



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATII20618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

**Año: XIII    Número: 1    Artículo no.:4    Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2025**

**TÍTULO:** ¡Maestro! ¡Usted enseñe! ¡No eduque! Pedagogía, Ética y Política. Desafíos y oportunidades.

**AUTOR:**

1. Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas.

**RESUMEN:** Este trabajo persigue el objetivo de describir cómo el sentido común docente y estudiantil encara dificultades según relacionen: i) educación-pedagogía, ii) poder-política y iii) valores-ética. Se apoyó en el método auto-etnográfico, que descansó en la evidencia empírica proveniente de la experiencia de quien escribe y en teorías que explican esas disciplinas. Con esas bases se ilustran problemas inherentes a prácticas educativas relacionadas con educar-poder-valores, en circunstancias de crisis de sentido. Concluye afirmando que las prácticas educativas y pedagógicas son artesanales, al encarar dificultades de forma distinta al sentido común. No obedecen a recetas. Son inciertas y complejas. Requieren sabiduría.

**PALABRAS CLAVES:** complejidad, crisis, ética, pedagogía, política.

**TITLE:** Professor! Teach! Don't Educate! Pedagogy, Ethics, Politics, Challenges, and Opportunities.

**AUTHOR:**

1. PhD. Luis Rodolfo Ibarra Rivas.

**ABSTRACT:** This work aims to describe how teachers' and students' common sense addresses difficulties based on the following relationships: i) education and pedagogy, ii) power and politics, and iii) values and ethics. It is based on the autoethnographic method, which relied on empirical evidence from the writer's experience and on theories that explain these disciplines. With these foundations, it illustrates problems inherent to educational practices related to education, power, and values, in circumstances of a crisis of

meaning. It concludes by stating that educational and pedagogical practices are artisanal, as they address difficulties differently than common sense. They do not obey recipes. They are uncertain and complex. They require wisdom.

**KEY WORDS:** complexity, crisis, ethics, pedagogy, politics.

## **INTRODUCCIÓN.**

Las condiciones mundiales son de cambios políticos, culturales éticos, económicos, ambientales, tecnológicos y educativos. Lo que antes dominaba está feneciendo y lo nuevo aún no puede surgir plenamente: padecemos una longeva crisis (Gramsci, 1981). Tal vez parezca exagerada tal afirmación. Abajo están botones de muestra que la justifican. También se presentan argumentos para comprender cómo es la crisis actual. En forma posterior se retoman teorías sobre: complejidad, educar, política y ética. Luego se presentan tensiones existentes en prácticas educativas debido a interrelaciones entre las cuatro teorías. Se concluye sugiriendo otras formas de ser y valorar.

## **DESARROLLO.**

### **Crisis.**

La crisis mundial del capitalismo (Wallerstein, 1998) demanda bosquejar en qué consiste. Es preciso aludir a las condiciones actuales, porque quizá, para un sentido común, lo que se vive es normal o natural. México y el mundo padecen condiciones desafiantes: una crisis estructural generalizada, donde se ablandaron elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, éticas, culturales y educativas (de Alba, 2007); por ello, el sistema mundo entró en crisis (Wallerstein, 1998)

Al debilitarse esas estructuras, al no posibilitar la dirección intelectual ni moral, es preciso asumir la responsabilidad de encarar la crisis esbozando algunos horizontes que orienten frente al sinsentido existente. Es necesario, porque en este momento histórico es paradójico que un importante número de

personas, con un mayor tránsito por la educación escolarizada, sean tan manipulables, acrílicas o agresivas (Luque, 2021).

Esta afirmación se asocia con las llamadas *fake news*: divulgación de noticias falsas que provocan desinformación, desconfianza, temor y coraje. También se vincula con la llamada posverdad: la objetividad es poco importante para conformar la opinión pública, lo logra al suscitar afectos o creencias indeseables difundiendo embustes en redes sociales y medios masivos de comunicación (Rodríguez, 2019). Para comprender a quienes aceptan, acrílicamente, *fake news* y posverdad es factible asociar sus formas duraderas de ser y valorar<sup>1</sup> a yerros en políticas y prácticas educativas escolarizadas. En el ámbito económico, los tristemente célebres aranceles del gobierno norteamericano del presidente Trump alteraron al capitalismo global. Esta política económica propició incertidumbre y pérdidas en las tasas de ganancia en mercados mundiales de capitales.

Otra manifestación de las condiciones actuales está dada por lo que Xun (2025) llamó *hipnocracia*: en este sistema el poder no moviliza por la fuerza ni la persuasión racional, tampoco controla cuerpos; más bien, manipula estados de conciencia individual y colectiva. Este sistema no convence, no ordena; sí induce, sí encanta; la realidad se sustituye por la sugestión continua, por un sinnúmero de sueños tutelados, lo real se fractura en miles de realidades; los estados emocionales son inducidos y manipulados; el modo de pensar crítico se adormece con suavidad y percibir se remodela; ya no existe un centro ni una narrativa que unifiquen para dar sentido al mundo; la obediencia fluye, mientras las pantallas cibernéticas brillan incesantemente (Xun, 2025).

---

<sup>1</sup> Las formas o disposiciones duraderas de ser y de valorar, las denominó Bourdieu (1991) *habitus*. Él explicó que fueron estructuradas en campos específicos, son una creación social encarnada por agentes que obran acorde a las reglas del juego de cada espacio-tiempo. Son históricas y responden a demandas de las estructuras del campo. Están aparejadas a la *illusio*, a la inversión de energía y tiempo para obtener los beneficios que ofrece el juego. Cada campo estructura a sus agentes de forma diferente; por ejemplo, en facultades de derecho, química o psicología, existen estructuras que concitan a sus agentes a desplegar formas duraderas de ser y de valorar distintas. En cada una de ellas hay bienes que están en juego y propician que en lugar de nada haya acciones humanas.

Esta nueva forma de dominio hechiza a quienes navegan en internet, casi de manera permanente, están conectados/as a la pantalla del celular, *Tablet, Laptop*, computadora, en suma, a los *gadgets*. Imágenes-sonidos de *TikTok, FaceBook, Instagram, Whatsapp*—y demás redes y juegos digitales— atrapan mostrando un sin fin de escenas de animalitos o personas haciendo gracejadas, por ejemplo.

