundas. Un sujeto formado exclusivamente para adaptarse difícilmente cuestiona el orden que lo obliga a hacerlo. La fluidez, presentada como libertad, puede convertirse en una forma sofisticada de control: no se gobierna imponiendo normas rígidas, sino produciendo sujetos flexibles, siempre disponibles, siempre inacabados. En este contexto, aprender puede transformarse en una forma de obediencia silenciosa.

Bauman no niega la necesidad de aprender a vivir en condiciones cambiantes. Su crítica se dirige a la naturalización de la precariedad como destino inevitable. Cuando la inestabilidad se presenta como virtud y la fragilidad como responsabilidad individual, se ocultan las relaciones de poder que producen esa condición. Pensar la formación académica desde Bauman implica devolverle espesor político a aquello que suele presentarse como simple adaptación al cambio.

En los espacios de formación, esta lógica se manifiesta cuando el conocimiento se fragmenta en módulos, los procesos se aceleran y el tiempo para la reflexión se considera improductivo. La velocidad se convierte en criterio de valor. Sin embargo, como advierte Bauman, lo líquido fluye rápido, pero también se evapora con facilidad: sin tiempo para elaborar, el aprendizaje se vuelve superficial y frágil.

Aprender desde Bauman supone, entonces, resistir la reducción del conocimiento a mercancía y recuperar la pregunta por el sentido en un mundo que privilegia la funcionalidad. ¿Para qué aprender?, ¿para quién?, ¿a costa de qué? Estas preguntas no son técnicas, sino profundamente políticas. Su ausencia produce sujetos altamente capacitados, pero débilmente situados en el mundo.

Bauman también señala que la modernidad líquida redefine las formas de exclusión. Ya no se trata solo de quienes están fuera del sistema, sino de quienes no logran mantenerse en movimiento. El fracaso se individualiza y la precariedad se vive como culpa personal. En este escenario, aprender puede convertirse en una carrera angustiante por no volverse obsoleto.

Pensar la formación desde esta clave implica reconocer que no todos parten del mismo lugar ni enfrentan las mismas condiciones. La promesa de flexibilidad es profundamente desigual: mientras algunos pueden reinventarse, otros apenas logran sobrevivir. La educación, si no problematiza estas desigualdades, corre el riesgo de reproducirlas bajo el lenguaje de la oportunidad.

Bauman insiste en que la tarea ética de nuestro tiempo no es adaptarse sin cuestionar, sino aprender a vivir con otros en un mundo común. En un contexto donde los vínculos se vuelven frágiles y las responsabilidades se diluyen, la formación tiene el desafío de sostener la pregunta por lo colectivo, no como nostalgia de un pasado sólido, sino como necesidad política del presente.

Cerrar esta reflexión con Bauman permite comprender que la historia, el poder y la formación no desaparecen en la fluidez contemporánea: se transforman. El poder opera produciendo inestabilidad, la historia se fragmenta y el

aprendizaje se acelera. Pensar críticamente estas transformaciones es una condición para no habitarlas de manera ingenua. Quizá el mayor aporte de Bauman para pensar la formación académica hoy sea advertir que aprender a vivir en un mundo líquido no puede significar renunciar a la reflexión, a la memoria ni a la responsabilidad, porque cuando todo fluye sin detenerse, lo que se pierde no es solo la estabilidad, sino la posibilidad misma de comprender el mundo que habitamos.



## **TERCERA PARTE**

Subjetividad, tiempo y  
formación en un mundo en  
crisis

## Texto 21

### Slavoj Žižek y la educación en tiempos de cinismo

Una de las tesis más provocadoras de Slavoj Žižek sostiene que la ideología contemporánea ya no opera ocultando la realidad, sino mostrándola de manera explícita y, aun así, neutralizando toda posibilidad de transformación. En *El sublime objeto de la ideología* (2003) y, posteriormente, en textos como *Bienvenidos al desierto de lo real* (2011), Žižek insiste en que el problema central de nuestro tiempo no es la ignorancia ni la falta de información, sino una forma específica de saber cínico: sabemos cómo funcionan las cosas, reconocemos las injusticias del sistema y comprendemos sus efectos, pero actuamos como si no hubiera alternativa posible.

Esta constatación resulta clave para pensar los procesos de formación en el presente. Aprender ya no ocurre en un contexto donde el poder se disfraza o se oculta, sino en un mundo que se presenta como transparente, explicado y permanentemente diagnosticado. Sin embargo, esa aparente transparencia no libera; por el contrario, produce una forma particular de parálisis. El conocimiento no conduce necesariamente a la acción, y la crítica puede coexistir sin conflicto con la reproducción cotidiana del orden existente.

Desde la articulación entre marxismo y psicoanálisis, Žižek muestra que la ideología no reside principalmente en lo que creemos, sino en lo que hacemos. No se trata de una falsa

conciencia que pueda desmontarse mediante más información o mejores argumentos, sino de una estructura que organiza nuestras prácticas, nuestros deseos y nuestras formas de goce. En este sentido, la educación no puede pensarse únicamente como transmisión de contenidos críticos, porque incluso la crítica puede integrarse funcionalmente al sistema que pretende cuestionar.

En el ámbito educativo, esta lógica se expresa de múltiples maneras. Estudiantes y docentes pueden analizar el neoliberalismo, denunciar la mercantilización del conocimiento o problematizar la desigualdad social, mientras continúan participando activamente en dispositivos de evaluación, competencia y rendimiento que reproducen aquello que critican. Žižek no interpreta esta tensión como hipocresía individual, sino como un efecto estructural de la ideología contemporánea, que permite la crítica siempre y cuando no altere las prácticas fundamentales.

Žižek afirma que la ideología opera con mayor eficacia precisamente cuando creemos estar fuera de ella. Este desplazamiento resulta decisivo para pensar la formación crítica. El aula puede convertirse en un espacio donde se habla de emancipación sin que nada se transforme, donde la crítica se ritualiza y se vuelve parte del paisaje académico, sin afectar las coordenadas de lo posible.

Desde esta clave, aprender no es simplemente adquirir conciencia, sino confrontarse con aquello que sostiene nuestras prácticas incluso cuando no creemos en ellas. La ideología funciona —diría Žižek— no porque la tomemos en serio, sino porque seguimos actuando como si fuera la única realidad disponible. La célebre fórmula “sé muy bien lo que hago, pero aun así lo hago” condensa esta paradoja fundamental.

La educación contemporánea, atravesada por discursos de flexibilidad, innovación y autonomía, suele presentar el orden existente como un campo abierto de elecciones individuales. Sin embargo, Žižek muestra que esta aparente libertad puede constituir una de las formas más eficaces de control. Cuando todo parece elección personal, se vuelve casi imposible nombrar las constricciones estructurales que delimitan esas elecciones.

Pensar la formación desde Žižek implica interrogar no solo los contenidos que se enseñan, sino los supuestos que organizan el acto mismo de aprender. ¿Para qué se aprende? ¿Qué futuro se presupone como horizonte? ¿Qué formas de vida se presentan como deseables, normales o exitosas? Estas preguntas rara vez se formulan de manera explícita, pero operan como un marco invisible que orienta el proceso formativo.

Žižek insiste en que uno de los efectos más profundos del capitalismo tardío es la colonización del deseo. No solo se nos dice qué hacer, sino qué querer. En este sentido, la educación participa activamente en la producción de subjetividades que desean adaptarse, optimizarse y mejorar continuamente. El fracaso deja de ser un problema social y se transforma en una experiencia íntima de culpa e insuficiencia.

Aprender a pensar críticamente, desde Žižek, no significa adoptar una postura moral elevada ni acumular discursos de denuncia. Significa interrumpir la lógica de la inevitabilidad. Significa atreverse a pensar que aquello que se presenta como “realista” es, muchas veces, la forma más eficaz de ideología.

Esta perspectiva resulta particularmente incómoda para la educación, porque obliga a reconocer que no basta con formar sujetos críticos en el plano discursivo. El desafío es

más radical: cuestionar las condiciones mismas en las que se produce el aprendizaje. De lo contrario, la crítica corre el riesgo de convertirse en una competencia más, evaluable, certificable y plenamente compatible con el sistema.

Žižek no ofrece una pedagogía alternativa ni un modelo educativo cerrado. Su aporte es más inquietante: nos obliga a reconocer el lugar que ocupamos dentro de aquello que criticamos. La formación no es un espacio exterior al poder o a la ideología, sino uno de sus territorios privilegiados.

Sin embargo, esta lectura no conduce al cinismo ni a la resignación. Para Žižek, el primer gesto verdaderamente crítico consiste en suspender la naturalización del presente. Allí donde algo se presenta como “no hay otra opción”, se abre una tarea formativa fundamental: hacer visible que esa afirmación es, en sí misma, una operación ideológica.

Pensar la educación desde Žižek es asumir que aprender implica incomodarse. No confirmar lo que ya sabemos, sino confrontar aquello que sostiene nuestras prácticas incluso cuando las cuestionamos. Quizá uno de sus aportes más potentes para pensar la formación hoy sea este: mientras el mundo se presenta como inevitable, pensar se vuelve un acto profundamente político. Enseñar y aprender no consisten en adaptarse a lo que hay, sino en abrir fisuras en la idea misma de que lo existente agota lo posible.

## Texto 22

### **Aprender bajo el régimen de la velocidad: Paul Virilio y la política del tiempo**

En *Velocidad y política* (2006), Paul Virilio formula una tesis tan provocadora como inquietante: la historia moderna no puede comprenderse sin atender a la lógica de la velocidad. No se trata simplemente de un avance técnico o de una mejora en los medios de transporte y comunicación, sino de una transformación profunda en la forma de ejercer el poder, de percibir el mundo y de habitar el tiempo. Para Virilio, quien controla la velocidad controla el territorio, la guerra, la información y, en última instancia, la experiencia misma. La aceleración no es un efecto colateral del progreso, sino uno de sus principios organizadores.

