

Entre una filosofía de la educación y una filosofía del Derecho aplicada a la educación. Notas críticas sobre Educar para pensar. Del Emilio a la era digital, de Rodolfo Vázquez

(2025) Trotta
Madrid, 319 pp.

Juan Jesús Garza Onofre
Instituto de Investigaciones Jurídicas
de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-UNAM)
ORCID ID 0000-0002-3011-1014
garza.onofre@unam.mx

Ainhoa Suárez Gómez
Centro de Estudios Mexicanos
Universidad Nacional Autónoma de México-Francia (UNAM-Francia)
ORCID ID 0000-0002-1402-5052
asuarez@francia.unam.mx

Cita recomendada:

Garza Onofre, J.J. y Suárez Gómez, A. (2025). Entre una filosofía de la educación y una filosofía del Derecho aplicada a la educación. Notas críticas sobre Educar para pensar. Del Emilio a la era digital, de Rodolfo Vázquez. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 30, pp. 465-484.

DOI: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2026.10399>

Recibido / received: 10/03/2026
Aceptado / accepted: 06/04/2026

Resumen

Este artículo ofrece una lectura crítica de *Educar para pensar, Del Emilio a la era digital*, el reciente libro de Rodolfo Vázquez –figura central de la filosofía jurídica latinoamericana contemporánea– situándolo en la frontera entre una filosofía de la educación y una filosofía del Derecho aplicada al campo educativo. A partir del análisis de los apartados dedicados a Kant, Arendt y Nussbaum, se reconoce la solidez normativa del proyecto liberal igualitario que articula la obra, aunque, al mismo tiempo, se advierte que varias de sus tesis permanecen en un plano prescriptivo y que su traducción pedagógica e institucional aparece menos desarrollada. El texto cuestiona, además, si el liberalismo es suficiente para responder a



desigualdades estructurales, transformaciones tecnológicas y crisis contemporáneas de la universidad.

Palabras clave

Filosofía, filosofía del derecho, Rodolfo Vázquez, educación, liberalismo, Kant, Arendt, Nussbaum.

Abstract

This article offers a critical reading of Educar para pensar, Del Emilio a la era digital, the recent book by Rodolfo Vázquez –a leading figure in contemporary Latin American legal philosophy– placing it at the intersection between a philosophy of education and a philosophy of law applied to the educational sphere. Focusing on the sections devoted to Kant, Arendt, and Nussbaum, the article acknowledges the normative strength of the egalitarian liberal project that structures the work. However, it argues that several of its central theses remain at a largely prescriptive level, while their pedagogical and institutional translation is less fully developed. The article further questions whether liberalism, in its current formulation, is sufficient to address structural inequalities, technological transformations, and the contemporary crises facing the university.

Keywords

Philosophy, philosophy of law, Rodolfo Vázquez, education, liberalism, Kant, Arendt, Nussbaum.

SUMARIO. 1. Introducción. Esto no es una reseña ni un *laudatio*. 2. «Educar para pensar. Del Emilio a la era digital». Estructura y metodología de la obra. 3. Nuestro recorrido. 4. Kant. 5. Arendt. 6. Nussbaum. 7. Algo que decir sobre educar en la era digital. 8. Conclusión: Entre una filosofía de la educación y una filosofía del Derecho aplicada a la educación en el liberalismo.

1. Introducción. Esto no es una reseña ni un *laudatio*

Tanto por razones sustantivas como adjetivas que conviene hacer explícitas desde el inicio, es pertinente advertir que cualquier persona que se adentre en las siguientes páginas no encontrará en las mismas una reseña del libro *Educar para pensar. Del Emilio a la era digital* (Vázquez, 2025), tampoco un *laudatio* de quien lo escribió, el profesor Rodolfo Vázquez.

Respecto a la primera dimensión, es decir, en cuanto a la noble labor de reseñar textos académicos en revistas científicas, habrá que mencionar que materialmente resulta un tanto contraintuitivo describir de forma sucinta una obra cuya principal reflexión se trata sobre un proceso que invita a la formación del juicio, antes que la simple recopilación de contenidos. Esto, en todo caso, es lo menos educativo que existe para alguien que intente aproximarse a un proyecto que pretende despertar la capacidad de pensar por cuenta propia, ejercitar la autonomía crítica y resistir la comodidad intelectual de fórmulas preestablecidas. A las razones sustantivas se suman las formales. Desde hace varios meses –concretamente a partir del número 26–, esta revista ha transformado sus criterios y expectativas editoriales en torno al género de la reseña. Los motivos, quizá, no puedan ser otros que la facilidad e incluso la trampa con la que se podría realizar una reseña de cualquier texto que exista sin que necesariamente se haya leído o analizado. Esto, claramente, en ocasión de la intempestiva irrupción de la inteligencia artificial generativa en el mundo académico, así como de la sorprendente sencillez con la que un conjunto de códigos y algoritmos pueden arrojar síntesis, paráfrasis o comentarios plausibles a partir de unos cuantos comandos programados de forma previa. Sin entrar, por ahora, en las implicaciones

éticas y epistémicas de tal fenómeno (ni en el modo en que esto reconfigura las condiciones mismas de la escritura universitaria e incluso de la educación en un plano más general), lo cierto es que la nueva exigencia editorial obliga a repensar el sentido de la reseña como ejercicio intelectual, antes que como un producto automático; como práctica de lectura responsable, situada y genuinamente crítica.

En cuanto a la segunda dimensión que niega el género del *laudatio*, conviene igualmente precisar que estas páginas no pueden ni deben decantarse por el homenaje. Como se sigue de una larga tradición en la elaboración de reseñas, no siempre resulta sencillo trazar la línea que separa a estas del tributo, pues lo más fácil, frente a un proyecto que ha llevado años de reflexión y elaboración intelectual, es ceder a la lógica celebratoria y clausurar prematuramente el ejercicio crítico. En todo caso, para eso están los seminarios previos, los consejos, las charlas y los cafés con colegas en los que quien redacta va sedimentando ideas, contrastando argumentos y afinando posiciones antes de exponerlas públicamente. Pero por el peso y la densidad de ese proceso, lo que a continuación se escribe no puede renunciar a su función evaluativa, pues su sentido busca someter la obra a una nueva interpretación, a la luz de las trayectorias y contextos culturales de quien la lee.

Cuando la lectura se entrelaza con una trayectoria como la de Rodolfo Vázquez, no se espera sumarse a una lógica de reconocimiento acrítico, ni elaborar una pieza destinada a subrayar méritos personales. Y es que la integridad de su obra ha sido, durante décadas, un esfuerzo sostenido por vincular la filosofía del Derecho con una preocupación cívica por la educación, la democracia y la justicia. De ahí que cualquier aproximación que se limite al elogio resultaría insuficiente y, en cierto sentido, impropia de aquellas personas que hemos encontrado en su pensamiento un referente académico y una invitación permanente a ejercer la crítica como forma de responsabilidad intelectual.

A estas razones sustantivas se añaden otras de orden más concreto. La obra de Rodolfo Vázquez ha sido objeto de constantes homenajes académicos y su trayectoria ha recibido, con justicia, diversos reconocimientos institucionales. Basta recordar que hace diez años el Departamento de Derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (IIJ-UNAM) organizaron un coloquio académico dedicado al análisis y la discusión de su obra, con motivo de sus más de veinticinco años de vida intelectual. Aquel encuentro reunió a juristas, filósofos y académicos de diversas instituciones nacionales e internacionales, quienes reflexionaron sobre los múltiples registros y alcances de su pensamiento. Fruto de ese encuentro fue la publicación, al año siguiente, de *Entre la libertad y la igualdad. Ensayos críticos sobre la obra de Rodolfo Vázquez* (AA. VV., 2017) una obra homenaje en varios tomos que reúne una selección de textos estructurándolos a partir de diversos ejes temáticos. A ello se suma que en el último Congreso de Filosofía del Derecho para el Mundo Latino, celebrado en Lima, Perú, el año pasado, una de las personas que suscriben este texto, presentó en el apartado denominado «Nuestros clásicos» (dedicado a la reivindicación de la tradición iusfilosófica latinoamericana y de aquellas figuras que han contribuido de manera decisiva a su consolidación) una ponencia titulada: *¿Cómo Rodolfo Vázquez se convirtió en Rodolfo Vázquez?* (Garza Onofre, 2025), lo que confirma que ese momento de reconocimiento y reconstrucción de una trayectoria ya ha sido transitado y que, por el momento, no es el propósito de estas páginas volver a recorrerlo.