Si antes Goya hizo el grabado *Los sueños de la razón producen monstruos*, actualmente en el capitalismo de la era digital convergen los poderes económicos, políticos y tecnológicos para inducir, conservar y modular estados alterados de conciencia a escala mundial, con imágenes y sonidos reproducidos en los *gadgets*. Eso sí, todo en la comodidad de un *click* tecnológico que narcotiza con imágenes y sonidos hipnóticos. Son como sueños de opio. No producen monstruos, sí seres humanos aletargados.

Saramago (2024) retrató, en su libro *Ensayo de la ceguera*, a personas que súbitamente perdieron el sentido de la vista y se convirtieron en ciegos que todo lo que advertían era un color blanco. Bajo la *hipnocracia*, la visión y el oído se pierden en aquello que ofrecen los algoritmos que personalizan recomendaciones al navegante: la personalización algorítmica mantiene el ánimo para consumir y ser controlados; no ofrecen lo que interesa al consumidor, lo hipnotizan para que vean y oigan la continua sugestión. No perciben una nube blanca que los ciega, miran imágenes que los hipnotiza adormilándolos. Algunos personas critican la *hipnocracia*, no por nostalgia de supuestos mundos idílicos. Sí por desear mundos mejores al distribuirse riqueza y justicia socio-económica.

¿Cómo relacionar la crisis y el sistema *hipnocrático* con la educación? De acuerdo a la experiencia<sup>2</sup> de quien escribe, es usual que algunos cuerpos estudiantiles muestren cansancio y tedio, lo mismo a las 8am que a las 13h. Sus cuerpos somnolientos los llevan a dormitar involuntariamente y a bostezar

---

<sup>2</sup> La autoetnografía es un proceso metodológico que impulsa al investigador a reflexionar sobre sus experiencias cognitivo-emocionales. Lo que produce la metacognición-reflexión, al auto-valorar su subjetividad, son más narraciones que interpretaciones (Calixto, 2022). La narración no es neutral ni del todo subjetiva, ya que se vincula lo subjetivo con lo socio-cultural y político (Ellis, 2024; Bérnard, 2019). Esta aportación no es neutral porque se acepta la necesidad de proponer una postura pedagógica. Los pedagogos Gramsci (1981) o Freire (1999); por ejemplo, al producir sus propuestas reflexionaron sobre sus experiencias y subjetividad; éstas reflexiones, más sus críticas y anhelos, dieron lugar a sus ofertas pedagógicas.

ostentosamente. A mi pregunta: ¿cuántas horas durmieron en la noche previa? Respondieron con cifras mínimas: entre 4 y 5 horas. También expresaron que en la noche navegaron viendo *links* muy divertidos. Simultánea a esa experiencia, es usual que el aula de clases se convierta en un *ciber espacio*: no pocos<sup>3</sup> estudiantes navegan en sus *gadgets*, la realidad del salón de clases se escabulle, para dar paso al sinnúmero de pseudo-realidades que ofrece el sistema *hipnocrático*.

Algunas colegas pretenden resolver esas huidas cibernéticas estudiantiles con la artimaña: “¡Chicos coloquen sus celulares en esta caja! Al terminar la clase se los devolveré”. Otras más les ordenan “¡Tienen prohibido ver sus celulares! ¡Ni se les ocurra sacarlos!”. Esperan que sus órdenes sean cumplidas cabalmente.

Algunos *chicos* se obnubilan: su estado de conciencia se altera: disminuye su percepción y comprensión del entorno áulico; se reduce su capacidad de mantener la atención concentrada en sucesos del salón de clases; incluso desatienden su propio proceso de pensar. Otros de plano cabecean y dejan ver su dificultad para mantener los ojos abiertos. Unos más esconden sus celulares detrás de sus utensilios escolares (libros, mochila, ropa o algún otro objeto), y creyendo que no son visibles sus actos, se abisman en sus *gadgets*. Otros solicitan permiso para ir al sanitario. Con diferentes estratagemas huyen de clase, incluso siguiendo en el aula.

A no pocos colegas les importa un comino que sus estudiantes vuelquen su mirada en sus *gadgets*. Tampoco les preocupa que salgan y entren, o dormiten. Tal parece, que esta forma de valorar y ser docente obedece a la añeja arenga de "*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*", en español, "Dejar hacer, dejar pasar, el mundo camina solo". Quienes así transitan por la educación acaso consideren que los *chicos* se auto-educarán.

---

<sup>3</sup> Este ensayo respeta y valora los estudios de género; a pesar de ello, no sigue sus lineamientos debido a límites derivados del número de páginas. Se anotarán términos neutros, o en otros casos, en masculino, sabiendo que es una limitante debido a la complejidad de los enfoques de género, más aún si se considera a la comunidad LGBTIQ+.

Otra respuesta docente, ante las distintas formas de escabullirse de la clase, es regañar. El regaño es, usualmente, dirigido a todos los *chicos*, aun cuando sea imputable a determinados estudiantes. Estas acciones docentes ¿serán por cobardía, desprecio o desdén?

Sea como sea, ese actuar docente sugiere la renuncia de los viejos a educar a los jóvenes (Gramsci, 1981). Sus formas de valorar, al parecer, no las guía alguna ética, política ni pedagogía. Sí los orienta su sentido común: dejar hacer, dejar pasar, o bien, sermonear. En pocos salones de clases escasamente hay entusiasmo o alegría al buscar o recrear lo verdadero, bueno y bello; justo al contrario, priva la desesperanza, falta de fe y escepticismo ante la posibilidad de contribuir a crear un mejor futuro. Hay más amodorramiento que vivacidad. Docentes y estudiantes se conforman con lo existente. Muy poco se afanan en liberarse de las formas de ser y valorar con que han sido sometidos. El esfuerzo es menospreciado; en su lugar existe el deseo de comodidad y facilidad. El maestro llamado *facilitador* es exaltado. El maestro llamado *tradicional* es vilipendiado. Uno es bueno. El otro malo. Quienes valoran así a la realidad educativa, la asumen ajena a contradicciones, o lo dialógico, y se limitan al principio de identidad<sup>4</sup>.

Este trabajo se justifica porque admite la necesidad de transitar a circunstancias distintas a las de la crisis educativa. Tránsito quizá posible al guiar la acción educativa con recursos de propuestas éticas, políticas y pedagogías. También se justifica porque aporta algunas experiencias y argumentos que complejizan la realidad del acto educativo, al entrelazar pedagogía, ética y política.