Esta reflexión resulta fundamental para pensar los procesos de formación en la en la época contemporánea. Aprender ocurre hoy en un mundo acelerado, donde el tiempo se contrae, la atención se fragmenta y la percepción se ve constantemente saturada por estímulos. La educación no se desarrolla al margen de esta lógica; por el contrario, está profundamente atravesada por ella. Enseñar y aprender se han convertido, muchas veces, en prácticas sometidas a la urgencia, la inmediatez y la obsolescencia permanente. El tiempo educativo se reorganiza bajo la presión de lo rápido, lo eficiente y lo inmediatamente útil.

Virilio introduce el concepto de *dromología* para referirse a la ciencia de la velocidad. No es la política la que gobierna la técnica —sostiene—, sino la velocidad la que

reconfigura lo político. A medida que los medios de transporte, comunicación y armamento se aceleran, también se acelera la forma de decidir, de intervenir y de reaccionar. El tiempo para pensar se reduce, y con él se debilita la posibilidad de deliberación, de pausa y de juicio crítico. La decisión tiende a reemplazar a la reflexión.

Desde esta perspectiva, la formación se enfrenta a una paradoja central: se exige aprender cada vez más, en menos tiempo y con mayor eficacia, mientras se erosionan las condiciones mínimas para pensar. La velocidad no solo afecta los contenidos, sino la forma misma del aprendizaje. Se privilegia la respuesta rápida sobre la pregunta elaborada, la actualización constante sobre la comprensión profunda, la reacción inmediata sobre el juicio reflexivo. Aprender se confunde con mantenerse al día.

En *La bomba informática* (1999), Virilio amplía esta crítica al analizar los efectos de las tecnologías digitales. Allí advierte que la aceleración ya no se limita al movimiento físico, sino que invade la percepción, la conciencia y la experiencia cotidiana. La información circula a una velocidad tal que impide su asimilación. El acontecimiento se vuelve instantáneo y global, pero también efímero y superficial. Todo ocurre al mismo tiempo, pero nada logra sedimentarse. El presente se impone como un flujo continuo que no deja huella.

Esta lógica tiene consecuencias directas en los espacios educativos. El aula se ve presionada por la multiplicación de plataformas, contenidos, estímulos y dispositivos. Aprender se transforma en navegar información más que en elaborarla. El estudiante se habitúa a desplazarse rápidamente entre datos, enlaces y pantallas, pero pierde la capacidad de detenerse, de sostener una idea, de habitar

una pregunta. La atención profunda se vuelve una habilidad cada vez más escasa.

Virilio no entiende la velocidad como un simple fenómeno técnico, sino como una forma de violencia. Acelerar es imponer un ritmo, forzar un tiempo, eliminar pausas. En este sentido, la velocidad también educa: enseña a no detenerse, a no dudar, a no mirar atrás. Produce subjetividades adaptadas a la urgencia, entrenadas para responder rápidamente y poco tolerantes a la lentitud. Pensar despacio comienza a percibirse como ineficiencia.

Pensar la formación desde Virilio implica reconocer que la velocidad no es neutral. Cuando el tiempo educativo se comprime, no todos los sujetos resultan igualmente afectados. Quienes requieren más tiempo para aprender — por condiciones sociales, emocionales, cognitivas o materiales— quedan sistemáticamente en desventaja. La aceleración produce formas de exclusión silenciosa, trayectorias fragmentadas y expulsiones simbólicas que rara vez se nombran como tales.

Además, Virilio advierte que toda aceleración implica su propio accidente. Así como el invento del tren produjo el descarrilamiento, la aceleración digital genera nuevas formas de colapso: saturación informativa, ansiedad crónica, pérdida de atención, agotamiento cognitivo. La educación, cuando adopta sin crítica esta lógica, corre el riesgo de reproducir estos accidentes en el plano formativo, naturalizando el cansancio y la dispersión como condiciones normales del aprender.

Desde esta clave, enseñar no consiste simplemente en adaptarse a la velocidad del mundo, sino en interrogarla. ¿Qué se pierde cuando todo debe hacerse rápido? ¿Qué saberes quedan fuera cuando no hay tiempo para la duda,

el error o la relectura? ¿Qué tipo de sujeto se forma cuando pensar aparece como una demora injustificada?

Virilio no propone una pedagogía alternativa explícita, pero su pensamiento invita a una toma de posición. Frente a un mundo gobernado por la velocidad, la formación puede convertirse en uno de los pocos espacios donde aún sea posible desacelerar. No como gesto nostálgico, sino como acto político. Detenerse, leer con atención, escribir con cuidado, sostener una pregunta son prácticas que resisten la lógica dromológica.

Aprender desde Virilio es aprender a percibir críticamente el tiempo en el que se vive. Es reconocer que la velocidad no solo organiza el movimiento, sino también la sensibilidad. Lo rápido se vuelve valioso; lo lento, sospechoso. La educación, en este contexto, tiene la responsabilidad de devolver dignidad al tiempo largo del pensamiento.

Quizá uno de los aportes más relevantes de Virilio para pensar la formación contemporánea sea este: no toda innovación es progreso, y no toda aceleración es avance. Cuando el tiempo se reduce al instante, el sentido se diluye. Sin tiempo para elaborar, el conocimiento se vuelve frágil, intercambiable y desechable.

Pensar la educación desde la velocidad implica asumir una tarea incómoda: resistir la urgencia cuando esta impide comprender. Enseñar no sería preparar para correr más rápido, sino aprender a detenerse sin quedar fuera del mundo. En una época donde todo parece suceder a la velocidad de la luz, sostener espacios de lentitud se convierte en una forma radical de cuidado del pensamiento.

Paul Virilio nos recuerda que la velocidad no es solo una condición externa, sino una forma de poder que moldea la experiencia. Aprender a pensar en este mundo exige, antes que nada, aprender a percibir el tiempo que nos gobierna. Y quizá, en ese gesto, abrir la posibilidad de no dejarnos arrastrar completamente por él.

## Texto 23

### Shoshana Zuboff y la educación bajo vigilancia

En *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder* (2019), Shoshana Zuboff nombra y analiza una mutación profunda del capitalismo contemporáneo: el desplazamiento desde la explotación del trabajo y de la naturaleza hacia la captura sistemática de la experiencia humana. No se trata únicamente de una nueva fase económica, sino de una transformación radical en las formas de producir conocimiento, ejercer poder y modelar subjetividades. En este nuevo orden, la vida cotidiana —gestos, emociones, decisiones, desplazamientos— se convierte en materia prima para sistemas de predicción y control que operan de manera constante y, en gran medida, invisible.

Esta reflexión resulta decisiva para pensar los procesos de formación en el presente. Aprender ya no ocurre exclusivamente en instituciones educativas delimitadas, sino en un entorno digital permanente donde cada interacción deja huella. La experiencia de aprender, de dudar, de buscar información, de equivocarse o de expresarse se traduce en datos. Y estos datos no se recogen prioritariamente para comprender a los sujetos, sino para anticipar, orientar y moldear conductas futuras.

Zuboff sostiene que el capitalismo de la vigilancia se funda en una lógica extractiva inédita: la apropiación unilateral de la experiencia humana sin consentimiento significativo. Lo

que hacemos, pensamos, sentimos o deseamos es convertido en información que alimenta algoritmos diseñados para predecir y dirigir comportamientos. En este contexto, la formación deja de ser únicamente un proceso pedagógico y se transforma en un terreno estratégico de disputa económica, política y cultural.

Desde esta perspectiva, aprender ya no es solo adquirir conocimientos, sino producir rastros. Cada búsqueda, cada lectura, cada interacción en plataformas educativas digitales genera datos que son almacenados, analizados y monetizados. Así, la educación —incluso cuando se presenta bajo discursos de innovación, personalización o democratización— puede convertirse en un dispositivo sofisticado de captura de la experiencia.

Zuboff advierte que este proceso no se impone de manera explícita. El capitalismo de la vigilancia opera bajo la apariencia de servicios gratuitos, eficiencia, comodidad y mejora de la experiencia. Se presenta como ayuda o recomendación personalizada, pero su objetivo no es el bienestar del sujeto, sino la maximización de la predicción y el control. Aprender se vuelve, de este modo, una fuente constante de información sobre hábitos, intereses, ritmos y capacidades.

Pensar la formación desde Zuboff implica interrogar qué sucede cuando el aprendizaje deja de ser un espacio relativamente protegido y se integra plenamente a la lógica de la vigilancia. ¿Qué tipo de subjetividad se forma cuando se aprende sabiendo —o intuyendo— que todo queda registrado? ¿Cómo afecta esta condición a la libertad de pensamiento, a la experimentación intelectual y al derecho a errar sin consecuencias duraderas?

Uno de los aportes más inquietantes de Zuboff es mostrar que el poder ya no necesita imponer normas de manera

directa. Basta con diseñar entornos que orienten conductas. La predicción se convierte en intervención. En el ámbito educativo, esto se expresa en plataformas que sugieren contenidos, rutas de aprendizaje, ritmos y evaluaciones a partir de datos previos. El riesgo no es únicamente la estandarización, sino la reducción del aprendizaje a patrones predecibles y gestionables.

Desde esta clave, la educación corre el peligro de transformarse en un proceso de adaptación algorítmica. El estudiante aprende aquello que el sistema considera pertinente según su perfil de datos. La sorpresa, la desviación y la ruptura —elementos centrales del pensamiento crítico— se convierten en anomalías que el sistema tiende a corregir o a invisibilizar.

Zuboff insiste en que el capitalismo de la vigilancia no se limita a observar la realidad: la produce. Al anticipar comportamientos, los induce; al clasificar sujetos, los encierra en categorías. En este sentido, la formación no solo transmite saberes, sino que participa en la fabricación de sujetos previsibles, optimizables y gobernables.

En los espacios de formación contemporáneos, esta lógica suele naturalizarse. La evaluación permanente, el seguimiento en tiempo real, la analítica de aprendizaje y los indicadores de rendimiento se presentan como avances técnicos incuestionables. Sin embargo, desde la perspectiva de Zuboff, estas prácticas deben ser interrogadas políticamente: ¿para qué se recogen los datos?, ¿quién los controla?, ¿qué formas de poder habilitan?