A la luz de lo anterior, y para ubicar con mayor precisión el género del presente texto, conviene decir que se trata de una lectura situada, deliberadamente parcial y consciente de su punto de enunciación, que busca dialogar críticamente con una obra ya madura desde una tradición intelectual compartida. Resulta importante subrayar

que el objetivo es abrir un espacio de discusión que permita poner en tensión algunas de las tesis centrales del libro, contrastarlas con otros desarrollos contemporáneos y, sobre todo, evaluar su relevancia para los desafíos actuales de la educación. Lo que nos reúne es la voluntad de sostener un debate para pensar con y desde la obra, prolongando ese gesto crítico que la atraviesa y que constituye, quizá, una de las enseñanzas más perdurables del profesor Vázquez.

Tras estas advertencias, nuestro texto se organiza de manera sencilla. Primero reconstruimos la estructura y la estrategia argumentativa de *Educar para pensar*, con el fin de precisar sus supuestos y su modo de proceder. Enseguida exponemos el recorrido propio que adoptamos y, en apartados sucesivos, abordamos de manera específica a Immanuel Kant, Hannah Arendt y Martha Nussbaum, deteniéndonos en los núcleos conceptuales que consideramos decisivos en cada caso, además de incorporar una sección dedicada a la tecnología y la era digital. Finalmente, cerramos con una conclusión que recoge nuestras coincidencias y discrepancias, al tiempo que vuelve sobre la tensión de fondo que atraviesa la lectura.

2. «Educar para pensar. Del Emilio a la era digital». Estructura y metodología de la obra

En la antesala de su jubilación, Rodolfo Vázquez ha vuelto a reflexionar sobre el proceso educativo dentro de los marcos contemporáneos y modernos de la historia de la filosofía política occidental. El gesto no es casual, puede leerse como un retorno y, en cierto sentido, un cierre de su vasta trayectoria intelectual. No en vano habría que recordar que su tesis doctoral fue un estudio dedicado a fundamentar normativamente la educación desde una perspectiva liberal igualitaria, publicada más tarde bajo el título *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático* (1997).

Así, después de décadas dedicadas a la filosofía jurídica, las teorías de la justicia, los derechos humanos, la bioética y la laicidad, Vázquez retoma un tema que, aunque siempre estuvo latente en su obra –tanto por su sostenida preocupación por la autonomía moral y la formación de ciudadanía, como por la coherencia de una vida consagrada a la universidad–, adquiere ahora un estatuto explícito. Si la educación ha funcionado como presupuesto de sus constantes reflexiones, hoy se coloca al centro de su indagación en un escenario particularmente vulnerable y convulso, marcado, entre otras causas, por una esfera pública atravesada por el auge de pulsiones populistas, por la velocidad informativa que erosiona la mismísima noción de verdad y por una arquitectura digital que reconfigura los modos de atención, aprendizaje y juicio crítico.

Para hacer frente a este panorama tan complejo y enmarañado, Rodolfo encuentra en el regreso a los clásicos una respuesta coherente, pues se trata de textos que, en sus propias palabras, «te interpela[n] siempre, también hoy» (2025, p. 15). Se trata de obras que han trascendido épocas, ciclos y coyunturas, y que ofrecen esquemas conceptuales útiles para comprender las dificultades de fondo que reaparecen cada cierto tiempo bajo formas distintas. No es un determinismo histórico que acude a un repertorio de recetas prefabricadas, es la posibilidad de inscribir los dilemas del presente en una línea argumentativa más amplia y actualizarlos a la luz de los desafíos contemporáneos.

De modo que antes que invocación genérica a la tradición, a esa tentación de corte conservadora que postula que «los tiempos pasados siempre fueron mejor», el profesor Vázquez realiza una relectura de aquellas autoras y autores que delinearon su propio horizonte intelectual y refuerzan sus convicciones ideológicas, es decir, realiza una relectura de *sus* clásicos. Al reinterpretarlos, Rodolfo reconstruye una

genealogía personal y reactiva en el formato de una perspicaz conversación articulada a través de duplas de referentes teóricos que han sido fundamentales en la construcción y trayectoria de una visión que, aun sin tematizar siempre la educación de manera directa, ha configurado el marco conceptual desde el cual resulta posible comprenderla, evaluarla y transformarla.

Educar para pensar avanza a través de contrapuntos, organizados en tres grandes momentos del pensamiento occidental de los últimos siglos. El primero se sitúa entre las postrimerías de la Ilustración y la segunda mitad del siglo XIX, y pone en diálogo a Jean-Jacques Rousseau con Immanuel Kant; a Friedrich Schiller con Benjamin Constant; y a Alexis de Tocqueville con John Stuart Mill. El segundo se despliega desde antes siglo XX hasta el periodo de posguerra, convocando las interlocuciones entre Émile Durkheim y John Dewey; José Ortega y Gasset y Bertrand Russell; y Hannah Arendt e Isaiah Berlin. Finalmente, el tercer momento nos conduce hasta la actual era tecnológica, abordándose a partir de Luis Villoro y Ernesto Garzón Valdés, así como de Martha Nussbaum y Amy Gutmann. La estrategia es abiertamente comparativa, pues cada dúo permite iluminar problemas compartidos desde ángulos distintos y, a la vez, evidenciar desacuerdos relevantes sobre temas como la autonomía, la comunidad, la libertad o la educación cívica.

Cabe mencionar que trabajar en pares no es un recurso metodológico nuevo en la obra de Vázquez. Esto ya lo había ensayado en *No echar de menos a Dios. Itinerario de un agnóstico* (2021), donde el diálogo entre dos figuras servía tanto para articular una reflexión relativa a alguna temática en específico como para dar cuenta de la trama de influencias, rupturas y continuidades que configuran su propia ruta filosófica. Destacaba en esa obra, en particular, la creatividad para vincular autores que rara vez se leen de manera conjunta. Basta recordar los últimos capítulos, en los que Max Horkheimer y Albert Camus, o Ronald Dworkin y Octavio Paz, eran puestos en conversación, mostrando afinidades inesperadas entre la teoría crítica y la ética de la rebeldía, o entre la filosofía jurídica y la reflexión poética; evidenciando, más allá de sus diferencias disciplinares y contextuales, preocupaciones comunes en torno a la dignidad, la responsabilidad moral, la fe, el sentido de la justicia y la vida misma.

En continuidad con ello, este nuevo libro otorga a ese procedimiento un propósito más explícito, ya que uno de los méritos más visibles –aunque algunos puedan considerarlo excesivamente dicotómico– es su capacidad para mostrar tensiones entre visiones contemporáneas que suelen presentarse como excluyentes. La fricción entre autonomía y comunidad, entre universalismo y particularismo, atraviesa varios capítulos y funciona como hilo conductor de una reflexión que busca precisar qué significa, hoy, educar para pensar en sociedades plurales. De ahí que destaque la vocación integradora, ecléctica y hasta conciliadora del proyecto de Vázquez, cuyo propósito consiste en tender puentes y explorar puntos de convergencia que permitan enriquecer la comprensión de los dilemas educativos actuales. Nuestro autor realiza, en ese sentido, una lectura generosa y cuidadosa de las posiciones que examina, procurando analizar sus clásicos bajo su mejor luz; con un cariz interpretativo que privilegia la coherencia interna y la potencia de sus propuestas. Esta disposición por una racionalidad que busca comprender y matizar, resulta aún más significativa en un momento en el que los antagonismos y la polarización parecen marcar el ritmo de la vida en común, y en el que cualquier atisbo de centralidad corre el riesgo de ser leído como signo de debilidad, ambigüedad o falta de compromiso.

Ahora bien, en este punto de su trayectoria, lo cierto es que a Rodolfo Vázquez no puede reprochársele ingenuidad ni equidistancia. Su apuesta por la integración no supone neutralizar los desacuerdos ni borrar las tensiones que atraviesan las

tradiciones sobre las que escribe; por el contrario, las reconoce y las expone con claridad. La búsqueda de convergencias no implica renunciar a criterios normativos, sino ubicarlos en un lugar donde la discusión se sostenga en razones y no en alineamientos identitarios. No obstante, esa misma vocación integradora abre un espacio legítimo para la crítica. Porque si bien este esfuerzo evita el dogmatismo y la clausura prematura del debate, también puede eclipsar ciertos conflictos irreductibles: aquellas fracturas teóricas que no admiten síntesis sin sacrificar parte de su fuerza justificatoria. Esta advertencia, sin embargo, no socava el proyecto que *Educar para pensar* se propone. De hecho, permite reconocerlo como una empresa consciente de su propio posicionamiento: la última muestra de una trayectoria intelectual largamente madurada que condensa con claridad una reflexión anclada en la democracia constitucional, el pluralismo y la defensa de los derechos humanos, y que precisamente por ello gana en densidad conceptual y preserva su autonomía.