### **Complejidad.**

Para comprender lo complejo –adicional a asumir la triada contradicción-dialógico-principio de identidad– es preciso reconocer dos preceptos de la física: incertidumbre y relatividad (Morin, 1998). El

---

<sup>4</sup> Para fines de este escrito, la contradicción es un concepto histórico que admite que la cosa, el objeto, lo real, contiene un par de dimensiones o sistemas que se oponen; una de ellas impulsa el progreso o avance; mientras que la otra lo impide. El cambio o movimiento de lo real lo suscita esta pugna de contrarios, que da origen a un objeto o cosa diferente. Lo dialógico también considera la existencia de dos fuerzas que se oponen, únicamente que ambas se requieren para que subsista el sistema que las contiene. El símbolo del Yin Yang ilustra lo dialógico. El principio de identidad afirma que la cosa u objeto solo es lo que es, no admite dualidades ni contradicciones. Se ilustra este principio con la fórmula  $A = A$ .

primero permite valorar, que por más que se intente lograr la certidumbre, esta será acompañada por lo incierto; si al objeto se le estudia en movimiento-cambio, no se sabrá cómo es cuando sea estático, por ejemplo. La relatividad de Einstein permite comprender la importancia de la posición espacial y temporal del observador; esto es, la intrínseca relación de espacio-tiempo-observador. Incertidumbre y relatividad orillan a pensar y valorar las acciones a realizar. La orientación del sentido común libera de dudar: ¿para qué poner en tela de juicio algo, si se cree que las cosas son buenas o malas, modernas o tradicionales? es decir, si lo real se parte en una antinomia o disyunción, queda solo elegir un elemento de ese par, el “bueno”.

La complejidad tiene más elementos: sistema, información y homeostasis (Morin, 1998). El primero alude a elementos interactuantes que se interrelacionan para conformar un todo unificado, el sistema. Este se abre a la información y energía; al mismo tiempo, se cierra para seguir siendo un sistema. Todo sistema sigue la segunda ley de la termodinámica, tiende a incrementar o mantener la entropía (medida del desorden sistémico); no disminuye el desorden, por lo que el sistema tiende a dejar de ser lo que es. La homeostasis es un proceso de autorregulación, ante la entropía y el desequilibrio, permite a los organismos adaptarse y propiciar equilibrios con cierto grado de estabilidad antes ambientes inestables.

La información es otra singularidad compleja, presenta varias facetas: el *bit* es la unidad elemental de información. La información *programa* es aquella que orienta y gobierna al sistema; por ejemplo, el ADN contenido en la herencia genética que lleva al individuo a ser y valorar de cierta manera. La información *memoria* es la que se va acumulando y guardando en el sistema. La información *mensaje* es una emisión de datos dirigidos a otros; ellos, como con los toques de las campanas, realizan –o no– el llamado de la información mensaje. El *ruido* es otro tipo de información, se caracteriza porque el sistema receptor de información no la puede procesar, no la decodifica, no la entiende.

El ser humano viene al mundo con cierta información genética contenida en su ADN; por ejemplo, el carácter que tendrá la persona. Hay otras características de la humanidad que no son innatas, la civilidad, la forma de ser y valorar que lleva a procurar el bienestar común y a fomentar la cooperación pacífica; se desarrolla a lo largo del proceso educativo (Vargas, 2025). Los seres humanos, para ser tales, requieren transitar por procesos de humanización: jugar, socializar y educar. La sociología analiza lo social, la pedagogía estudia educar. Jugar lo estudian antropólogos, psicólogos, sociólogos y pedagogos. Abajo se amplía qué entender por pedagogía.

### **Pedagogía.**

Es una disciplina de carácter prescriptivo, plantea una utopía, un deber ser a alcanzar, un mundo deseable (Durkheim, 1990). Para mostrarlos se apoya en el método pedagógico, al analizar su objeto de estudio: la educación. Éste consiste en objetivar críticamente lo conformado social e históricamente, gracias al apoyo de las ciencias de la educación: sociología, psicología, economía, biología, antropología y política y ética. La indagación pedagógica devela contradicciones que impulsan una utopía; por caso, Dewey-democracia (1961) y Freire-emancipación (1999); igualmente, ilustra lo que contiene al mundo mejor deseado. Sobre la base del análisis crítico de la educación, y sus nexos con su entorno, los pedagogos postulan los medios y fines de la educación que contribuirán a educar a quienes transformarán lo existente, en aras de lo anhelado.

La pedagogía se mueve en espacios-tiempos de incertidumbre; por ejemplo, encara las tensiones de qué privilegiar: pasado-presente-futuro; qué tanto invertir energía en disciplinar, y en centrar la actividad educativa en modelos o contenidos educativos, propio de la escuela tradicional (Comenio, 1982; Durkheim, 1990); o, bien, favorecer la escuela nueva dirigiendo la educación por intereses y deseos de educandos (Dewey, 1961; Montessori, 2022).

La pedagogía posmoderna (Fullat, 2002) es una apuesta que admite la inexistencia de un sentido único de la historia, no hay una certeza universal, todo es relativo, no hay fronteras entre bien y mal. Sí valora “que los educandos sean dichosos, sin que nadie pueda pretender la definición de dicha. La moda y *la informática* traen los paradigmas volanderos” (p. 371).

Otra arista que tensa la educación es la pedagogía progresista, tiene una inclinación más explícita de tipo político-ético (Snyders, 1972). El contenido que sirve de base para educar, ética y políticamente, son problemas que experimentan la sociedad y los educandos; por ejemplo, racismo-clasismo e *hipnocracia*.

La pedagogía se decanta en libros que ofrecen argumentos y teorías para educar, conforme a fines y medios. Prácticas pedagógicas son aquellas que siguen docentes –en mayor o menor medida– acorde a alguna escuela de pensamiento pedagógico, al orientar sus actividades acordes a los fines y medios que ofrece la pedagogía que procuran seguir; incluso la posmoderna que establece que no hay una finalidad trascendente, pero sí procurar la dicha del estudiantado al disfrutar las volátiles o efímeras ofertas de la informática cibernética y la moda. Las prácticas educativas tienen una orientación más abocada a trabajar sobre contenidos disciplinares: matemáticas, contabilidad, biología o derecho, por caso; en las prácticas educativas casi no se invierten energía ni tiempo en educar con base en fines trascendentes pedagógicos (Zuluaga, et al., 2014).

