

# SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 32 / enero-junio de 2022

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

*SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación* es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral, cuyo primer número apareció en junio de 2006. El objetivo de SOPHIA es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación. La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación. Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626).

La administración de SOPHIA se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza los sistemas anti plagio  **Crossref**  
Similarity Check  
Powered by iThenticate 

Los artículos cuentan con código de identificación (*Digital Object Identifier*) 

El proceso editorial se gestiona a través del *Open Journal System*   
Open Journal Systems

Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*)  
con licencia *Creative Commons*



Las políticas *copyright* y de uso *post print*, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo *SHERPA/ROMEO*.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

- <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iissue.unam.mx/iresie>
- <http://iresie.unam.mx>
- <http://clase.unam.mx>

Sophia está indexada en las siguientes  
Bases de Datos y sistemas de información científica

#### BASE DE DATOS SELECTIVAS

Scopus®



SciELO Ecuador

BASE

Clarivate Analytics

C.I.R.C.  
EC3metrics

Google scholar

OCLC WorldCat®

CLASE  
Clas Latinoamericanas en  
Ciencias Sociales y Humanidades



THE Philosopher's  
INDEX

EBSCOhost

#### PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

MIAR

#### DIRECTORIOS SELECTIVOS

latindex

Journal Seeker  
Research Bible

#### HEMEROTECAS SELECTIVAS

UAEM reDalyC.org 3.0

REDIB  
Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

## BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ

EXALEAD

## POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO

SHERPA/ROMEO

## OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

Dialnet  
Portal de Difusión de la Producción Científica

Journal  
TOCs  
The latest Journal Tables of Contents

biblat  
Bibliografía Latinoamericana

## CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS

CLAREMONT  
MCKENNA  
COLLEGE

University  
of Victoria

UNIVERSITY  
OF THE WEST

UNIVERSITY OF  
Nebraska  
Omaha

AUT  
UNIVERSITY

DEPAUL  
UNIVERSITY  
COLLEGE OF LAW

TEXAS A&M UNIVERSITY  
SAN ANTONIO

University  
of Regina

SIMPSON  
UNIVERSITY



Southwestern  
University

FRANKLIN  
COLLEGE



## REDES SOCIALES Y ACADÉMICAS



**Facebook:** <https://www.facebook.com/SophiaUPS/>



**Twitter:** [https://twitter.com/revista\\_sophia](https://twitter.com/revista_sophia)



**LinkedIn:** <https://www.linkedin.com/in/revista-sophia-ups-150108132?trk=hp-identity-name>



**Academia.edu:** <https://independent.academia.edu/SophiaColeccióndeFilosofíadelaEducación>



**ResearchGate:** [https://www.researchgate.net/profile/Sophia\\_Ups](https://www.researchgate.net/profile/Sophia_Ups)

*Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral, N.º 32, enero-junio de 2022. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+593) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: [revista-sophia@ups.edu.ec](mailto:revista-sophia@ups.edu.ec)

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

## EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

## EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. José Manuel Touriñán López  
Universidad de Santiago de Compostela, Galicia/España

Dr. Lorenzo García Aretio  
Profesor Emérito de la Universidad Nacional  
de Educación a Distancia (UNED), Madrid/España

## COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

Dr. William Darío Ávila Díaz, Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción del Conocimiento, Bogotá/Colombia

Dr. Javier Collado Ruano, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires, París/Francia

Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dra. Virginia Gonfiantini, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina

Dra. Martha Esther Guerra, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Cesar/Colombia

Dr. Mauro Mantovani, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Julio Alberto Márquez Landa, Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México

Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional de Cañete, Lima/Perú

Dr. Rigoberto Pupo Pupo, Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey/México; Multiversidad: Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo/México y Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dr. Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro/Brasil.

Dr. Jaime Yanes Guzmán, Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM), Santiago/Chile

## CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Rómulo Ignacio Sanmartín García, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

Dr. Giuseppe Abbá, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Fernando Acevedo Calamet, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dr. Gustavo Altamirano Tamayo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador

Dr. Jorge Antonio Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito/Ecuador

Dr. Esteban Bara Francisco, Universidad de Barcelona, Barcelona/España

Dr. Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dr. Luis Antonio Hermosa Andújar, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dra. Aurora Bernal Martínez De Soria, Universidad de Navarra, Navarra/España

Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancera, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador  
 Dr. Fabián Castiglione, Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo, Quilmes/Argentina  
 Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, Cantabria/España  
 Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil  
 Dr. Jesús Conill Sancho, Universidad de Valencia, Valencia/España  
 Dr. Carlos A. Cullen Soriano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Raimundo De Teixeira Barradas, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil  
 Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México  
 Dr. Juan Escamez Sánchez, Universidad Católica de Valencia, Valencia/España  
 Dr. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México  
 Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeastern University (NSU), Florida/Estados Unidos  
 Dra. Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja/Colombia  
 Dr. Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
 Dra. María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/España  
 Dr. Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
 Dr. José Enrique Gómez Álvarez, Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, Ciudad de México/México  
 Dr. José Luis Gómez Martínez, Universidad de Georgia, Athens/Estados Unidos  
 Dr. Vicent Gozálvarez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España  
 Dr. José Luis Guzón Nestar, Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
 Dr. Pablo Manuel Guadarrama González, Universidad Central de las Villas, Santa Clara/Cuba  
 Dra. Lucila Gutiérrez Santana, Universidad de Colima, Colima/México  
 Dra. Ruth Heilbronn, Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, Wycombe/ Gran Bretaña y UCL Institute of Education, London, London/United Kindom  
 Dr. Pádraig Hogan, National University of Ireland, Maynooth/Irlanda  
 Dr. Kureethadam Joshtröm, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia  
 Dr. Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
 Dr. Sebastián Kaufmann Salinas, Universidad Alberto Hurtado, Santiago/Chile  
 Dr. José Antonio Lago Formoso, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela  
 Dr. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos/Cuba  
 Dr. Ramón Lucas Lucas, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia  
 Dr. Walter Marcelo Madueña, Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Luanda/Angola/Costa Atlántica de África  
 Dr. Jair Miranda De Paiva, Universidad Federal de Espíritu Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espíritu Santo, San Mateo/Brasil  
 Dr. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia, Valencia/España  
 Dr. Juan Antonio Nicolás Marín, Universidad de Granada, Granada/España  
 Dra. Nancy Ochoa Antich, Investigadora Independiente, Quito/Ecuador  
 Dr. Dieudonné Otekpo Olabiyi Eniyankitan, Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo/ República Togolesa/África  
 Dra. Ruth Enriqueta Páez Granja, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador  
 Dra. Cruz Pérez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España  
 Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño/España



Dr. Carlos Alberto Ramos Galarza, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador  
 Dr. Alberto Isaac Rincón, Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento- OBSKNOW, Bogotá/Colombia  
 Dr. Luis Rosón Galache, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia  
 Dr. Damian Salcedo Megales, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
 Dr. Pier Cesare Rivoltella, Universidad Católica de S. Cuore di Milano é CREMIT, Milán/Italia  
 Dr. Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela, Compostela/España  
 Dr. Santiago De Pablo Contreras, Universidad de País Vasco, Bilbao/España  
 Dr. Ralph Weber, Universidad de Basilea, Basilea/Suiza  
 Dr. Alejandro José De Oto, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Babu Thaliath, Jawaharlal Nehru University, New Delhi/India  
 Dr. José Tranier, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina  
 Dra. Teresa Yurén, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos/México  
 Dr. Haibo Zeng, Communication University of China, Beijing /China

## CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

Dr. (c) William Fredy Aguilar Rodríguez, Universidad Técnica de Ambato, Ambato/Ecuador  
 Dr. Jorge Alarcón Leiva, Universidad de Talca, Maule/Chile  
 Dr. Mauricio Albornoz Olivares, Universidad Católica del Maule, Maule/Chile  
 Dr. Miguel Aldama Del Pino, Universidad de Matanzas, Matanzas/Cuba  
 Dra. Harlene Anderson, International Summer Institute, Estados Houston/Unidos  
 Dra. Ximena Del Consuelo Andrade Cáceres, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador  
 Dr. José Antonio Antón Amiano, IES Jiménez de Quesada de Santa Fe, Granada/España  
 Dr. Abel Aravena Zamora, Universidad de Barcelona, Barcelona/España  
 Dr. Carlos Ángel Arboleda Mora, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín/Colombia.  
 Dr. Carlos Arturo Arias Sanabria, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia  
 Dra. María Milagros Armas Arráez, CPEI Multilingüe Minicole, Arrecife/España  
 Dra. María Elena Arriagada Arriagada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ñuñoa/Chile  
 Mstr. Jorge Aros Vega, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso/Chile  
 Dr. Alfonso Ávila Del Palacio, Universidad Autónoma de México, Ciudad de México/México  
 Mstr. José Alcides Baldeón Rosero, Universidad San Jorge de Zaragoza, España.  
 Dr. Lorena Basualto Porra, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile  
 Dra. Dulce María Bautista Luzardo, Universidad Central de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dr. Cristian Eduardo Benavides, Universidad de Cuyo, Mendoza/Argentina  
 Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina  
 Dr. Robert Fernando Bolaños Vivas, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador  
 Dra. Alcira Beatriz Bonilla, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Carmen Gloria Burgos Videla, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México  
 Dra. Martha Burguet Arfelis, Universidad de Barcelona, Barcelona/España  
 Dra. Elizabeth Cabalé Miranda, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba  
 Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, León/España

Dra. María José Caram, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba/España  
 Dra. Elsa Beatriz Cárdenas Sempértégui, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja/Ecuador  
 Dr. Pablo Carranza, Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro/Argentina  
 Dr. Carlos Augusto Casanova Guerra, Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile  
 Dra. María Inés Castellaro, Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba/Argentina  
 Dr. Demian Casaubon, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
 Mstr. José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Juan H. Cepeda, Universidad Santo Tomás, Bogotá/Colombia  
 Dr. Vinicio Alexander Chávez Vaca, Universidad Internacional del Ecuador, Quito/Ecuador  
 Dr. Mauricio Chaspal Escudero, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile  
 Dr. Francisco Alonso Chica Cañas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile  
 Dr. Maximiliano Basilio Cladakis, Universidad de San Martín, Buenos Aires /Argentina  
 Mstr. Francisco Cordero, Universidad Tecnológica de Chile, Santiago/Chile  
 Dra. Yoskira Naylett Cordero De Jiménez, Universidad Politécnica Estatal de Carchi/Ecuador  
 Dr. Javier Corona Fernández, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México  
 Dr. Antonio Correa Iglesias, Universidad de Miami, Miami/Estados Unidos  
 Dr. Antonio Cremades Begines, Universidad de Sevilla, Sevilla/España.  
 Dr. Miguel Francisco Crespo, Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistémicos, Coahuila/México  
 Dr. Richard De La Cuadra, Xavier Educational Academy, Houston/Estados Unidos  
 Dra. Janice Defehr, The Taos Institute, Winnipeg/Canada  
 Dr. Balaganapathi Devarakonda, Dravidian University, Kuppam/India  
 Dr. Jorge Aurelio Díaz, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dra. Andrea Alejandra Díaz, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Javier Echenique Sosa, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile  
 Dr. Javier Echeverría, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid/España  
 Dr. Omar Escalona Vivas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas/Venezuela  
 Dra. Chaxiraxi María Escuela Cruz, Universidad de La Laguna, Tenerife/España  
 Dr. Luciano Espinoza Rubio, Universidad de Salamanca, Salamanca/España  
 Dr. Javier Alejandro Espinoza San Juan, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile  
 Post. Dr. Francisco Farnum Castro, Universidad de Panamá, Bella Vista/Panamá  
 Dra. Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Horacio Ferreyra, CONICET, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Rodrigo Figueroa Weitzman, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile  
 Dr. Ernesto Flores Sierra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador  
 Dr. Cristóbal Friz Echeverría, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile  
 Dr. Roberto Agustín Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina  
 Dr. Dante Augusto Galeffi, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil  
 Dr. Wenceslao García Puchades, Universidad de Valencia, Valencia/España  
 Dr. Jonathan García Campos, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México  
 Dra. Teresa Gargiulo, Universidad de Congreso, Mendoza/Argentina  
 Dra. Aleidá Carolina Gelpí Acosta, Universidad de Puerto Rico en Bayamón, Bayamón/Puerto Rico  
 Dr. Fabián Giménez Gatto, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo/Uruguay  
 Dra. Laura Gioscia Villar, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay.

Dr. Facundo Giuliano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
Dr. Juan David Gómez Osorio, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia  
Dr. José Domingo Gómez Rozas (Txomin), Universidad de País Vasco, Bilbao/España  
Dr. José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla - La Mancha, Toledo/España  
Dra. Lucero González, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México  
Dr. Javier González Solas, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
Dra. Yuliana Gómez Zapata, Tecnológico de Antioquia, Antioquia/Colombia  
Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil  
Dr. Javier García Calandín, Universidad de Valencia, Valencia/España  
Dra. Gabriela Grajales García, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Chiapas/México  
Dr. Javier Guardado Mendoza, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Veracruz/México  
Dr. Samuel Guerra Bravo, Investigador Independiente, Quito/Ecuador  
Dr. Jónas Gustafsson, Investigador Independiente, Dinamarca  
Dr. Ernesto Andrés Hermann Acosta, Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito/Ecuador  
Mstr. Nadia Hernández Soto, Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, Monterrey/México  
Dr. Francisco Javier Herrero Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Salamanca/España  
Dr. Édison Francisco Higuera Aguirre, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador  
Dr. José Ramón Holguín Brito, Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA, Santo Domingo/República Dominicana  
Dr. André Hubert Robinet, Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Antofagasta/Chile  
Dr. Felipe Martín Huete, Universidad de Granada, Granada/España  
Dr. Damián Islas Mondragón, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México  
Mstr. Lilian Jaramillo Naranjo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador  
Dr. John Christopher Kommalapudi, Ethiopian Civil Service University, Adis Adebba/Etiopía  
Dr. Guillermo Lariguet, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba/España  
Dr. Camilo Larrea Oña, Investigador Independiente, Quito/Ecuador.  
Dr. Xavier Laudo, Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya/España  
Dr. Heber Leal Jara, Universidad de Concepción, Concepción/Chile.  
Dra. Natalia Lerussi, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
Dr. Orlando Lima, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México  
Dr. Idalmis López Sanchez, Instituto Latinoamericano y Caribeño, La Habana/Cuba  
Mstr. Luis Rodolfo López Morocho, Ministerio de Educación, Quito/Ecuador  
Dr. (c) Cristian López, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
Dr. Julio López Saco, Universidad Central de Venezuela, Caracas/Venezuela  
Dra. Inmaculada López Francés, Universidad de Valencia, Valencia/España.  
Dr. Samuel López Olvera, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México/México  
Dra. María Del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España  
Dr. José Feliz Lozano Aguilar, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia/España  
Dra. María Luján Christiansen, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México  
Dra. Gloria Luque Moya, Centro María Zambrano Asociado a la UNED, Madrid/España.  
Dra. Delia Manzanero, Red Europea de Alumni, Madrid/España  
Dra. Josseilin Jasenka Marcano Ortega, Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabe-  
llo, Carabobo/Venezuela.  
Dra. Inés Márquez, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil  
Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Revista Innovación Educativa, Ciudad de México/México

Dr. Jethro Masís, Universidad de Costa Rica, San Pedro/Costa Rica  
 Dra. Claudia María Maya Franco, Universidad de Medellín, Medellín/Colombia.  
 Dr. Eloy Maya Pérez, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Guanajuato/México  
 Dr. Itzel Mayans, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México  
 Dr. Aquiles José Medina Marín, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela  
 Dr. Aquiles Meduba, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela  
 Dr. Oscar Mejía Quintana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dra. Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, Veracruz/México  
 Dra. Paula Cristina Mira Bohórquez, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia  
 Dr. Jesús Molina, Universidad de Murcia, Murcia/España  
 Dr. Mauricio Molina Gallardo, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica  
 Dr. Eduardo Gabriel Molino, Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires/Argentina  
 Dr. Agostino Molteni, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile.  
 Dra. Laura Elizabeth Montenegro, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador  
 Dr. Juan Diego Moya, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica  
 Dr. Enrique V. Muñoz Pérez, Universidad Católica de Maule, Maule/Chile.  
 Dr. Rafael Niño De Zepeda G., Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile  
 Dr. Matías Oroño, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina  
 Dra. Andrea Paula Orozco, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá/Colombia  
 Dr. Delfín Ortega Sánchez, Universidad de Burgos, Burgos/España.  
 Dra. Dorys Noemi Ortiz Granja, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador  
 Dr. José Manuel Osorio, Universidad San Ignacio de Loyola, La Molina/Perú  
 Dra. Yanet Padilla Cuellar, Universidad Central “Marta Abreu”, Santa Clara/Cuba  
 Dr. Daniel Vicente Pallares Domínguez, Universitat Jaume I, Castelló/España  
 Dra. Diana Melisa Paredes Oviedo, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia  
 Dr. Álvaro Julio Peláez Cedrés, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México/México  
 Dr. Luigi Pellegrino, Diócesis de Zacapa, Guatemala.  
 Dr. Sergio Pérez Cortés, Universidad Autónoma de México, Iztapalapa/México.  
 Dra. Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes/Argentina  
 Dr. Alipio Omar Pérez Jacinto, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rubén Martínez Villena de La Habana, La Habana/Cuba  
 Dr. Antonio Pérez, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela, Caracas/Venezuela  
 Dra. Isis Angélica Pernas Álvarez, Universidad de Cuenca, Cuenca/Ecuador  
 Dra. Michael A. Peters, University of Waikato, Hamilton/Nueva Zelanda.  
 Dr. Edgar Osvaldo Pineda, Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Villavicencio/Colombia  
 Dr. Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dr. Edward Andrés Posada Gómez, Pontificia Universidad Bolivariana, Antioquia/Colombia  
 Dra. Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España  
 Dr. Xavier Puig Peñalosa, Universidad del País Vasco, Bilbao/España.  
 Dr. Luis Guillermo Quijano Restrepo, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira/Colombia  
 Dr. Pablo Hernando José Quintanilla Pérez, Universidad Católica del Perú, San Miguel/Perú  
 Dr. Ciro Diego Radicelli García, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador  
 Dr. Vicente Raga Rosaleny, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia  
 Mstr. Sandra Ligia Ramírez Orozco, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dr. José Antonio Ramírez Díaz, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara/México  
 Dra. Eva Reyes Gacitúa, Universidad Católica del Norte, Antofagasta/Chile