Aprender bajo vigilancia no equivale a aprender en libertad. Cuando el error se registra, se archiva y se convierte en perfil, deja de ser una instancia formativa para transformarse en un riesgo. El pensamiento crítico requiere espacios de ensayo, de exploración y de

equivocación sin consecuencias permanentes. El capitalismo de la vigilancia, por el contrario, convierte toda experiencia en antecedente.

Zuboff no propone rechazar la tecnología ni idealizar un pasado pre-digital. Su crítica apunta a la asimetría de poder que se instala cuando unos pocos actores concentran el control de los datos y de los sistemas de predicción. En educación, esta asimetría se traduce en una pérdida progresiva de soberanía pedagógica y cognitiva.

Pensar la formación desde Zuboff exige recuperar la pregunta por el sentido del aprendizaje. ¿Se aprende para comprender el mundo o para adaptarse a sistemas que clasifican y anticipan conductas? ¿Se forma para la autonomía o para la previsibilidad? Estas no son preguntas técnicas, sino profundamente políticas.

Además, Zuboff introduce una dimensión ética ineludible: la defensa de la experiencia como ámbito irreductible. Cuando todo puede ser capturado, cuantificado y anticipado, la experiencia pierde su carácter abierto. Aprender corre entonces el riesgo de convertirse en una secuencia de comportamientos esperados, en lugar de un proceso de descubrimiento.

En este contexto, la educación puede convertirse en uno de los pocos espacios donde aún sea posible resistir la lógica de la captura total. No mediante un rechazo ingenuo de la tecnología, sino a través de su problematización crítica. Enseñar a pensar hoy implica enseñar a reconocer los dispositivos que capturan la experiencia y a reflexionar sobre sus efectos.

Quizá el aporte más potente de Zuboff para pensar la formación contemporánea sea este: el problema no es que sepamos mucho sobre los estudiantes, sino que sepamos

demasiado sin que ellos puedan decidir qué se sabe, cómo se utiliza y con qué fines. La vigilancia no solo observa; redefine las condiciones de posibilidad del aprendizaje.

Aprender en la era del capitalismo de la vigilancia exige, entonces, una pedagogía de la conciencia y de la defensa de la experiencia. Recuperar espacios donde pensar no deje rastro inmediato, donde la duda no sea penalizada y donde el aprendizaje no se reduzca a dato. En un mundo que todo lo captura, proteger la experiencia se vuelve una tarea formativa fundamental.

Shoshana Zuboff nos recuerda, finalmente, que el futuro de la educación no se juega solo en los contenidos, sino en las condiciones bajo las cuales se aprende. Cuando la experiencia se convierte en mercancía, aprender críticamente es, también, un acto de resistencia.

## Texto 24

### Hartmut Rosa y el tiempo perdido del aprendizaje

En *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (2019), Hartmut Rosa propone una de las reflexiones más sugerentes para comprender el malestar contemporáneo: el problema central de nuestra época no es solo la desigualdad o la falta de recursos, sino la transformación profunda de nuestra relación con el mundo. Vivimos, sostiene Rosa, en sociedades caracterizadas por la aceleración permanente, donde todo cambia cada vez más rápido sin que ello produzca una experiencia más rica, significativa o satisfactoria. Por el contrario, cuanto más se acelera la vida social, más se debilita nuestra capacidad de establecer relaciones vivas con lo que hacemos, aprendemos y somos.

Esta perspectiva resulta especialmente fecunda para pensar los procesos de formación en el presente. Aprender no es simplemente incorporar información ni desarrollar competencias funcionales; es, ante todo, establecer una relación con el mundo, con los otros y con uno mismo. Cuando esa relación se vuelve instrumental, acelerada o meramente utilitaria, el aprendizaje pierde profundidad y sentido. En este marco, la educación aparece como uno de los ámbitos más afectados por la lógica de la aceleración social.

Rosa sostiene que las sociedades modernas se organizan en torno a una dinámica de crecimiento, optimización y

aumento constante del rendimiento. Esta dinámica no es neutra: impone una relación específica con el tiempo. Todo debe hacerse más rápido, en menos tiempo, con mayor eficiencia. La escuela y la universidad no quedan al margen de este proceso. Programas sobrecargados, evaluación permanente, actualización constante de contenidos y presión por resultados medibles configuran una experiencia educativa marcada por la prisa.

Desde esta lógica, aprender se convierte en una carrera contra el tiempo. El conocimiento se acumula, pero no siempre se asimila. Se avanza, pero sin detenerse. Se cumple, pero sin apropiación. El estudiante aprende a responder a demandas externas, pero tiene cada vez menos oportunidades de construir una relación significativa con aquello que estudia. El mundo se vuelve disponible, pero deja de ser resonante.

El concepto central de Rosa es precisamente el de resonancia. Resonancia no significa armonía permanente ni ausencia de conflicto, sino una relación en la que el mundo “responde”, afecta y transforma al sujeto, y en la que el sujeto, a su vez, puede responder de manera no instrumental. Aprender en clave de resonancia implica dejarse afectar por una pregunta, un texto, una idea; implica tiempo, apertura y vulnerabilidad. Nada de esto es compatible con una educación completamente subordinada a la aceleración.

Rosa advierte que cuando la relación con el mundo se vuelve predominantemente instrumental, aparece la alienación. El sujeto hace muchas cosas, pero no se reconoce en ellas. En el ámbito educativo, esto se manifiesta cuando el aprendizaje se vive como obligación, carga o trámite. Se estudia para aprobar, para certificar,

para cumplir, pero no para comprender ni para transformarse.

Desde esta perspectiva, la crisis educativa no es solo pedagógica, sino relacional. El problema no es únicamente qué se enseña o cómo se evalúa, sino qué tipo de relación con el mundo se promueve a través de la educación. ¿Se forma para dominar el mundo, para optimizarlo y explotarlo, o para entrar en diálogo con él?

Rosa subraya que la aceleración no produce necesariamente más tiempo libre ni mayor bienestar. Por el contrario, genera una sensación constante de falta de tiempo y de insuficiencia. En educación, esta experiencia se traduce en trayectorias fragmentadas, aprendizajes superficiales y una dificultad creciente para sostener procesos largos de reflexión. El pensamiento profundo requiere tiempo no acelerado, tiempo que no esté permanentemente sometido a la lógica del rendimiento.

Pensar la formación desde Rosa implica recuperar la dimensión experiencial del aprendizaje. Aprender no es solo avanzar, sino también detenerse. No es solo acumular, sino relacionarse. No es solo responder a exigencias externas, sino construir una voz propia frente al mundo. Allí donde la educación logra crear espacios de resonancia, el aprendizaje recupera su potencia formativa.

Rosa no propone una salida individual ni una simple desaceleración voluntarista. Su crítica apunta a estructuras sociales que organizan el tiempo, el trabajo y la educación bajo una lógica de competencia permanente. En este sentido, la escuela y la universidad pueden convertirse en espacios privilegiados para ensayar otras formas de relación con el tiempo y con el saber.

Aprender, desde esta clave, no consiste en adaptarse a un mundo cada vez más acelerado, sino en desarrollar la capacidad de responder críticamente a él. Formar no es solo preparar para funcionar, sino habilitar experiencias de sentido. Cuando el mundo deja de responder, la educación corre el riesgo de volverse muda. Cuando la resonancia se pierde, aprender se vuelve una tarea vacía.

Hartmut Rosa nos recuerda que el futuro de la educación no depende únicamente de innovaciones técnicas o metodológicas, sino de la posibilidad de reconstruir una relación viva con el mundo. En una sociedad que acelera sin cesar, enseñar y aprender pueden convertirse, todavía, en prácticas de reapropiación del tiempo, del sentido y de la experiencia.

Formarse implica aprender no únicamente desde la lógica del control o la dominación, sino también desde la capacidad de escuchar y responder a un mundo que interpela y resiste; esa disposición constituye hoy una de las exigencias más apremiantes de la educación contemporánea.

## Texto 25

### **Eva Illouz y la dimensión emocional del aprendizaje contemporáneo**

En obras como *Consuming the Romantic Utopia: Love and the Cultural Contradictions of Capitalism* (2007) y *Capitalismo, consumo y autenticidad: Las emociones como mercancía* (2018), Eva Illouz desarrolla una de las críticas más finas y persistentes a la cultura contemporánea: la manera en que el capitalismo no solo organiza el trabajo y la economía, sino también las emociones, los vínculos y las narrativas a través de las cuales los sujetos se comprenden a sí mismos. Para Illouz, el mercado no actúa únicamente sobre lo que compramos, sino sobre lo que sentimos, deseamos y esperamos de la vida. La dimensión afectiva deja de ser un ámbito privado para convertirse en un espacio regulado, evaluado y orientado por lógicas económicas.

Esta perspectiva resulta central para pensar los procesos de formación en el presente. Aprender no ocurre en un vacío afectivo ni es una actividad puramente cognitiva. Toda experiencia formativa está atravesada por emociones como el interés, el miedo, la frustración, el entusiasmo, la vergüenza o el reconocimiento. Sin embargo, en la modernidad tardía, estas emociones ya no se producen exclusivamente en el ámbito de lo íntimo o de lo espontáneo, sino que se encuentran profundamente modeladas por lógicas de consumo, rendimiento y autooptimización que penetran los espacios educativos.

Illouz muestra que el capitalismo contemporáneo ha logrado algo decisivo: integrar la vida emocional al circuito económico. Las emociones se convierten en recursos gestionables, en competencias valoradas, en capital simbólico. Se aprende a administrar sentimientos, a narrar la propia trayectoria vital en términos de éxito o fracaso, a interpretar las relaciones humanas como inversiones afectivas. En este contexto, la formación no solo transmite conocimientos, sino también formas socialmente aceptables de sentir, reaccionar y narrarse a uno mismo.