A la condición actual la denominan: amnesia pedagógica o apagón pedagógico (Bonilla, 2016; Berlanga, 2020); se asocia a la psicologización de la educación, esto es, a sobrevalorar al aprendizaje (Pla, 2023; Ortiz, 2024), al menospreciar educar-socializar-jugar; asimismo, contribuyó a echar en el olvido los fines pedagógicos la *hipnocracia*, la pedagogía posmoderna y la crisis estructural generalizada.

Seguramente estas circunstancias están implicadas con respuestas a esta lacerante pregunta: “Cómo es posible que una de las humanidades más educadas de la historia sucumba a la asunción acrítica de numerosas informaciones aparecidas en los medios y las redes sociales” (Luque, 2021, p. 324); en otras palabras, ¿cómo es posible la ceguera y sordera *hipnocrática*, *posmoderna* y *dichosa*, ante sucesos que

corroen lazos solidarios interesados? ¿cómo transitar a condiciones educativas vitales, comprometidas con un algo deseable?

Distante está la preocupación aristotélica de educar conforme a la sabiduría, *phrónesis* o prudencia y *techné* (Aristóteles, 1979); ahora se privilegia aprender. Pedagogía, ética y política fueron expulsadas de la educación al psicologizar la educación; asimismo, la pedagogía posmoderna y la *hipnocracia* contribuyeron a la crisis de la educación: se carece de un sentido trascendente, de un proyecto benéfico para lejanos del mínimo de bienestar.

Acaso lo sustantivo de la pedagogía sea el amor a la vida, a lo vital, al bienestar común. El bienestar no es unívoco. Algunas pedagogías lo valoran *más* desde la perspectiva ética (Platón, 2009). Otras *más* por lo político (Aristóteles, 1979). Otras teorías –no del todo pedagógicas– quedan atrapadas en las competencias necesarias para el mercado de trabajo (Beneitone et al., 2007). “Más” porque los sistemas pedagógico-ético-político no son sistemas cerrados, en momentos se inter-penetran y confunden; no obstante, sí son sistemas que se distinguen entre sí. Veamos cómo comprender la ética-política.

### **Ética.**

Un sentido común docente se expresa categóricamente al reprender a un estudiante travieso: “¡Debes tener un actuar ético!”. También se suele pontificar así: “¡Necesitas guiarte con valores ético-morales!”. Algunas limitantes de esas arengas estriban en que, en el primer caso, no dan alguna idea de qué es, cómo es, “el actuar ético”. El otro confunde lo ético con lo moral; además, no expresa a qué valores se refiere. Las intenciones de quienes apelan a los dos recursos, para disciplinar a sus estudiantes, se pueden calificar como “buenas”, por cierto sentido común docente. Conviene recordar, que son insuficientes los buenos deseos si no se acompañan de argumentos y experiencias que los soporten.

Artículos con pretensiones científicas incurren en limitaciones similares; por ejemplo, uno apela a guiarse por valores éticos, para ser un docente mediador para enseñar (Posso, 2025), pero no mencionó algún valor. Toledo y Mendieta (2025) añaden a valores ético los morales, en su trabajo no expresan cuáles son

los valores que defiende su estudio, tampoco distinguen ética de moral. Otro artículo también confunde ética con moral y axiología, solo que sí apunta algunos valores: solidaridad, autonomía, libertad, igualdad, respeto y diálogo (Vargas, 2025). Por el uso indiscriminado de esos términos, conviene distinguir axiología, ética y moral.

La ética y la psicología estudian la conducta humana; a diferencia de esta última, la ética incide en el *deber ser* del actuar humano, tiene raigambre teleológica<sup>5</sup>, como la pedagogía. La ética tiene como objeto de indagación a la moral, ésta se cristaliza en costumbres y normas que rigen a una sociedad y sus individuos. La moral es transmitida de generación en generación; cuando se reblandece la moral acontece la anomia: existen normas y costumbres, pero éstas no limitan al actuar ni valorar social ni individual (Durkheim, 1990).

La reflexión ética transparenta contradicciones de la moral, la critica para postular qué es lo deseable e indeseable. Usualmente, las posturas éticas contradicen la moral imperante. También acontece a la inversa: la conciencia moralmente recta se puede contraponer a una conciencia éticamente descaminada para la época; por caso, las éticas de la felicidad o del hedonismo como fines deseables, pueden ser indebidas para una sociedad e individuos profusamente inclinados al placer y no al esfuerzo.

No advertir que la ética es un vocablo polisémico es fuente de errores; por ejemplo, cuando se sermonea “¡Tener un actuar ético!”, se omite que hay dos grandes tendencias éticas que conformaron diversas corrientes; a saber, una se orienta a una finalidad a construir; la otra se ocupa de explicar el móvil o motor de la acción ética.

### **Ética del fin.**

Platón (2009) y Aristóteles (1979) establecieron fines a alcanzar por el ciudadano y la polis, teniendo diferentes posturas. El primero, enalteció guiarse para lograr el fin justicia, o hacer la tarea que le

---

<sup>5</sup> Las aportaciones de Abbagnano (1982) sobre ética, moral y axiología fueron la base de este apartado. Su libro no se citará a continuación, teniendo en mente esta nota. Si se recurrió al auxilio de otros autores, serán citados.

corresponde a cada griego en beneficio de todos. Aristóteles estableció la felicidad individual y colectiva como el fin a alcanzar. Nietzsche (1983) también propuso un fin: conformar una nueva tabla de valores. Esta ética inclinada por el fin coincide con posturas pedagógicas; por ejemplo, la de Freire (1999) que persigue emancipar al ciudadano.