Dr. Javier Gustavo Río, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires/Argentina  
 Dra. Ruth Selene Ríos Estrada, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Xochimilco/México  
 Dra. Susie Riva Mossman, Creighton University, Omaha/United States  
 Dr. José Alberto Rivera Piragaula, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona/España  
 Dra. Angélica María Rodríguez Ortiz, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales/Colombia  
 Dr. Mariano Luis Rodríguez González, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España  
 Dr. Francisco Rodríguez Lestegas, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España  
 Dr. Pedro Rodríguez Rojas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas/Venezuela.  
 Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina  
 Dr. Miguel Giovanny Romero Flores, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Quito/Ecuador.  
 Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España.  
 Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Huelva, Huelva/España  
 Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México  
 Dra. María José Rubio, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra/Ecuador.  
 Dr. Adelmo Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos  
 Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina.  
 Dr. Carlos Sanhueza, Universidad de Chile, Santiago/Chile  
 Dr. Freddy Orlando Santamaría Velasco, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín/Colombia  
 Dr. Jacir Sansón Junior, Universidad Espírito Santo, San Mateo/Brasil  
 Dra. Nancy Santana, Revista Ágora-Trujillo, Trujillo/Venezuela  
 Mstr. Dalia Santa Cruz Vera, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dr. Ricardo Florentino Salas Astraín, Universidad Católica de Temuco, Temuco/Chile  
 Dr. Ángel Alonso Salas, Colegio de Ciencias y Humanidades Plante Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México  
 Dr. Raúl Francisco Sebastián Solanes, Universidad de Valencia, Valencia/España.  
 Dr. Vicente Serrano Marín, Universidad Autónoma de Chile, Providencia/Chile  
 Dra. Natalia Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina  
 Dr. José Emilio Silvaje Aparisi, Universidad de Valencia, Valencia/España  
 Mstr. Verónica Patricia Simbaña Gallardo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador  
 Mstr. Sandra Siqueira, Facultad Salesiana Don Bosco Manaus –Amazonas-, Manaus/Brasil  
 Dr. Orlando Solano Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia  
 Dr. David Alfonso Solís Nova, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile  
 Dra. Carol Del Carmen Terán González, Universidad de Los Andes, Mérida/Venezuela  
 Dr. Iván Gregorio Torres Pacheco, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela  
 Dr. Jesús Turiso Sebastián, Universidad Veracruzana, Veracruz/México.  
 Mstr. Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez, Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín/Colombia  
 Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina  
 Dra. Mónica Elizabeth Valencia, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela.  
 Dr. Iván Daniel Valenzuela Macareno, Universidad Libre, Bogotá/Colombia  
 Dr. Carlos Eduardo Valenzuela, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia  
 Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura, Badajoz/España  
 Dr. Sergio Octavio Valle Mijangos, Universidad Tecnológica de Tabasco, Tabasco/México.  
 Mstr. Mirta Ala Vargas Pérez, Universidad del Valle de Puebla, Puebla/México.  
 Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

**Dra. Victoria Vásquez Verdera**, Universidad de Valencia, Valencia/España.  
**Post. Dra. Dolores Vélez Jiménez**, Universidad España (UNES), Durango, México  
**Dra. Marcela Venebra Muñoz**, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México,  
**Dra. Jessica Lourdes Villamar Muñoz**, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador  
**Dr. Marcelo Villamarín Carrascal**, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito/Ecuador  
**Dra. Carmen Vállora Sánchez**, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid/España.  
**Dr. Juan Pablo Viola**, Universidad de Piura, Piura/Perú.  
**Dr. Frank Bolívar Viteri Bazante**, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador  
**Mstr. Eduard Mauricio Wong Jaramillo**, Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia, Quindío/Colombia  
**Dr. Jaime Yáñez Canal**, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia  
**Dr. José María Zamora Calvo**, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

## CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Técnico OJS: Dr. Ángel Luis Torres Toukoumidis

Técnica Marcalyc: Lcda. Carmen Soledad Aguilar Loja

Coordinador Community Manager: Lcdo. Christian Gabriel Arpi Fernández

Divulgación: Msc. Jefferson Alexander Moreno Guaicha

## SERVICIO DE PUBLICACIONES / PUBLICATIONS SERVICE

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño

Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas

Diseño de portada: Marco Vinicio Gutiérrez Campos

Traducción: Joaquín Crespo

## CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Dr. Juan Cárdenas, sdb  
PRESIDENTE

Dr. Javier Herrán Gómez (Abya-Yala)

Dr. José Juncosa Blasco (Abya-Yala)

Dr. Juan Pablo Salgado (Vicerrector de Investigación)

Dr. Ángel Torres-Toukoumidis (Editor de Universitas)

Dr. Jaime Padilla Verdugo (Editor de Alteridad)

Dr. John Calle Sigüencia (Editor de Ingenius)

MSc. Sheila Serrano Vincenti (Editora de La Granja)

Dra. Floralba Aguilar Gordón (Editora de Sophia)

MSc. Jorge Cueva Estrada (Editor de Retos)

MSc. Betty Rodas Soto (Editora de Utopía)

MSc. Mónica Ruiz Vásquez (Editora del Noti-UPS)

Dr. Jorge Altamirano Sánchez (Editor Revista Cátedra Unesco)

MSc. David Armendáriz González (Editor Web)

Dr. Luis Álvarez Rodas  
EDITOR GENERAL



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR**

Juan Cárdenas, sdb

**Rector**

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

**CANJE**

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

[www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

Cuenca - Ecuador

*Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral,  
N.º 32, enero-junio de 2022.

Editora Jefa:

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala

Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador

Correo electrónico: [editorial@abyayala.org](mailto:editorial@abyayala.org)

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres)

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador

Correo electrónico: [centrograficosalesiano@lins.com.ec](mailto:centrograficosalesiano@lins.com.ec)



# CÓDIGO ÉTICO

«Sophia» como publicación que busca la máxima excelencia internacional, se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

## Compromisos de los autores

- **Originalidad y fidelidad de los datos:** Los autores de originales enviados a «Sophia» atestiguan que el trabajo es original e inédito, que no contiene partes de otros autores o de otros fragmentos de trabajos ya publicados por los autores. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- **Publicaciones múltiples y/o repetitivas:** El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica o cualquier otra publicación de carácter o no académica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada una práctica éticamente incorrecta y reprochable.
- **Atribuciones, citas y referencias:** El autor debe suministrar siempre la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- **Autoría:** Los autores garantizan la inclusión de aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se ha jerarquizado el orden de aparición de los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- **Acceso y retención:** Si los miembros del Consejo Editorial lo consideran apropiado, los autores de los artículos deben poner a disposición también las fuentes o los datos en que se basa la investigación, que puede conservarse durante un período razonable de tiempo después de la publicación y posiblemente hacerse accesible.



- **Conflicto de intereses y divulgación:** Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- **Errores en los artículos publicados:** Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo (siempre en nota al margen, para no alterar la publicación).
- **Responsabilidad:** La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en «Sophia» son exclusivas de los autores. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

## Compromisos de los revisores

- **Contribución a la decisión editorial:** La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la calidad de los artículos enviados para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta, constructiva y sin sesgo, tanto de la calidad científica como de la calidad literaria del escrito en el campo de sus conocimientos y habilidades.
- **Respeto de los tiempos de revisión:** El revisor que no se sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado, deberá notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el menor tiempo posible para respetar los plazos de entrega, dado que en «Sophia» los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados e inflexibles por respeto a los autores y sus trabajos.
- **Confidencialidad:** Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se de-

ben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

- **Objetividad:** La revisión por pares debe realizarse de manera objetiva. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para cada una de sus valoraciones, utilizando siempre la plantilla de revisión. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de «Sophia» y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado. Están obligados a advertir a los editores si partes sustanciales del trabajo ya han sido publicadas o están bajo revisión para otra publicación.
- **Visualización de texto:** Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- **Anonimidad:** Para garantizar que el proceso de revisión sea lo más objetivo, imparcial y transparente posible, la identidad de los autores se suprimen antes de ser enviados los trabajos a revisión por pares. Si se da el caso de que por alguna causal se ha visto comprometida la identidad de los autores, sus filiaciones institucionales o algún otro dato que ponga en riesgo la anonimidad del documento, el revisor debe notificar de inmediato a los editores.

## Compromiso de los editores

- **Decisión de publicación:** Los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo, con los menores sesgos posibles. «Sophia» opta por seleccionar entre 2 y 3 revisores por cada trabajo de forma que se garantice una mayor objetividad en el proceso de revisión.
- **Honestidad:** Los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- **Confidencialidad:** Los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar información relativa a

los artículos enviados a la publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

- **Conflicto de intereses y divulgación:** Los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento por escrito del autor.
- **Respeto de los tiempos:** Los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen fehacientemente a cumplir los tiempos publicados (máximo de 60 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos).



«Sophia» se adhiere a las normas de código de conductas  
del **Commitee on Publication Ethics (COPE)**:  
**<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>**

# CODE OF CONDUCT

«Sophia» as a publication that seeks the highest international excellence, is inspired by the ethical code of the Committee on Publications Ethics (COPE), aimed at publishers, reviewers and authors.

## Authors' commitments

- **Originality and fidelity of the data:** The authors of originals sent to «SOPHIA» attest that the work is original and unpublished, which does not contain parts of other authors or other fragments of works already published by the authors. In addition they confirm the veracity of the data, that is, that the empirical data have not been altered to verify hypotheses.
- **Multiple and/or repetitive publications:** The author should not publish articles in which the same results are repeated in more than one scientific journal or any other non-academic publication. The simultaneous proposal of the same contribution to multiple scientific journals is considered an ethically incorrect and reprehensible practice.
- **Attributions, quotations and references:** The author must always provide the correct indication of the sources and contributions mentioned in the article.
- **Authorship:** The authors guarantee the inclusion of those people who have made a significant scientific and intellectual contribution in the conceptualization and planning of the work as in the interpretation of the results and in the writing of it. At the same time the order of appearance of the authors has been ranked according to their level of responsibility and involvement.
- **Access and retention:** If the members of the Editorial Board consider it appropriate, the authors of the articles should also make available the sources or data on which the research is based, which can be kept for a reasonable period of time after publication and possibly becoming accessible.
- **Conflict of Interest and Disclosure:** All authors are required to state explicitly that there are no conflicts of interest that may have influenced the results obtained or the proposed interpre-

tations. Authors should also indicate any funding from agencies and/or projects from which the research article arises.

- **Errors in published articles:** When an author identifies an important error or inaccuracy in his/her article, he/she should immediately inform the editors of the journal and provide them with all the information necessary to list the relevant corrections at the bottom of the article (always in a Note to the margin, not to alter the publication).
- **Responsibility:** The responsibility of the content of the articles published in «SOPHIA» is exclusive of the authors. The authors also commit themselves to a review of the most current and relevant scientific literature on the analyzed subject, taking into accounts in a plural form the different streams of knowledge.



## Commitments of reviewers

- **Contribution to editorial decision:** Peer review is a procedure that helps publishers make decisions about proposed articles and also allows the author to improve the quality of articles submitted for publication. The reviewers undertake a critical, honest, constructive and unbiased review of both the scientific quality and the literary quality of writing in the field of their knowledge and skills.
- **Respect of review times:** The reviewer who does not feel competent in the subject to review or who cannot finish the evaluation in the scheduled time must notify the publishers immediately. The reviewers commit to evaluate the manuscripts in the shortest possible time in order to comply with the deadlines, since in «Sophia» the limits of custody of the waiting manuscripts are limited and inflexible due to respect of the authors and their work.
- **Confidentiality:** Each assigned manuscript must be considered confidential. Therefore, these texts should not be discussed with other people without the express consent of the publishers.
- **Objectivity:** Peer review should be done objectively. Reviewers are required to give sufficient reasons for each of their assessments, always using the review template. The reviewers will submit a complete critical report with appropriate references according to the «Sophia» revision protocol and the public gui-

delines for the reviewers; especially if it is proposed that the work be rejected. They are required to advise editors if substantial portions of the work have already been published or are under review for another publication.

- **Text visualization:** The reviewers commit to indicate precisely the bibliographic references of fundamental works possibly forgotten by the author. The reviewer should also inform editors of any similarity or overlap of the manuscript with other published works.
- **Anonymity:** To ensure that the review process is as objective, unbiased and as transparent as possible, the identity of the authors is deleted before the papers are submitted for peer review. If, for any reason, the identity of the authors, their institutional affiliations or any other information that jeopardizes the anonymity of the document has been compromised, the reviewer must notify the publishers immediately.

## Commitment of publishers

- **Decision of publication:** The editors will guarantee the selection of the most scientifically qualified reviewers and specialists to express a critical and expert appreciation of the work, with the least possible biases. «Sophia» chooses between 2 and 3 reviewers for each work so as to ensure greater objectivity in the review process.
- **Honesty:** Publishers evaluate articles submitted for publication on the basis of scientific merit of the contents, without discrimination of race, gender, sexual orientation, religion, ethnic origin, nationality, and political opinion of the authors.
- **Confidentiality:** Publishers and members of the working group agree not to disclose information relating to submitted articles for publication to persons other than authors, reviewers and publishers. The editors and the Editorial Committee commit themselves to the confidentiality of the manuscripts, their authors and reviewers, so that anonymity preserves the intellectual integrity of the whole process.
- **Conflict of interests and disclosure:** publishers commit not to use in their own research content of articles submitted for publication without the written consent of the author.

- **Respect of the review times:** Publishers are responsible for compliance with the time limits for revisions and publication of accepted manuscripts, to ensure a rapid dissemination of their results. They commit themselves to complying with published times (maximum of 60 days in the estimation/rejection from receipt of the manuscript in the Review Platform) and a maximum of 150 days from the beginning of the scientific review process by experts).

**«Sophia» adheres to the Code of Conduct  
Committee on Publication Ethics (COPE):  
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>**





# POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

«Sophia» es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, «Sophia» cuenta con una Licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento No-Comercial y se encuentra incluida en el directorio de Acceso Abierto DOAJ. La revista solo conserva los derechos de publicación de las obras, tanto de la versión impresa como las digitales.



25



## 1. Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista «Sophia» están sujetas a los siguientes términos:

- 1.1. La Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:
  - 1.1.a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra).
  - 1.1.b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
  - 1.1.c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- 1.2. La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI). Ejemplo: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. Sophia, 6(12), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

## 2. Política de Acceso Abierto

2.1. «Sophia» es una revista de Acceso Abierto, disponible en acceso libre (open Access) sin restricciones temporales, y se encuentra incluida

en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals-DOAJ).

2.2. Condiciones de auto-archivo: Se permite a los autores la reutilización de los trabajos publicados, es decir, se puede archivar el post-print (o la versión final posterior a la revisión por pares o la versión PDF del editor), con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Color Sherpa/Romeo: Azul.

### 3. Derecho de los lectores

3.1. Los lectores tienen el derecho de leer todos nuestros artículos de forma gratuita inmediatamente posterior a su publicación. Esta publicación no efectúa cargo económico alguno para la publicación ni para el acceso a su material.



### 4. Publicación automática

«Sophia» hace que sus artículos estén disponibles en repositorios confiables de terceros (p.ej. Redalyc, Latindex, repositorios institucionales...) inmediatamente después de su publicación.

### 5. Archivado

Esta revista utiliza diferentes repositorios nacionales como internacionales donde se aloja la publicación, tales como Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... El repositorio Portico y el Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) archivan digitalmente y garantizan a su vez la indización.

### 6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en abierto en formatos HTML, XML, pero también en PDF, E-Pub e ISSUU, lo que facilita la lectura de los mismos en cualquier dispositivo y plataforma informática

# OPEN SOCIAL POLICY

«Sophia» Is an open access journal entirely free for readers and authors that encourage the re-use and self-archiving of articles in databases, repositories, directories and international information systems. In this sense, «Sophia» has a Creative Commons 3.0 License of Non-Commercial Recognition and is included in the directory of Open Access DOAJ. The magazine only retains the rights to publish the works, both in print and digital formats.



## 1. Copyright

The work published in the «Sophia» Journal are subject to the following terms:

- 1.1. The Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) Preserves the copyrights of the published works, and favors and allows their re-use under the Creative Commons Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license, for which they may be copied, used, distributed, transmitted And publicly display, provided that:
  - 1.1.a. The authorship and original source of their publication is cited (magazine, editorial, URL and DOI of the work).
  - 1.1.b. Do not use for commercial or onerous purposes.
  - 1.1.c. The existence and specifications of this license are mentioned.
- 1.2. The publication will grant each item a Digital Object Identifier (DOI). Example:

## 2. Open Access policy

2.1. «Sophia» Is an open access journal, available in open access with no time restrictions, and is included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ).

2.2. Self-archiving conditions: Authors are allowed to re-use published works, that is, post-print (or the final post-peer review or PDF version of the publisher) may be archived for non-commercial purposes, including their deposit in institutional repositories, thematic or personal web pages. Color Sherpa/Romeo: Blue.

### 3. Right of readers

3.1. Readers have the right to read all of our articles for free immediately after publication. This publication does not have any economic charge for the publication or for access to the material.



### 4. Automatic publishing

«Sophia» Makes its articles available in trusted third-party repositories (i.e. Redalyc, Latindex, institutional repositories...) immediately after publication.

### 5. Archiving

This journal uses different national and international repositories such as Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... The Portico repository and the Institutional Repository of the SUniversidad Politécnica Salesiana (Ecuador) are digitally archived and indexed.

### 6. Machine readability and interoperability

Full text, metadata, and citations of articles can be traced and accessed with permission. Our open social policy also allows the readability of the files and their metadata, facilitating interoperability under the OAI-PMH protocol of open data and open source. Files from both full-length publications and their article segmentation are available in open HTML, XML, but also PDF, E-Pub and ISSUU formats, making it easy to read on any device and computing platform.

# SOΦIA

REFLEXIÓN FILOSÓFICA  
SOBRE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN  
PHILOSOPHICAL REFLECTION  
ON QUALITY IN EDUCATION



# SUMARIO

---

*Editorial* ..... 33-38

## ARTÍCULOS/ARTICLES

### ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

#### Articles related to the central theme

CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA

Building quality education from pedagogy

*José Manuel Touriñán López* ..... 41-92

OBSERVACIONES AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN

CON LA CALIDAD EDUCATIVA

Observations on the competency approach and its relationship  
with educational quality

*Geovanny Fabián Bueno Chuchuca* ..... 93-117

ESTADO DEL ARTE SOBRE CONCEPCIONES DE LA CALIDAD

DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

State of the art on conceptions of quality in higher education

*Fernando Gustavo Acevedo Calamet, Fiorella Gago Benito,*

*María Alejandra da Silva Muñoz y Ana Lucía Bastos Olivera* ..... 119-150

ESTUDIO PARA LA CALIDAD Y PROSPECTIVA DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Study for the quality and prospective of the Organizational Strategic  
planning in Higher Education

*Dolores Vélez Jiménez, Roberto Aragón Sanabria*

*y Michel Segismundo Rodríguez González* ..... 151-169

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES

DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

The quality of education in rural areas from the perspective  
of public policies

*María Teresa Hernández Herrera y Gustavo Adolfo Esparza Urzúa* . . 171-193

## MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

AFFECTIVIDAD, VULNERABILIDAD Y LÍMITES DE LA RAZÓN CIENTÍFICA

Affectivity, vulnerability and limits of scientific reason

*Rosario Gazmuri Barros* ..... 197-223

31



AFRONTAR LA POSVERDAD DESDE UN FUNDAMENTO NEO-ARISTOTÉLICO DE LA EDUCACIÓN Facing post-truth from a neo-aristotelian foundation of education <i>Dennis Schutijser De Groot</i> . . . . .	225-243
EL APRENDIZAJE FUERA DE LUGAR COMO UNA CRÍTICA PRAGMATISTA DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS Out-of-place learning as a pragmatist critique of the cognitive sciences <i>Juan Manuel Saharrea</i> . . . . .	245-273
LA CONEXIÓN EPISTÉMICA ENTRE FORMACIÓN HUMANISTA Y EDUCACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA Epistemic connection between humanistic formation and college professional education <i>Martín Alonso Saavedra Campos y Ricardo Arturo López Pérez</i> . . . .	275-297
RELACIONES POLÍTICAS ENTRE LA METÁFORA FILOGENIA-ONTOGENIA Y EL “SER ADULTO” COMO TÉLOS ESCOLAR Political relations between philogenic-ontogenic metaphor and “being an adult” as school tellers <i>Carmina Shapiro Donato</i> . . . . .	299-321
NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES . . . . .	325-369
CONVOCATORIAS 2021-2025 / ANNOUNCEMENTS 2021-2025 . . . . .	372-377



# EDITORIAL

Resulta gratificante poder dirigirme a ustedes para hacerles partícipes del júbilo que embarga a todos quienes formamos parte de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, no podía dejar pasar por alto la noticia de que nuestra revista ha sido positivamente valorada y aceptada en Scopus, una de las más grandes bases de datos que valida la calidad de las publicaciones a nivel mundial, en este sentido hago extensivo mi sincero agradecimiento a todos quienes forman parte de este proceso.