Desde esta clave, los espacios educativos participan — muchas veces sin advertirlo— en la producción de subjetividades emocionalmente adaptadas al mercado. La motivación se transforma en requisito permanente; la frustración, en déficit individual; el cansancio, en falta de resiliencia. Aprender deja de ser una experiencia ambigua, conflictiva y abierta para presentarse como un trayecto que debe ser gestionado emocionalmente de manera eficiente, positiva y controlada.

Illouz no sostiene que las emociones hayan sido siempre puras o ajenas al poder. Su aporte consiste en mostrar cómo, en el capitalismo avanzado, estas se racionalizan, se estandarizan y se ponen al servicio de la productividad. La autenticidad, por ejemplo, se convierte en un imperativo normativo: hay que ser uno mismo, pero de un modo compatible con las exigencias del mercado. Incluso el malestar debe expresarse en formatos reconocibles, comunicables y, en última instancia, rentables.

En los procesos de formación, esta lógica se manifiesta cuando se exige entusiasmo constante, cuando el interés debe ser visible y demostrable, cuando la pasión por aprender se evalúa implícitamente. El estudiante aprende no solo contenidos disciplinares, sino también una

gramática emocional: qué emociones son legítimas, cuáles deben ocultarse y cuáles deben ser rápidamente transformadas en oportunidades de mejora personal.

Illouz muestra que esta gestión emocional no es neutral. Produce sujetos que interiorizan la responsabilidad por su propio sufrimiento. Si algo no funciona, la causa se busca en la actitud, en la motivación o en la capacidad individual de adaptación. De este modo, las condiciones estructurales que producen malestar se vuelven invisibles y el sufrimiento se privatiza, dificultando su comprensión colectiva.

Pensar la formación desde Illouz implica reconocer que aprender también es aprender a sentir, y que esas emociones no emergen libremente, sino que están socialmente producidas. El aula, la universidad y los espacios de aprendizaje no se sitúan al margen de esta producción afectiva; por el contrario, la reproducen, la refuerzan o, en algunos casos, pueden llegar a interrumpirla.

Uno de los riesgos más profundos que señala Illouz es la transformación de la vulnerabilidad en mercancía. El sufrimiento, la inseguridad y la incertidumbre se narran como historias individuales de superación. En este marco, la educación corre el riesgo de ofrecer únicamente herramientas de adaptación emocional, en lugar de espacios para comprender críticamente las causas sociales del malestar.

Aprender puede convertirse así en una experiencia emocionalmente empobrecida, representada como un camino lineal hacia el éxito, donde el conflicto, la duda y la incomodidad deben ser rápidamente superados. Sin embargo, el pensamiento crítico no emerge sin afectación. Pensar implica, muchas veces, atravesar incomodidades,

reconocer límites y habitar tensiones que no pueden resolverse de inmediato.

Illouz permite comprender que la formación contemporánea se desarrolla en un clima emocional específico: ansiedad por el rendimiento, miedo al fracaso, comparación constante y necesidad de reconocimiento. Estos afectos no son fallas individuales, sino efectos de un orden social que convierte la vida entera en un proyecto permanente de evaluación.

Desde esta perspectiva, pensar la formación exige recuperar una relación distinta con las emociones. No se trata de expulsarlas del aprendizaje, sino de desmercantilizarlas. Reconocer que el miedo, la frustración o el desinterés no son necesariamente signos de incapacidad, sino momentos constitutivos de cualquier proceso de pensamiento.

Illouz no propone una pedagogía emocional explícita, pero su análisis abre una pregunta decisiva: ¿qué tipo de sujetos se forman cuando el aprendizaje está atravesado por una lógica de autoevaluación emocional constante? ¿Qué ocurre cuando sentir se convierte en una obligación y no en una experiencia abierta?

En los espacios de formación, resistir esta lógica implica sostener la posibilidad de emociones no productivas: la duda prolongada, el silencio, la incomodidad ante lo que no se entiende, la tristeza frente a ciertos saberes. Estas emociones, lejos de ser obstáculos, pueden constituirse en condiciones para un aprendizaje más profundo y reflexivo.

Eva Illouz nos recuerda que el capitalismo no solo organiza el tiempo y la atención, sino también la vida afectiva. Pensar la formación desde esta clave permite

intuir que aprender no es solo un acto cognitivo, sino una experiencia emocional históricamente situada.

Quizá uno de los aportes más importantes de Illouz para pensar la educación contemporánea sea este: cuando las emociones se gobiernan desde el mercado, la subjetividad se vuelve frágil y el pensamiento se empobrece. Recuperar una relación crítica con lo que sentimos es también una forma de resistencia pedagógica.

Aprender a sentir de otro modo —sin convertir cada emoción en rendimiento, sin reducir el malestar a déficit individual— forma parte de una educación que no se resigna a producir sujetos adaptados, sino personas capaces de comprender su experiencia en relación con un mundo que la moldea y la condiciona.

## Texto 26

### ¿Qué vidas cuentan en la educación? Judith Butler y los marcos del aprendizaje

En *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia* (2006) Judith Butler desarrolla una reflexión profunda sobre la vulnerabilidad como condición constitutiva de la vida social. Lejos de concebirla como una debilidad individual o una falla que deba superarse, Butler sostiene que la vulnerabilidad es el punto de partida de lo humano: todos los cuerpos son finitos, expuestos y dependientes de otros, así como de estructuras sociales y marcos de reconocimiento que hacen posible —o imposible— una vida vivible.

Esta perspectiva resulta decisiva para pensar los procesos de formación en el mundo contemporáneo. Aprender no es un acto puramente cognitivo ni una operación abstracta del pensamiento; es una experiencia encarnada, situada y relacional. Todo aprendizaje se produce en condiciones concretas de exposición, dependencia y reconocimiento. Nadie aprende fuera de un entramado social que habilita o limita su posibilidad de aparecer, de ser escuchado y de ser considerado un sujeto legítimo de conocimiento.

Butler introduce una distinción fundamental entre vulnerabilidad y precariedad. La vulnerabilidad es una condición compartida: todos los cuerpos están expuestos al daño y necesitan de otros para sostenerse. La precariedad, en cambio, es distribuida de manera desigual. Hay vidas que cuentan y vidas que no; vidas que merecen

protección y duelo, y vidas cuya pérdida apenas produce conmoción social. Esta distribución diferencial no es natural, sino el resultado de decisiones políticas, económicas y culturales que jerarquizan la vida.

Pensar la formación desde Butler implica reconocer que los espacios educativos no están al margen de esta distribución. Las aulas, las universidades y los sistemas de formación participan activamente en la producción de reconocimiento. A través de normas, evaluaciones, expectativas y prácticas cotidianas, deciden —de forma explícita o implícita— qué voces son autorizadas, qué experiencias son inteligibles y qué cuerpos son considerados aptos para aprender.

Desde esta clave, aprender no es solo adquirir conocimientos, sino también ser reconocido como alguien digno de aprender. Cuando ese reconocimiento falla, el aprendizaje se vuelve frágil, interrumpido o incluso imposible. Butler permite comprender que el llamado “fracaso educativo” no puede explicarse únicamente en términos de esfuerzo individual o capacidad intelectual; debe leerse en relación con las condiciones sociales que sostienen —o niegan— la posibilidad de aparecer y de ser tomado en serio.

Butler introduce una idea crucial: no todas las vidas son llorables. Solo ciertas muertes producen duelo público; solo ciertas pérdidas merecen atención y reconocimiento. Esta lógica no se limita al ámbito bélico o mediático, sino que atraviesa la vida cotidiana. En los espacios de formación, esta jerarquización se expresa cuando ciertos sufrimientos son invisibilizados, cuando algunas trayectorias son normalizadas y otras patologizadas, cuando el malestar de unos se considera legítimo y el de otros se trivializa.

Aprender desde Butler implica interrogar los marcos que hacen inteligible una vida en el aula. ¿Quién puede hablar sin ser interrumpido? ¿Quién debe justificar constantemente su presencia? ¿Qué formas de vulnerabilidad son acogidas y cuáles son silenciadas o sancionadas? Estas preguntas no son accesorias: definen las condiciones mismas del aprendizaje y del pensamiento compartido.

Butler no propone una pedagogía de la victimización ni una exaltación acrítica de la fragilidad. Su apuesta es más exigente. Reconocer la vulnerabilidad no significa inmovilizarse, sino comprender que toda acción—incluida la acción educativa— se produce desde la interdependencia. La autonomía no es ausencia de dependencia, sino una forma específica, socialmente mediada, de gestionarla.

En este sentido, la formación no debería orientarse exclusivamente a producir sujetos autosuficientes, competitivos y emocionalmente blindados. Esa figura del sujeto autónomo absoluto es una ficción que encubre relaciones de poder y exclusión. Aprender desde la vulnerabilidad supone aceptar que pensar implica exponerse, arriesgarse, admitir que algo puede afectarnos y transformarnos.

En los contextos educativos contemporáneos, marcados por la evaluación permanente, la competencia y la comparación constante, esta exposición se vuelve riesgosa. Mostrar duda, incomodidad o fragilidad suele interpretarse como falta de capacidad. Butler ayuda a comprender que esta lectura no es neutral: responde a un orden social que penaliza la vulnerabilidad y premia la autosuficiencia aparente.

Pensar la formación desde Butler implica, entonces, disputar esa lógica. No para romantizar el sufrimiento, sino para crear condiciones en las que la vulnerabilidad no sea automáticamente castigada; donde el error no se lea como fracaso moral y donde la exposición al no saber no implique exclusión.

Otro aporte central de Butler es su reflexión sobre el reconocimiento. No basta con existir: es necesario ser reconocido para que una vida sea vivible. En los espacios de formación, este reconocimiento se expresa en gestos cotidianos —quién es escuchado, quién es interpelado con rigor, quién es considerado interlocutor válido—. La formación no solo transmite saberes; produce marcos de reconocimiento que inciden directamente en la constitución de la subjetividad.

Desde esta perspectiva, enseñar no es un acto unilateral, sino una relación ética en la que se juega la posibilidad de que el otro aparezca como sujeto. Butler nos obliga a pensar que toda práctica educativa es también una práctica de reconocimiento —o de negación— y que esa dimensión tiene consecuencias profundas y duraderas.