### **Ética del deseo.**

Es la tendencia ética que postula el *motor* de las acciones y formas de valorar, que determina qué *impulso* dirige la conducta humana, alude a las *causas, motivos o fuerzas* que la establecen. Se limita a reconocer los hechos: el *bien* es objeto de deseo, de aspiración vital, mientras que el mal, dolor o muerte son su contrario; esos hechos sirven para juzgar qué elegir y qué rechazar. A juzgar también le denominaron calcular. El legado de Epicuro es un ejemplo paradigmático de la ética del impulso, prescribió: el principio de una vida feliz es la disposición al placer y evitar al dolor y desasosiego; únicamente que el logro del placer se “calcula” o juzga con la razón y la moderación, es ajeno al hedonismo libertino. El motor o móvil del actuar debe llevar a una vida tranquila y feliz, al evitar el dolor y lo que perturba ya sea física o mentalmente.

Comte (1990) se inclinó por el motor altruismo: vivir para los demás; según él, esa aspiración o móvil es debido a sentimientos simpáticos, la educación los puede desarrollar gradualmente hasta que predominen sobre el egoísmo. Spencer (2023) también defendió una postura optimista basada en el evolucionismo: el *deber ser* resulta de experiencias acumuladas por generaciones, así devendrá una época en que las formas de valorar y de ser llegarán a ser armónicas con la vida, como lo fueron las que orillaban al simple deseo; entonces, el egoísmo perdería su sentido y la humanidad se inclinará por el altruismo, al acumular en el transcurrir de generaciones esa orientación. Russell (2022) fue categórico, sentenció: la ética carece de afirmaciones verdaderas o falsas. Consiste en elucidar ciertos deseos (móviles); al diferenciar entre algo positivo y otra acción valorada como mala, se dice implícitamente me gusta o disgusta, se declara una actitud subjetiva. Pareciéndose a Comte, Russell estimó que se puede influir sobre los deseos, incitando

unos y refrenando otros; así se llevará a la humanidad a valorar y actuar acorde a su felicidad. Abbagnano (1982) lo criticó por lo contradictorio: si la ética se asocia con deseos, faltan criterios para preferir uno sobre el resto; así se pierde la necesidad de calcular o reflexionar sobre qué deseo y cuáles alternativas de actuar son factibles de elegir.

### **Éticas del fin y del deseo.**

Ambas responden a ¿cómo se debe actuar y valorar para llevar una vida buena y plena? Sus principios son exigencias prácticas que deben regular las acciones humanas, incluso el estudio de las mismas. También contestan gracias a reflexionar sobre qué es el bien o qué es lo deseable. Las ofertas éticas abren una compleja variedad de alternativas. Educar se complejiza al valorar que el sistema ético no obedece al sentido común. Demanda el esfuerzo de clarificar cómo es la moral existente y cómo debe ser otra opción que la mejore. De igual manera, demanda defender una moral plausible.

### **Axiología.**

A esta parte de la filosofía y la ética se llegó al suplir los conceptos de bien y deseo por el de valor. Éste posee tres rasgos: i) objetividad, se comprende sin necesidad de lo subjetivo; ii) simplicidad, es inexplicable, como lo es una sensación; iii) necesidad (similar al fin) o problematicidad (el “cálculo” de qué valor elegir). Dadas esas características, es comprensible que sea común incluir en los valores al respeto, la honestidad, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad, la empatía, la gratitud, la perseverancia, y un largo etcétera. Tal cúmulo de valores se creen comprender sin dificultad. Sólo que ocultan problemas; por ejemplo, ¿cuándo ser honesto y cuándo emitir mentiras piadosas?, ¿qué tanto respetar insolencias?, ¿siempre perseverar? Acaso la inclinación axiológica actual contribuyó con la condición posmoderna: no existe un fin ni un deseo más plausible que otros. No hay un centro ni un sentido. Sí hay un sinnúmero de valores. El sin sentido es apoyado por una forma de política. Veamos.

## **Política.**

Como pedagogía y ética, la política se agrupa por tendencias que distinguen algunas formas de concebirla y practicarla; a saber:

i) *Es una teoría del Estado*. Responde a la pregunta: ¿cuál debe ser su forma legítima? Esta se corresponde a la ética de fines y al Estado ideal que Platón (2009) postuló, en la *República*, gobernada por sabios apoyados en la ciencia, en la *sophia*. Acorde a Aristóteles (1979) el Estado es el mejor posible, dentro de determinaciones que definen lo deseable y factible; lo dirigen los políticos, no los sabios; los primeros se caracterizan por la *phrónesis*, por el arte de la prudencia: eligen el término medio entre dos extremos: uno es vicioso por exceso y el otro por carencia. La virtud de la prudencia se basa en saber escuchar y dialogar, con involucrados en lo que deba decidir el político, para acordar y elegir las mejores acciones –en provecho de la polis, del Estado– en circunstancias concretas. El fin del Estado es lograr la mayor felicidad posible para sus ciudadanos.

ii) *El arte o ciencia de gobernar*. Maquiavelo (1985) mostró esta faceta de la política, al separarla de la ética. Escribió sus argumentos sobre cómo debe actuar el príncipe para regir, esto se debió a su anhelo de unificar los feudos que conformaban lo que ahora es Italia. Señaló que el príncipe necesitaba aprender a no ser bueno, y si debía actuar para allegarse o mantener el dominio de un Estado. Ello no dependía de la bondad: conducir al Estado, para mantenerlo o conquistarlo, no es conforme a lo honesto. Es usual que sea preciso engañar a enemigos y adversarios, para atemorizarlos o para propiciar o romper alianzas; engatusar es un artificio para emplear en provecho del príncipe y del Estado, al contender por el mando de un Estado.

Hay otra artimaña muy difundida, “divide y vencerás”, el príncipe debe dividir a quienes se le oponen, para aplacarlos. También sugirió conocer la estrategia y debilidades-fortalezas de quienes se oponen al príncipe para saber cómo atacarlos, o al menos, debilitarlos. Maquiavelo valoró virtudes como astucia, valentía, prudencia que contiene al temerario; equidad y sabiduría al tratar a sus subordinados y severidad

al corregirlos. Para él era inadmisibles ingenuidad, cobardía e incapacidad de valorar el poderío del adversario.