De manera especial mi agradecimiento sentido a las autoridades de la Universidad Politécnica Salesiana en las personas del Padre Javier Herrán y del Padre Juan Cárdenas; al Padre Rómulo Sanmartín y al Consejo de Carrera de Filosofía y Pedagogía, del año 2006 por la iniciativa y el impulso para avanzar con la publicación, a Verónica Di Caudo quien inició con el proceso de publicación, a Luis Álvarez en su calidad de Editor General de las publicaciones de la Universidad Politécnica Salesiana, a Ángel Torres, Soledad Aguilar, a la Editorial Abya-Yala en las personas de José Juncosa, Hernán Hermosa, Paulina Torres, Martha Vinuesa, Marco Gutiérrez, Raysa Andrade, al equipo de difusión y divulgación Cristian Arpi y Jefferson Moreno, a todos los integrantes del Consejo Editorial, Editores Asociados, a los Coeditores Internacionales, a los Miembros del Consejo Científico, a los revisores internacionales, a los 435 autores principales protagonistas que hasta la fecha han generado 316 artículos en la publicación de los 32 números de la Revista, a los seguidores de las redes sociales Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, a los lectores y a todos quienes han posibilitado que nuestra revista se haya ubicado como la segunda revista más significativa de Filosofía de la Educación en el mundo.

Con mucha satisfacción presentamos, la publicación número 32 de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación misma que tiene como eje fundamental de la reflexión la calidad en la educación, en este sentido, este volumen procura responder a preguntas clave como: ¿qué es calidad educativa? ¿cómo entender la calidad en la educación? ¿cuáles son las concepciones de la calidad de la educación? ¿qué tipo de calidad se pretende alcanzar en la educación? ¿qué elementos permiten construir una educación de calidad? ¿cuáles son los referentes de calidad en el campo de la pedagogía? ¿cuáles son las relaciones existentes entre enfoque por competencias y calidad educativa? ¿qué referentes deben ser

considerados para la calidad y prospectiva de la planeación estratégica organizacional en educación superior? ¿cómo abordar la calidad de la educación en contextos rurales? ¿cuál es la relación existente entre calidad de la educación y políticas públicas? Las respuestas a estas preguntas permitirán comprender el sentido y significado de la calidad en la educación.

A pesar de que el concepto mismo de “calidad educativa”, es relativamente nuevo en el ámbito pedagógico, aproximadamente a partir del siglo XVIII, las reformas en la educación, en los modelos, en los paradigmas, en los enfoques, en las metodologías, en las estrategias, en los criterios de evaluación, en las políticas educativas y en las tendencias pedagógicas se han ido sucediendo de manera permanente.

En este escenario, repensar la calidad en la educación, conlleva considerar los textos, contextos, sujetos y necesidades particulares de tener presente que todo proceso educativo conlleva un conjunto de referentes como: calidad, ecuanimidad, imparcialidad, integridad, justicia, honestidad, efectividad, legalidad, moralidad y que al operar todos los elementos en conjunto permitirán alcanzar una transformación en la educación.

Este requerimiento exige una formación relacional propia del tejido humano iniciado por la familia, la sociedad en general, las nuevas destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes, emociones y procedimientos que se van generando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos que dinamizan la vida en el campo laboral, en el contexto institucional-organizativo, en lo cultural, en lo socioeconómico, a través de la política y de la ideología imperante y que en conjunto coadyuvan para lograr una calidad integral y total en la educación.

A continuación, se realiza un breve recorrido del contenido expuesto en cada uno de los manuscritos aprobados tanto para la sección relacionada con el tema central como para la sección miscelánea del presente número de la Revista.

En el tema central de la publicación 32 de la Revista Sophia, se encuentra en primer lugar el artículo *Construyendo educación de calidad desde la pedagogía*, elaborado por José Manuel Touriñán López, de la Universidad Santiago de Compostela, España. El autor considera que construir educación de calidad supone distinguir conceptualmente calidad de la educación y calidad en la educación, significados que en conjunto convergen en la expresión educación de calidad. Además, el autor sostiene que no hay educación de calidad si no se trabaja en la relación educativa, la actividad común. El autor manifiesta que hay que educar ‘con’ el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre esa educación de cali-

dad; además, sostiene que solo por medio de la actividad común se logra la concordancia entre valores educativos y sentimientos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa.

Sigue el manuscrito *Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa*, elaborado por Geovanny Fabián Bueno Chuchuca, del Distrito 01D02 de Educación de Cuenca-Ecuador. El autor analiza la relación entre competencias y calidad educativa, para su posterior comprensión del contexto, características y sentido de la relación con miras a develar posturas que denotan una tendencia al mercado laboral. El documento postula que el enfoque por competencias y la consecución de la calidad son una respuesta natural del contexto para una mayor productividad en la burocratización de las instituciones sociales, por ello se propone adoptar un modelo de calidad como transformación de los sujetos más allá de una calidad como finalidad de rendición de cuentas.

Por su parte, el artículo *Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior*, desarrollado por Fernando Gustavo Acevedo Calametz, Fiorella Gago Benito, María Alejandra da Silva Muñoz y Ana Lucía Bastos Olivera del Centro Universitario Regional de Noreste de la Universidad de la República de Uruguay, presenta un análisis de diferentes concepciones sobre la noción de calidad, su centralidad y relevancia en la educación superior evidenciando su carácter polisémico, multidimensional y necesario para la comprensión de la misma conforme al contexto de aplicación. Los autores procuran responder a la pregunta: ¿a quién le corresponde determinar la calidad de un producto o servicio en educación superior?

Dentro de esta misma línea de reflexión, se encuentra el *Estudio para la calidad y prospectiva de la Planeación Estratégica organizacional en Educación Superior* estructurado por Dolores Vélez Jiménez, Roberto Aragón Sanabria y Michel Segismundo Rodríguez González de la Universidad España de Durango-México. Este artículo sostiene que los cambiantes tiempos del presente siglo, y la contingencia sanitaria mundial, han traído nuevas formas de administración de las organizaciones en general, de las instituciones de educación superior de modo particular y de las universidades privadas en concreto. Los autores se proponen elaborar un estudio para la calidad y prospectiva de la planeación estratégica, a partir de la integración de elementos normativos, estratégicos y operativos con base en aspectos de la estructura y comportamiento organizacional.

Cierra esta sección, el artículo *La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas*, presentado por María Teresa Hernández Herrera y Gustavo Adolfo Esparza Urzúa de la Universidad Panamericana de Aguascalientes, México. El documento tiene como objetivo



profundizar el concepto de calidad educativa en la realidad del Sistema Educativo Mexicano; explora el concepto de calidad educativa de cara a las normas federales que amparan el derecho a la educación; explica el cambio conceptual que ha habido en la concepción de ruralidad; describe el Modelo de Escuelas Comunitarias, quienes atienden educativamente a poblaciones dispersas y con menos pobladores de México. Conforme al caso singular expuesto en el documento, la calidad educativa se encuentra delimitada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por las condiciones contextuales en las que se desarrolla la misma.

En la sección miscelánea, encontramos una diversidad de reflexiones filosóficas provenientes de distintos escenarios, tendencias, enfoques y perspectivas como las que se describen a continuación:

El manuscrito *Afectividad, vulnerabilidad y límites de la razón científica*, construido por Rosario Gazmuri Barros, de la Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile, analiza la noción de racionalidad propia de nuestra cultura, marcada por el paradigma científico; se propone la comprensión de la razón desde un nuevo paradigma y el estudio de la conexión de la cuestión de la afectividad como la esencial vulnerabilidad del ser humano y las consecuencias de esto en la acción moral. En este sentido, la autora explica que la razón tiene la capacidad de descifrar las leyes inscritas en la realidad de manera ‘clara y distinta’ con el fin de dominar esa misma realidad, y transformar aquello que lee. En fin, el documento se propone el modelo de la obra de arte como posibilidad de reencuentro con las dimensiones del ser humano silenciadas por la noción científicista de verdad.

Así mismo, el artículo *Afrontar la posverdad desde un fundamento neo-aristotélico de la educación*, elaborado por Dennis Schutijser De Groot de la Universidad Toulouse Jean Jaurès-Ecole Doctorale ALLPH@ y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, considera que el desafío actual de la posverdad que amenaza el funcionamiento de la democracia surge desde los límites de nuestro conocimiento y de la interferencia de las emociones y los valores. El autor sostiene que dos corrientes comunes, la ética del discurso, y la política agonista, son insuficientes para resolver este desafío. En tal virtud, el objetivo de este artículo es proponer una concepción contemporánea de un discurso político phronético, incorporando las características clave de una phronesis aristotélica. El escritor establece que un discurso político phronético contemporáneo no se puede fundar en el bien y que la educación es el punto de partida esencial para reforzar las capacidades y los hábitos de los participantes del discurso a

fin de mejor manejar las limitaciones de nuestro conocimiento y nuestro compromiso personal con el campo político.

A continuación, se presenta el documento *El aprendizaje fuera de lugar como una crítica pragmatista de las ciencias cognitivas*, organizado por Juan Manuel Saharrea, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En el manuscrito se establece que el vínculo entre ciencias cognitivas y filosofía es fructífero y diverso; que son pocas las tentativas filosóficas que examinan el concepto de aprendizaje en su relación con aplicaciones para el campo educativo; y que el pragmatismo filosófico ofrece un marco teórico sustentable para efectuar esta tarea. Entre otras cuestiones, el autor analiza el concepto de aprendizaje desde el pragmatismo contemporáneo de Brandom; se propone evaluar las ventajas epistemológicas de esta postura y al mismo tiempo, advierte las implicancias de reducir el aprendizaje a regularidades causales o naturales, tal como se desprende del abordaje cognitivista en educación; señala los vínculos entre aprendizaje y norma, así como también entre aprendizaje y lenguaje.

Por su parte, el artículo *La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria*, elaborado por Martín Alonso Saavedra Campos y Ricardo Arturo López Pérez del Departamento de Educación en Ciencias de Salud, de la Universidad de Chile, explica que la concepción de una formación de carácter humanista ha sido un tema multipresente en la educación profesional universitaria; examina la formación humanista desde una arista poco tematizada, pero relevante como la dimensión epistémica. En ese sentido, los autores se plantean tres dominios para enfocar el análisis teórico, que se nombran como: el epistémico práctico, el epistémico disciplinar y el epistémicamente humano. De acuerdo con lo manifestado, en este documento los escritores arguyen que una formación profesional con base en un Humanismo contemporáneo, debe contribuir educativamente a desarrollar una comprensión de los problemas epistémicos integrados a la actuación profesional.

Finalmente, se encuentra el manuscrito *Relaciones políticas entre la metáfora filogenia-ontogenia y el “ser adulto” como télos escolar*, construido por Carmina Shapiro Donato de la Universidad Nacional de Rosario de Santa Fe-Argentina. La autora sostiene que, en ocasiones, en lugar de un lenguaje referencialmente riguroso, formalizado, estructurado y controlado, las ciencias apelan a recursos explicativos que no provienen de la actividad disciplinar misma. Este fenómeno va creando metáforas que se vuelven paulatinamente parte del léxico científico corriente al ser eficaces para aumentar nuestra comprensión. De manera que, para la autora, la metáfora filogenia-ontogenia marcó fuertemente el modo en que las in-



ciencias antropología, sociología y pedagogía, pensarían al ser humano y a la sociedad, aspecto que obliga a la escritora a realizar un análisis de la lógica interna que se encuentra detrás de este fenómeno para revisar algunos efectos de esta metáfora en el campo educativo. Para la escritora, el problema es que esos saberes a priori, al modo de obstáculos epistemológicos, restringen la emergencia de nuevas ideas y/o soluciones para las dificultades que enfrenta la escolaridad actual.

Estimado lector que las ideas expuestas en cada una de las líneas de la publicación número 32 de Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, se conviertan en semilleras para la edificación de nuevas propuestas de reflexión, para nuevas investigaciones, enfoques, perspectivas y/o teorías que paulatinamente contribuyan para la transformación educativa y para la construcción de una sociedad diferente.



Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
Editora







# CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA\*

## Building quality education from pedagogy

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ\*\*

Universidad de Santiago de Compostela, España

[josemanuel.tourinan@ucs.es](mailto:josemanuel.tourinan@ucs.es)

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

### Resumen

Construir educación de calidad supone distinguir conceptualmente calidad de la educación y calidad en la educación. Ambos significados convergen en la expresión educación de calidad. El presente trabajo centra su reflexión en el conocimiento de la educación y la actividad común, que es sobre y desde la que se interviene en la relación educativa para lograr educación de calidad. No hay educación de calidad si no se trabaja en la relación educativa, la actividad común. El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar. Hay que educar 'con' el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre esa educación de calidad. El dominio de la función es lo que hace experto al pedagogo. Y el medio necesario en la relación educativa, para lograr una educación de calidad, es la actividad común interna y externa. Solo por medio de la actividad común se logra la concordancia entre valores educativos y sentimientos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa y, al ajustarse al significado de educar, se hace efectiva la educación de calidad, lo que es valioso en términos de educación.

### Palabras clave

Conocimiento, educación, relación educativa, calidad, intervención pedagógica, experto pedagogo.

**Forma sugerida de citar:** Touriñán López, José Manuel (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 41-92.

\* Parte del contenido del artículo ha sido presentado en la sección editorial de la *Revista Boletín Redipe*, Vol. 7, Nº. 1. La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico, publicada en enero de 2018.

\*\* Doctor y Licenciado en Pedagogía con premio extraordinario en ambos casos. Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Editor asociado de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Coordinador de la red RIPEME (Red internacional de pedagogía mesoaxiológica) y del grupo de investigación Tercera Generación (TeXe). Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional).

### Abstract

Building quality education supposes distinguishing conceptually quality of education and quality in education. Both meanings converge in the expression quality education. This work focuses its reflection on the knowledge of education and common activity, which is about and from which the educational relationship is intervened to achieve quality education. There is no quality education, if you don't work, in the educational relationship, the common activity. Knowledge of education makes it possible to build fields of education with cultural areas, transforming information into knowledge and knowledge into education, adjusting it to the meaning of educating. It is necessary to educate 'with' the cultural area and this requires exercising the pedagogical function with competence, establishing an educational relationship in which it is achieved that quality education. Mastery of the function is what makes the pedagogue an expert. In the educational relationship the necessary medium to achieve a quality education is the internal and external common activity. Only by means of common activity it can be achieved the concordance between feelings and educational values; this concordance is a necessary condition to move from knowledge to educational action, and besides, by adjusting to the meaning of educating, quality education becomes effective, which means to make effective what is valuable in terms of education.

### Keywords

Knowledge, education, educational relationship, quality, pedagogical intervention, expert pedagogue.



## Introducción

En 2005 el profesor Pérez Juste publicó un artículo en la Revista de Educación, titulado *Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración*. En ese artículo formula la siguiente tesis:

La tradicional preocupación y las aportaciones de los educadores y pensadores de la educación en torno a la naturaleza, sentido y esencia de la misma, esto es, de la calidad de la educación, puede y debe ser compatible con los movimientos, propuestas y actuaciones de nuestro tiempo en relación con *la calidad*, en cuyo marco se pueden situar los planteamientos relativos a la *gestión de la calidad*, tales como los de Calidad total, ISO o EFQM, la *evaluación*, la *certificación* o la *acreditación*. En tal sentido, se analizan y formulan los conceptos de calidad *de* y *en* la educación y se formaliza una propuesta de integración en la que la calidad *de* la educación queda ligada a la *misión* de las instituciones y a sus *proyectos educativos*, y la calidad *en* se integra con el carácter de *medio*, relevante y eficaz, a su servicio (Pérez Juste, 2005, p. 11).

Hay muchos estudios sobre *calidad 'de'* educación (significado) y sobre *calidad 'en'* la educación (procesos) y es un principio asumido que, la convergencia de ambos análisis es lo que se busca, cuando hablamos de *Educación de calidad*. Ya sé que para algunos autores la preferencia está en hacer discurso sobre calidad de educación, pensando en su significado y propósito, y para otros la preferencia es construir discurso sobre calidad en la educación,

pensando en los procesos y procedimientos para lograr los estándares de calidad. Pero para mí, en este trabajo, voy a razonar tomando como punto de partida la *convergencia de calidad “de” y “en” para lograr educación de calidad*. Así las cosas, asumo que la educación de calidad requiere entender el concepto y utilizar procesos orientados al logro de sus rasgos definitorios.

Como ha sintetizado muy bien el profesor López Cubino, un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias. Tal como manifiesta López Cubino (2001), la utilización de un modelo de referencia se basa en que:

- Evita tener que crear indicadores, ya que están definidos en el modelo.
- Permite disponer de un marco conceptual completo.
- Proporciona unos objetivos y estándares iguales para todos, en muchos casos ampliamente contrastados.
- Determina una organización coherente de las actividades de mejora.
- Posibilita medir con los mismos criterios a lo largo del tiempo, por lo que es fácil detectar si se está avanzado en la dirección adecuada.

43



Existen diversos modelos que, previa adaptación, pueden utilizarse en el ámbito educativo. Los modelos de gestión de calidad total más difundidos son el modelo Deming creado en 1951, el modelo Malcolm Baldrige en 1987 y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, EFQM. Pero ninguno de ellos anula la necesaria referencia a la calidad como concepto (Tourinán & Soto, 1999).

En el tema de la educación de calidad siempre he considerado como referente de nuestro contexto pedagógico formativo el libro de 1981, derivado del seminario celebrado en La Granda (Avilés-Principado de Asturias) bajo el patrocinio de la Escuela asturiana de estudios hispánicos (EAEH, 1981). Ver la educación de calidad como el grado de adecuación, coherencia, eficiencia e integración de los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que se considera valioso (con lo que significa) la educación es una propuesta concluyente de ese Seminario que yo sigo asumiendo (EAEH, 1981).

Por supuesto, soy consciente de que, como dijo el profesor Mucio (1993), la dificultad de elaborar una definición general de calidad de la educación estriba en que “ésta representa la imagen social positiva de la educación y cada modelo cultural la describe a través de componentes

diferentes. Cada componente es un indicador de calidad que aisladamente no es representativo, pero toma sentido en la medida en que puede integrarse dentro de un conjunto coherente como es un modelo cultural” (p. 18). La idoneidad socio cultural de la oferta educativa, debido a la legítima condición territorial (espacio temporal) de la acción educativa, no anula la necesaria referencia a los rasgos de significado en todo aquello que, de acuerdo con estándares propios de cada momento, utilizamos como procesos educativos de calidad (Orden, 1988; García Garrido, 2005).