En esa medida, cabe preguntarse si reafirmar los fundamentos del liberalismo basta para incidir en las discusiones educativas actuales. La cuestión exige tensionar el proyecto de Rodolfo y examinar si la crisis del liberalismo democrático ha alcanzado también a la educación que ese modelo presupone. ¿Existe una propuesta pedagógica capaz de revertir, o al menos resistir, esa crisis, o la enseñanza permanece estructuralmente condicionada por el sistema que la sostiene? Si el modelo democrático liberal atraviesa un periodo de desgaste y pérdida de legitimidad, resulta razonable interrogar si la educación articulada en torno a sus presupuestos no comparte esa misma fragilidad.

Y es que si, como afirma el autor, el libro «apuesta por una educación que ponga los valores de complejidad, creatividad e interdisciplinariedad en el centro de su justificación normativa» (2025, pp. 15 y 16), esa declaración no alcanza a desplegarse bajo los esquemas que históricamente ha forjado el liberalismo. La idea es potente y pertinente; sin embargo, no se traduce en una discusión sistemática sobre la complejidad epistémica ni en un diálogo sostenido con otras disciplinas, mucho menos ofrece estrategias concretas para materializar esa interdisciplinariedad que se reivindica como valor cardenal. No es una objeción menor. Justamente, una de las grandes falencias del modelo liberal –esa que ha sido constantemente señalada por sus críticos más agudos–, consiste en su tendencia a formular principios en un alto nivel de abstracción sin descender con la misma claridad al terreno de las mediaciones institucionales concretas. Resulta llamativo, entonces, que una apuesta tan ambiciosa por la complejidad y la interdisciplinariedad no se aterrice en alternativas operativas o en estrategias específicas que permitan imaginar cómo se traducen esos valores en prácticas educativas reales, que impacten la vida de las personas que acuden a las aulas. Sin ese aterrizaje, la formulación corre el riesgo de permanecer en el plano declarativo, cuando lo que exige el contexto es una elaboración un tanto más encarnada.

El gran problema, entonces, no es la coherencia interna del planteamiento que postula la obra sobre la que escribimos, sino en la posibilidad de que el horizonte que lo sostiene esté hoy sometido a una tensión inédita. Si el liberalismo atraviesa un momento de fatiga histórica, tal vez sea necesario redoblar la apuesta, hacerse cargo de sus vacíos, reconocer sus deudas sociales y sus límites culturales. Antes que para abandonarlo, para repensarlo críticamente, radicalizar sus compromisos igualitarios y someter a examen sus propias categorías a la luz de un presente que plantea desafíos distintos a los que le dieron origen.

Lo que a continuación señalamos, en todo caso, son observaciones críticas formuladas desde una lectura atenta y comprometida con el proyecto que *Educar para pensar* reivindica. No buscan descalificar su arquitectura ni desconocer la solidez de

su entramado conceptual, más bien, buscan contribuir a la conversación que el texto mismo abre. Se trata de precisar algunos puntos donde las promesas programáticas podrían traducirse en desarrollos más concretos y donde el diálogo con el presente podría adquirir mayor espesor práctico. En ese sentido, nuestras objeciones no pretenden clausurar el horizonte liberal que sostiene la obra, sino empujarlo a desplegar con mayor compromiso las exigencias que él mismo enuncia.

3. Nuestro recorrido

El recorrido que propone Rodolfo en *Educar para pensar* es ambicioso tanto en el plano histórico como en el conceptual, aunque en esa amplitud inevitablemente se diluyen algunas tensiones que merecerían mayor desarrollo. Llama la atención, por ejemplo, que aun cuando ha hecho guiños a la teoría crítica –a esos autores respecto de los cuales alguna vez confesó en una charla informal que «uno lee y no puede más que estar de acuerdo con ellos»–, su diálogo con esas perspectivas permanece más insinuado que desplegado.

Dicho esto, el libro tiene virtudes difíciles de pasar por alto. Su amplitud de lecturas y su capacidad para articular tradiciones diversas permiten asomarse a autores en facetas menos transitadas y, a la vez, seguir el hilo de una preocupación que atraviesa todo el proyecto. Además, el texto actualiza debates contemporáneos y abre conversaciones sobre interdisciplinariedad, universidad y esfera pública. En lo formal, destaca, como en cualquiera de sus libros, la claridad expositiva y una prosa cuidada que vuelve accesibles discusiones densas sin perder rigor. Razones suficientes para pensar que estamos ante una obra que merece circular y discutirse con amplitud.

Por eso insistimos en la idea de los clásicos de Rodolfo Vázquez, es decir, *sus* clásicos, que no son necesariamente los nuestros. Pero también, a sabiendas de que Rodolfo empieza a convertirse él mismo en un clásico, elegimos dialogar con él desde algunos de nuestros propios referentes e inquietudes. Nuestro recorrido, aunque pudiera parecer selectivo, no es arbitrario.

Hemos decidido detenernos en Kant, Arendt y Nussbaum porque cada una de estas figuras permite iluminar el núcleo normativo de su proyecto. Kant no es una referencia más, es el eje que atraviesa su pensamiento; el ideal ilustrado del *Sapere aude* funciona como fundamento y horizonte. Arendt introduce la advertencia sobre los riesgos de una modernidad que sustituye el juicio por la eficacia y convierte la educación en engranaje productivo. Nussbaum, por su parte, desplaza la discusión hacia las condiciones materiales que hacen posible la autonomía, situando el debate en el terreno de las capacidades.

Vale la pena decir que hemos elegido un autor por cada época porque en sus ideas se condensan tensiones decisivas del libro. Existen apartados igualmente sugerentes –piénsese en Ortega o Garzón Valdés– que muestran la densidad intelectual de Rodolfo, su profunda generosidad y la forma en que sus clásicos han contribuido a configurar un ethos liberal consistente. Por reconocer esa coherencia es que nuestra lectura busca producir una fricción crítica. Si el pensar, como el propio Rodolfo sostiene, exige distancia, entonces la mejor forma de honrar su proyecto es criticarlo allí donde creemos que sus presupuestos liberales resultan insuficientes para dar cuenta de las transformaciones contemporáneas. Solo así puede sostenerse esa imagen del «educador como provocador» que Rodolfo vincula con la tradición kantiana.

Finalmente, incorporamos el apartado sobre tecnología, quizá porque no podemos permanecer en silencio frente a un escenario que altera la arquitectura misma del aprender, pero también porque, como bien enseña el profesor Vázquez, pensar en duplas –o al menos en diálogo– enriquece la reflexión. A pesar de lo que sugería Bobbio cuando, al revisar la obra de Mario Cattaneo sobre el positivismo jurídico, se preguntaba si el tres es siempre el número filosófico por excelencia –recordando que él mismo y Hart recurrieron a categorizaciones tripartitas–, al abordar la obra de Rodolfo ocurre algo distinto, y es que si no se encuentra un par con quien discutirla, uno corre el riesgo de sentirse incompleto. Probablemente allí también está el fundamento de esta coautoría.

4. Kant

La lectura que Vázquez propone de Kant en el apartado de la Primera Época de *Educar para pensar* se distingue por su estructura cartesiana y por un esfuerzo de reconstrucción conceptual. Así, más que limitarse a comentar pasajes aislados o a subrayar afinidades conexas en la obra del filósofo prusiano, nuestro autor despliega una interpretación que enlaza distintas piezas en torno al proceso de institucionalización educativa del ejercicio público de la razón. A partir de *¿Qué es la Ilustración?*, *El conflicto de las Facultades* y *Antropología en sentido pragmático y Pedagogía*, la lectura permite advertir cierta continuidad que no siempre parecería evidente en una aproximación independiente a tales obras. El resultado, no podría ser otro que el esbozo de una teoría kantiana de la educación.