La vulnerabilidad, lejos de ser un obstáculo para el pensamiento, puede convertirse en su condición. Solo quien se deja afectar puede pensar de otro modo; solo quien reconoce su dependencia puede abrirse a lo común. En este sentido, la formación no debería aspirar a eliminar la vulnerabilidad, sino a sostenerla sin convertirla en precariedad.

Aprender desde Butler es, finalmente, aprender a pensar la educación como un espacio donde se decide, de manera cotidiana, qué vidas cuentan y cuáles quedan expuestas. Esa decisión no siempre es consciente, pero sus efectos

son reales. Reconocerla es el primer paso para transformarla.

## Texto 27

### La excepción como regla: Giorgio Agamben y los umbrales de la educación contemporánea

En *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida* (1998) y *Estado de excepción* (2004), Giorgio Agamben desarrolla una de las tesis más inquietantes del pensamiento político contemporáneo: la excepción ha dejado de ser un momento extraordinario del orden jurídico para convertirse en una condición normalizada de gobierno. Vivimos —sostiene— en un mundo donde la suspensión de derechos, la administración de la vida y la obediencia cotidiana ya no se presentan como medidas excepcionales, sino como prácticas ordinarias, casi invisibles.

Esta perspectiva resulta decisiva para pensar los procesos de formación en el presente. Aprender hoy no ocurre en un marco estable de garantías, sino en contextos atravesados por la provisionalidad, la incertidumbre y la aceptación silenciosa de restricciones que se presentan como necesarias. La excepción deja de percibirse como anomalía y se incorpora como parte del paisaje cotidiano de la vida social y educativa.

Agamben retoma la figura romana del *homo sacer*: aquel que puede ser matado sin que ello constituya homicidio, pero que no puede ser sacrificado. Se trata de una vida situada en un umbral ambiguo, incluida en el orden jurídico solo en la medida en que puede ser excluida de él. Esta figura no pertenece únicamente al pasado; constituye una clave

para comprender cómo el poder contemporáneo produce vidas expuestas, vidas administradas, vidas que cuentan solo parcialmente.

Pensar la formación desde Agamben implica reconocer que los espacios educativos no están fuera de esta lógica. La escuela y la universidad funcionan, muchas veces, como dispositivos donde se aprende a habitar la excepción sin nombrarla: aceptar reglas cambiantes, adaptarse a condiciones precarias, asumir la suspensión de derechos como parte normal del proceso formativo.

Agamben muestra cómo medidas presentadas como provisionales se transforman en estructuras permanentes. Estados de emergencia, controles extraordinarios y restricciones temporales se naturalizan hasta convertirse en norma. Este proceso no se impone únicamente por la fuerza, sino a través de la obediencia cotidiana. Se aprende a cumplir sin preguntar, a aceptar sin discutir, a normalizar aquello que debería generar inquietud.

Desde esta clave, la formación no solo transmite saberes, sino que produce hábitos de obediencia. No necesariamente una obediencia explícita o autoritaria, sino una obediencia difusa, interiorizada, que se presenta como responsabilidad individual, adaptación racional o simple sentido común. El poder no necesita imponerse violentamente cuando logra que los sujetos se gobiernen a sí mismos dentro del marco de la excepción.

Agamben permite comprender que la obediencia contemporánea no se funda tanto en la coerción como en la desactivación del juicio. Cuando la excepción se presenta como inevitable, cuando no parece haber alternativas imaginables, pensar se vuelve superficial. En este sentido, la formación corre el riesgo de convertirse en un

entrenamiento para la adaptación más que en un espacio para la interrogación.

La figura del estudiante —como la del ciudadano— aparece entonces atrapada en una paradoja: se le exige autonomía, iniciativa y responsabilidad, pero dentro de un marco que no puede cuestionar. La libertad se reduce a elegir entre opciones previamente definidas. La obediencia se disfraza de decisión personal.

La política moderna —y con ella la formación— tiende a justificar cualquier medio en nombre de un fin superior: seguridad, eficiencia, calidad, excelencia. Esta lógica atraviesa también los espacios educativos, donde la precarización, la sobrecarga y la exclusión se legitiman en nombre de objetivos futuros.

Un aporte decisivo de Agamben para pensar la formación es su reflexión sobre la vida desnuda: una vida reducida a su mera existencia biológica, despojada de derechos, reconocimiento y sentido político. Agamben permite comprender cómo ciertos sujetos quedan atrapados en un umbral donde se les exige cumplir, rendir y producir, pero sin garantizarles condiciones dignas para hacerlo.

En los espacios de formación, esta lógica se manifiesta cuando el acceso al conocimiento se mantiene formalmente abierto, pero las condiciones materiales lo vuelven casi imposible; cuando se exige rendimiento sin ofrecer tiempo, estabilidad o cuidado; cuando la vida del estudiante o del docente se reduce a indicadores, métricas y resultados.

Giorgio Agamben no ofrece un modelo pedagógico concreto ni un plan educativo alternativo. Su contribución es más bien crítica e incómoda: invita a cuestionar aquello que se ha vuelto habitual y casi indiscutible, como la

precariedad asumida como algo normal, la excepción convertida en práctica permanente y la obediencia aceptada como una virtud incuestionable.

Pensar la formación desde esta perspectiva significa recuperar la capacidad de detener lo que parece avanzar sin pausa. Supone interrumpir rutinas, cuestionar decisiones que se presentan como inevitables y reabrir preguntas allí donde todo parece ya resuelto. No se trata de gestos grandilocuentes ni de actos heroicos, sino de pequeñas interrupciones cotidianas: momentos de duda, de reflexión y de resistencia silenciosa que, aunque discretos, pueden transformar el sentido de lo que hacemos al educar y al aprender.

Desde esta clave, la formación no debería limitarse a preparar sujetos para operar eficientemente dentro del sistema, sino a sostener espacios donde la vida no esté completamente capturada por la lógica de la excepción; donde aún sea posible pensar sin finalidad inmediata, aprender sin urgencia productiva, existir sin estar constantemente justificado.

Aprender desde Agamben es aprender a reconocer los umbrales: identificar cuándo lo excepcional se presenta como normal, comprender que la obediencia no siempre se impone, sino que se aprende, y asumir que aquello que se aprende también puede desaprenderse.

## Texto 28

### **Boaventura de Sousa Santos: formación, epistemicidio y poder**

Boaventura de Sousa Santos ha sostenido, de manera insistente a lo largo de su obra, una tesis tan sencilla como radical: no puede haber justicia social sin justicia cognitiva. En libros como *Epistemologías del Sur* (2014) y *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (2007), Santos advierte que las desigualdades contemporáneas no se limitan al ámbito económico o político, sino que se inscriben también en una jerarquización profunda de los saberes. No todo conocimiento tiene el mismo valor social, ni todas las formas de saber acceden al mismo grado de legitimidad. Algunas son reconocidas como científicas y universales; otras son toleradas como conocimientos “locales”; muchas más son directamente descalificadas o producidas como inexistentes.

Esta afirmación es clave para comprender los procesos formativos actuales. El aprendizaje no se desarrolla en un vacío neutral, sino dentro de un marco epistemológico que establece de antemano qué saberes son legítimos, cuáles deben enseñarse, cómo se evalúan y qué conocimientos reciben certificación. En consecuencia, la formación no se reduce a la transmisión de contenidos: participa activamente en la reproducción —o, en ciertos casos, en la impugnación— de una distribución desigual del conocimiento que delimita quién está autorizado a

conocer, qué puede ser reconocido como saber válido y desde qué posiciones se produce.

Santos denomina *epistemicidio* al proceso histórico mediante el cual numerosos saberes han sido sistemáticamente destruidos, silenciados o deslegitimados, en particular aquellos vinculados a pueblos colonizados, comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes. La modernidad occidental no solo conquistó territorios y cuerpos; impuso también una forma específica de conocer el mundo, presentándola como universal, objetiva y neutral, mientras relegaba otras racionalidades al campo de lo no científico, lo tradicional o lo irracional.

Pensar la formación desde esta clave implica reconocer que la universidad moderna se constituyó, en gran medida, como una institución al servicio de ese proyecto epistemológico. El canon disciplinar, los métodos de investigación, los criterios de validación y las formas de evaluación responden a una racionalidad históricamente situada que se presenta como única. Esta naturalización impide reconocer que existen otros modos legítimos de producir conocimiento y de interpretar la realidad.

Boaventura no propone rechazar el conocimiento científico ni caer en un relativismo indiferenciado. Su apuesta es más exigente: ampliar el horizonte epistemológico reconociendo la coexistencia de múltiples formas de saber. A esta propuesta la denomina *ecología de saberes*: un diálogo entre conocimientos distintos que no parte de jerarquías apriorísticas, sino del reconocimiento de que ningún saber es completo por sí mismo.

Desde esta perspectiva, la formación deja de concebirse como una transmisión vertical y se redefine como un espacio de traducción intercultural. Aprender implica confrontar racionalidades, reconocer límites, escuchar

experiencias históricamente desautorizadas y aceptar la incompletud de todo conocimiento. Esta idea tensiona directamente la lógica dominante de la formación contemporánea, marcada por la estandarización, la medición y la homogeneización de los aprendizajes.

Santos advierte, además, que la universidad atraviesa una crisis profunda que no es solo financiera o administrativa, sino eminentemente epistemológica. En *La universidad en el siglo XXI* señala que la institución se encuentra atrapada entre la mercantilización del conocimiento y el debilitamiento de su vínculo con los problemas sociales concretos. En ese proceso, corre el riesgo de volverse irrelevante para amplios sectores de la sociedad, precisamente aquellos cuyos saberes han sido históricamente excluidos.

Pensar la formación desde la justicia cognitiva exige entonces interrogar qué saberes quedan fuera del aula, del currículo y del reconocimiento académico; qué experiencias no son consideradas conocimiento; qué voces no logran ser escuchadas porque no se ajustan a los formatos dominantes de validación. Esta exclusión no es accidental: forma parte de una estructura de poder que define quién puede hablar y quién debe aprender en silencio.