Es obvio que, si dos instituciones educativas con valores y culturas distintas son consideradas con una calidad alta, no se puede vincular dicha calidad con las características específicas (valores, metas, objetivos, programas, formación del profesorado, etcétera) de cada institución, sino que, por el contrario, la calidad debe residir en las relaciones entre los elementos que las componen más que en esas características específicas, respetando la orientación formativa temporal, que no anula el ajuste lógico de las acciones al significado de educar (Vega Miranda, 1998; Touriñán, 2015).

La orientación formativa temporal para la condición humana es el modelo o patrón educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, en cada ámbito de educación que construimos (Touriñán, 2014).

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto y que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos, desde la Pedagogía.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el

cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo (Tourinán, 2015).

Los distintos modos de abordar la educación, desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como componentes de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse, y por tanto, para hacerse cada vez más autor y no solo actor de sus propios proyectos (SI(e)TE, 2012).

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación. Y, desde áreas culturales, vigentes, consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón o modelo para el diseño educativo y la intervención pedagógica derivada.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Pring, 2014; Carr, 2014, 2006). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene —tiene que mantener,



so pena de perder su condición propia— coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de ‘educación’. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante (Tourinán, 2014; Tourinán & Longueira, 2018).

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. Y a lograr eso orientamos los procesos en un proyecto educativo de calidad.

El profesor Teófilo Rodríguez Neira se ha preocupado en sus últimos años de vida por la calidad de la educación y nos ha dejado textos de singular agudeza desde la perspectiva de los bits en la escuela y de los cristales rotos en la escuela que deben evitarse siempre, si buscamos la educación de calidad (Neira, 2010, 2011, 2018, 2019).

Conforme con ese compromiso, también debo dejar, en esta introducción, constancia de que, en 1987, publiqué un libro sobre la función pedagógica (Tourinán, 1987b). Entre ese libro y el publicado en 2020, con el título *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento* (Tourinán, 2020a), he generado diversos trabajos sobre la función pedagógica, la imagen social de la Pedagogía y la educación de calidad. En todos ellos he seguido argumentando desde y sobre la tesis de aquel primer libro de 1987 que ahora puedo formular en los siguientes términos:

- La calidad de la educación depende, en buena medida, de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de estos profesionales depende, en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido en su formación (Tourinán, 1987b).
- El conocimiento de la educación que proporciona la pedagogía hace posible la representación mental de la acción educativa y desarrolla en el pedagogo la visión crítica de su método y de sus actos en cada intervención, haciendo posible el paso del conocimiento a la acción (Tourinán, 2016).
- Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa, sin más, estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera) o de la carrera que se

estudia para ser pedagogo. En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables (Tourinán, 2017).

- La Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etcétera: la educación), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta de calidad. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con el logro de educación de calidad (Tourinán, 2019c).
- Hay que vincular imagen social y respuesta a una necesidad social con la calidad de educación por medio de la Pedagogía, de tal manera que se entienda que no se logra educación de calidad sin desarrollar en los profesionales de la educación la competencia derivada de la calidad del conocimiento de la educación que tienen que recibir en su carrera (Tourinán, 2020a).

Y es por todo lo anteriormente dicho que, en este trabajo, voy a centrar mi reflexión sobre el conocimiento de la educación y la actividad común, que es sobre y desde la que intervenimos en la relación educativa para lograr educación de calidad. Prestar atención a la actividad común, es una condición necesaria de la educación de calidad. No hay educación de calidad, si no trabajamos, en la relación educativa, la actividad común. Y no hay educación de calidad, si no nos ajustamos a lo que, en términos de educación, es valioso y, por tanto, queda determinado explícitamente en su significado.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo (O'Connor, 1971; Novak, 1977; Broudy, 1977; Berliner, 1986; Carr & Kemmis, 1988; Tourinán, 1987a, 1989, 2018b, 2019b, 2020c; Schulman, 1986; Biesta et al., 2014; Vázquez, 1980, 1981; Colom, 2018; SI(e)TE, 2018). Se ha convertido en un conocimiento especializado (Tourinán, 2016, 2017, 2020a; SI(e)TE, 2020). Este trabajo aborda la distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo es entender, por una parte, que el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación (ajustándolo al significado de educación). Hay que educar “con”

el área cultural y esto exige, por otra parte, ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que la actividad común interna y externa es el medio necesario: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella ni es posible hacerlo, ni es posible lograrla (Tourinán, 2019e, 2019b, 2020b).

Sin la actividad común, ni es posible educar, ni es posible realizar la relación educativa. Y solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa. Y dado que en la relación educativa la actividad común debe ajustarse al significado de educar, para que la relación sea educativa, se sigue que la actividad común, ajustada al significado de educar, hace efectiva la educación de calidad. Y de este modo, puede decirse que la actividad común es, además, una condición necesaria de la educación de calidad. Y esto es lo que argumento en este texto por medio de los siguientes postulados:

- El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo
- La condición de experto se vincula al conocimiento de la educación en los profesionales de la educación
- El punto de partida hacia la definición real de educación está en el uso común del término y en las actividades que se realizan
- La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes
- En la relación educativa se efectúa el paso del conocimiento a la acción, realizando, por medio de la actividad común, la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención pedagógica, de manera que así se haga efectiva la educación de calidad en cada interacción.

## El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje téc-



nico (Tourinán, 2013a y 2014): el conocimiento de la educación, y los conocimientos de las áreas culturales.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para mí, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Tourinán, 2016, 2017; SI(e)TE, 2016, 2018, 2020; Tourinán & Longueira, 2016, 2018).

En relación con las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de ‘conocer un área cultural’, ‘enseñar un área cultural’ y ‘educar con un área cultural’. Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo ‘conocer Historia’, que ‘enseñar Historia’ que ‘educar con la Historia’, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer esa área y que educar sea simplemente enseñar el contenido del área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan (varía según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo), y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, porque este depende de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones ‘sé qué, sé cómo y sé hacer’, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión ‘educar con’ un área cultural. El análisis dete-



nido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque (Touriñán, 2015, 2019c, 2018a, 2020d):

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno solo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca de la Historia. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el

profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no solo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de 'el conocimiento de la educación', es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas de conocimiento, no nos cabe ninguna duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a como cultivar su sentido críti-



co, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierte en objeto específico de reflexión científica.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de ‘conocimiento de la educación’ es lo mismo que interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento, lo que equivale a formularse una doble pregunta (Tourinán & Rodríguez, 1993; Tourinán & Sáez, 2015, Colom, 2006; Vázquez, 1981, 2018; Walton, 1971, 1974):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Nos parece necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica —en el ámbito de la docencia— comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación (Tourinán, 2019f).

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es solo una parte de los profesionales de la educación. Pero la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación y a las funciones pedagógicas (Tourinán, 2013b):

- a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. ‘Profesionales del sistema educativo’ y ‘profesionales de la educación’ son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto solo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

b) Si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente (Tourinán, 1987b, 2020a):

- *Funciones pedagógicas de docencia*, o funciones didácticas, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de esta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.
- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la ‘función educadora’ al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourinán, 2015).

Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas.

gicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas.

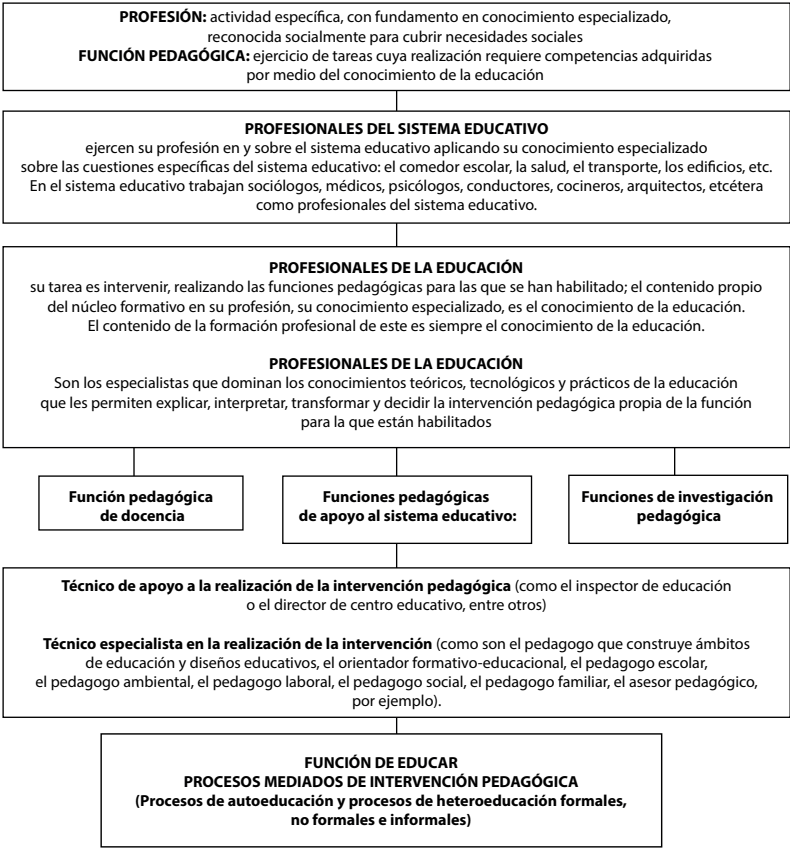
La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de ‘profesionales del sistema educativo’, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de ‘profesionales de la educación’; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. ‘Profesionales del sistema educativo’ y ‘profesionales de la educación’ son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto solo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Tourinán, 2017).

Los profesionales de la educación realizan ‘funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación’, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las ‘funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo’ son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las

funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención pedagógica (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo). Estas funciones se resumen a continuación en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Tourián, 2020a, p. 145.



Por otra parte, la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema ‘educación’ porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se ‘convierten’ en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas ‘costumbres’ que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de

la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación* derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta —por el tipo de discurso que lo justifica—, cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber y hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación; *knowledge of education; education knowledge*) y el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; *the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*), si se nos permite la expresión (Touriñán, 2013b). Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* (*knowledges about education; educational knowledges; education knowledge*) es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento, como objeto cognoscible).
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área —matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.— han ido consolidando con sus investigaciones.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* (*the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive educa-*

*tion*) es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de “el conocimiento de la educación”, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales —la historia, la matemática, la física, etc.— son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que solo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación y el significado de ‘educación’ se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.



Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, solo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural; enseñar implica hacer saber a otros). Y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no solo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*<sup>1</sup>, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre ‘saber Historia’, ‘enseñar Historia’ y ‘educar con la Historia’, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación.

El ‘ámbito de educación’, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El ‘ámbito de educación’, que es siempre expresión del área cultural valorada como objeto e instrumento de educación integra los siguientes componentes: ‘área de experiencia’ con la que vamos a educar, ‘formas de expresión’ convenientes para educar con esa área, ‘criterios de significado de educación’ reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, ‘dimensiones generales de intervención’ que vamos a utilizar en la educación, ‘procesos de educación’ que deben seguirse y ‘acepción técnica de ámbito’. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de educar ‘con’ un área cultural como concepto distinto de ‘enseñar’ un área cultural y ‘conocer’ un área cultural que forma parte del currículo.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, valorando cada medio utilizado como educativo y construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales: es la *perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*<sup>2</sup> (Touriñán, 2020e, p. 50). Precisamente por eso podemos decir que a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como ‘ámbito de educación’ (Touriñán, 2017).

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es solo educación ‘para’ un área cultural (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa, cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es educación ‘por’ el área cultural (ámbito general de educación y ámbito de educación general), ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar ‘con’ el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2015; Longueira et al., 2019).

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor

lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso.

En resumen, la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad específica reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas. La competencia de experto en las funciones pedagógicas procede del conocimiento de la educación: se manifiesta en el dominio de las competencias adecuadas para educar y en la posesión de mentalidad pedagógica específica; se ejerce con mirada pedagógica especializada en los elementos estructurales de la intervención; se diversifica en profesiones conocidas hoy ya como profesor, director, inspector, educador social, pedagogo laboral, pedagogo familiar, psicopedagogo, pedagogo, etcétera. Y todo esto son exigencias lógicas que asumen la profesionalización y el profesionalismo, desde la Pedagogía, para lograr educación de calidad.



## Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos ‘teorías sustantivas’ de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, autóctonos, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del

fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. necesitaremos ‘teorías filosóficas’ (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida y, a veces, necesitaremos ‘teoría filosófica’ (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de ‘educación’, etcétera (Tourinán, 2019b, 2020c; Gil Cantero, 2011; Carr, 2006, 2014).

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las Filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta. La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinarios de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Tourinán, 2014, 2016; Pring, 2014; Rodríguez, 2006; Sáez, 2007).

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. Y, si esto es así, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención: en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y, en otros, de tecnología específica (Belth, 1971; Tourinán & Sáez, 2015, Dewey, 1998; García Aretio et al., 2009; Gil Cantero, 2018, Rabazas, 2014; Martínez et al., 2016; Jover & Thoilliez, 2010).

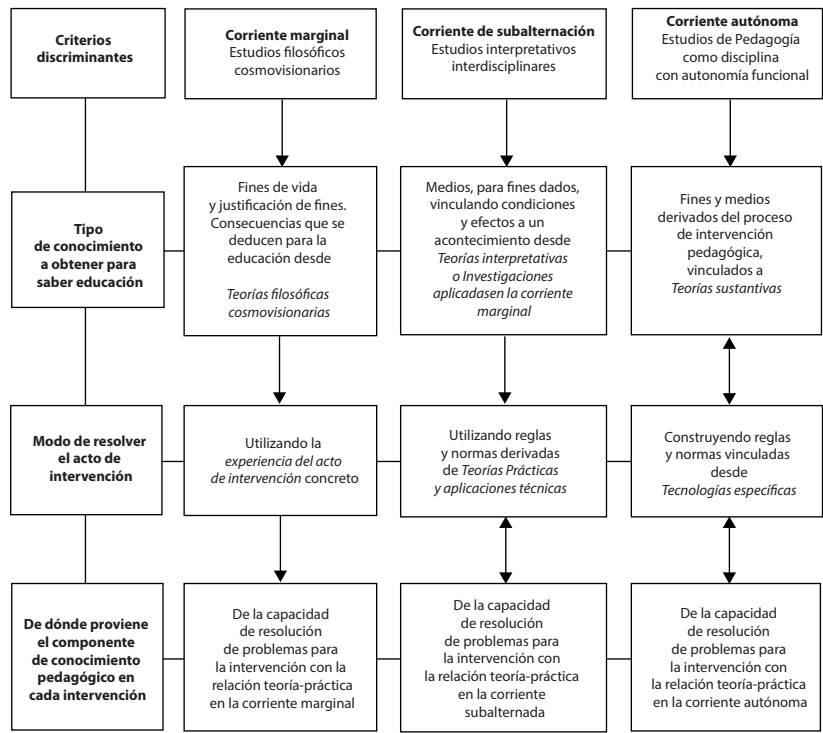
El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, por medio de la relación educativa

que propicia el paso del conocimiento a la acción, conjugando teoría y práctica (Tourinán & Rodríguez, 1993; Tourinán, 2017). Y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Cuadro 2).



Cuadro 2

Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes



Fuente: Tourinán, 2016, p. 112.



## La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado

Hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación (Tourinán & Sáez, 2015).

En todos estos casos, la condición de experto le viene dada por estar en posesión de diversas competencias que le capacitan para el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación en su área de actuación, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación.

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya asumido, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas (Wynen, 1985; Fraser & Dunstan, 2010; Berliner, 1986, 2002; (SI(e)TE, 2020):

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica, u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación o apoyo a la intervención e intervención en el sistema educativo
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no solo conocimientos de nivel epistemológico (teórico, tecnológico y práctico) acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad

- El experto en educación, cuando proceda, tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica (educación artística, educación física, educación literaria, etcétera).

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la ‘práctica’ como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la ‘práctica’ como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto) y, por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer una actividad, investigarla, enseñarla, ejerciendo como técnico en esa actividad y practicarla como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso (Perrinoud, 2004a, 2008, 2004b).

El especialista en ciencias de la actividad educativa hace práctica en el ámbito epistemológico (aplica su conocimiento al caso concreto y pone en acción la secuencia de intervención). Pero, además, hace práctica o entrena o se ejercita en las destrezas propias de un técnico en ciencias de la actividad educativa (hace prácticas como entrenador, como administrador o director de recintos educativos, etcétera).

No hay nada extraño en que una persona que prepara a otras para la actividad educativa, la conoce, la investiga y trabaja como técnico de esa actividad, la practique. Más aún, tampoco hay nada extraño en aceptar que, en determinados tipos de actividad, tales como la docencia, la abogacía, la medicina, la educación, etc., la práctica de la actividad ayuda al experto y forma parte de su formación. Eso que acabamos de decir lo comprobamos en todas las áreas de experiencia que requieren ejercicio de destreza práctica, como son el deporte, la educación, el arte o la cirugía. Pero de ahí no se sigue que quien más educación sabe es quien mejor la enseña o que quien más salta es quien mejor entrena. Si se me permite un símil con el médico-cirujano, puede decirse que quien mejor logra el objetivo de hacer médicos-cirujanos no es necesariamente, a su vez, el mejor cirujano. El mejor cirujano domina la teoría, la tecnología y la práctica de la intervención clínica; además, ‘practica’, es decir, ejercita la intervención clínica. Pero por el hecho de ser buen cirujano, no es buen “entrenador” de cirujanos, porque lo que necesita dominar el entrenador es la técnica de enseñar cirugía, aunque no sea un experto de la intervención clínica.

Esta distinción entre conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada), nos pone en el camino de comprender la peculiar situación de determinadas carreras en relación con la práctica. Conviene no confundir esas peculiares relaciones, porque la práctica de quien enseña un deporte o un arte es, prioritariamente, la práctica de la enseñanza, no la del deporte o arte en sí. Esta distinción es fundamental para dilucidar cuestiones de profesionalismo y no anula de ningún modo la importancia del entrenamiento y el aprendizaje vicario en el dominio de destrezas.

Desde el punto de vista de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes relativas al área en la que va a educar (experiencia y expresión artística), pero de ahí no se sigue que no se puede ejercer como educador en esa área de experiencia educativa sin que el profesor sea además experto practicante de esa área de experiencia. Para nosotros es un hecho que no es lo mismo educar que actuar educadamente; no es lo mismo sanar a alguien que vivir sanamente, no es lo mismo enseñar un arte o un deporte que ser el deportista o el artista. Y, así las cosas, sigue siendo verdad que la eficacia en la enseñanza significa que no se requiere más nivel de competencia técnica que el necesario para hacer efectiva la acción. Precisamente por eso los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, ni todos deben tener el mismo conocimiento pedagógico, según cuál sea el nivel del sistema educativo en el que trabaje, ni todos los alumnos se preparan para ser profesionales de una determinada área educativa de experiencia.

Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permite entender, además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos y condiciones de salud. Por la misma razón, el técnico en actividades físico-deportivas no es quien más y mejor actividad físico-deportiva realiza, aunque es quien está en mejores condiciones para controlar y optimizar las aptitudes para la actividad físico-deportiva. Y esto se aplica a todas las áreas educativas de experiencia que suponen actividad práctica, incluidas las Artes.

Es fundamental, en este tipo de carreras, distinguir entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito. El ámbito de conocimiento

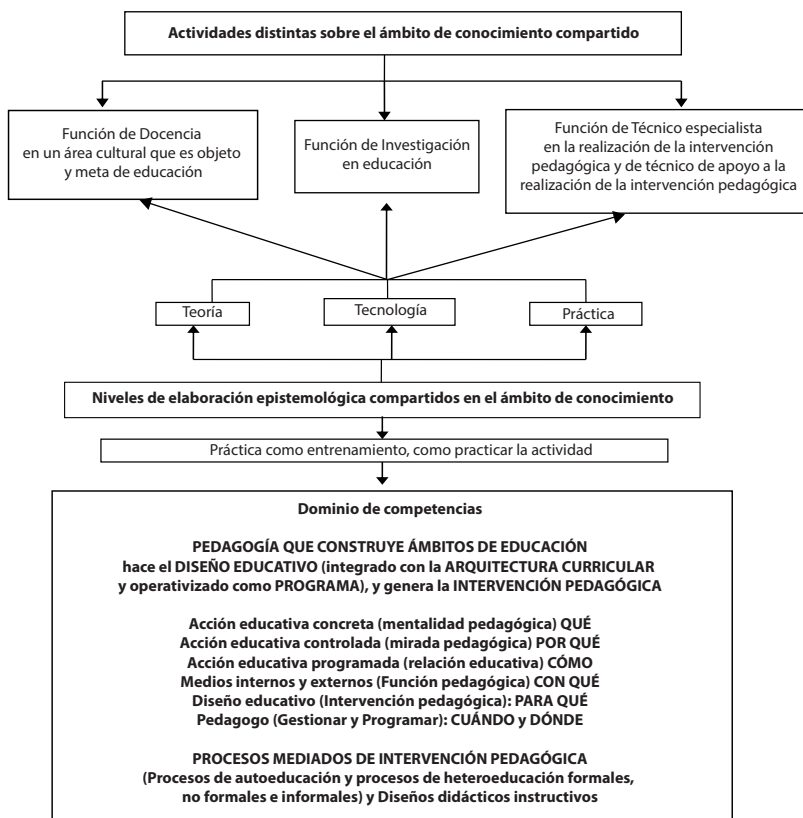
es la realidad práctica de la actividad, pero el conocimiento del ámbito es el dominio intelectual, no la práctica. El graduado es experto en conocimiento científico, por ejemplo, del arte, de las artes y del teatro. Conviene reparar en esto, porque no existen licenciados ni doctores en saltar vallas o hacer obras artísticas; pero sí puede hacerse una licenciatura o un doctorado del salto de vallas o de una obra de teatro o de un artista: su historia, su técnica, su entrenamiento, etc.

Conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) y, por último, practicar como docente o practicar la actividad del área cultural que enseño, son funciones distintas que se predicán de un ámbito de conocimiento compartido. Pero, además, son funciones distintas respecto de un ámbito de conocimiento compartido que tiene diversos niveles de elaboración epistemológica comunes. Precisamente por eso, podemos decir que teoría, tecnología y práctica se integran en cada función, como queda reflejado en el Cuadro 3.

Es posible diferenciar ‘aptitudes para conocer la educación’ (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y acción), ‘aptitudes para investigar’ (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), ‘aptitudes para la enseñanza’ (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar) y ‘aptitudes para intervenir educativamente con un área de experiencia’ (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del significado de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes. Y si nuestras reflexiones son correctas, la condición de experto o la identidad de la competencia vienen dadas por diversos logros, vinculados al ámbito de actividad entendido como conocimiento y como acción:

**Cuadro 3**  
**Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes**  
**respecto de un ámbito de conocimiento compartido**



Fuente: Tourián, 2017, p. 602.

- Dominio del conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función, cuando proceda
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz del área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que

mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte. Conocer, enseñar, investigar, estudiar, entrenar e intervenir son conceptos distintos pero relacionados y con un lugar propio dentro de la competencia pedagógica.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización de la función pedagógica más allá de la experiencia personal de la propia práctica, con objeto de lograr con cada educando formación en valores educativos comunes, específicos o especializados, desde un nivel determinado, dentro del sistema educativo (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).



## El punto de partida hacia la definición real de educación está en el uso común del término y en las actividades que se realizan

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas solo se alcanza con la experiencia de su frecuente trato, porque este nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo, que una labor enteramente apriorística sin experiencia previa. Yo escribo este trabajo desde esa convicción (Touriñán, 2014 y 2015).

En general, toda definición puede verificarse de una doble manera: como ‘definición nominal’ o como ‘definición real’, según se centre, respectivamente, en la palabra o nombre con que designamos a una cosa, o en los rasgos y caracteres peculiares de la cosa nombrada. La definición nominal ofrece, pues, la significación de una palabra; la definición real es expresiva de los caracteres distintivos y singulares de la cosa que se pretende definir.

Es normal, antes de elucidar los rasgos que se identifican en la definición real, considerar la significación de la palabra con la cual la nombramos. El estudio de la palabra se ha especificado en la definición de dos maneras: atendiendo al origen y a su sinonimia. La definición nominal tiene dos modalidades: definición ‘etimológica’ y definición ‘sinonímica’; en el primer caso, el método del que nos valemos para manifestar la

significación de un término es el recurso a su origen; en el segundo caso, llegamos al significado buscando su aclaración por medio de otras voces más conocidas y de pareja significación.

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado”. Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de ‘educado’.

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación.

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: Criterios de contenido, forma, uso y desarrollo (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969, 1979; Hirst, 1966, 1974; Touriñán, 2015; SI(e)TE, 2016):

- a. Algo es educación, porque obedece a un criterio axiológico de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
- b. Algo es educación, porque obedece a un criterio ético de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
- c. Algo es educación, porque obedece a un criterio formativo de uso: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en

los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. El proceso educativo debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en procesos de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

- d. Algo es educación, porque obedece a un criterio de equilibrio en el desarrollo: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada. Si no se logra esto, no educamos, estamos en proceso de especialismo.



En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa. En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.



- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, etc.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de 'la educación, como tarea', es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de 'la educación como resultado', es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores (Tourinán, 2019d).

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es 'educativa', porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad para



decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación.

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuales son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad. Tenemos que construir la definición real. Y eso significa responder a una doble pregunta fundamentante: qué tienen en común todas las actividades para que sea posible educar y cuáles son esos rasgos inherentes al significado de educar.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también entender la actividad como estado y capacidad común que hace posible que el hombre se eduque y además atender a criterios de significado intrínsecos (autóctonos) al propio concepto de educación para que se puedan construir principios de educación y de intervención pedagógica por medio del conocimiento de la educación.

En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es 'educativa', porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible (Zubiri, 1978).

Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos (Longueira et al., 2019):

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad artística sea educativa.
- Que hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación.

- Que hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural.
- Que hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación.
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo integrado en la arquitectura curricular.

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas las educaciones especificadas (matemática, ambiental, intelectual, física, afectiva, profesional, virtual, etc.), son educaciones, porque todas ellas son, genéricamente, educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y, en cada caso se ejecuta como acción educativa concreta y programada que tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Desde el punto de vista de la definición real, ‘educar’ exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada acto educativo su significado real. Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Tourinán, 2021).

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación y principios de intervención vinculados a los elementos estructurales de la intervención, atendiendo a lo común de la actividad.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención pedagógica derivan de





los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función y profesión pedagógica, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios). Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual (actividad común interna) y es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador (actividad común externa) y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación, derivados del carácter y del sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada (Tourinán, 2016).

Este razonamiento nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal y de la actividad con finalidad: además de discernir (conocer el aspecto), hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para centrarse en lo que la actividad tiene de común como capacidad para educar y en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente.

Para avanzar en este reto, hay que afrontar dos cuestiones: 1) el análisis de la actividad como capacidad, desde la perspectiva de la función pedagógica y 2) la sistematización de los rasgos de carácter y sentido de la educación que determinan y cualifican su significado. A la segunda cuestión, sobre el concepto de educación, le he dedicado tiempo y reflexión

extensamente y de manera específica en varios libros (Tourinán, 2015, 2016, 2017). En este trabajo me ocuparé de la cuestión número uno y me aproximaré al tema del significado de educar desde la relación educativa como interacción de identidades que propicia el paso del conocimiento a la acción por medio de la concordancia entre valores y sentimientos en cada actuación.

## La función pedagógica genera intervención desde la actividad común interna y externa

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la ‘actividad’ del educando. En su uso más común, ‘actividad’ se entiende como estado de actividad, es ‘actividad-estado’: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la ‘capacidad’ que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término ‘actividad’ como estado y capacidad, lo denominamos ‘actividad común’ y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Tourinán, 2014, 2019a).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo “externo” a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son ‘actividades externas’ y las segundas son ‘actividades internas’. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de ‘actividad común’ (actividad estado y capacidad) ‘interna’ (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y ‘externa’ (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo capaci-

dad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes ‘actividades comunes internas’: pensar, sentir afectivamente (tener sentimientos), querer objetos o sujetos de cualquier condición, operar (elegir-hacer cosas procesando medios y fines), proyectar (decidir-actuar sobre la realidad interna y externa orientándose) y crear (construir algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -notar- y darle significado -significar-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes ‘actividades comunes externas’: juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita ‘para’ su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Touriñán, 2016).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar puede convertirse en actividad instrumental especificada para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad ins-



trumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera) (Tourinán, 2020b).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia (Tourinán, 2021).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad común externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es ‘educar’. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación: educamos con la actividad respetando la condición de agente (Tourinán, 2015).

Si esto es así, se sigue que los medios tienen que ajustarse a la actividad del sujeto y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, indagando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue, por tanto, que cualquier medio no es ‘el medio’ para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto-educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas (Tourinán, 2020d).

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educa-



ción. Y precisamente por ser esto así, se explica que la ‘actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación’ y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, ‘usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas’ (Tourrián, 2016).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.



Desde la perspectiva de la actividad común, la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella, porque todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y, sin ella, ni es posible hacerlo, ni es posible lograrla.

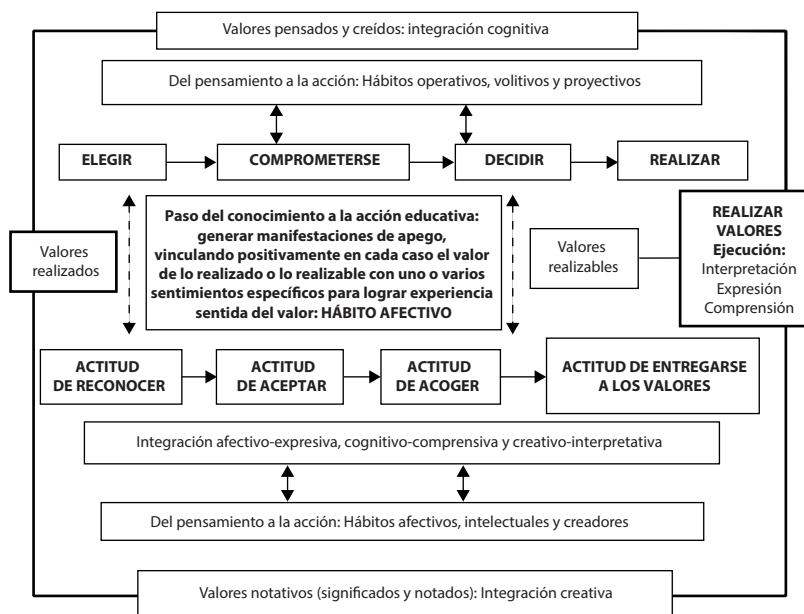
## La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común

Veo la relación educativa como interacción de identidades para educar y eso implica pasar del conocimiento a la acción en cada interacción (Tourriñán, 2016). Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, en cada ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecutar la acción, atendiendo a la comprensión, interpretación y expresión (atendemos a la integración cognitiva, creativa y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos ‘reconocimiento’ de nuestra elección; manifestamos y esperamos ‘aceptación’ de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos ‘acogida’ nuestros proyectos y manifestamos ‘entrega’ a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y realizar un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de ‘reconocimiento’, ‘aceptación’, ‘acogida’ y ‘entrega a la acción’. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos a continuación, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (Cuadro 4):



**Cuadro 4**  
**Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción**



Fuente: Tourián, 2014, p. 356.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, dando significado mediante símbolos).

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. La realización efectiva de la acción exige, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una ‘integración afectiva’ (expresión), pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación

concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer ‘integración cognitiva’ (comprensión de lo pensado y creído), relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una ‘integración creativa’ (interpretación simbolizante-creadora), es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, que interpreten cada acto, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La ‘integración creativa’ articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando (Tourinán, 2019e).

Si nuestros razonamientos son correctos, la doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento en cada acción realizada y permite obtener, en la realización, la experiencia sentida del valor. La realización del valor no es posible en su concreta ejecución, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y creadora en cada acción.

La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, en cada intervención por medio de la actividad común, haciendo efectiva de ese modo la educación de calidad, al ajustarse a lo que es valioso en términos de educación (Tourinán, 2016; Naval et al., 2021; Ibáñez-Martín & Fuentes, 2021; Perines, 2018).

Intervenimos para establecer una relación educativa que logre educar y para ello utilizamos la actividad del educando y del educador. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso, desde la perspectiva de la relación educativa, la interacción de identidades (la relación con el otro) es un componente definitorio en la educación. Respecto de nosotros mismos y de los demás, en los procesos de auto y heteroeducación, tenemos que lograr en la relación educativa el paso del conocimiento a la acción y ello exige lograr una puesta en escena en la que la concordancia valores educativos-sentimientos se produzca: elegir,



comprometerse, decidir y realizar deben tener su correspondencia en la acción concreta, manifestándose en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro de lo que es valioso en educación. Y esa tarea y logro hacen explícita la educación de calidad.

## **Conclusiones: una relación de necesidad entre conocimiento de la educación, actividad común y competencia en la intervención para el logro de una educación de calidad**

En la relación educativa, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos (operar), nos comprometemos (querer), decidimos (proyectar) y realizamos lo decidido (realizar). Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo (integración de pensar comprendiendo, sentir expresándolo afectivamente y crear interpretando los símbolos). La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo eso es implementado por el educador en la relación educativa para construir, por medio de la actividad común, educación de calidad, ajustada al significado de educar.

El conocimiento de la educación se ha convertido en un conocimiento de experto que da competencia para ejercer la función pedagógica con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada. Somos capaces de hacer representación mental de la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica y somos capaces de hacer representación mental de nuestra actuación como pedagogos, actuando con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos profesionales.

El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar. Hay que educar “con” el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre educación de calidad, Y el medio necesario, para lograr una educación de calidad en la relación educativa, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común, ni es posible

educar, ni es posible realizar la relación educativa. Y sin ajustarse a lo que es valioso en términos de educación en la tarea y en los resultados, no hay educación de calidad. Por consiguiente, dado que solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa, y dado que en la relación educativa la actividad común debe ajustarse al significado de educar, para que la relación sea educativa, se sigue que la actividad común, ajustada al significado de educar, hace efectiva la educación de calidad. Y de este modo, puede decirse que la actividad común es, además, una condición necesaria de la educación de calidad.

La pedagogía forma criterio acerca de los ámbitos de educación en el sentido genérico de entender cada área cultural como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque cada área cultural tiene que integrar los rasgos de carácter y sentido que son propios del significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional (ámbito de educación común, específico y especializado), porque a la pedagogía le corresponde comprender cada medio como valorado educativamente, es decir, le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como ‘ámbito de educación’.

Estamos en condiciones de ir desde la pedagogía general a las pedagogías aplicadas, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo derivado y generando la intervención pedagógica pertinente. Y, en mi opinión, al operar sobre la actividad común, concordando valores y sentimientos ajustados al significado de educar, ámbito, diseño e intervención son exponentes de la educación de calidad que hay que lograr por medio de la relación educativa.

Conocimiento de la educación, función pedagógica competente y actividad común son implementadas por el educador en la relación educativa para construir educación de calidad. Se ejerce la función pedagógica por medio de la actividad común en cada interacción y, por consiguiente, comprender y cumplir la relación entre actividad común y conocimiento de la educación, que justifica la competencia de experto y da fundamento a la función pedagógica y al significado de educar, es una exigencia lógica respecto del logro de una educación de calidad en el ejercicio de la relación educativa.



## Notas

- 1 Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación. La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

El fundamento general de este contenido puede verse en: J. M. Touriñán (2016), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán, (2017), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2020a), *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.

- 2 La pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:
  - *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado*. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos con las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.
  - El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación*, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. Buscamos en cada actuación la concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen para lograr el paso del conocimiento a la acción.
  - *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con

fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito ‘educación’). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo.

- En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación.
- *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.



## Bibliografía

BELTH, Marc

1971 *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.

BERLINER, David C.

1986 In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13. <https://orcid.org/10.3102/0013189X015007007>

BERLINER, David C.

2002 Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20. <https://orcid.org/10.3102/0013189X031008018>

BIESTA, Gert, ALLAN, Jullie & EDWARDS, Richard (Eds.)

2014 *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Londres/Nueva York: Routledge.

BROUDY, Harry S.

1977 Types of Knowledge and Purpose of Education. En R. C. Anderson et al., *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

CARR, Wilfred

2006 Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159. <https://orcid.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>

CARR, David

2014 Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista española de pedagogía*, 72(258), 219-230.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen

1988 *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

COLOM, Antoni J.