Sin lugar a duda, el aporte de esta sección consiste en mostrar que, aunque Kant no desarrolló de forma explícita tal teoría, dejó bases normativas y reflexiones suficientes para delinear una concepción de la educación como formación moral y racional. En esa medida, la educación aparece como instrumento necesario entre disciplina inicial, autonomía futura y posibilidad de ciudadanía.

En la reconstrucción aludida, partiendo de *¿Qué es la Ilustración?*, Vázquez procede con agudeza al advertir que dicho movimiento cultural no debe entenderse como un episodio clausurado de la modernidad, proponiendo, más bien, comprenderlo como algo inacabado; una especie de tarea que recae permanentemente en ciudadanos activos (sujetos doctos) cuyo conocimiento se dirige al público en general. Ello se debe a que la libertad en el uso público de la razón constituye su elemento decisivo (2025, pp. 37 y 38). Y es que solo en la medida en que los sujetos puedan y deban asumir un ejercicio crítico de la razón se podría hablar de un progreso ilustrado.

Ahora bien, ese proceso no acontece de manera espontánea, requiere mediación. Por eso, pasando ahora a *El conflicto de las Facultades*, nuestro autor sigue de cerca a un Kant ya más cauteloso que el del texto anterior, para quien la orientación y formación de los individuos exige tanto la presencia de autoridad como un cierto tipo de enseñanza universitaria y de comunidad académica (2025, pp. 39 y ss.). Dicho entorno, cabe la pena recordar, estaba caracterizado, en la Prusia kantiana, por la tensión entre las Facultades superiores –Teología, Derecho y Medicina– y la Facultad de Filosofía: las primeras, vinculadas a los intereses del Estado, cumplían funciones normativas específicas; la segunda tenía la tarea de someter a examen de verdad y de razón a esas mismas disciplinas, mediante argumentos objetivos. De este modo, explica Rodolfo, la guía que la universidad ejerce sobre el pueblo se funda, para Kant, en el ejercicio crítico de una razón llamada a irradiarse como posibilidad futura de autogobierno racional, pues el pueblo suele dejarse conducir por «taumaturgos» o por «peritos que practican la chapucería»

(2025, p. 43), cuando debería ser la voz de quienes se atreven a pensar por sí mismos –los universitarios– la que interviene en el espacio público.

La formación que Kant postula exige dirección, reglas y límites, todo ello al servicio de su fin ulterior: la autonomía. Desde esa perspectiva, la educación no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos, ni a su mera socialización; de ahí que Rodolfo insista en que una de las características más sugerentes de esta concepción institucional es su anclaje en la verdad y no en la utilidad. El papel de la universidad en el esquema kantiano consiste precisamente en abrir horizontes, desmontar prejuicios y ofrecer razones que puedan ser compartidas y discutidas públicamente; y por ello, la función de los doctos no es la de mandar, sino la de contribuir a crear las condiciones para que otros también salgan de la minoría de edad. Se trata, en última instancia, de una dialéctica exigente: sin formación no hay libertad efectiva y, sin orientación a la autonomía, la formación se convierte en tutela perpetua. La condición de posibilidad de esa dialéctica es la razón, entendida, como bien señala Rodolfo citando a Kant, como la «capacidad de juzgar con autonomía, esto es, libremente» (2025, p. 42). Una definición que encierra una exigencia precisa, pues si razonar significa pensar por cuenta propia conforme a principios, la universidad tendría que resguardar un espacio donde el juicio pueda ejercerse con verdadera independencia.

La reconstrucción que ofrece Vázquez de la propuesta kantiana es no solo convincente sino conceptualmente precisa: en torno a esa tarea, es decir, en torno a la labor de enseñar a pensar por cuenta propia, se ha definido, en buena medida, el sentido mismo de la institución universitaria a lo largo de su historia. No obstante, el problema emerge al confrontar ese ideal con la universidad contemporánea, en la que difícilmente puede afirmarse que la autonomía del juzgar se enseñe de manera consistente. En no pocos casos, la vida universitaria aparece absorbida por dinámicas burocráticas, métricas de productividad y criterios administrativos que desplazan la centralidad de la crítica. A ello se suma, en ciertos contextos, una relación cada vez más estrecha y complaciente con el poder político, que puede derivar en una suerte de romance institucional que debilita la distancia crítica que debería caracterizar esta institución. Así, algunas universidades corren el riesgo de convertirse en fábricas de títulos y cédulas, en engranajes funcionales a proyectos gubernamentales o económicos, antes que en espacios dedicados a la formación de sujetos capaces de pensar por sí mismos.

El trabajo de Rodolfo es muestra de un ejercicio histórico serio y una reconstrucción filosófica rigurosa, además de clara y generosa. La propuesta, nos parece, se mueve con una gran solvencia en el plano prescriptivo pero, al mismo tiempo, deja abierta una veta que sería fértil explorar más allá de sus páginas al preguntar, por ejemplo, por estrategias de implementación o pedagogías concretas que permitan materializar la autonomía que se defiende. El libro, es cierto, no es el espacio para desarrollar argumentos con ese nivel de detalle, pero una lectura tan cuidadosa y actual de Kant inevitablemente suscita la pregunta por las condiciones de posibilidad de esa propuesta hoy; por los mecanismos institucionales y las prácticas docentes capaces de traducir esa exigencia de autonomía en experiencias formativas efectivas.

En esa misma línea interpretativa, resulta interesante el esfuerzo de Rodolfo por matizar la imagen de un racionalismo kantiano excesivamente abstracto. Lejos de reducir su propuesta a un formalismo puro, el libro intenta rescatar una dimensión que podría ser una apología de la sensibilidad, en la que la imaginación y la memoria

cumplen una función decisiva al suministrar contenido a la razón (2025, p. 45). Así, la autonomía requeriría materiales, experiencias, narrativas y afectos que nutren el juicio. Lo que resulta llamativo de esta lectura de Rodolfo, es que permite pensar la autonomía menos como una instancia autosuficiente que como una práctica atravesada por condiciones empíricas que no son accidentales. Este desplazamiento, nos parece, encuentra un eco significativo en debates contemporáneos que han insistido en la dimensión encarnada y relacional de la vida ética – como el trabajo de Sara Ahmed (2015), que muestra cómo la agencia y la orientación de los sujetos están atravesadas por afectos, historias y condiciones materiales– y que han permitido subrayar que la autonomía, aun cuando conserve su pretensión normativa, requiere del reconocimiento de un trasfondo sensible que la concrete y la articule. La propuesta de Rodolfo puede leerse como una ampliación de las posibilidades interpretativas del concepto de autonomía a un horizonte donde la razón y la sensibilidad se implican en la configuración del juicio.

Ahora bien, esta lectura más compleja de la autonomía abre también una pregunta distinta, relativa a su inscripción institucional y política. Cabe preguntarse si en el trasfondo no persiste cierto optimismo liberal que confía en que una buena educación bastará para transformar las condiciones sociales. La formación crítica es indispensable, ni qué decir de la sabiduría entendida como «la idea del uso práctico de la razón con perfecta obediencia a la ley» (Vázquez, 2025, p. 46), aunque por sí solas difícilmente desmontan estructuras de dominación y relaciones de poder que exceden el ámbito escolar. La ausencia de un diálogo más explícito con perspectivas que problematizan la dimensión estructural del poder deja un flanco abierto.

En efecto, ya desde hace varias décadas se ha insistido en el hecho de que las instituciones educativas, además de ser espacios de formación ilustrada, también fungen como dispositivos disciplinarios inscritos en relaciones de saber y poder. Desde esa perspectiva, nociones como autonomía o pensamiento crítico no aparecen como categorías neutras, pues responden a determinados marcos ideológicos y políticos. Esto obliga a preguntar quién decide qué cuenta como pensamiento crítico y bajo qué criterios se establece esa medida. La universidad organiza tiempos, cuerpos y jerarquías, y en ese proceso también produce formas específicas de subjetividad. Reconocer esta dimensión exige pensar el ideal de autonomía a la luz de las estructuras de poder que atraviesan toda práctica educativa.