iii) *Política y énfasis en la violencia*. Weber (1991) expresó que por política se entiende la influencia sobre la trayectoria del Estado; asimismo, argumentó que todo Estado se funda en la violencia, aun cuando ésta no sea el único elemento ni el más normal en que se apoya; también se consigue al repartir el botín o puestos estatales, por ejemplo. Gramsci (1981) amplió la postura de Weber al señalar que el Estado es un equilibrio inestable entre consenso y coerción, entre la iglesia y las armas. Weber amplió su definición de política señalando que es la participación en el poder, ya al dirimir conflictos entre Estados, ya entre subsistemas estatales, ya entre sus miembros. Todo sistema político conjunta seres humanos, por el dominio de unos individuos sobre otros; se domina en virtud de la violencia considerada legítima. El sistema necesita –para sostenerse– que los subordinados acaten la autoridad de quien ejerce la violencia. La legitimidad tiene tres principales fases: 1) la *tradición* o costumbres de respeto a la autoridad. 2) *Carisma* asociada a cualidades intrínsecas del caudillo, guerrero o gobernante; la obediencia de sus seguidores es debida a la fe depositada en el caudillo, no es por la tradición ni por reglas, sino por la confianza en sus formas de valorar y actuar. 3) *Burocrática* se basa en preceptos legales y normas establecidas conforme a cierta razón; aun así, la obediencia de sus subordinados también se condiciona por el temor a la autoridad, no solo por el apego a la ley o norma. Es notable la afirmación de Weber: la tarea del político es mantener el orden, hay desorden cuando no hay una forma de dominio legítima ni la violencia suficiente para imponer un cierto orden. El político está tensionado por dos éticas: de convicción en una causa o finalidad, y responsabilidad: si se carece de fe en un algo deseable, no hay convicción; entonces, hay dominio solo por dominar; ahora, si no existe medida, se puede arrastrar al Estado y sus miembros a terribles acontecimientos: torturas, asesinatos, vejaciones; es factible añadir, incluso a relaciones indeseables como regañones injustos, o sermones interminables. Vale añadir otra enseñanza: lo bueno no solo es producido por el bien, ni el mal solo conduce a lo malo; a menudo, sucede a la inversa.

iv) *Política como ejercicio del poder*. Foucault (1979) explicó que el poder no es un objeto que se posea, existe solo al ejercerse; si hay ejercicio del poder, es porque existen contrapoderes que se le oponen: no hay poder en el “vacío”, existe al enfrentar otros poderes. También legó otro argumento: el poder se moviliza en micro-redes. No es debido a una fuente primigenia de la cual emana. No “cae en cascada” de quien tiene mayor jerarquía a quienes, supuestamente, sojuzga o manda. Paradójicamente, también afirmó que el poder no es repartido de manera democrática; ejercer el poder es circunstancial y azaroso, no obedece a reglas o determinaciones omnipotentes.

Otra valiosa lección de Foucault fue que el poder tiene mayor influencia, o capacidad de lograr cometidos, al ignorarse qué es y cómo actúa, esto es, si está oculto. Si se develan los mecanismos mediante los cuales circula, pierde su potencia. Las acciones del poder están tan pegadas al cuerpo que se manifiestan con gestos, que en ocasiones, pasan desapercibidos para aparatos perceptuales poco sensibles; no percibir actos de poder no implica que ello no tenga consecuencias.

### **Tensiones Complejas entre los Sistemas Educar/Pedagogía, Bondad/Ética y Autoridad/Política.**

Es necesario pensar y reflexionar para educar, de no hacerse se incurre en la rutina de hacer, una y otra vez, lo mismo, ¿qué es lo mismo, aunque éste tenga diferencias? Una tendencia es la condición posmoderna, la falta de un sentido compartido que recree ideas, sentimientos y prácticas que fortalezcan la comunidad y el fin o deseo del bien común. Otra faceta de esta tendencia es "Dejar hacer, dejar pasar, el mundo camina solo". Paradójicamente, sí hay un sentido, dado por la amargamente célebre postura de Fukuyama (1982): la historia se acabó, por delante no hay otro futuro más que el ahora existente; por tanto, solo ¡Vive! Tu trabajo y el mercado solventarán tus necesidades; no habrá más conflictos. En esta tendencia consumir es vivir. En algunas aulas se ilustra con conductas docentes y estudiantiles de escepticismo y coraje, cuando alguien plantea la apetencia y exhortación de invertir energía y tiempo en aras de un mundo mejor.

Otra tendencia es la *hipnocracia*. Socialmente, se ilustra con profusas imágenes de individuos –desde niños hasta ancianos– volcando su energía y tiempo en las cegadoras pantallas de sus *gadgets*. Ciegan o pasman porque quienes las miran, compulsivamente, desean y están hiperconectados con el mundo virtual, pero casi desconectados de acontecimientos de su contexto (Gómez y Poy, 2025). Las personas *hipnotizadas* son manipulables con las *fake news*. En los espacios escolares la *hipnocracia* se percibe con tedio, modorra, aburrimiento, y coraje cuando alguien les llaman la atención, ya por demandar su atención, ya por ofrecer noticias distintas de las *fake news*.

La tercera tendencia es la del regaño o sermón docente ante quien no sigue lo que espera o desea. Las respuestas estudiantiles van desde bajar la mirada y medio oír la reprimenda, aunque poco les afecte; una más es oponerse con fuerza a la perorata; acaso muy pocos reflexionen sobre la admonición.

El diálogo, como un espacio de encuentro donde se recrea lo bueno, bello y verdadero, está casi ausente de los salones de clases. Sí hay sucedáneos como la cháchara, o mejor dicho, socializar con chismes o anécdotas más recientes; esto no es “malo” sí es insuficiente para educar. Dialogar es una compleja actividad humana. Aquí no se explicará (Ibarra, 2023); únicamente se plantearán posibles problemas que detonen dialogar sobre diferencias, para llegar a acuerdos, y gracias a ello, educar. El apagón pedagógico llevó a sobrevalorar al aprendizaje sobre la acción docente de educar.

Abajo se presentan tensiones asociadas a diferentes formas de ser y valorar, a distintas morales o sentidos comunes. Las tensiones que se esbozan conducen a conflictos, que o bien, se mantienen soterrados, o irrumpen entre gritos o reclamos airados; cualquiera que sea el caso, no llevan a educar ni a educarse, no conducen a apropiarse de ideas, sentimientos y prácticas que demanda la condición de crisis, posmoderna o *hipnocrática*. Las formas de ser y de valorar abajo bosquejadas incitan a defender sus opiniones y rebatir las ajenas. No llevan a dudar de lo que se opina.