2006 La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163. [https://orcid.org/10.14195/1647-8614\\_40-1\\_6](https://orcid.org/10.14195/1647-8614_40-1_6)



- 2018 Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España. En Grupo SI(e) TE. Educación, *La Pedagogía, hoy* (cap. 1). Santiago de Compostela: Andavira.
- DEWEY, John
- 1998 *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, José. M.
- 2010 *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- EAEH. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos
- 1981 *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, CSIC.
- FRASER, Alan G. & DUNSTAN, Frank D.
- 2010 On the Impossibility of Being Expert. *BMJ* 2010;341:c6815. <https://www.bmj.com/content/341/bmj.c6815.full>
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo, RUIZ CORBELLÁ, Marta & GARCÍA BLANCO, Miriam
- 2009 *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA GARRIDO, José L. & GARCÍA RUIZ, María José
- 2005 *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GIL CANTERO, Fernando
- 2011 “Educación con teoría”. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23(1), 19-43. <https://orcid.org/10.14201/8575>
- 2018 Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- HIRST, Paul H.
- 1966 Educational Theory. En John W. Tibble, *The Study of Education* (pp. 29-58). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- 1974 *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José A. & FUENTES, Juan L. (Eds.)
- 2021 El cultivo de la inteligencia en la adolescencia. *Revista española de pedagogía*, 79(278), 5-177.
- JOVER, Gonzalo & THOILLIEZ, Bianca
- 2010 Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22(1-2010), 43-64. <https://doi.org/10.14201/7131>
- LONGUEIRA, Silvana, TOURINÁN LÓPEZ, José Manuel & RODRÍGUEZ, Antonio
- 2019 Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), junio, 23-49. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i6.755>
- LÓPEZ CUBINO, Rafael
- 2001 *Modelos de gestión de calidad*. Documento forma parte de la publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del año 2001, “Modelo Europeo



- de Excelencia”. Consultado el 29 de enero de 2021. Disponible <https://www.jesuitasleon.es/calidad/Modelos%20de%20gestion%20de%20calidad.pdf>
- MARTÍNEZ, Miquel et al.  
 2016 *La Educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- MUNICIO, Pedro  
 1993 El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 45(3), 351-363.
- NAVAL, Concepción; BERNAL, Antonio; JOVER, Gonzalo y FUENTES, Juan L. (Coords.)  
 2020 *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson.
- NOVAK, Joseph  
 1977 *The Theory of Education*. Nueva York, Ithaca: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).
- O’CONNOR, David J.  
 1971 *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ORDEN, Arturo de la  
 1988 La calidad de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 40(2), 149-162.
- PÉREZ JUSTE, Ramón  
 2005 Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista de Educación*, 21(8), 11-33.
- PETERS, Richard S.  
 1969 *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.  
 1979 *Ethics and Education*. Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.
- PERINES, Haylen  
 2018 ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, (34), 9-27. <https://orcid.org/10.15581/004.34.9-27>
- PERRENOUD, Philippe  
 2004a Suffit-il d’être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.  
 2004b *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.  
 2008 Construir las competencias, ¿es dar la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico “Formación centrada en competencias”*. <https://bit.ly/324g0eg>
- PRING, Richard  
 2014 From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista española de pedagogía*, 72(258), 231-248.
- RABAZAS, Teresa (Coord.)  
 2014 *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ, Antonio  
 2006 Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54. <https://bit.ly/3IMxIU7>
- RODRÍGUEZ, N, Teófilo  
 2010 *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello editorial.



- 2011 *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits.* Oviedo: Universidad de Oviedo.
- 2018 La Pedagogía ante la configuración del yo en un mundo mediático. En Grupo SI(e)TE, *La Pedagogía, hoy* (pp. 137-169). Santiago de Compostela: Andavira.
- 2019 La realidad virtual. Algunos usos y aplicaciones. En Grupo SI(e)TE, *Saber para hacer en educación* (cap. 3). Santiago de Compostela: Andavira.
- SÁEZ, Rafael
- 2007 La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, (8), 109-126. <https://bit.ly/3dNktVi>
- SCHULMAN, Lee S.
- 1986 Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En Merlin. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-6). Nueva York: MacMillan.
- SI(e)TE. Educación
- 2012 Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10(1), 7-29.
- 2016 *Repensar las ideas dominantes en la educación.* Santiago de Compostela: Andavira.
- 2018 *La Pedagogía, hoy.* Santiago de Compostela: Andavira.
- 2020 *Saber para hacer en educación.* Santiago de Compostela: Andavira.
- TOURINÁN LÓPEZ, José M.
- 1987a *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento.* Madrid: Anaya.
- 1987b *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación.* Madrid: Escuela Española.
- 1989 Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35(137), 7-36.
- 2013a ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- 2013b Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 25-46. <https://doi.org/10.14201/111148>
- 2014 *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo.
- 2015 *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira. 2ª edición disponible de 2016.
- 2016 *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.
- 2017 *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira.
- 2018a *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education.* Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).

- 2018b La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), enero, 25-61. <https://bit.ly/3DYpMvK>
- 2019a Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31(2), 7-31. <https://doi.org/10.14201/teri.20571>
- 2019b La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), mayo, 17-84. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.738>
- 2019c Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez & A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación* (pp. 145-192). Madrid: Dykinson.
- 2019d La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 223-279. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07>
- 2019e Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 93-115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>
- 2019f ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Barcelona: Octaedro.
- 2020a *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Santiago de Compostela: Andavira.
- 2020b Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- 2020c Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), abril, 25-89. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.947>
- 2020d Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 160-209. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3265>
- 2020e Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 28-58. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1132>
- 2021 El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 33-64. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1312>
- TOURINÁN LÓPEZ, José M. & LONGUEIRA, Silvana (Coords.)
- 2016 *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIBE-RIPEME.
- 2018 *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.



- TOURIÑÁN LÓPEZ, José M. & RODRÍGUEZ, Antonio  
1993 Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192. <http://hdl.handle.net/11162/70433>
- TOURIÑÁN LÓPEZ, José M. & SÁEZ, Rafael  
2015 *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, José M. & SOTO, Jorge  
1999 La calidad de la educación. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación y sociedad de la información. Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas* (pp. 117-126). Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- VÁZQUEZ, Gonzalo  
1980 Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores. En Sociedad Española de Pedagogía, *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (pp. 39-61). Madrid: C.S.I.C.
- 1981 Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153), 9-36.
- 2018 La Pedagogía en el mosaico de las ciencias. En Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy* (cap. 3). Santiago de Compostela: Andavira.
- VEGA MIRANDA, Alexander  
1998 *Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI*. Documento Internet.
- WALTON, John  
1971 *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachusetts: Xerox College Press.
- 1974 A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational Theory*, 24(3), 219-229. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1974.tb00639.x>
- WYNEN, André.  
1985 *¿Medicina sin médicos?* Madrid: Consejo General de Colegios Médicos.
- ZUBIRI, Xavier  
1978 *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2021

Fecha de aprobación del documento: 15 de octubre 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022

# OBSERVACIONES AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA

---

## Observations on the competency approach and its relationship with educational quality

GEOVANNY FABIÁN BUENO CHUCHUCA\*

Distrito 01D02 de Educación Cuenca-Sur, Cuenca, Ecuador

[geovanny.bueno@educacion.gob.ec](mailto:geovanny.bueno@educacion.gob.ec)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4245-7925>

---

### Resumen

Este trabajo analiza la relación entre competencias y calidad educativa, para conocer el contexto en el cual emergen, sus características y el sentido de esta relación; donde a partir de la revisión bibliográfica se desvelan posturas que denotan una tendencia al mercado laboral, por ello se plantea la pregunta si es posible otra relación entre ellas. La metodología empleada es la hermenéutica documental, la interpretación de textos con un enfoque analítico-crítico. Entre los principales resultados se tiene que el concepto de competencia es adaptable a cualquier disciplina, enfoque, tendencia o motivaciones, siendo su principal característica el sentido instrumental que posee, por ello en el contexto educativo hay que interpretar las intenciones que están detrás de su práctica, teniendo presente que organismos internacionales juegan un papel político e influyente en los distintos modelos que han llegado a plantearse. Como principales conclusiones, se postula que el enfoque por competencias y la consecución de la calidad son una respuesta natural del contexto para una mayor productividad en la burocratización de las instituciones sociales, siendo la educación dirigida a estos parámetros; por ello se propone adoptar un modelo de calidad como transformación de los sujetos más allá de una calidad como finalidad de rendición de cuentas, esto resultaría en un cambio en las tendencias evaluativas en la relación competencias-calidad.

---

### Palabras clave

Competencias, calidad, evaluación, razón instrumental, desarrollo del pensamiento, mercado laboral.

**Forma sugerida de citar:** Bueno Chuchuca, Geovanny Fabián (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 93-117.

---

\* Magíster en Educación Mención Desarrollo del Pensamiento. Licenciado en Ciencia de la Educación en Filosofía, Sociología y Economía. Ayudante de Investigación en la Universidad de Cuenca período (2015-2016). Docente del Distrito 01D02 Cuenca-Sur (2017 a la actualidad).

### Abstract

This work analyzes the relationship between competences and educational quality, in order to know the context in which they emerge, their characteristics and the meaning of this relationship; where from the bibliographic review positions are revealed that denote a tendency to the labor market, for this reason the question arises if another relationship between these is possible. The methodology used is the bibliographic review, the interpretation of texts with an analytical-critical approach. Among the main results is that the concept of competence is adaptable to any discipline, approach, tendency or motivations, its main characteristic being its instrumental sense, as such in the educational context it is necessary to interpret the intentions behind its practice. In addition, international organizations have a political and influential role in the different models that have come to be considered. As main conclusions, it is postulated that the focus on competencies and the achievement of quality are a natural response of the context for greater productivity in the bureaucratization of social institutions, with education being directed to these parameters; For this reason, it is proposed to adopt a quality model as a transformation of the subjects beyond quality as a purpose of accountability, this would lead to a change in the evaluative tendencies in the competence-quality relationship.

### Keywords

Competences, quality, evaluation, instrumental reason, development of thought, labor market.



## Introducción

Este estudio aborda el concepto de competencia en el contexto educativo y su relación con la calidad, se puntualizará algunas observaciones como limitaciones de esta interacción. Se concibe este concepto como problemático, debido al bagaje de estudios en torno al mismo. La crítica más común es que el concepto no posee una base y fundamentos pedagógicos, a pesar de ello se han desarrollado enfoques y modelos curriculares.

En este punto se debe reconocer la trascendencia e importancia de las competencias, cuya presencia no es gratuita e incluso se ha mostrado como la panacea de los problemas educativos de los últimos veinte años. Sin embargo, hay que tener inquietud ante un modelo que se lo presenta como universal y válido para varios contextos, por lo que este artículo pretende conocer los límites del concepto de competencia en su desarrollo y aplicación, haciendo una revisión de las propuestas teóricas y prácticas de organismos internacionales como de estudios académicos.

Hay que señalar que entre competencias y calidad se comparte cierto vocabulario: destrezas, habilidades, indicadores, estándares, etc.; la cuestión radica en saber la emergencia de estos fenómenos y en su interacción conocer ¿qué papel tiene la evaluación?, ¿cómo se manifiesta y de cuantas formas puede hacerlo?; y si la relación competencias-calidad tiene una sola identidad o caracterización, que se lo ha interpretado como una rendición de cuentas ligada a intereses laborales y de mercado, cabe

la interrogante ¿Se puede postular otra relación diferente de esta y bajo qué fundamentos?

Como posición ante esta problemática se tiene una visión crítica para poder desvelar posibles dificultades o problemas, se tiene afinidad con las observaciones realizadas por Sacristán y Álvarez (2009) al considerar que la educación no solo debe responder a intereses económicos y utilitarios, por ello se recurre al pensamiento de Habermas (1987) y Horkheimer (2002) en torno a la categoría de razón instrumental y la crítica al pragmatismo de las sociedades del siglo XX-XXI, siendo los postulados de la Teoría Crítica el posicionamiento de este artículo.

El campo de la literatura de las competencias y del concepto de calidad es amplio, se tienen estudios de competencias en torno a la creatividad, pensamiento crítico, inteligencia emocional, desarrollo sostenible, etc.; todo ámbito interdisciplinario que pueda imbricarse en el contexto educativo. En estas indagaciones Arteaga (2015) tienen una posición clara que es la pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito educativo para el éxito laboral, en contraste a ello están Sacristán, Álvarez, (2009) y Barnett (2001) que rechazan el carácter instrumental de las competencias y la confianza en estas como un medio para una verdadera educación. Tobón (2015) por su parte evita reduccionismos del modelo de competencias al ámbito laboral. También se destaca el desarrollo de este enfoque por parte de organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su proyecto: Definición y selección de competencias (DESECO), donde Rychen y Salganik (2000) señalan que su finalidad es el desarrollo sostenible en una formación integral de los sujetos más allá de lo económico, afirmación que se pone entre dicho por los autores anteriores; finalmente los aportes de estos organismos son rescatados en el foro mundial para la educación 2015 en la formulación para el Marco de Acción de Educación 2030.

En cuanto al aspecto metodológico se ha procedido mediante la hermenéutica documental en el análisis e interpretación de textos con una postura analítica crítica. Acorde a esta metodología, en Gutiérrez citado por Pérez et al. (2019), se parte de la interpretación del fenómeno, en este caso el enfoque por competencias, para luego ir a la comprensión del mismo. Para Pérez et al. (2009), la hermenéutica asume una triple dinámica, la primera, es la apropiación de la realidad investigada, conocida como 'el texto', en este estudio corresponde a la literatura en torno a las competencias en el contexto educativo, donde se encuentran propuestas teóricas, como las propuestas desarrolladas por organismos internacio-



nales, y prácticas, en el seguimiento de enfoques pedagógicos para el desarrollo de competencias, por último, están investigaciones en torno a la categoría de calidad educativa. Continuando con Pérez et al. (2009) “la segunda dinámica de la metodología hermenéutica es el contexto, el lugar donde se sitúa el fenómeno, y finalmente el pretexto, que permite ver su intencionalidad, su devenir” (p. 28). Para este autor “la metodología hermenéutica supone un trabajo serio, metódico y profundo que supera el plano descriptivo o valorativo, se adentra en la cosa en sí misma para conocer sus reales significados en su contexto y redes simbólicas” (p. 28), de esta manera se procederá en este estudio para lograr una visión crítica y objetiva, identificando el contexto y las relaciones del concepto de competencias en relación con la calidad educativa.

Este artículo parte con observaciones al concepto de competencia, resaltando su carácter problemático y proponiendo una revisión histórica desde su aplicación intencional en el campo educativo, se resalta el aporte de McClelland por su derivación a la educación, luego se procede con las revisiones y adopciones del concepto por parte de organismos internacionales, donde se traerán a colación las críticas realizadas por Sacristán y Álvarez; seguidamente se continúa con el análisis del proceso de formulación de las competencias y cómo estas se relacionan con la calidad educativa. Se destacará el papel de la evaluación en esta relación calidad-competencias, para finalmente exponer una visión de calidad que responda a la transformación de los sujetos y la discusión con otros acercamientos al problema planteado.

## El concepto de competencia

Desde una revisión bibliográfica se pueden encontrar varias definiciones de competencia, pero, ¿Cuál es la noción base del concepto?, es el saber hacer una actividad o actividades para desempeñarse con éxito en una situación dada. A este reduccionismo que se presenta, se ha agregado y puntualizado muchas observaciones, matices y genealogías, un ejemplo de ello es el trabajo de Tobón (2015), sin embargo, para este estudio, se ha considerado pertinente poner atención a lo desarrollado por McClelland y la OCDE, pues sus propuestas han tenido relación directa e intencional en el campo educativo.

En las diferentes genealogías del concepto se pueden encontrar referencias al conductismo y la lingüística, siendo Chomsky unas de las primeras referencias, cabe recalcar que la intención de este autor es el



entendimiento antes que una postura práctica de las competencias, en la misma línea según Tiza (2016) se puede citar a Hymes con la competencia comunicativa y Canelle con la competencia discursiva, cuyas implicaciones en la educación, en específico la didáctica, serán realizadas por autores secundarios.

El término competencia académicamente se usó por vez primera en lengua inglesa, y la palabra referida es *competence* de connotación distinta de *competition*, ahora, la raíz de *competence* proviene de la palabra latina *competere* que hace alusión al desempeño para lograr con éxito cierta actividad, que es la noción base del concepto en todas las definiciones, noción distinta de la significación de competición.

Continuando con lo anterior, el concepto de competencias no debería presentar dificultad, pero lo que se ha hecho es darle complejidad debido a los diversos aportes que recibe de distintas disciplinas como enfoques que lo adoptan y configuran, ejemplo de ello, es la relación complejidad-competencias, la imbricación entre la filosofía de Edgar Morin y este concepto, que lo realiza Tobón (2015). Este autor pretende desvelar el sentido de las competencias, desde el marco conceptual de la complejidad o si se permite enunciar desde una metodología compleja, donde lo que realiza más bien es una petición de principio, añade a las competencias categorías de interdisciplinariedad, solidaridad, integración socio cultural, autorrealización, etc.; transformando el concepto donde hay más de la epistemología de Morin que el concepto mismo, cabe señalar que pretende desatenderse de cualquier reduccionismo laboral y económico.

La observación que se realiza a Tobón se extiende a otras conceptualizaciones de este concepto en el contexto educativo; por ello, para realizar una crítica, un estudio en profundidad para encontrar posibles limitaciones u observaciones es necesario estudiar las propuestas iniciales del enfoque por competencias.

## El enfoque de competencias desde McClelland

Procediendo históricamente se debe partir del estudio de McClelland, según Guerrero y Clavero (2004) aquí se deriva una intencionalidad de aplicación en el ámbito educativo. McClelland (1973) en *Testing for competence rather than for intelligence* realiza una crítica al sistema evaluativo para el ingreso a las universidades y el éxito en el ámbito laboral, enfatiza que los test tienen limitaciones para determinar las aptitudes de los postulantes ejerciéndose una evaluación estigmatizante y cercenadora. Este

autor señala la existencia de una relación débil entre las habilidades que miden los test, el grado de educación alcanzado con en el éxito en la vida.

Por ello McClelland (1973) señala que las aptitudes deben valorarse más allá de las estimaciones cognitivas, se debe considerar otras formas de evaluación centradas en el saber hacer que se refleja en destrezas, habilidades o acciones, la forma de evaluación anterior inobservaría tales aptitudes. Este autor realiza una crítica al desempeño dentro del campo laboral, donde una formación teórica tendría poca relevancia para el éxito profesional, serían más bien la práctica o destrezas lo que determina tal éxito; por ello propone formar en el saber hacer por medio de competencias desde la educación superior.

McClelland (1973) puntualiza que en la formulación de competencias hay un riesgo de caer en una especificación extrema de criterios ocupacionales, por lo que propone elaborar competencias sociales como el liderazgo y las habilidades interpersonales (p. 9), se resaltan las siguientes:

- Habilidades comunicativas
- Paciencia
- Fijación de metas moderadas
- Desarrollo del ego (Es el paso por estados de una persona pasiva y conformista a otra donde sea capaz de tomar iniciativas)

Hay que resaltar que para este autor las competencias y su uso son de carácter temporal con el potencial de mejorarlas en el futuro como de poder perderlas.

Tobón (2015) expone que “a partir de esta tendencia surge el movimiento *Competency-Based Education and Training* (CBET) enfocado en mejorar las competencias docentes y estrategias con el objetivo de articular la educación con los retos sociales y económicos” (p. 56). Esta tendencia en los años setenta y ochenta ligadas al campo económico-laboral, influyó en el surgimiento de proyectos destinados a mejorar la cualificación y acreditación de competencias de los trabajadores, programas que existen hasta la actualidad.

## Las competencias abordadas por organismos internacionales

A pesar del estudio de McClelland, la psicología laboral, la lingüística, las ciencias de la educación, la influencia y trascendencia del enfoque por

competencias ha llegado a varios contextos debido a organismos internacionales, como ejemplo la OCDE, esto debido al tamaño de su capital político. El análisis y formulación del concepto de competencia que realiza este organismo, que tiene incluso su propio programa para esta labor, el DESECO, se acerca a lo propuesto por McClelland, formación en competencias para la inserción y el éxito laboral, siendo su foco de interés, el conjunto social, formación en competencias para el desarrollo sostenible.

En 2015 se planteó el Marco de Acción Educación 2030 en el foro mundial sobre la educación, donde participaron el organismo anteriormente mencionado, el Banco Mundial, UNICEF y otros, se contó con la presencia de 1600 representantes de 160 países. De acuerdo con UNESCO et al. (2015), en este Marco de Acción se establece como objetivo global el “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (p. 3). En relación con la calidad establece que una de sus metas es el impartir competencias para, el trabajo decente, el empleo y el emprendimiento donde la educación terciaria y las universidades juegan un papel esencial.