La insistencia en defender una educación para la autonomía puede generar cierta incomodidad cuando se percibe como excesivamente individualista, como si el horizonte formativo se agotara en la capacidad de cada sujeto para pensar por cuenta propia al margen de las condiciones sociales que lo constituyen. Por tal motivo, cuando Vázquez cita a Kant en su *Pedagogía* para hablar de la tríada cuidado, disciplina y educación (2025, pp. 50 y ss.), no creemos que convenga leerla como una secuencia progresiva y automática que, por el simple paso de una etapa a otra –por el perfeccionamiento de las generaciones en el arte de educar (Vázquez, 2025, p. 50)–, garantice la llegada al fin anhelado. Al contrario, ese tránsito puede verse interrumpido, condicionado o incluso frustrado por circunstancias históricas y materiales que no afectan a todos por igual. Y es ahí donde se obvia una cuestión decisiva: ¿quién es ese «estudiante», ese «ciudadano», esa «persona» que parece avanzar naturalmente hacia la mayoría de edad? Adriana Cavarero (2022), ha mostrado que la figura del sujeto autónomo universal kantiano encubre un particular muy preciso –el varón, blanco, europeo, erguido sobre sí mismo–, cuya experiencia se erige silenciosamente en medida de lo humano. Esa categoría abstracta encierra una promesa universalista valiosísima, pero corre el riesgo de invisibilizar diferencias

que no desaparecen por el simple transcurso del tiempo. Las desigualdades estructurales acumuladas desde entonces hasta hoy requieren luchas concretas, políticas públicas deliberadas, acciones afirmativas y prácticas de resistencia que transformen las condiciones reales de acceso al conocimiento y a la participación pública. Sin esas intervenciones, el ideal universal puede terminar funcionando como una ficción que proclama igualdad mientras convive con brechas persistentes.

Resulta necesario insistir en el tema de la desigualdad pues consideramos que pensar por uno mismo hoy no es solo un ejercicio intelectual, también es una posibilidad socialmente distribuida. El tiempo, los recursos, la seguridad, el acceso a educación de calidad y el reconocimiento público influyen de manera decisiva en quién puede ejercer efectivamente esa autonomía. Clase, raza y género atraviesan la experiencia educativa y condicionan la capacidad de participar en el espacio público de la razón; ignorar esta dimensión puede conducir a un planteamiento que, aun bien intencionado, presupone condiciones que no están igualmente disponibles para todas las personas.

El problema no es Kant, mucho menos Rodolfo, faltaba más. La fuerza del apartado reside en reactivar una tradición exigente que coloca a la educación en el centro del proyecto ilustrado y que reivindica la universidad como espacio de ejercicio público de la razón. La reconstrucción es necesaria en un momento en el que la institución universitaria parece extraviarse entre inercias administrativas y compromisos utilitarios. Sin embargo, justamente porque la apuesta es ambiciosa, la discusión no puede detenerse ahí. Tomar en serio la autonomía como horizonte formativo implica preguntarse por sus límites históricos y por las relaciones de poder que atraviesan toda práctica educativa. Implica también interrogar quién es el sujeto que se presupone capaz de recorrer ese camino y reconocer que la mayoría de edad nunca es un destino garantizado. La irrupción de populismos autoritarios, el resurgimiento de neofascismos y el desmantelamiento paulatino de instituciones democráticas muestran que el progreso ilustrado no es lineal ni irreversible. La autonomía puede retroceder, la esfera pública puede degradarse y la universidad puede ser cooptada.

En este sentido, el apartado dedicado a Kant deja abierta una agenda fértil. Insistimos, la tarea consiste en densificar el ideal ilustrado, situarlo históricamente y confrontarlo con las desigualdades persistentes y con las críticas contemporáneas que complejizan la noción misma de autonomía. Solo así la defensa de una educación para pensar podrá sostenerse como proyecto intelectualmente riguroso y políticamente consciente de los desafíos de su tiempo.

5. Arendt

La elección de Rodolfo por abordar a Hannah Arendt amplía y robustece el horizonte kantiano desde el cual se articulan las principales premisas del libro. Aquí vale la pena mencionar que no se trata de un añadido ornamental motivado por esa especie de renovada atención, o incluso cierta moda, que en los últimos años ha rodeado los análisis de Arendt sobre el mundo presente y su relación con fenómenos como el totalitarismo y la banalidad. De hecho, él mismo lo explicita al señalar que, a su consideración, después de Kant, nadie más que ella ha encarnado de manera tan nítida el *Sapere aude* (2025, p. 178).

Así, la incorporación en *Educar para pensar* del pensamiento de esta filósofa, a partir de sus obras *La condición humana* y *La vida del Espíritu*, responde a la necesidad de seguir entendiendo a la reflexión filosófica como fundamento práctico

para el mundo moderno, uno sin *polis*, uno en el que lo social sustituyó a lo político, y en tanto social, carece ya de su capacidad de organizar a los hombres de acuerdo con un interés común (Vázquez, 2025, p. 181). De este modo, coincidiendo con Rodolfo, resulta evidente que una de las lecturas más sugerentes de Arendt consiste en advertir que las consecuencias más profundas de la modernidad ha sido el desplazamiento del eje de la experiencia humana hacia el hacer, hacia la incesante productividad y eficacia, en detrimento de la contemplación o de la observación (2025, p. 183).

La centralidad de la *vita activa* ha reorganizado las prácticas sociales, transformando el modo en que nos dejamos interpelar por el mundo, y esa mutación tiene consecuencias directas en la forma en que concebimos la educación. En ese escenario emerge con fuerza la figura del *homo faber* (Vázquez, 2025, p. 183), el ser humano definido por su capacidad de fabricar, producir e intervenir técnicamente sobre la realidad. Dicho predominio implicó una alteración en preguntas fundamentales, pues el énfasis dejó de situarse en el «qué» y en el «por qué» para concentrarse en el «cómo». La cuestión de la finalidad o del fundamento cede terreno ante la preocupación por los procedimientos y los medios.

Pensar, así, parecería que se convierte en resolver problemas, optimizar recursos y perfeccionar mecanismos a costa de lo que sea. Vinculándolo al ámbito educativo actual, esta lógica se traduce en modelos centrados en competencias, habilidades transferibles, indicadores de desempeño, rankings y métricas de empleabilidad. La universidad pasa a concebirse como espacio de capacitación para el mercado, como engranaje que debe responder a demandas productivas inmediatas. En ese entorno, la pregunta por el sentido de lo que se enseña, por el tipo de mundo que se reproduce o se transforma mediante la educación, queda diluida, incluso olvidada, frente a la urgencia del beneficio. Es precisamente en este punto que la recuperación que Vázquez hace de Arendt adquiere un peso particular. Traer a la discusión la distinción entre labor, trabajo y acción permite interpelar un modelo educativo cada vez más orientado al adiestramiento técnico y a la formación de perfiles específicos. La educación, vista desde esta clave, antes que agotarse en la adquisición de competencias, debe abrir espacio para aquello que no se deja traducir inmediatamente en indicadores. Formar no es solo preparar para desempeñarse mejor, es habilitar para interrogar qué merece ser hecho, bajo qué criterios y con qué consecuencias.

Pese a ello, es aquí donde matizamos, pues la distinción entre la producción de verdades verificables y la interrogación por el sentido resulta fecunda, pero tal vez no siempre deba pensarse en términos estrictamente dicotómicos. ¿Se trata necesariamente de optar por una u otra? ¿Está la formación condenada a elegir entre la exactitud empírica y la reflexión filosófica? Plantearlo como alternativa excluyente puede reproducir la misma lógica que se pretende cuestionar. Y es que la producción de conocimiento verificable no es en sí misma reductiva, del mismo modo que la pregunta por el sentido no está reñida con el rigor. El desafío tal vez no consista en contraponer técnica y reflexión, sino en articularlas de manera que la verificación no eclipse la interrogación y que la búsqueda de sentido no desprecie la precisión. Se trata de una tarea compleja, exigente y siempre inacabada, pero necesaria si los marcos educativos postulados por Arendt y reinterpretados por Vázquez aspiran a ponerle cara al triunfo del *animal laborans* cuya hegemonía amenaza con reducir la vida humana a la mera satisfacción de necesidades y a la repetición incesante de ciclos productivos.