### **Tensiones debidas a diferentes posturas pedagógicas.**

Es dable suponer que habrá conflictos, cuando los sentidos comunes docente y estudiantil discrepen sobre los fines de la educación; por ejemplo, si unos esperan que priven deseo y alegría estudiantil (escuela nueva), y la contraparte espera que haya disciplina y se valoren los contenidos científicos (escuela tradicional). Aun se complican más las tensiones, si otros aprecian la pedagogía posmoderna (todo y nada vale) o la postura progresista (educar ética o políticamente). Seguidores de la vulgarización de las escuelas: nueva, tradicional, posmoderna y progresista, todos necesitan del espacio del diálogo para formular acuerdos que llevarán a compromisos para compartir formas de ser y de valorar que guíen los actos educativos.

### **Tensiones debidas a tres posturas morales.**

Las escuelas éticas también se popularizan o simplifican, y generan sentidos comunes morales. Existen opiniones encontradas en el ámbito moral, cuando unas demandan *el fin* del placer o la felicidad (por ejemplo, la *hipnocracia*); mientras otras admiten el cálculo y la moderación (inherente a la tendencia ética del *motor, móvil o deseo*), para valorar qué clase de placeres. Hay tensiones entre las dos morales, porque no dialogan ni acuerdan: una persigue el fin; por ejemplo, la alegría del educando; otra demanda elegir qué tipo de alegría y qué tanto experimentarla, bajo las condiciones del aula. La asunción de la moral que deriva de la axiología también es fuente de conflicto; por caso, si un sentido común demanda *respeto* para sus formas de actuar y valorar, y otro exige *responsabilidad* para lograr algún objetivo escolar. Otro botón de muestra, un sentido común estudiantil reclama *empatía* ante un conflicto; simultáneamente, un sentido común docente replica que se requiere *perseverancia* al aprender tal o cual cosa.

### **Tensiones debidas a posturas políticas.**

Acaso la más recurrente sea la debida al ejercicio de la autoridad: para una moral toda forma de violencia es inadmisibile o mala, mientras que quien encarna otra forma de ser y valorar se afana por disciplinar

cuerpos –al ejercer la autoridad– para que aprendan. La primera moral valora como un error inexcusable desplegar la violencia, para contener el juego y la desatención; demandan clases amenas. La otra valora que es imperdonable el menosprecio a la tarea y esfuerzo escolar, y por ende, se ve orillada a invertir energía y tiempo en disciplinar cuerpos, elevando la voz o con miradas y gestos enérgicos. Ambas formas de ser y valorar luchan por establecer su forma de dominio, a una la descalifican con el mote “tradicionalista”; ésta nomina a la otra “desmotivada” o “despreocupada”. Entre las dos morales políticas no hay diálogo ni acuerdo para crear una nueva tabla de valores. Ambas, seguramente, desconocen el arte de gobernar.

### **Tensiones debidas a la complejidad.**

Distintos sentidos comunes (estudiantil o docente) parten lo real en dos: bueno-malo, nueva-tradicional; moral del fin *versus* moral del deseo; moral del orden-disciplina *versus* moral del juego-alegría. Algunas morales dizque aceptan lo complejo, señalan que “todo es relativo”, no argumentan por qué ni cuándo ni cómo es lo relativo. También recelan de la incertidumbre; justo al contrario, afirman “o es esto o es aquello, no hay más”, se apegan muchísimo más al principio de identidad, no a lo dialógico (unidad de lo contradictorio, Yin Yang) ni lo contradictorio (lucha de fuerzas que limitan o impulsan, para impulsar a un tercer elemento). La información la reducen a la emitida por el emisor, no la valoran como *bit, memoria, programa, mensaje, ruido*, aunque no pocas opiniones expresan “eso me hace ruido”.

A lo real, al objeto, pocas formas de ser y de valorar, lo comprenden como sistema, en el mejor de los casos es una cosa en un medio determinado: dos sistemas cerrados, la cosa y el medio. En suma, los sentidos comunes aquí narrados *simplifican los sucesos y agentes de la educación*.

### **CONCLUSIONES.**

Si este trabajo tiene alguna repercusión será cuando suscite algún desorden (entropía) de las formas duraderas de ser y de valorar docentes y estudiantiles; para propiciarlo conviene considerar, que por

ejemplo, la información docente o estudiantil no es buena o mala. Sí está apoyada en cierta forma de concebir y simplificar, histórica y socialmente, las disciplinas pedagogía, ética, política y complejidad. Se comprenderá mejor al otro, si en lugar de calificar aquello de lo que se trate, “malo” o “bueno”, se indagara por cuál de esas disciplinas se inclina más. Las opiniones educativas –aunque se diga “desde mi muy particular punto de vista”– derivan de ellas, poco tienen de originales: provienen de lo escrito por pedagogos, politólogos y estudiosos de la ética, y luego, recreado por maestros y estudiantes. Se torna más comprensible el interlocutor al conocer a qué asocia sus ideas, sentimientos y prácticas. “Más” porque es indispensable dialogar sobre aquello que se presupone, porque es preciso recrear lo bello, lo bueno y lo verdadero que está en juego.

Es casi imposible saber, a ciencia cierta, qué finalidad –o deseo– persigue –o motiva– un estudiante o maestro, aun cuando sí se adviertan informaciones que se valoran sin comprender, adecuadamente, con qué se asocian. Una muestra. El disgusto de algunos docentes al advertir a sus estudiantes casi solo interesados en las pantallas de sus *gadgets* lo atribuyen, apresuradamente, a desatención de sus enseñanzas. Esa puede ser una posibilidad. Hay otras. Los *hipnotizados* ignoran qué clase de ética y políticas es la que rige su moral. Podrán suponer que es malo o bueno lo que hacen, pero carecen de criterios éticos y políticos que les permitan valorar, por ejemplo, ¿qué tipo de responsabilidad es la que siguen: la ética de la pasión o la ética de la responsabilidad?, ¿los estudiantes y maestros *hipnotizados* sabrán que un sistema mundial de dominio es la *hipnocracia*?, ¿tendrán idea de quiénes son sus gestores, y cuáles son sus causas y consecuencias?, ¿admitirán que para salir de esa forma de dominio se requieren formas violentas, o dicho de otro modo, el ejercicio de la autoridad o del poder, para abrir, mediante el diálogo, nuevas formas de valorar?, ¿podrán contribuir a revalorar formas de *phrónesis*, de medida o cálculo, ante lo que defienden?, ¿tendrán sentimientos e ideas que los cuestionen acerca del egoísmo y el trabajo en bien del género humano?, En fin, maestros y estudiantes ¿desean y pueden transitar de prácticas educativas a prácticas pedagógicas, al acontecer conflictos?