En este marco, Santos introduce la distinción entre *sociología de las ausencias* y *sociología de las emergencias*. La primera busca identificar aquello que ha sido activamente producido como inexistente por el pensamiento dominante; la segunda se orienta a reconocer experiencias y saberes que, aunque frágiles o incipientes, contienen posibilidades de futuro. En clave formativa, esto supone aprender a ver lo que no suele mostrarse y a escuchar

aquello que rara vez encuentra lugar en la institución educativa.

Boaventura insiste en que el conocimiento no es únicamente una herramienta descriptiva, sino una forma de intervención en el mundo. Por ello, la formación no puede limitarse a reproducir saberes consagrados: debe abrirse a la pregunta por su relevancia social, su origen histórico y sus efectos políticos. Aprender implica asumir una responsabilidad frente al mundo que se interpreta y se transforma.

Desde esta clave, la formación no busca producir expertos desconectados de la realidad, sino sujetos capaces de traducir saberes, de habitar entre lenguajes distintos y de reconocer que todo conocimiento está situado.

Boaventura no idealiza los saberes subalternos ni propone una romantización acrítica de lo local. Su propuesta es profundamente reflexiva: se trata de reconocer conflictos, tensiones y límites entre saberes distintos. La ecología de saberes no elimina el desacuerdo; lo vuelve productivo. Aprender, en este sentido, no es alcanzar consenso, sino sostener el conflicto sin reducirlo a imposición.

En un mundo atravesado por crisis ecológicas, sociales y políticas, la justicia cognitiva se vuelve una condición para la supervivencia colectiva. Los problemas contemporáneos no pueden resolverse desde una única racionalidad. Una formación que desconozca esta pluralidad corre el riesgo de producir sujetos incapaces de comprender la complejidad del mundo que habitan.

El aporte de Boaventura de Sousa Santos resulta decisivo: tras analizar la aceleración, el control, la excepción y la precarización de la vida, abre la pregunta por otros modos

de conocer y aprender. No como una solución inmediata, sino como un horizonte necesario.

Aprender desde la justicia cognitiva implica aceptar que el conocimiento no es patrimonio de unos pocos ni se agota en las instituciones formales. Implica reconocer que existen saberes que resisten, que sobreviven y que, incluso desde los márgenes, ofrecen claves fundamentales para imaginar futuros distintos.

## Texto 29

### Donna Haraway y pensar desde el cuerpo

Donna Haraway parte de una afirmación incómoda para la tradición moderna del conocimiento: no existe una mirada neutral. Todo conocimiento está situado, encarnado y atravesado por posiciones históricas, corporales, políticas y afectivas. En su célebre ensayo *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial* (1991), Haraway cuestiona de manera frontal la pretensión de objetividad entendida como “visión desde ninguna parte”, esa ilusión de un saber que observa el mundo sin implicarse en él, como si pudiera producir verdades sin consecuencias.

Esta crítica resulta decisiva para pensar los procesos de formación en el presente. Durante mucho tiempo, aprender fue presentado como un ejercicio de distanciamiento: observar sin involucrarse, analizar sin afectar ni ser afectado, comprender sin asumir posición. Haraway desmonta esta ficción al afirmar que conocer no es mirar desde afuera, sino establecer una relación con aquello que se conoce. Y toda relación, por definición, implica responsabilidad.

El problema, para Haraway, no es la objetividad en sí, sino su definición dominante. Frente a una objetividad abstracta que se presenta como universal, ella propone una objetividad encarnada: una forma de conocer que reconoce su localización, sus límites y sus efectos. Saber desde algún lugar —y no desde ningún lugar— no debilita el

conocimiento; por el contrario, lo vuelve más riguroso, más honesto y políticamente más exigente. La parcialidad reconocida es, para Haraway, una condición de posibilidad del conocimiento responsable.

Pensar la formación desde esta clave implica revisar profundamente cómo se aprende a conocer. No se trata únicamente de qué contenidos circulan en los espacios educativos, sino de desde dónde se enuncian, quiénes están autorizados a enunciar y qué responsabilidades se derivan de ese acto. Aprender no es acumular perspectivas como si fueran piezas intercambiables, sino hacerse cargo de la posición desde la cual se habla, se investiga y se interpreta el mundo.

Haraway dialoga críticamente con las epistemologías dominantes que separan sujeto y objeto, razón y cuerpo, conocimiento y experiencia. Esa separación ha permitido producir saberes altamente eficaces, pero también profundamente irresponsables. Cuando el conocimiento se presenta como neutral, sus efectos políticos, sociales y materiales quedan ocultos. Nadie parece responsable de lo que el saber produce: ni de las exclusiones que genera, ni de los daños que legitima, ni de las vidas que afecta.

Desde esta perspectiva, la formación corre el riesgo de reproducir una ética de la distancia. Se estudian problemas sociales, científicos o tecnológicos como si fueran objetos ajenos, sin preguntarse por las implicaciones concretas de ese conocimiento en la vida de otros. Se aprende a nombrar, clasificar y explicar, pero no necesariamente a responder por aquello que se nombra. El saber se vuelve técnicamente competente, pero éticamente desanclado.

Haraway no propone reemplazar un punto de vista dominante por otro ni instalar nuevas verdades universales. Su apuesta es más compleja y exigente: asumir

la parcialidad como condición constitutiva del conocimiento. Todo saber es incompleto, localizado y relacional. Reconocerlo no conduce al relativismo, sino a una ética del cuidado epistemológico, donde conocer implica atender a las consecuencias de lo que se produce como verdad.

Si la justicia cognitiva exige reconocer la pluralidad de saberes, el conocimiento situado exige asumir la responsabilidad de cada acto de conocimiento. No basta con ampliar el canon ni con incluir saberes subalternos; es necesario interrogar cómo se conoce, para quién se conoce y con qué efectos. La pluralidad sin responsabilidad corre el riesgo de convertirse en mera acumulación sin transformación.

En los procesos de formación, esta pregunta resulta central. ¿Qué tipo de sujeto se produce cuando se aprende a conocer como si el mundo fuera un objeto distante? ¿Qué se aprende cuando el saber se presenta como una descripción sin implicaciones éticas ni políticas? Haraway sugiere que este modo de conocer facilita la indiferencia: si nadie está situado, nadie responde.

El *Manifiesto Cyborg* (1995) amplía esta reflexión al cuestionar las fronteras rígidas entre humano y máquina, naturaleza y cultura, organismo y tecnología. Haraway no celebra ingenuamente la tecnificación del mundo, pero tampoco la rechaza desde una nostalgia por lo “puro”. Su interés está en mostrar que esas fronteras siempre han sido construcciones políticas, y que reconocer su artificialidad permite imaginar otras formas de relación, de conocimiento y de responsabilidad.

En clave formativa, esto implica reconocer que los sujetos no se forman en condiciones puras ni estables. Se aprende en entornos híbridos, atravesados por tecnologías,

discursos, afectos y relaciones de poder. Pensar el conocimiento como situado permite comprender que la formación no produce sujetos abstractos, sino cuerpos concretos, marcados por género, clase, raza, historia y contexto. Aprender es siempre aprender desde un lugar.

Haraway insiste en que conocer es, ante todo, un acto relacional. No hay conocimiento sin vínculo. Esta afirmación adquiere especial relevancia en un mundo donde la información circula de manera masiva, pero las relaciones se fragmentan. Se accede a datos, imágenes y discursos sin establecer un lazo responsable con aquello que se conoce. La formación corre entonces el riesgo de producir sujetos informados, pero desvinculados de la realidad.

Desde esta clave, la formación no puede reducirse a la transmisión eficiente de contenidos. Implica abrir espacios para preguntarse por la propia posición, por los límites del saber que se maneja y por las voces que quedan fuera. Aprender a conocer es también aprender a escuchar lo que incomoda, a reconocer lo que no se sabe y a asumir que todo conocimiento deja restos.

Haraway propone una ética del conocimiento que no busca pureza ni inocencia. Conocer nunca es inocente. Todo saber interviene en el mundo, produce efectos y deja huellas. La responsabilidad epistemológica no consiste en evitar el error, sino en hacerse cargo de las consecuencias del conocimiento producido, incluso —y, sobre todo— cuando esas consecuencias no fueron previstas.

Pensar la formación desde el conocimiento situado implica aceptar que no hay mirada exterior al mundo que se estudia. Quien aprende está ya implicado. Quien conoce participa, quiera o no, en la producción de realidad. Esta

constatación no paraliza el pensamiento; lo vuelve más cuidadoso, más atento y responsable.

Haraway no ofrece un método cerrado ni un modelo pedagógico normativo. Su aporte es más radical: desnaturalizar la forma en que se aprende a conocer. Allí donde el saber se presenta como neutral, ella introduce la pregunta por la responsabilidad. Allí donde se promete objetividad, recuerda la necesidad de asumir la parcialidad.

Aprender a conocer desde Haraway es aceptar que pensar no es observar desde lejos, sino habitar críticamente el mundo que se intenta comprender. Y esa forma de habitar exige hacerse cargo, siempre, de la posición desde la cual se piensa, se enseña y se aprende.

## Texto 30

### Mark Fisher y aprender en un mundo sin futuro

Mark Fisher parte de una constatación tan simple como inquietante: hoy resulta más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo. Esta idea, desarrollada con fuerza en *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* (2016), no describe únicamente un sistema económico, sino una atmósfera cultural, afectiva y pedagógica que atraviesa la vida cotidiana, la subjetividad y, de manera decisiva, los procesos de formación.

El realismo capitalista no se impone solo por la fuerza de las instituciones, sino por su capacidad de colonizar la imaginación. No se presenta como una ideología entre otras, sino como la realidad misma. No afirma “este es el mejor sistema”, sino “no hay alternativa”. En ese gesto, la posibilidad de pensar otros mundos queda clausurada incluso antes de formularse.

La clausura descrita incide de manera directa en el campo educativo. Bajo el realismo capitalista, el aprendizaje se desvincula de toda pretensión transformadora y se reconfigura como un proceso de ajuste funcional. La educación deja de pensarse como un ámbito para la proyección de alternativas históricas y pasa a operar como un dispositivo de preparación para la permanencia en un presente naturalizado como inmodificable.