En este punto, comienza Rodolfo a interpretar *La vida del espíritu*, pues allí Arendt se pregunta qué hacemos cuando no hacemos nada más que pensar (2025,

p. 184), cuestión que sirve para reflexionar sobre el valor del pensamiento, ya que, en contraposición a lo antes dicho, pensar supone retirarse momentáneamente del flujo de la acción para interrogar el significado de lo que hacemos y de lo que somos y ese retiro es condición de posibilidad del juicio. En tiempos en los que todo es ruido y velocidad, en los que la obsolescencia programada nos empuja a consumir, actualizar y descartar sin pausa, el espacio para ese pensar se estrecha. La urgencia permanente, la cultura de la inmediatez y la presión por resultados generan un clima poco propicio para la reflexión. El diagnóstico de Arendt, recuperado por Vázquez, invita a ser prolongado: autoras como Remedios Zafra (2017) han mostrado cómo el entusiasmo por el trabajo creativo e intelectual en la era digital se convierte, paradójicamente, en combustible de la precariedad y la servidumbre voluntaria en la economía del conocimiento, añadiendo así una dimensión contemporánea al marco propuesto en el libro. Sin ese ejercicio silencioso, la acción puede volverse mecánica, adaptativa, incapaz de distinguir entre lo correcto y lo injusto.

Inmersos en ese contexto es donde la lectura de Rodolfo cobra especial fuerza, pues siguiendo a Arendt sostiene que atravesamos una profunda crisis de la educación (2025, p. 185); y dicha crisis se expresa en la pérdida del sentido de responsabilidad, que ha convertido al sujeto actual en un ser «distanciado del mundo» e integrado plenamente en una «sociedad de masas» (2025, p. 186). De modo que la tarea de la educación consistiría en restituir esa responsabilidad y asumir, en cierto sentido, una actitud conservadora respecto del mundo, entendida como preservación de lo común más que como inmovilismo. Por esa razón, para Arendt, dice Rodolfo, la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina (2025, p. 186). Así, al incorporar esta dimensión ética se pone en juego el futuro mismo, pues educar implica acoger a los recién llegados e introducirlos en un mundo que debe ser comprendido, cuidado y, con el tiempo, transformado de manera responsable.

Allí cobra sentido la distinción que nuestro autor recupera entre conocer y pensar. Conocer se orienta a la verdad, mientras que pensar se dirige al significado. Más que un instrumento para crear y conocer, el pensar es una inclinación, quizás una necesidad, para indagar y reflexionar más allá de los límites del conocimiento. Rodolfo completa la idea diciendo que «pensar es a la razón, lo que el conocer es al intelecto» (2025, p.188).

Por eso, tal vez, puede haber individuos muy inteligentes, expertos en su campo, capaces de manejar información compleja, pero al mismo tiempo incapaces de cuestionar las implicaciones éticas de sus actos. La incapacidad de pensar en ese sentido profundo, sostiene Arendt citada por Rodolfo, puede estar en el origen del mal, pues la maldad en la conducta podría explicarse, en última instancia, por esa misma falta de pensamiento (2025, p. 188). Pensar, en la lectura que recupera el libro, es ya en sí mismo una práctica ética y una exigencia política. De hecho, un par de páginas después Vázquez escribe: «No se trata de un juicio meramente cognitivo, sino de la facultad de discernir lo correcto de lo incorrecto, del «cuidar» y «observar de cerca» la realidad para ejecutar la acción discreta, sensata, recta, bajo tales principios inspiradores» (2025, p. 193).

Frente a ello, la pregunta por la educación se vuelve ineludible, ya que, si el mal puede brotar de la incapacidad de pensar, una institución que forma inteligencias técnicas y descuida el cultivo del juicio asume un riesgo latente. La universidad contemporánea puede estar graduando expertos altamente competentes y, al mismo tiempo, personas poco entrenadas en la deliberación moral. No se trata de añadir asignaturas filosóficas como complemento decorativo, se trata de habilitar espacios reales donde el pensar tenga lugar, donde se aprenda a interrogar el significado de lo

que se hace y a asumir responsabilidad por sus consecuencias. La universidad no es la simple facilitadora del mercado, pero tampoco puede permanecer ajena a él; su tarea consiste en formar criterio capaz de dialogar críticamente con esas fuerzas, no en someterse a ellas.

Aquí la apelación a Arendt resulta iluminadora, pero también exige ser radicalizada. Y es que pensar como práctica ética supone preguntarse qué se enseña, cómo se enseña, y, sobre todo, quién puede acceder a ese espacio y bajo qué condiciones. De poco sirve reivindicar el juicio y la responsabilidad si la institución que debería cultivarlos reproduce exclusiones o se pliega sin reservas a las demandas del sistema económico-financiero.

6. Nussbaum

Dentro de la Tercera Época que postula la categorización temporal del libro, elegimos detenernos en Martha Nussbaum porque las obras de su autoría que reinterpretan a Rodolfo permiten articular de manera explícita aquello que en Kant aparecía como promesa normativa y en Arendt como advertencia política. Nos referimos a repensar una nueva educación liberal y democrática desde un giro más realista y menos abstracto, es decir, desde un desplazamiento que pregunta por las condiciones efectivas que hacen posible su ejercicio, el célebre giro hacia las capacidades.

Por eso, en un primer momento de la exposición, para nuestro autor resulta indispensable que se comprendan los alcances de ese desplazamiento conceptual (2025, pp. 250 y ss.). El enfoque de las capacidades –cuya arquitectura conceptual se debe a Amartya Sen, más tarde sistematizado con mayor precisión por Nussbaum– supone abandonar una visión de la justicia centrada exclusivamente en la distribución de bienes, recursos o necesidades mínimas, para colocar en el centro la pregunta por lo que las personas pueden efectivamente hacer y llegar a ser. No basta con estar educado, lo decisivo es que existan condiciones reales para contar con la capacidad de ser educado (Vázquez, 2025, p. 251). El cambio es relevante porque desplaza el eje desde la satisfacción pasiva de carencias hacia la expansión activa de libertades sustantivas, impactando de manera directa en la forma en que comprendemos la desigualdad. Así, mientras el lenguaje de las necesidades puede limitarse a asegurar umbrales básicos de supervivencia, el de las capacidades introduce una dimensión compleja e interrelacionada. De ahí que, si se quiere hablar de justicia, Nussbaum proponga una lista de capacidades mínimas que toda sociedad debe considerar y con las que contribuir para asegurar una buena vida (Vázquez, 2025, pp. 253 - 255).

En esa línea, buscando dejar atrás un cariz centrado en la disciplina y la mera acumulación de conocimiento, la propuesta educativa de Nussbaum se articula en torno a tres pilares estrechamente vinculados. El primero es el *autoescrutinio de inspiración socrática* (Vázquez, 2025, p. 256), una práctica exigente que combina rigor intelectual y responsabilidad cívica y en donde educar se empata con formar la capacidad de examinar las propias creencias, poner en cuestión tradiciones heredadas y sostener públicamente las propias posiciones mediante razones. El segundo pilar es la formación para una *ciudadanía cosmopolita* (Vázquez, 2025, p. 257), insistiendo en que la educación debe partir de la vida concreta de las personas, de sus problemas y aspiraciones compartidas, y no limitarse a reproducir esquemas institucionales abstractos, pues desde esa base cotidiana, local y regional, los contenidos curriculares se abren hacia una comprensión más amplia del mundo, fomentando la capacidad de interesarse por la vida de otros, reconocer interdependencias y pensar en términos de bien común. El tercer pilar es la *imaginación narrativa* (Vázquez, 2025, p. 259), en donde las artes y la literatura desempeñan un papel central, ya que cultivan la sensibilidad y permiten explorar

experiencias ajenas. Así, Nussbaum subraya la relevancia formativa de las emociones para ampliar el sentido de justicia, convirtiendo la escuela en un lugar en el que se puede y se debe desarrollar en el alumnado la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro, especialmente de aquellos a quienes la sociedad tiende a invisibilizar o menospreciar, promoviendo el pensamiento crítico y la habilidad y el coraje de expresarlo.

No nos cabe la menor duda de que es muy potente la decisión de Rodolfo de leer a Nussbaum en esta clave. La articulación que propone permite dar un paso más allá del ideal kantiano de autonomía, pues no basta con exhortar a pensar, es preciso crear las condiciones para que ese pensamiento sea posible. Sin embargo, y en continuidad con lo que señalábamos en el apartado dedicado a Kant, vuelve a surgir una inquietud similar: la arquitectura conceptual es sólida y el horizonte normativo resulta difícilmente objetable pero cuando se desciende al terreno de la universidad de hoy en día, la traducción pedagógica no aparece con la misma claridad.