El llamado “apagón pedagógico”, la psicologización de la educación, la condición posmoderna o de crisis, casi todo, lleva a: “¡Maestro, facilita el aprendizaje de tus estudiantes! Dicho de manera más enfática o violenta: “Maestro, ¡Enseña!, ¡Facilita!, ¡No eduques!”.

Educar requiere establecer fines y medios para lograrlos. Pedagogía, ética, política y teorías de la complejidad los ofrecen. Colegas maestros, requerimos interrelacionar las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas. Necesitamos reapropiarnos de un deseo, de una finalidad que conduzca a una polis autónoma y feliz, a un Estado ideal. Es magnífico educar a un erudito o sabio conocedor de las ciencias. Como lo es formar a un ser humano que ponga en práctica técnicas a favor del ser humano. *Techné* y *Sophia* son requeridas para transitar a mejores circunstancias sociales, políticas, culturales, éticas, naturales y económicas, pero la erudición y la técnica son insuficientes.

La *sabiduría* es indispensable para comprender lo vivido en un momento dado, relacionándolo con sucesos y agentes previos y para comprender a qué futuro llevan las decisiones; la *sabiduría* es inquieta, se mueve entre exigencias pedagógicas, éticas y políticas. Maestros y estudiantes requieren acrecentar su sabiduría al educarse.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Abbagnano, N. (1982). Diccionario de filosofía. FCE.
2. Aristóteles (1979). Ética Nicomaquea. Política. Porrúa.
3. Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Universidades de Deusto y Groningen.
4. Berlanga, B. (2020). Cinco ideas sobre la profundización del apagón pedagógico en tiempos de pandemias. Los retos de la pedagogía del sujeto. Curso de verano UCIRED-CESDER.  
<https://bit.ly/4iYcnZo>

5. Bérnard, S. (2019). Selección de textos, en Autoetnografía. Una metodología cualitativa. México, UAA-El Colegio de San Luis.
6. Bonilla, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias, en Viento Sur 47, <https://bit.ly/4cc7zO0>
7. Bourdieu, P. (1998). La distinción. Taurus.
8. Calixto, A. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur". Oaxaca. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf>
9. Comenio, J. A. (1982). Didáctica Magna. Porrúa.
10. Comte, A. (1990). La Filosofía Positiva. Porrúa.
11. de Alba, A. (2007). Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. IISUE-UNAM.
12. Dewey, J. (1961). El hombre y sus problemas. Paidós.
13. Durkheim, E. (1990). Educación y sociología. Leega.
14. Ellis, C. (2004). The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography. Altamira.
15. Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. La Piqueta.
16. Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI.
17. Fukuyama, F. (1982). The end of History and the Last Man. Free Press.
18. Fullat, O. (2002). Pedagogía existencialista y postmoderna. Síntesis Educación.
19. Gómez, C. y Poy, L. (2025). Jóvenes, hiperconectados al mundo virtual, pero desligados de su entorno. La Jornada.
20. Gramsci, A. (1981). La alternativa pedagógica. Fontamara.
21. Ibarra, L. (2010). Sabiduría: diálogo y educación. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910018.pdf>

22. Ibarra, L. (2023). Ser o no ser asertivo, esa es la cuestión. Papeles. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/1553>
23. Luque, D. (2021). La educación política. Aproximación histórica y sistemática. *Foro de Educación*, 19(2), 315-333. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.786>
24. Maquiavelo, N. (1985). El Príncipe. Porrúa.
25. Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34(1). <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
26. Montessori, M. (2022). Educación y paz. Altamarea.
27. Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
28. Nietzsche, F. (1983). Así hablaba Zaratustra. Porrúa.
29. Ortiz, J. L. (2024). Psicologización: un análisis histórico crítico de la educación en México. Tesis de Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada. Facultad de Filosofía. UAQ. <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>
30. Pla, S. (2023). Futuras escuelas o lo que la pandemia permite pensar sobre el porvenir, en Educación conocimiento e innovación La década del covid en México, coordinadores Casanova, H. y Trejo, J. IISUE. UNAM.
31. Platón (2009). La República o de lo justo. En Diálogos. Porrúa.
32. Posso, R. J. (2025). El rol del docente en la era de la inteligencia artificial: <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> De transmisor de contenidos a formador de habilidades y valores para el siglo XXI. Mentor. Revista de investigación educativa y deportiva. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10185>
33. Rodríguez, R. (2019). Posverdad y fake news en comunicación política: breve genealogía. Profesional de la información, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.14>
34. Russell, B. (2022). La conquista de la felicidad. Booket Paidós.
35. Saramago, J. (2024). Ensayo sobre la ceguera. De bolsillo.
36. Snyders, G. (1972). Pedagogía progresista. Marova-Fax

37. Spencer, H. (2023). Primeros principios. Innisfree.
38. Toledo, L. M. y Mendieta, S. R. (2025). Ideologías políticas de Camilo Morán Rivas. <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> Primeros hallazgos de un Maestro Huella de las universidades del Ecuador. Yachakuna Revista Científica. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p134-147>
39. Vargas, T. V. (2025). El papel de la educación para la democracia. D´ Perspectivas siglo XXI, 12(23), 6-20. DOI: <https://doi.org/10.53436/9350AcLr>
40. Wallerstein, I. (1998). Utopística o las opciones históricas del siglo XXI. Siglo XXI.
41. Weber, M. (1991). El político y el científico. Premia Editora.
42. Xun, J. (2025). Hipnocracia. Trump, Musk, la nueva estructura de la realidad. Rosamerón.
43. Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quincen, H.; Saenz, J. y Álvarez A. (2014). Pedagogía y epistemología. Neisa.

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. **Luis Rodolfo Ibarra Rivas.** Doctor en Educación, profesor investigador de la Facultad de Psicología y Educación, de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Correo electrónico: [libar@uaq.mx](mailto:libar@uaq.mx)

**RECIBIDO:** 20 de julio del 2025.

**APROBADO:** 22 de agosto del 2025.