Fisher observa que esta cancelación del futuro produce una forma específica de malestar subjetivo. La depresión, la

ansiedad y el agotamiento no son, para él, problemas individuales ni meramente clínicos, sino síntomas sociales. Son expresiones afectivas de un orden que exige rendimiento constante, pero ofrece escaso sentido.

Desde esta perspectiva, la escuela y la universidad no están fuera del problema. Por el contrario, se convierten en espacios donde el realismo capitalista se reproduce de manera silenciosa. Evaluaciones permanentes, métricas de productividad, discursos de “calidad”, “excelencia” y “competencia” instalan la idea de que aprender es acumular capital simbólico para no quedar excluido.

Fisher muestra cómo la educación se ve atravesada por una lógica gerencial que desconfía del pensamiento crítico y privilegia lo medible, lo inmediato y lo útil. El saber se valora en función de su rentabilidad, y el tiempo de aprender se acelera hasta volverse irrespirable. El aula deja de ser un espacio de elaboración y se transforma en un dispositivo de cumplimiento.

Aprender en un mundo sin futuro produce una forma particular de apatía. No se trata de ignorancia, sino de una desmotivación estructural. ¿Para qué aprender, si nada puede cambiar? ¿Para qué pensar críticamente, si el horizonte aparece cerrado de antemano? Fisher nombra este fenómeno como impotencia reflexiva: se sabe que algo está mal, pero no se logra imaginar una salida.

Esta impotencia no se atribuye mediante la censura, sino mediante la saturación. Exceso de información, de estímulos, de tareas, de demandas. El pensamiento crítico no desaparece porque esté prohibido, sino porque no hay tiempo, atención ni energía para sostenerlo.

La formación, en este contexto, corre el riesgo de convertirse en una gestión del cansancio. Se aprende a

cumplir, a responder, a producir, pero no necesariamente a pensar. Fisher advierte que el realismo capitalista produce sujetos que interiorizan el fracaso como culpa individual: si no se alcanza el éxito prometido, el problema parece ser personal, nunca estructural.

Este desplazamiento tiene consecuencias pedagógicas profundas. La educación deja de ser un espacio para cuestionar el orden social y se convierte en un dispositivo de ajuste emocional. Talleres de “resiliencia”, discursos de “motivación” y llamados a la mecanización funcionan como parches que evitan interrogar las condiciones que producen el malestar.

Fisher no romantiza la educación ni idealiza el pensamiento crítico. Su mirada es más dura: muestra cómo incluso los discursos emancipadores pueden ser absorbidos por el realismo capitalista y transformados en retórica vacía. La crítica se vuelve un estilo, no una amenaza. Se habla de cambio sin creer realmente en él.

Sin embargo, su pensamiento no se agota en el diagnóstico. Su potencia reside en mostrar que la clausura del futuro no es total. Precisamente porque el realismo capitalista necesita presentarse como natural e inevitable, revela su fragilidad: si fuera verdaderamente natural, no necesitaría reafirmarse de manera constante.

Pensar la formación desde Fisher implica recuperar la imaginación como dimensión pedagógica. No una imaginación escapista, sino una imaginación política: la capacidad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo. Enseñar, en este contexto, no es solo transmitir saberes, sino abrir grietas en lo que se presenta como incuestionable.

Fisher insiste en que el futuro no está muerto, aunque parezca suspendido. Su cancelación es una operación cultural, no un destino. La educación puede convertirse en uno de los pocos espacios donde esa operación se haga visible. No para ofrecer soluciones rápidas, sino para devolverle al pensamiento su dimensión histórica.

Este texto funciona como cierre porque devuelve la pregunta inicial del libro: ¿qué significa hoy el aula como lugar de pensamiento? Después de recorrer la historia, el poder, la geopolítica, la subjetividad, la técnica y el afecto, Fisher permite comprender que pensar es resistir a la naturalización del presente.

Aprender, en un mundo donde el futuro parece cancelado, no es un acto ingenuo. Es una práctica contracultural. Pensar críticamente no garantiza la transformación, pero sin pensamiento no hay siquiera posibilidad de imaginarla. Y sin imaginación, la formación se reduce a mera adaptación.

Mark Fisher no ofrece consuelo. Su escritura incomoda porque obliga a reconocer hasta qué punto hemos interiorizado la idea de que no hay alternativa. Pero esa incomodidad es, precisamente, su valor pedagógico. Allí donde el futuro parece clausurado, pensar se convierte en un gesto radical.

Cerrar esta tercera parte con Fisher no es una invitación al pesimismo, sino a la lucidez. Si el realismo capitalista necesita cancelar el futuro para sostenerse, entonces cada acto de pensamiento que lo cuestione reabre —aunque sea mínimamente— la posibilidad de otro mundo. Y esa reapertura, por pequeña que parezca, es ya una forma de resistencia.

## Ideas finales

A lo largo de este libro se ha sostenido una idea central: la educación no ocurre en el vacío ni puede pensarse al margen de las condiciones históricas, políticas y culturales que la atraviesan. Enseñar y aprender no son actos puramente técnicos ni operaciones neutrales orientadas a la transmisión eficiente de contenidos; son prácticas situadas, cargadas de sentido, poder y responsabilidad. Cada texto aquí reunido ha buscado mostrar, desde distintos autores y tradiciones críticas, que la formación contemporánea se desarrolla en un mundo marcado por la aceleración del tiempo, la desigualdad estructural, la violencia normalizada, la espectacularización de la vida y una creciente fragilidad de la experiencia.

En este contexto, el aula aparece como un espacio profundamente tensionado. Por un lado, es atravesada por lógicas que la empujan a convertirse en un dispositivo de adaptación: adaptación a los mercados laborales, a los ritmos productivos, a los indicadores de rendimiento, a las exigencias de eficiencia y competitividad. Por otro, conserva —aunque de manera cada vez más frágil y disputada— la posibilidad de ser un lugar donde el mundo se vuelve pensable, discutible y, por tanto, cuestionable.

Los autores trabajados en la primera parte del libro —Arendt, Heidegger, Kant, Sartre, Freire, Platón, Nietzsche, Han, Benjamin y Stein— permitieron situar el problema desde una clave fundamental: la educación como responsabilidad frente al mundo, frente a la pregunta y frente a la experiencia. En tiempos en los que el conocimiento se fragmenta, se acelera y se instrumentaliza, enseñar implica tomar posición: decidir si se renuncia a esa

responsabilidad o si se la asume, aun cuando resulte incómoda, conflictiva o contraria a las demandas dominantes.

La segunda parte profundizó esta reflexión mostrando cómo la educación se inscribe en tramas más amplias de poder, historia y dominación. Galeano, Fanon, Wallerstein, Said, Foucault, Mbembe, Camus, Debord, Sontag y Bauman permitieron comprender que los procesos formativos no solo transmiten saberes, sino que producen formas de mirar, de sentir y de habitar el mundo. La historia que se enseña, las imágenes que se muestran, los silencios que se sostienen y las violencias que se naturalizan forman parte de una pedagogía implícita que moldea subjetividades mucho más allá del currículo explícito.

La tercera parte desplazó el foco hacia la experiencia contemporánea del tiempo, la subjetividad y la vida en crisis. Autores como Žižek, Virilio, Zuboff, Rosa, Illouz, Butler, Agamben, Sousa Santos, Haraway y Fisher permitieron pensar cómo la formación ocurre hoy en un mundo acelerado, vigilado, emocionalmente mercantilizado y atravesado por una sensación persistente de clausura del futuro. En este escenario, aprender ya no es solo adquirir conocimientos, sino resistir formas de captura del tiempo, de la atención, del cuerpo y del deseo.

Frente a este diagnóstico, hay que afirmar que el aula puede seguir siendo un lugar de pensamiento no es un gesto ingenuo, sino profundamente político. Pensar el aula de este modo implica reconocer que no todo espacio educativo garantiza pensamiento y que hoy existen múltiples fuerzas que tienden a vaciarlo de esa posibilidad sin necesidad de prohibirla explícitamente.

El aula deja de ser lugar de pensamiento cuando se reduce a escenario de reproducción, cuando el conocimiento se

presenta como mercancía, cuando la crítica se convierte en simulacro y cuando el tiempo se organiza exclusivamente en función del rendimiento. También lo hace cuando se naturaliza la indiferencia frente al sufrimiento ajeno, cuando la historia se narra solo desde los vencedores o cuando la violencia estructural se vuelve paisaje y deja de interpelar.

Sin embargo, el aula no está condenada a esa deriva. A lo largo del libro se ha insistido en que el pensamiento no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones: tiempo, conflicto, pregunta, memoria, atención y disposición a la incomodidad. El pensamiento no es acumulación de información, sino elaboración de sentido; no es rapidez, sino demora; no es adaptación acrítica, sino interrogación persistente.

Entender el aula como lugar de pensamiento implica asumir que enseñar no consiste únicamente en “cubrir contenidos”, sino en abrir preguntas que no siempre tienen respuesta inmediata. Implica reconocer que toda práctica formativa produce subjetividad: produce modos de obedecer o de cuestionar, de mirar o de ignorar, de adaptarse o de resistir.

Desde esta clave, el aula no es un refugio frente al mundo, sino uno de los pocos espacios donde todavía es posible suspender momentáneamente la lógica de la urgencia para pensar lo que ocurre: pensar las guerras más allá del espectáculo, la política más allá del marketing, la historia más allá del relato oficial, el conocimiento más allá de su utilidad inmediata.

La pregunta que atraviesa estas conclusiones no es si el aula puede cambiar el mundo —una expectativa desmesurada—, sino qué mundo contribuye a reproducir cuando renuncia a pensar. Porque cuando el aula deja de

ser lugar de pensamiento, no se vuelve neutral: se vuelve funcional a las lógicas dominantes.