El autoescrutinio socrático, la ciudadanía cosmopolita y la imaginación narrativa son pilares formativamente valiosos. Ahora bien, ¿cómo se cultivan en aulas saturadas, con grupos numerosos, planes de estudio anacrónicos y docentes precarizados y cansados de seguir cada cierto tiempo modas pedagógicas? ¿Cómo se promueve una imaginación narrativa robusta cuando las humanidades pierden espacio frente a disciplinas consideradas «productivas»? ¿De qué manera se fomenta la deliberación crítica en entornos donde el tiempo está fragmentado por cargas administrativas y exigencias burocráticas? Estas son preguntas complejas que no admiten respuestas simplistas ni recetas inmediatas. Cuando los problemas estructurales se enfrentan con soluciones retóricas o con consignas pedagógicas de moda, el riesgo es deslizarse hacia atajos que prometen mucho y transforman poco.

Por eso no es casual que, antes de cerrar el apartado, al aludir al papel de las emociones, Rodolfo vincule el tema con el auge de los regímenes populistas y con la erosión del juicio reflexivo tanto en contextos liberales como socialistas. El asunto ya asomaba desde el preliminar del libro con la referencia al llamado populismo educativo –en la línea de lo que señala Guevara Niebla–, entendido como la utilización de la política educativa como plataforma clientelar, como mecanismo de lealtades y recompensas, antes que como proyecto de transmisión cultural exigente, de justicia social estructural o de auténtica innovación tecnológica (2025, p. 12). Ahora bien, el problema puede ser todavía más delicado. Un mal entendimiento del enfoque de las capacidades y del papel formativo de las emociones podría deslizar la discusión desde el populismo educativo hacia una suerte de populismo pedagógico. Bajo esa deriva, el docente corre el riesgo de convertirse en animador, facilitador complaciente o terapeuta improvisado, trasladando la exigencia intelectual en nombre de la cercanía afectiva. Y ni qué decir de los directivos y tomadores de decisiones que transforman a las universidades en vitrinas de marketing institucional, en espacios obsesionados con la «experiencia» y la satisfacción inmediata, parques de diversiones donde se trivializa el conocimiento y se infantiliza al estudiantado bajo la premisa de hacerlo todo más «amigable» o «llevadero». Nada más distante, en realidad, del planteamiento de Nussbaum, quien nunca propone sustituir el rigor por la emotividad, sino integrar la formación emocional en un marco de argumentación pública, responsabilidad democrática y exigencia intelectual sostenida. El problema, de nueva cuenta, no reside en la teoría, sino en las condiciones institucionales y las interpretaciones interesadas o superficiales que pueden vaciarla de su potencia.

Conviene precisar, antes de continuar, que la crítica aquí expuesta no desconoce el género ni el propósito del libro. *Educar para pensar* es una obra de filosofía, no un manual de pedagogía, y sería un error evaluarlo con criterios que le

son ajenos. Dicho esto, precisamente porque sus tesis son sólidas y su diagnóstico es certero, se echa en falta un esfuerzo más sostenido por explorar el tránsito del plano normativo al institucional. En ese sentido insistimos –quizá más a manera de un llamado y una invitación para extender las reflexiones abiertas por la obra–, en que hoy resulta urgente aterrizar, organizar y reflexionar con mayor detenimiento sobre los dispositivos concretos que permitirían encarnar esas premisas en la universidad real: qué reformas curriculares, qué modelos de evaluación, qué condiciones laborales del profesorado, qué políticas de acceso y permanencia harían viable una educación orientada al desarrollo efectivo de capacidades. Sin ese puente el discurso filosófico corre el riesgo de quedar suspendido en el punto en que resultaría más fértil descender.

7. Algo que decir sobre educar en la era digital

Como colegas contemporáneos de Rodolfo, nativos digitales, no podemos guardar silencio ante el último capítulo, que él decide englobar en la llamada Tercera Época. Una etapa que, como advierte desde el preliminar, presenciamos en tiempo real y que se proyecta inevitablemente hacia las próximas décadas y cuyo desarrollo apenas comenzamos a dimensionar.

Ante la irrupción de la era digital, nuestro autor, evitando estridencias u optimismos infundados, adopta más bien una postura cautelosa, atenta a los riesgos de la exageración y a las tentaciones del catastrofismo (algo característico y, quizá, una de las principales virtudes del profesor Vázquez). En esa misma línea, afirma que no estamos viviendo –ni siquiera se vislumbra– una verdadera revolución educativa que implique una reconceptualización de fondo. De hecho, Rodolfo sostiene que el paradigma que ha orientado históricamente la educación bajo el ideal del *Sapere et agere aude* no ha sido desplazado y que no corresponde replantear el diálogo intersubjetivo desde una supuesta dimensión «transhumana» (2025, p. 281).

En este punto, creemos que la cuestión merece ser reconsiderada. No por suscribir relatos futuristas ni mucho menos por asumir que toda innovación técnica implica una ruptura radical, sino porque las transformaciones en curso parecen exceder el plano instrumental. Y es que se están produciendo cambios epistémicos, técnicos, culturales y antropológicos que atraviesan la experiencia misma del aprender. Se transforman y se trastocan los modos de atención, de memoria, de validación del conocimiento y de interacción con las fuentes de información; cuestiones no menores que inciden significativamente en la arquitectura del proceso educativo. No estamos ante una simple ampliación de herramientas. De hecho, la filosofía de la técnica ha mostrado que los dispositivos, antes que agregarse externamente a prácticas ya consolidadas, reconfiguran horizontes de sentido y estructuras de acción. Por ello, la discusión no puede limitarse a la intensidad del uso tecnológico, hay indicios de un cambio más profundo que obliga a revisar categorías modernas como la separación entre conocimiento y técnica, formación y producción, o razón y dispositivo.

Tal vez el núcleo ilustrado de la educación sigue siendo indispensable, pero lo que está en juego es si sus condiciones de ejercicio permanecen intactas o si, por el contrario, están siendo alteradas de manera irreversible. Por eso, cuando Rodolfo aborda la noción de pensamiento complejo a partir de Edgar Morin (2025, pp. 296 y ss.), subraya la necesidad de formar una inteligencia capaz de religar conocimientos, contextualizar problemas y aprender a convivir con la incertidumbre. En ese marco, la crítica al paradigma de la simplificación adquiere relevancia en un entorno digital que además de multiplicar la información disponible, ahora también la fragmenta y amplifica sesgos, dificultando una comprensión articulada de la realidad. Y es que

educar en complejidad supone superar la hiperespecialización y el aislamiento disciplinario. La defensa de una «tercera cultura» que acerque ciencias y humanidades es convincente en abstracto, y ejemplos como la bioética muestran con claridad que los problemas contemporáneos no caben en compartimentos académicos rígidos. No obstante, esta apelación nos obliga a formular preguntas incómodas, por ejemplo: ¿No deberíamos empezar a enseñar también a trabajar con herramientas como ChatGPT o Gemini? Tal vez la supuesta estabilidad en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento ya no se sostiene como antes y lo que atestigüamos es el posible agotamiento de los supuestos pedagógicos que históricamente han funcionado o acaso resistido.

La cuestión de la vinculación intersubjetiva entre el ser racional y la máquina ya no puede plantearse en términos externos. Hoy el debate gira en torno a cómo las máquinas participan en procesos de razonamiento, decisión e incluso producción de sentido. Desde esa perspectiva, el capítulo final sobre los desafíos pedagógicos de la era digital devela un tono que roza la desconfianza frente a la tecnología. El problema no es si debemos proteger a los estudiantes de estas herramientas, la cuestión es cómo integrarlas críticamente en el proceso formativo. ¿Cómo invitar hoy a una joven a estudiar a Kant con ayuda de la inteligencia artificial? ¿Cómo plantear, a partir de un caso hipotético concreto, qué significa literalmente «educar para pensar» cuando el estudiante tiene acceso inmediato a un procesador capaz de producir argumentos, resúmenes y contraejemplos? Estas preguntas ponen a prueba el ideal formativo en condiciones inéditas.