El uso del concepto de competencias en la declaración de Incheon Educación 2030 abarca muchos aspectos, como la igualdad, el aprendizaje de calidad, el manejo de las Tics, etc.; no presenta una definición como tal por lo que no hay una tendencia marcada con respecto a este, simplemente el valor instrumental que se le pueda dar y uno de ellos tiende al ámbito laboral.

La OCDE es un organismo que nace bajo los principios de la cooperación económica, en el transcurso de su historia ha puesto interés en la educación y el medio ambiente, en ello se tiene la colaboración y alianzas en los foros mundiales. Cabe mencionar que su función primordial es el intercambio de información para el crecimiento económico de los países miembros, sin embargo, el club de los países ricos como le suelen denominar, en su literatura educativa no presenta una jerarquía entre lo económico y lo social, a pesar de ello quedan las sospechas y las críticas ante un organismo económico que tiene más influencia en el campo educativo que otras propuestas y que sus postulados son respuestas a las tendencias económicas para la mayor productividad y eficiencia.

El interés por el estudio de las competencias de este organismo surge de manera posterior a la implementación de las pruebas PISA a finales del siglo XX, destinadas a comparar el conocimiento y las destrezas en las áreas de matemática, lectura y resolución de problemas. Se concluyó que el éxito de un educando en su vida después de la educación obligatoria dependerá de un rango más alto de competencias, por ello arranca

el programa para la Definición y Selección de Competencias, en sus siglas en inglés DESECO. Acorde a OCDE (2005) este programa se encargaría además de las evaluaciones para la nueva propuesta de competencias a inicios del presente siglo.

El DESECO formula tres competencias clave, reciben este nombre porque se pretenden válidas para todo contexto y sus demandas, siendo su ámbito inicial los países miembros fundadores de la OCDE, en ello solicita ayuda de la UNESCO para poder definir el marco teórico y trabajar en una propuesta que pueda ser aplicada al mayor número de contextos. Finalmente, OCDE (2005) postula que el proyecto ha identificado ideales fundamentales que son considerados como una aspiración común de la variedad de realidades.

En Pérez (2009) se presenta el siguiente concepto de competencia según el DESECO:

Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p. 75).

Esta propuesta es un enfoque funcional más amplio que los meros conocimientos y habilidades, se aclara que las competencias se construyen acorde a demandas y tareas que por su complejidad como particularidad exigirán estrategias, rutinas, emociones y actitudes. Para Rychen y Salganik (2000) la adquisición de competencias para la OCDE es un proceso de aprendizaje continuo y permanente.

## Críticas de Sacristán y Álvarez

A esta propuesta del DESECO, Sacristán y Álvarez (2009) señalan las siguientes observaciones:

- La derivación de este enfoque a la aplicación de las pruebas PISA.
- Se valora como un fin los resultados evaluativos de las pruebas PISA.
- Despersonalización del docente y sus labores.
- Unidireccionalidad del discurso, es omniabarcador y se presenta como la respuesta a las necesidades actuales.
- Intenciones declaradas de atender las necesidades del mercado, el aumento de productividad y competitividad, es el fin primero de la educación.



- Burocratización del trabajo docente, sin espacio a la autonomía y creatividad en su trabajo en las aulas, adopción acrítica a estándares.
- Poca o nula intervención del docente en decidir sobre el conjunto de competencias, estas ya están determinadas con anterioridad.
- El trabajo administrativo cobra relevancia e importancia pues es el medio para la gestión y control de evidencias, se tiene la idea que, entre mayor control administrativo, mayor será la calidad educativa.

A pesar de la vinculación y trabajo en conjunto de la OCDE y la UNESCO, Sacristán (2009) afirma que este último languidece y pierde espacios de participación ante el primero, de ello se concluye un cambio en el discurso educativo y sus prácticas, donde la OCDE y el Banco Mundial diseñan un enfoque acorde a sus intereses y visión donde procurará universalizar su aplicación.



## Observaciones al enfoque por competencias

Para este estudio se suscriben las críticas realizadas por Sacristán y Álvarez (2009), se pondrá énfasis en la última viñeta, punto que conduce a un cambio en la identidad del trabajo docente y la educación en general, pues se centra en el manejo de evidencias y el control evaluativo, donde, si todo se encuentra bien dentro de los parámetros del control administrativo, no se necesita conocer lo que pasa en las aulas, las opiniones de los docentes ni de los estudiantes, las evidencias lo son todo, pero si estas no presentan lo esperado, no es el modelo el que falla, es el docente en las aulas. Esto más bien vislumbra ingenuidad y acriticidad, el cambio si se pretende alguno está en el trabajo diario del docente, en su calidad humana y vocación, es necesario una gran presión sobre los mismos para alinearlos de su compromiso en pos del manejo y gestión de evidencias y documentos.

Cabe preguntarse, si en verdad existe una relación directa entre la situación descrita y el enfoque por competencias, ¿un concepto tan simple, si se acepta el reduccionismo hecho en este artículo, puede desembocar en lo anteriormente descrito?, posiblemente no exista una única relación causal y sean otras razones también las que contribuyan ante tal situación, a más de la adopción de modelos externos propuestos por la OCDE y el Banco Mundial; también cabría citar lo que la tradición



de la Teoría Crítica denomina razón instrumental, una racionalidad que deriva más bien en irracionalidad cuando se ponen por encima papeles y procesos por sobre los propios sujetos. Lipman (2002) menciona: “Cualquier cosa que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativa, y las escuelas son educativas sólo en la medida en que facilitan tal descubrimiento” (p. 55). ¿El enfoque por competencias o más allá, la educación actual, tal como se le ha descrito anteriormente, contribuye a esto? No hay una sobredimensión de la competitividad del mercado, en verdad ¿Este el fin más importante para la educación?, podrán decir que ‘no’ es un aspecto más que se debe cubrir, pero en el fondo está presente en las intenciones iniciales y por último el sentido de la vida no se puede determinar ni medir por la burocracia, cualquier intento de hacerlo esta fuera de lugar, por ello en un modelo administrativo y de control como el enfoque por competencias no lo puede prometer.

En este punto para la racionalidad instrumental como expresión del sistema político-económico de los siglos XX-XXI se manifiesta de manera especial en unidades organizativas donde para Habermas (1987) “se atrofia al individuo convirtiéndolo en una mera célula de reacciones funcionales” (p.451), siendo la consecución de fines lo más importante. Ahora, estas unidades organizativas que para Max Weber citado por Habermas (1987) son componentes orgánicos del sistema económico-social, ¿se podrían extender e identificar en el ámbito educativo?, al parecer si, la educación como unidad organizacional respondería como un componente más del sistema económico. A pesar de ello las declaraciones de los distintos organismos internacionales y currículos nacionales parecen distar de esto. Horkheimer citado por Habermas (1987) menciona que “en el proceso de racionalización, entendido como burocratización, se difuminan los motivos éticamente fundados de sus miembros haciendo superfluo también la participación de los sujetos con una racionalidad práctico-moral” (p. 449), en ello la burocratización es un síntoma de esta participación en el sistema económico-social en el que están impregnados los sistemas educativos.

## Desarrollo de competencias

En McClelland la formulación de competencias se ampara en el método científico, el DESECO por otro lado, presenta un acercamiento interdisciplinario considerando las disciplinas: filosofía, antropología, psicología, economía, y sociología, curiosamente no enuncia a las ciencias

de la educación. Regresando a McClelland (1973) se tiene que el desarrollo de competencias consiste en una investigación de aquellas actitudes, acciones o procedimientos realizados por los sujetos que se consideran fundamentales para el éxito en determinadas situaciones o empresas, por ejemplo saber lo que realiza un gerente para considerar que él y su empresa tengan éxito, se analiza el proceder y actitudes de una población de profesionales y se procede a una comparación, las conclusiones después de haber realizado este proceso, serán las competencias. Lo que McClelland realiza es un trabajo cualitativo con recursos estadísticos, donde establece aquellos comportamientos y destrezas que intervienen en la consecución exitosa de una actividad, es un manejo de probabilidades, mientras mayor sea el universo investigado, mayores serán estas. También hay que considerar que siempre habrá un rango de contingencia y relaciones causales para el éxito de un trabajador o empresa, como la dependencia del declive de otra, los favores políticos o el capital cultural, etc.

Sacristán (2009) establece una diferencia entre el saber cómo se origina algo y el saber cómo producirlo, en el campo de las competencias para superar esta observación, es necesario mucha investigación y experimentación, a pesar de ello, el campo social es diferente del natural y pretender objetivizar a los individuos no reducirá del todo el campo de incertidumbre para llegar a saber que el conjunto de pasos formará sujetos competentes. A pesar de ello, existen planteamientos para el desarrollo de competencias que se realizan mediante la reflexión y teorización sin partir de la experiencia.

Hay que puntualizar que el enfoque por competencias no es absoluto, ofrece probabilidades, por ello no se debe cerrar el debate y discusión. Las competencias deben ejercerse como un elemento dentro de un enfoque, no ser su fin ni mucho menos el enfoque.

Rychen y Salganik (2000) presentan las competencias desarrolladas por las OCDE que se han formulado con una pretensión de generalidad, las llamadas *key competencies*:

- Actuar de forma autónoma y reflexiva.
- Usar herramientas de forma interactiva.
- Formar parte y ser funcional en grupos socialmente heterogéneos (p.11).

Estas *key competencies* han sido formuladas desde la interdisciplinariedad, como un deber ser, por lo que no hay un seguimiento o estudio inicial en la práctica a la manera de McClelland et al. (2000) señalan que Jack Goody, antropólogo invitado al desarrollo conceptual de la propues-



ta, considera que existen pretensiones de generalidad que acarrea efectos homogeneizantes en la diversidad de los contextos.

Analizando la triada de competencias desde su formulación hasta la actualidad, se interpreta la predominancia de cierta racionalidad técnica e instrumental. En su desarrollo interdisciplinar el punto de vista económico es el que ha sopesado sobre los demás, por lo que el actuar de manera autónoma y reflexiva como lo han propuesto por medio de sub competencias, donde destacan la creatividad y el pensamiento crítico-analítico, ha sido más bien en pos de la eficacia y eficiencia en el aumento de la producción, se han desarrollado mejores maquinarias para poder reducir los gastos, la tecnología es una nueva necesidad, se han formulado estrategias para la retención de la atención de los individuos en el consumo de servicios digitales, lo que ha resultado en una polarización y posverdad. Citando a Hannah Arendt (1993) “Irreflexivas criaturas a merced de la técnica por muy mortíferas que puedan llegar a ser” (p. 16).

Torres (2021) señala que la OCDE en 2018 por medio de las pruebas PISA evalúa la capacidad-competencias de los estudiantes para detectar textos sesgados, en un 47 % se tiene que los alumnos de la media de los países de la OCDE eran capaces de distinguir entre hechos y opiniones en medios digitales. Como una de las conclusiones del informe se indica que existe una relación entre los países con porcentajes altos y la formación en los institutos sobre el uso de medios digitales como el acceso a estas tecnologías, también hay sus excepciones como el caso de España donde cerca de un 90 % de estudiantes afirman tener conectividad y, sin embargo, el porcentaje bajo de estudiantes que pueden identificar información sesgada es del 45 %; países latinoamericanos como Chile y Colombia también están por debajo del 50 %.

Como conclusión se tiene que paradójicamente la OCDE evalúa aquello que posiblemente ha contribuido a formar. El ideal de éxito de trabajadores y empresas que buscan ser competentes contribuye a crear las condiciones para el mayor tráfico en redes, para Žižek (2019) “El último rincón del globo ha sido conquistado en términos técnicos y puestos al servicio de su explotación en términos económicos” (p. 54). En esta dinámica no se crean espacios para actuar de forma autónoma-crítica y detenerse a cuestionarse si los resultados de la expansión productiva contribuyen o no al bienestar del otro y la naturaleza.





## La calidad educativa y el enfoque por competencias

Resaltadas las críticas al enfoque por competencias es necesario abordar el concepto de calidad educativa y conocer la relación que guarda entre sí. Para López et al. (2018) la calidad educativa como categoría tiene una connotación polisémica y no neutral, por ello, en este estudio se ha considerado la propuesta conceptual de Harvey and Green (1993), quienes brindan un marco general de cómo entender la calidad educativa en los siguientes puntos:

- Calidad entendida como excepcionalidad que se refiere a algo distintivo y especial.
- Calidad como perfección o coherencia, la cual consiste en conseguir la perfección del producto, esta se vincula a la cultura de la calidad donde no es necesario comprobar el resultado final pues la responsabilidad es transversal a los miembros y a cada etapa del proceso.
- Calidad entendida como adecuación a una finalidad, responde al cumplimiento de las expectativas de algún grupo de interés.
- Calidad como relación calidad-precio, se presentan los conceptos de eficacia y eficiencia, la primera que consiste en conseguir las metas propuestas y la segunda en hacerlo con el menor coste de recursos, esta noción tiene relación directa con la rendición de cuentas, es una inversión que exige resultados.
- Calidad como transformación, se privilegia los cambios cualitativos por encima de los cuantitativos, lo primordial es que los estudiantes desarrollen sus capacidades, aquí la calidad no consiste en un servicio sino una transformación de los participantes.

Estos puntos contribuyen a poder situarse en el análisis de diferentes propuestas, enunciaciones de distintos países, organismos, ministerios e instituciones, teniendo un recurso para interpretar la práctica de los anteriores y desvelar la noción de calidad que exponen.

La calidad como adecuación a una finalidad se puede encontrar en las propuestas curriculares de varios países, donde acorde a cada contexto se trabajará desde las necesidades que se consideren más emergentes, de manera general no se ignora la competitividad en el mercado internacional. En esta construcción, determinación de fines, se despliega una relación calidad-precio siendo la rendición de cuentas un momento importante del proceso.



En este aspecto, la adaptación de normas ISO tienen un papel importante en el ámbito de la calidad educativa. Estas normas buscan evaluar cada aspecto de la organización, los resultados y sus agentes, en Tobón (2015) se indica una variante para el ámbito educativo, el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), que aplicado a la educación presenta los siguientes criterios esenciales: “liderazgo, planificación estratégica, gestión del talento humano, procesos académicos, resultados en los estudiantes, resultados en el talento humano, resultados en la sociedad, desempeño general” (p.76). Una postura cercana a la consecución de fines, donde para establecer una medición es necesario la implementación de estándares generales, donde los criterios están enfocados en la autoevaluación de los organismos, siendo las normas ISO 9000, expone Tobón (2015) aquellas que dan garantía externa ante el estado, la comunidad y otros sobre de la calidad del modelo educativo.

En este marco de calidad, los currículos educativos pueden determinar, adaptar o adoptar un enfoque por competencias u otro y la rendición de cuentas girará en torno a ellas, se tienen ahora: destrezas, indicadores, criterios de evaluación y estándares, que es la jerga habitual de estas tendencias; como ejemplo el caso de Ecuador que en su reforma curricular del año 2016 expresa sus objetivos en términos de capacidades (MINEDUC, 2019, p. 446), sus fines propuestos son la justicia, solidaridad e innovación, aspectos similares a lo que propone la Declaración de Incheon Educación 2030. La consecución de estos fines se guía por las destrezas, la rendición de cuentas y la evaluación, se destaca la presencia de indicadores como criterios para evaluar.

Regresando a los organismos internacionales, uno de los fines principales y a donde se dirigen las competencias según la OCDE (2005) es en el “mejorar y potenciar las relaciones comerciales y el desarrollo sostenible, donde se busca el desarrollo de habilidades para afrontar los retos del presente y futuro en constante cambio e incertidumbre” (p. 3), sin relegar su atención en lo social y personal. Los países miembros buscan el mantener su competitividad, otros pretenden desarrollarse económicamente, países que postulan su entrada al organismo y que han asumido un enfoque por competencias, cuya mayor evaluación son las pruebas internacionales PISA. Se interpreta que mejores resultados en las pruebas PISA es equivalente a calidad educativa (dentro del discurso del DESECO), y por ende mayor garantía para el desarrollo económico, cuestión que resulta bastante criticable.

## La evaluación en el enfoque por competencias

La cuestión evaluativa es fundamental, desde McClelland (1973) se aclara que es necesario valorar el proceso cuando se lleva a cabo la competencia, no solo observar los resultados, pues se trabaja con habilidades, destrezas y actitudes, en este aspecto la evaluación sumativa solamente brinda una información incompleta que no permite saber si la competencia se ha desarrollado de manera correcta.

Un acercamiento a esta noción de evaluación se encuentra en Miller citado por Oseda et al. (2017), donde presenta una pirámide evaluativa de cuatro etapas, las dos primeras: el saber y el saber cómo, centradas en la parte cognitiva teniendo el examen como instrumento evaluativo; las dos últimas corresponden al demostrar y el hacer, enfocadas en el comportamiento cuyos instrumentos evaluativos propuestos por Oseda et al. (2017) son: la rúbrica y la escala de actitudes. Cabe mencionar que este autor considera a esta evaluación como auténtica porque permite la vinculación de las aulas con la vida real y laboral (p. 238)

A pesar de lo puntualizado pueden emerger contradicciones como los casos en los que se adoptan un enfoque por competencias con una enseñanza centrada en contenidos donde se evalúa conocimientos, siendo el instrumento primordial el examen o el cuestionario; la implementación de un enfoque relativamente nuevo a un sistema donde sus prácticas están arraigadas a una educación tradicional, siendo un gran equívoco de los sistemas educativos.

Un sistema burocrático y homogeneizante define de antemano el enfoque sin análisis, revisión ni consulta de los participantes, bajo argumentos de autoridad y sin criticidad se mide la calidad educativa, no deja espacio a la incertidumbre, es una fe ciega a un conjunto de papeles y normativas; al final siguen siendo los datos fríos cuantitativos lo que señalan si hay o no éxito educativo.

En este punto es importante una reflexión en torno a la cuestión evaluativa, citando a Álvarez (2009) la evaluación es el medio no el fin que permite conocer si el estudiante está aprendiendo o desarrollando una competencia, habilidad o contenido con el objetivo de poder corregir y sobre todo conducir al educando. La evaluación debe tener una connotación formativa que se centre el proceso o acompañamiento, para Álvarez (2009) “se trata de transformar el culto al examen (...) como recurso de control para ser ejercicio de formación” (p. 233).

El enfoque por competencia en relación con una calidad como finalidad se orienta a resultados y control de evidencias, su expresión máxima es el examen que mide un resultado final, y es a lo que finalmen-



te derivan las diferentes pruebas internacionales, que como una empresa o fábrica se evalúa la calidad última de sus productos, a pesar que en este caso específico se valora a seres humanos, un grupo de educandos, como también a los sujetos detrás de cada modelo educativo. Si se llevara a cabo un verdadero marco evaluativo, donde los actores educativos tomen conciencia de su aprendizaje, no se necesitaría del todo una valoración internacional final, pues en el proceso se retroalimentaría y corregiría en aras de alcanzar determinada calidad, habilidad u objetivo, las comparaciones entre países y modelos no serían necesarias.