En tiempos de fragilidad, precariedad y crisis múltiple, pensar no es un lujo académico ni un ejercicio abstracto. Es una forma de cuidado: cuidado del mundo, como advertía Arendt; cuidado de la pregunta, como insistía Freire; cuidado de la experiencia, como reclamaba Benjamin. Pensar es cuidar aquello que no puede medirse fácilmente, pero sin lo cual la educación pierde su sentido.

Este libro no propone recetas pedagógicas ni modelos universales. Propone, más bien, una actitud: no renunciar al pensamiento incluso cuando las condiciones no lo favorecen; no abandonar el aula a la lógica de la aceleración, del espectáculo o de la gestión sin reflexión; no aceptar sin más que el mundo “es así” y que no queda otra opción que adaptarse.

Pensar implica asumir que la educación no garantiza resultados, pero sí puede evitar ciertas formas de daño: el daño de la indiferencia, de la naturalización de la violencia, de la clausura del futuro. Allí donde aún es posible pensar juntos, discutir, incomodarse y elaborar sentido, la educación conserva su potencia política y ética.

Quizá la tarea más urgente de la educación hoy no sea formar sujetos exitosos, sino sujetos capaces de responder por el mundo que habitan, incluso cuando ese mundo resulta hostil, fragmentado o injusto. Sujetos que comprendan que el pensamiento no cambia las cosas por sí solo, pero que, sin pensamiento, nada verdaderamente humano puede sostenerse.

Cerrar este libro con la afirmación de que el aula es —o puede seguir siendo— un lugar de pensamiento no es un gesto de optimismo ingenuo. Es una toma de posición.

Una apuesta por mantener abierto un espacio donde el mundo no se dé por cerrado, donde la historia no se considere concluida y donde la vida, aun en condiciones adversas, siga siendo digna de ser pensada.

Si el aula logra sostener esa posibilidad, entonces la educación no habrá renunciado del todo a su responsabilidad histórica. Y en tiempos como los nuestros, esa responsabilidad es ya una forma de resistencia.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Pre-Textos.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185–208). Península.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Paidós.
- Benjamin, W. (2024). *Ensayos sobre el narrador* (E. A. González, Trad.). Pre-Textos.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Camus, A. (2021). *El extranjero* (M. T. Gallego Urrutia & A. García Gallego, Trad.). Penguin Random House.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo* (J. L. Pardo, Trad.). Pre-Textos.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2017). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Han, B.-C. (2021). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente* (A. Ciria, Trad.). Herder Editorial.
- Haraway, D. (1995). *Manifiesto cyborg*. Cátedra.
- Haraway, D. (1991). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* (R. Gabás, Trad.). Trotta.
- Illouz, E. (2018). *Capitalismo, consumo y autenticidad*. Katz.
- Illouz, E. (2007). *Consuming the romantic utopia: Love and the cultural contradictions of capitalism*. University of California Press.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (R. R. Aramayo, Ed.). Alianza Editorial.
- López-Guzmán, J.A. (2026). Towards a philosophy of education for the contemporary university: thinking in the face of the dehumanization of knowledge. *SbodbGyan-NU: Journal of Literature and Culture Studies*, 4(1), 68–72.

<https://doi.org/10.29121/shodhgyan.v4.i1.2026.90>

- López-Guzmán, J.A. (2025). *Antropología del conocimiento hegemónico y contrahegemónico en Colombia. Un estudio desde la Universidad del Cauca*. Editorial Universidad del Cauca.
- López-Guzmán, J.A. (2024). *Apoteosis a la desobediencia. Notas para una formación filosófica en las calles*. Casa Editorial Horizonte Independiente.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Nietzsche, F. (1947). *Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para ninguno* (E. Ovejero y Maury, Trad.). Aguilar.
- Platón. (1982). *El banquete o del amor. Fedón o del alma* (L. Gil, Trad.). Planeta.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo* (Trad. J. Chamorro Mielke). Katz Editores.
- Said, E. W. (2002). *Orientalismo*. Debate.
- Sartre, J.-P. (1993). *El ser y la nada* (J. Valmar, Trad.). Altaya S.A.
- Sontag, S. (2018). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía* (J. L. Caballero Bono, Trad.). Trotta.
- Virilio, P. (2006). *Velocidad y política*. La Marca.
- Virilio, P. (1999). *La bomba informática*. Cátedra.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: Una introducción*. Siglo XXI Editores.
- Žižek, S. (2011). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Akal.

Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.

## Sobre el autor

Ciudadano colombiano, nacido el 10 de febrero de 1993 en la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca, Colombia. Es docente de la Universidad del Cauca. Entre su formación académica se encuentra que es Politólogo, Antropólogo, Filósofo, Especialista en Gobierno y Políticas Públicas, Especialista en Educación Comunitaria, Magíster en Gobierno y Políticas Públicas y Doctor en Antropología.

Ha publicado de manera sostenida libros académicos, obras de escritura creativa y artículos científicos, con énfasis en educación, filosofía y ciencias sociales. Entre sus principales libros se destacan *Apoteosis a la desobediencia: notas para una formación filosófica en las calles* (Casa Editorial Horizonte Independiente, 2024); *Convulsiones Idílicas. Cuentos, antipoemas y aforismos bucólicos* (Editorial Letraria, 2025); *Antropología del conocimiento hegemónico y contrahegemónico en Colombia: un estudio desde la Universidad del Cauca* (Editorial Universidad del Cauca, 2025); *Develando el camino. Guía práctica para formular proyectos de investigación educativa* (Editorial Hambatu Sapiens, 2026). Asimismo, es coeditor del libro *Caminos de la ciencia política: movimientos sociales y estallidos sociales en América Latina* (Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, 2023).

Entre las principales revistas donde ha publicado artículos científicos se encuentran la Revista Científica de la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas (Argentina); Vorágine. Revista Interdisciplinaria de Humanidades y Ciencias Sociales (Chile); Revista Colombiana de Sociología, Revista Ciencias y Humanidades, Revista Humanismo y Sociedad

(Colombia); PACHA. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global, Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales y Runas. Revista de Educación y Cultura (Ecuador); Global Journal of Archaeology & Anthropology (Estados Unidos); ShodhGyan-Nu: Journal of Literature and Culture Studies (India); Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (México) y A&H. Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales (Perú).

También ha incursionado en la escritura creativa con la publicación de cuentos en revistas como Revista Zompante, Revista el Innombrable, Revista Cultural Salmón y Revista Rito (México); ensayos en revistas como Revista Cultural Engarce (México); Revista Lexikalia (Colombia) y Periódico El Anden (Argentina); y columnas filosóficas en Revista Horizonte Independiente (Colombia) y periódicos como El Salto (España), El Espectador y El Nuevo Liberal (Colombia); y poesía en revistas como Revista Rugidos Disidentes (Colombia) y Revista Cultural Engarce (México).

De igual manera, ha recibido diferentes reconocimientos. Entre los más importantes se encuentran que, en 2020 fue uno de los 100 jóvenes de los países de América Latina y el Caribe para desarrollar iniciativas en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); en 2022 fue seleccionado en representación de los países de América Latina por la Fundación EU-LAC como uno de los Jóvenes Científicos de América Latina, el Caribe y la Unión Europea para presentar un trabajo relacionado con los Horizontes y Límites de la Cooperación Birregional en Investigación Científica. Asimismo, en 2022 fue seleccionado por el Grupo de Financiamiento Climático para Latinoamérica y el Caribe (GFLAC), para integrar el programa “Jóvenes por las Finanzas Sostenibles en

América Latina y el Caribe”. De igual manera, en 2022 fue seleccionado en representación de Colombia por la Organización Internacional de Jóvenes Iberoamericanos para promover y empoderar las garantías individuales y la democracia en la Región Iberoamericana.

Finalmente, en 2023 recibió una Mención Honorífica otorgada por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social y la Universidad del Valle (Colombia) por el cuento “El animal que estoy siendo”, presentado en el II Concurso Internacional de Cuento Filosófico. Posteriormente, en 2025 fue reconocido como Investigador Junior por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.









## **EL AULA COMO LUGAR DE PENSAMIENTO**

*Filosofía, educación y poder en la universidad contemporánea*

© Jorge Alberto López-Guzmán

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación académica. Cualquier duda o solicitud sobre esta obra puede dirigirse al autor mediante los canales de contacto provistos por la editorial.

ISBN Impreso: 978-628-02-4316-0

ISBN Digital: 978-628-02-4317-7

Cualquier duda o solicitud sobre esta obra puede dirigirse al autor mediante los canales de contacto provistos por la editorial.

Este libro propone una problematización rigurosa de la educación contemporánea a partir de una pregunta fundamental: ¿qué significa enseñar en un mundo que parece haber perdido la capacidad de pensar?

Desde un enfoque interdisciplinario que articula filosofía, teoría social crítica, geopolítica e historia, la obra examina las condiciones bajo las cuales se configuran hoy los procesos formativos. Lejos de concebir la educación como una práctica neutra o meramente técnica, el texto la sitúa como un campo atravesado por relaciones de poder, disputas epistémicas y procesos de producción de subjetividad.

La estructura del libro se organiza en tres ejes analíticos: en primer lugar, la interrogación por la posibilidad misma del pensamiento en el aula; en segundo lugar, el análisis de las articulaciones entre educación, historia, geopolítica y poder; y, finalmente, la exploración de las formas contemporáneas de subjetividad en un escenario caracterizado por la crisis del tiempo, la vigilancia y la precarización de la experiencia.

En este marco, el aula es conceptualizada no únicamente como un espacio físico, sino como un lugar simbólico donde se disputa la posibilidad de pensar, interrogar y elaborar sentido frente a un entorno saturado de respuestas prefabricadas.

La obra no ofrece modelos normativos ni prescripciones pedagógicas. Su apuesta radica en reabrir el horizonte reflexivo de la educación, situándola como una práctica intelectual, ética y política. En este sentido, el libro constituye una contribución al debate contemporáneo sobre la formación universitaria, al tiempo que invita a reconsiderar el rol del pensamiento como condición indispensable para comprender y habitar críticamente el mundo.

**HS**  
Editorial



ISBN: 978-628-02-4316-0