Insistimos, por ende, en la dimensión institucional del problema. En este contexto, la interdisciplinariedad corre el riesgo de quedarse en una declaración aspiracional, pues el sistema premia al especialista microscópico y desincentiva al integrador. Criticar la racionalidad tecnocrática que domina el entorno digital obliga también a revisar las lógicas utilitarias que atraviesan la propia academia, muchas veces reproduciendo aquello que se cuestiona. De allí que el texto de Vázquez acierta al recordar que la ciencia asesora pero no sustituye el juicio político (2025, p. 300). Esa distinción es crucial en tiempos de desinformación y polarización. Con todo, como ya hemos dicho, formar pensamiento crítico requiere algo más que exhortaciones a la creatividad o a la apertura intelectual, esto exige condiciones materiales, tiempos académicos y estructuras institucionales que permitan la discusión, la lectura lenta y el contraste argumentativo; condiciones que hoy se ven tensionadas por demandas de rendimiento. Sin ese soporte concreto, el ideal de complejidad corre el riesgo de diluirse.

Educación en la era digital no es un asunto de simple adaptación técnica, es una cuestión de poder, de justicia y de diseño institucional. Si queremos que la universidad siga siendo relevante, paradójicamente, hay que pensar despacio, pero actuar rápido. Sin caer en posturas apocalípticas, es necesario reconocer que los fundamentos normativos están disponibles. Lo que está en juego es el modelo bajo el cual la universidad se inserta, se organiza y define su lugar frente a las transformaciones tecnológicas y económicas contemporáneas. Quizá el punto de mayor contraste no se encuentre tanto en las tesis particulares del libro de Rodolfo, cuanto en el horizonte normativo que las sustenta, inscrito en el liberalismo y su abordaje disciplinar. Sobre esa tensión versa, en última instancia, nuestra conclusión.

8. Conclusión: Entre una filosofía de la educación y una filosofía del Derecho aplicada a la educación en el liberalismo

Leer *Educar para pensar* obliga a volver sobre una distinción que atraviesa sigilosamente todo el libro y también nuestro análisis, nos referimos a la diferencia entre hacer filosofía de la educación y proyectar categorías de la filosofía del Derecho sobre el campo educativo. La cuestión no es de carácter analítica. Por el contrario, de ella depende el estatuto mismo de la obra. Así, ¿estamos ante una reflexión cuyo objeto central es la educación en su especificidad pedagógica, institucional y comunitaria, o ante una reelaboración de los fundamentos normativos del liberalismo igualitario que encuentra en la educación uno de sus escenarios más privilegiados?

En este punto resulta iluminadora, aunque también siempre polémica, la conocida distinción de Bobbio entre una filosofía del Derecho «de los filósofos» y una filosofía del Derecho «de los juristas» (Bobbio, 1977, 43 y ss.), pues si se traslada esa distinción al libro, la impresión que queda es que *Educar para pensar* se aproxima más a una filosofía del Derecho (en el registro de jurista) aplicada a la educación, que a una filosofía de la educación en sentido fuerte. El núcleo del texto no radica en una teoría pedagógica sistemática, ni en una reconstrucción transdisciplinaria del campo educativo, sino en la proyección de categorías normativas elaboradas en la tradición liberal igualitaria –autonomía, razón pública, deliberación, laicidad, igualdad sustantiva– hacia el ámbito formativo. La educación, de esa forma, aparece como espacio de realización de un ideal político y moral previamente definido.

Esa operación tiene virtudes evidentes. En un momento de desgaste democrático, de banalización del discurso público, de erosión de la esfera de la razón, incluso hasta de una cierta vergüenza liberal, insistir en la autonomía y en el pensamiento crítico constituye una intervención necesaria. El libro confirma la coherencia de una trayectoria que ha hecho del liberalismo igualitario un horizonte exigente. Rodolfo Vázquez se ha consolidado como una de las figuras más influyentes de la filosofía jurídica latinoamericana contemporánea, tanto por la solidez conceptual de su obra, como por su compromiso sostenido con la defensa de la democracia constitucional. Su trabajo ha contribuido a dar densidad filosófica a la cultura jurídica mexicana y regional, y eso no es un mérito menor. De hecho, es algo de lo que muy, pero muy pocos académicos pueden presumir. Rodolfo, fiel a su estilo, difícilmente subrayaría estos méritos; corresponde entonces a quienes hemos dialogado críticamente con su obra dejar constancia de esa influencia y reconocerla con nitidez. También habría que mencionar que su formación dual –como filósofo y como jurista– le ha permitido construir obras que se sitúan en un punto intermedio, a medio camino entre la fundamentación normativa y la reflexión aplicada.

Ahora bien, volviendo al tema medular que más nos interpela de esta obra, precisamente, por la centralidad que hacemos notar del liberalismo, la discusión se vuelve más apremiante. Cuando la educación es pensada desde categorías jurídicas y político-morales, su especificidad pedagógica corre el riesgo de quedar subordinada a un horizonte normativo previo. Un horizonte que la precede y la condiciona simultáneamente. El aula, la relación docente-estudiante, las dinámicas comunitarias del aprendizaje, las tradiciones pedagógicas críticas, los feminismos, las epistemologías no occidentales y las experiencias educativas situadas apenas aparecen. La pregunta por la emancipación permanece anclada en la figura del ciudadano ilustrado, liberal y autónomo. Una figura que no por casualidad ha operado históricamente como norma y como exclusión a la vez. De ahí nuestra inquietud de fondo: ¿puede ese horizonte dar cuenta de los procesos formativos que surgen en

contextos atravesados por desigualdades estructurales, violencias históricas, fracturas culturales profundas e intenso cambio tecnológico?

La insistencia liberal es, al mismo tiempo, la fortaleza y el límite del libro. Fortaleza, porque ofrece un eje articulador sólido en tiempos de confusión normativa. Límite, porque el marco permanece relativamente estable aun cuando las condiciones históricas que le dieron origen han cambiado de manera drástica.

Volviendo a Bobbio, podría decirse que la tensión no radica en la calidad del análisis, sino en el punto de partida disciplinar. Mientras una cierta filosofía del Derecho privilegia la coherencia normativa y la justificación de principios, una filosofía en sentido estricto exigiría un diálogo más sistemático con la pedagogía, con la sociología del conocimiento, con la teoría crítica y con las prácticas concretas de transformación institucional. El libro ofrece un diagnóstico lúcido y una defensa vigorosa de ciertos valores; el tránsito hacia dispositivos pedagógicos específicos, hacia mediaciones institucionales concretas o hacia una reconfiguración profunda de las formas tradicionales de transmisión del saber queda menos desarrollado.

No se trata de negar la potencia del liberalismo igualitario defendido por Rodolfo. Tampoco de exigirle a un libro lo que explícitamente no se propone hacer. Se trata de advertir que, en el cruce entre filosofía y filosofía del Derecho, la educación termina reafirmando un proyecto político-moral cuya matriz es reconocible desde hace décadas. La pregunta que queda abierta es si ese liberalismo necesita hoy ser radicalizado, reconfigurado, complementado con otras categorías en términos comunitarios, afectivos y materiales, o de plano, dejarlo atrás.

Si educar para pensar implica también pensar críticamente los marcos desde los cuales educamos, entonces el gesto más fiel al espíritu del libro es tensionar su propio horizonte normativo.

En última instancia, la cuestión no es si necesitamos menos liberalismo, sino qué tipo de formación puede sostener una comunidad democrática en condiciones históricas radicalmente distintas a aquellas que dieron origen a ese modelo. Allí se juega la diferencia entre formar ciudadanos compatibles con un modelo político determinado y formar personas capaces de transformar críticamente el orden existente. La obra de Rodolfo Vázquez abre ese debate desde la coherencia de una trayectoria intelectual mayor. Nuestra lectura intenta mantenerlo abierto, precisamente porque su figura y su obra merecen una interlocución a la altura de su influencia.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Bobbio, N. (1977). *Giusnaturalismo e positivismo giuridico*. Edizioni di Comunità.
- Cavarero, A. (2022). *Inclinaciones: Crítica de la rectitud*. Fragmentos.
- Cerdio, J., Larrañaga, P., y Salazar, P. (Coords.). (2017). *Entre la libertad y la igualdad: Ensayos críticos sobre la obra de Rodolfo Vázquez* (tomos I y II). Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.
- Garza Onofre, J. J. (2025, junio). ¿Cómo Rodolfo Vázquez se convirtió en Rodolfo Vázquez? Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Filosofía del Derecho para el Mundo Latino (iLatina), Lima, Perú.
- Vázquez, R. (1997). *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. Fontamara.

- Vázquez, R. (2021). *No echar de menos a Dios: Itinerario de un agnóstico*. Trotta.
- Vázquez, R. (2025). *Educar para pensar. Del Emilio a la era digital*. Trotta.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.