Para saber las limitaciones de este enfoque se requiere de un análisis crítico, que resulta complicado cuando los currículos se formulan bajo la influencia de organismos internacionales, muchos países adoptan sin criticidad el enfoque que implementan; cabe parafrasear a Aimé Césaire (2006), el DESECO o la OCDE tal como el pensamiento occidental están en el podio de la razón para determinar el proceder educativo, su trabajo es dar 'luz' a las periferias, ignorando e inobservando sus necesidades y cultura; pero tal vez la raíz de los problemas sean los mismos sujetos aliñados en su dependencia y soberanía política.

108



## Sobredimensión del alcance de las competencias

El trabajo docente en las aulas requiere de creatividad e intuición que ante el seguimiento y el conjunto de pasos del enfoque por competencias, se ve ofuscado al seguir un guion, y debe hacerlo pues es necesario las evidencias para dar fe de su trabajo. Se necesita creer que el cúmulo de evidencias demuestran el dominio de la competencia, pero acaso ¿se puede tener seguridad que esta tendrá transferencia en la realidad?, y si ¿en verdad se puede aplicar en otros contextos?, solamente quedan las probabilidades. Lo que se quiere recalcar es que para que un estudiante tenga éxito en su vida social, económica y laboral no depende solamente del campo educativo sino también de otras instancias, dejarle esta carga solamente a la educación y a fuerza de un solo enfoque, lo que se hace es ignorar las desigualdades y brechas en el campo social.

Este enfoque por competencias comparte la lógica del modelo de calidad en relación con la rendición de cuentas, al control de evidencias y la carga burocrática, es conveniente resaltar su relación con la evaluación como finalidad. En este punto los resultados deben ser la garantía para la consecución del éxito, estos permitirán calificar, clasificar y en el peor de los casos segregar; se trata de desvelar que ha estado mal a partir de la

comparación con otros modelos educativos o enfoques, que por lo general responden a contextos diferentes. Una evaluación como tal lo que ocasiona más bien es malestar, por lo que se debe rescatar la noción de una evaluación transversal formativa, esta evaluación para Álvarez (2009) “debe involucrar a todos los actores educativos, no solo ministerios y docentes, sino también a los estudiantes para fomentar su implicación en el aprendizaje, teniendo como consecuencia lógica la implementación de la autoevaluación” (p. 237), coevaluación y heteroevaluación más allá de la valoración sumativa.

En esta relación entre el conocer y el saber hacer del enfoque por competencias, que a criterio de este artículo tiene sus limitaciones y dificultades, lo que se critica al fin es la sobredimensión de su alcance. En este caso se propone una perspectiva para el trabajo en las aulas con una noción de calidad para la transformación acorde a Harvey and Green, el cual consiste en trabajar en las condiciones que están detrás de las competencias y la construcción del conocimiento, como son las funciones cognitivas, ejecutivas o destrezas del pensamiento, que se derivan de la Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein (2012); que son comunes para toda actividad, destreza o competencias que realicen los sujetos en cualquier aspecto de su vida; se debe que ir a las bases del pensamiento para trabajarlo y fortalecerlo.

Esta postura tiene como misiva realizar un cambio interno en la estructura cognitiva de los estudiantes, misma que tiene mayor resistencia a los impactos del medio que otros cambios a corto plazo. Para de Maturana (2010) “Este cambio altera el curso de desarrollo cognitivo del organismo, en sus habilidades, capacidades, competencias; sobre todo altera la plasticidad o modificabilidad del sujeto que favorece los aprendizajes posteriores que tendrá el estudiante” (p. 45). Otro punto a destacar en de Maturana (2010) es el apoyo a la inclusión educativa de estudiantes asociados o no a la discapacidad, asunto que no se encuentra o no aborda la literatura del enfoque por competencias; para Feuerstein (2012) las brechas de estudiantes en situación de discapacidad de manera severa pueden ser atendidas y se puede lograr alteraciones significativas en su funcionamiento cognitivo, de igual forma para de Maturana (2010) “en aquellos estudiantes cuyos determinantes distales como el contexto sociocultural, el ambiente familiar, salud, nutrición etc., son un obstáculo para el aprendizaje” (pp. 48-49).

Esta propuesta no es nueva y ha tenido su aplicación en varios contextos, una de las más significativos puede ser la intervención realizada por Valera et al (2006), en la red pública estatal de Bahía en Brasil.



Finalmente, cabe mencionar que esta postura se centra en los sujetos, en los estudiantes para un modelo de calidad como transformación, más allá de las pretensiones del mercado, la consecución de notas o puntajes altos en las pruebas internacionales o locales que derivan en una burocratización, como menciona Álvarez (2009) el trascender una enseñanza orientada al examen.

## Discusión

En la literatura científica se encuentran dos posiciones en torno al enfoque por competencias, en favor a su aplicación para el ámbito laboral y otra que la pone en cuestión resaltando un utilitarismo latente, postura a la que suscribe este artículo bajo los postulados de la Teoría Crítica en el pensamiento de Horkheimer.

Horkheimer (2002) distingue una racionalidad subjetiva e instrumental de una racionalidad objetiva. La primera, no repara en conocer el carácter específico de procesos ni el funcionamiento abstracto del pensamiento, enfoca su atención en medios y fines sin detenerse a cuestionar si tales objetivos son razonables. Para esta racionalidad “la idea de un objetivo capaz de ser racional por sí mismo sin referirse a ninguna especie de ventaja o ganancia subjetiva, le resulta (...) profundamente ajena” (p. 9). Por otro lado, la racionalidad objetiva, contraria a esta, procura en indagar si los objetivos son por sí deseables, guardando confianza en la razón y su adecuación con el comportamiento humano, al reflexionar en sus actos y convicciones, sin abandonar la búsqueda de la verdad. Horkheimer (2002) menciona: “Sócrates tenía por cierto que la razón, entendida como comprensión universal, debía determinar las convicciones y regular las relaciones entre los hombres y entre el hombre y la naturaleza” (p.13). Al subjetivarse o relativizarse la razón perdiendo su universalidad devendría en una serie de cambios dando lugar al pensamiento pragmático que identifica la verdad con los resultados, relativizando esta categoría.

Horkheimer realizar una crítica a lo que denomina razón instrumental, al pragmatismo impregnado en el pensamiento y el campo social, que en este estudio se ha podido identificar en el enfoque por competencias. A continuación, se discutirá aquellas propuestas en favor de las competencias educativas para el campo laboral, se ha tomado como muestra los siguientes trabajos:

Guzmán et al. (2019) mencionan explícitamente la adquisición de competencias para la demanda del mundo laboral donde el pensamiento

crítico funge como mecanismo de empleabilidad (p. 24). En referencia a la calidad educativa se menciona la relación directa que tiene esta con la satisfacción del ámbito empresarial, siendo el trabajo colaborativo, la resolución de problemas el pensamiento crítico y creativo un medio para alcanzarlo, expone el éxito de este enfoque por medio de las percepciones de los estudiantes. Oseda et al. (2017) presentan un enfoque similar, pero centrándose en el aspecto pedagógico, en propuestas metodologías para alcanzar un grupo de competencias dirigidas a la empleabilidad, estas son: el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de las Tics, destacando valores como la solidaridad, empatía, etc. Lo que se puede criticar a Oseda et al. es no especificar las competencias desarrolladas, y a Guzmán et al. (2019) la limitación de un enfoque cualitativo pre inserción laboral para afirmar que “los estudiantes de verdad resuelven problemas de la cotidianidad, satisfaciendo los requerimientos de las organizaciones” (p. 36). En la línea de Oseda, en el estudio de enfoques pedagógicos está Lozano et al. (2017) quienes usan una metodología hermenéutica para establecer la pertenencia de tres enfoques pedagógicos con doce competencias en una educación para el desarrollo sostenible.

Más allá de las observaciones realizadas, hay que resaltar que tanto los modelos pedagógicos, la calidad y la educación, que exponen estos estudios son medios para la empleabilidad laboral, la educación no es un fin en sí mismo, vale por sus resultados, está sometido a una racionalidad instrumental, degenerando ontológicamente valores como la solidaridad y la empatía, que deberían ser valiosos por sí mismos, y más bien son considerados un medio, un recurso para la empleabilidad, de la misma forma sucede con el pensamiento crítico y creativo tratados como recursos para el éxito laboral, esto último viene a condicionar el criterio de selección de metodologías y enfoques pedagógicos.

En este campo pragmático, acorde a una racionalidad subjetiva de medios y fines no cabe cuestionarse a donde deriva una educación para el mercado laboral, o si puede haber otro camino u opción, esta no es su lógica, la subjetividad de la auto conservación no mira más allá de su carácter instrumental. Horkheimer (2002) menciona “cuando el pensar se hace instrumento, puede uno renunciarse a pensar” (p. 19); para este campo de medios y fines solo se espera las más altas competencias para la competitividad en un modelo capitalista donde lo individual pesa sobre lo colectivo, se busca la eficiencia, la mayor producción con el menor costo de recursos; son medios para el fetiche del dinero y ahora también del éxito. Para Horkheimer (2002) “cuando los fines ya no se determinan a la luz de la razón, resulta también imposible afirmar que un sistema econó-





mico o político, por cruel y despótico que resulte, es menos racional que otro” (p. 25).

En este punto cabe rescatar la visión del movimiento de la Escuela Nueva, donde Fullat citado por Moreno (2012) menciona: “La escuela es vida y no prepara para la vida. La cooperación es más importante que la competencia; se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes” (p. 256). Es una escuela o educación cuya visión de calidad no responda a una mera consecución de fines sin apertura a la criticidad, sino que problematice su propio fin en aras de la racionalidad rescatando la solidaridad, el conocimiento, el colectivo como valiosos por sí mismos, procurando la transformación de los educandos.

Otro aspecto a destacar es el estatus epistemológico que juega el conocimiento en un enfoque por competencias, aquí la discusión se centra en la Educación Superior donde para Manríquez citado por Oseda et al. (2017) “hay un desplazamiento del centro de gravedad de la enseñanza universitaria, históricamente encargada de formar profesionales para el mercado laboral” (p. 245); de la misma manera para Kreimer (2000) “el mérito en estricta referencia a la esfera del conocimiento, aparece como posibilidad de acceso a los puestos de trabajo y a los cargos políticos desde la creación de las universidades en los siglos XII y XIII” (pp. 28-29). En esta estrecha relación que se expone entre universidad y empleabilidad el conocimiento para Bicocca (2017) se pretende útil, eficaz y operativo. El saber hacer de las competencias, es un medio para el éxito laboral, que requerirá de un cuerpo selectivo de conocimientos que serán a su vez medios para el saber hacer, como diría Horkheimer (2002) es el triunfo del medio sobre el fin, el conocimiento pierde su valor en sí, su carácter deviene en ser instrumento.

El efecto de este pragmatismo-utilitarismo adquiere fuerza en una sociedad industrial, donde para Horkheimer “todos los productos de la actividad humana se trasmutan en mercancías (...). El trabajo productivo, ya sea manual o intelectual, se ha vuelto honorable, convirtiéndose en la única manera aceptada de pasar la vida” (p. 30). Esta caracterización está presente en las sociedades del siglo XXI intoxicadas de una racionalidad instrumental, lo que justifica la necesidad de un enfoque por competencias para la inserción laboral, cuestión que se puso de manifiesto en el debate sobre la educación superior europea a finales del siglo XX.

Para Guerrero y Clavero (2004) “el desarrollo de las competencias destinadas al éxito personal individual, es la herramienta o garantía del éxito organizacional, siendo este el núcleo o sistema, el sujeto de la era de la globalización” (p. 31). Esta posición concibe a la persona como el



medio para el éxito de la organización, es el capital humano, que hay que formar y entrenar para que se auto exija y haga necesaria una formación por competencias. Arendt (1993) menciona: “mientras la necesidad hacía del trabajo algo indispensable para mantener la vida, la excelencia era lo último que cabía esperar de él” (p. 58).

Barnett (2001) señala que una sociedad que busca la regeneración del capital no necesita un conocimiento per se, sino en la medida en que puede aprovecharlo, una necesidad pragmática inmediata donde aquellos saberes que no contribuyan para tal misiva son fácilmente descartables. Desde esta lógica no hay necesidad de detenerse a reflexionar sobre si el educarse para la competitividad económica y laboral es el principal camino a seguir.

En esta caracterización del conocimiento en un enfoque por competencias en relación con la calidad como finalidad hay que destacar el carácter temporal que posee, para Gimeno citado por Bicocca (2017), “los saberes instrumentales son saberes de alta utilidad técnica y de alta caducidad temporal, debido a que responden a estándares ocupacionales que no son absolutos, por ello las competencias que hoy son necesarias no lo serán en unos años” (p. 275). Esto resulta el abandono de un ideal de un conocimiento válido o universal, no cabe pensar en ello sino en la continua actualización determinada por el mercado laboral, tal como sucede en la descripción de las competencias por parte de la OCDE y con los enfoques pedagógicos en el campo educativo.

En esta identificación universidad-mercado laboral se ha justificado el enfoque por competencias y una posición que pueda trascender esta postura es rescatar una universidad ajena a la instrumentalización, subjetivación y reproducción de capital humano, donde el conocimiento no sea condicionado a las necesidades de mercado, Acosta y Viramontes (2013) mencionan:

La universidad en su propia definición histórica debe ser un espacio para el debate y la investigación sobre la naturaleza y la indagación en la condición humana y los alcances de la cultura, así como de las prevenciones necesarias sobre la actividad política y técnico-productiva en los procesos civilizatorios, la universidad debe preservar e incentivar a la producción del conocimiento, independientemente de que este tenga una aplicabilidad técnica (p. 3318).

Esta posición que distancia conocimiento de instrumentalización consiste en asumir aquello que Horkheimer (2002) denominó racionalidad objetiva, “cuya esencia refleja la estructura inherente de la realidad”



(p.14), no desconoce a la racionalidad subjetiva sino como “parte de una racionalidad más abarcadora, donde el pensamiento puede deducir criterios aplicables a todas las cosas y seres vivos, y donde las nociones éticas, políticas sean independientes de intereses subjetivos” (p. 14). En este punto, parafraseando a Horkheimer (2002) un pueblo que sufre hambre, un niño en peligro, la desigualdad, la injusticia, la burocratización y también la degradación ambiental hablan su propio idioma que no es su justificación en aras de la productividad del mercado.

## Conclusiones

El enfoque por competencias tiene una base instrumental, su concepto, el saber hacer o resolver con éxito una determinada situación o problema, puede adaptarse a cualquier perspectiva o intenciones. Lo que finalmente se quiere postular es que la emergencia de tal postura es respuesta al sistema laboral y de mercado de los tiempos presentes, donde se ha burocratizado las instituciones sociales siendo la educación una de ellas, donde sus prácticas van dirigidas al éxito de la mayor productividad ejerciéndose como una herramienta o medio para este objetivo. Esta posición se justifica desde una revisión histórica con McClelland en su estudio de competencias para la eficacia laboral del cual se derivaron programas con este espíritu tanto en el sector empresarial como el educativo. Posteriormente, se tiene la presencia de organismos internacionales, específicamente la OCDE, cuyas propuestas de competencias como su capital político han influido en los modelos de calidad de los países que forman parte de sus evaluaciones. La visión de calidad en este caso corresponde al propósito donde se resalta la rendición de cuentas para el desarrollo sostenible.

Entonces, competencias y calidad emergen de esta realidad, aquí surgen críticas por su tendencia al mercado y competitividad y sobre todo por pretender ser universal, más allá de eso la rendición de cuentas de esta relación responde a un modelo evaluativo de carácter sumativo, la evaluación final determinará si se está cerca o no al éxito o a la calidad, calificando y adjetivando a estudiantes, profesores como modelos educativos.

La racionalidad instrumental de esta dinámica de mercado y empleabilidad, considera al conocimiento y la educación como un medio no como un fin en sí mismo, es un entrenamiento para el mercado laboral, ello determina los enfoques y las tendencias pedagógicas.

Por ello, ante la interrogante de una relación entre competencias y calidad más allá de los intereses económicos, se adhiere a la postura de la noción

base de competencia, que por su maleabilidad puede adaptarse a un modelo de calidad como transformación de los sujetos, donde el mercado y el ámbito laboral no sean lo primordial, solo un aspecto más para la formación del educando, cabe considerar si el uso de competencias debe ser un enfoque por sí mismo en este modelo de calidad, o más bien un recurso que responda a esta tendencia, que puede alimentarse de otras propuestas como la modificabilidad cognitiva estructural, el desarrollo del pensamiento y principios epistemológicos que consideren al conocimiento como un valor en sí mismo.

Finalmente, la dinámica del asunto evaluativo debe cambiar, asumiendo la postura de Álvarez (2009), la evaluación debe estar presente en cada instante del proceso educativo sin caer en un control administrativo ni burocrático, con el criterio de mejorar los aprendizajes, el desarrollo cognitivo, las aptitudes, y no esperar a una valoración sumativa cuantitativa que exprese del estudiante lo que el docente ya sabe con anterioridad. Esto conlleva y necesita un cambio de enfoque en el compromiso de los actores educativos para que trascienda la propuesta de calidad como transformación.



## Bibliografía

ACOSTA, Javier; VIRAMONTES, Sonia

- 2013 Las Complicaciones de la formación por competencias en el arte. Diferentes perspectivas y posibles soluciones para la crisis en América Latina, pp. 3316-3326, Taberna Libraria Editores, Zacatecas.

ÁLVAREZ, Juan

- 2009 Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias En G. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 55-103). Ediciones Morata.

ARENDT, Hannah

- 1993 *La condición humana* (Vol. 306). Paidós.

ARTEAGA, Isabel, PÉREZ, Juan & LUNA, Sara

- 2015 Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151. <https://bit.ly/3m6aTRL>

BARNETT, Ronald

- 2001 *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.

BICOCCA, Rodolfo

- 2017 Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.6>.

CÉSAIRE, Aimé

- 2006 *Discursos sobre el colonialismo* (Vol. 39). Ediciones Akal.

DE MATURANA, Silvia

- 2010 *Maestros en el Territorio*. Editorial Universidad de La Serena.



- FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann  
2012 *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice, K-6*. Teachers-College Press.
- GUERRERO, Isabel, & CLAVERO, Ana  
2004 Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín Económico de ICE*, (2795). <https://bit.ly/31Y5a9R>
- GUZMÁN, Alba, CONTRERAS, Diana & MENDOZA, Edgar  
2019 Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11(2), 21-40. <https://bit.ly/3m4d88b>
- HABERMAS, Jürgen  
1987 *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. <https://bit.ly/3DomR8l>
- HARVEY, Lee, & GREEN, Diana  
1993 *Defining Quality Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 1, 73-83. University of Bath. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HORKHEIMER, Max  
2002 *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- KREIMER, Roxana  
2000 Historia del mérito. *Selección*.
- LÓPEZ, Claudio, CEDILLO, Cristina, & Cabrera, Freddy  
2018 Reflexiones sobre la calidad en educación superior. En K. Margado (Ed.). *Puentes-entre Psicología, Educación y Cultura* (pp. 91-92). <https://bit.ly/3ymQ0GY>
- LOZANO, Rodrigo, MERRILL, Michell, SAMMALISTO, Kaisu, CEULEMANS, Kim & LOZANO, Francisco  
2017 Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- MCCLELLAND, David  
1973 McClelland. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- MINEDUC  
2019 *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*.
- MORENO, Carmen  
2012 La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267. <https://bit.ly/3DYgQpU>
- NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, BANCO MUNDIAL, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAD MUJERES, PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, & ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS  
2015 *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. [shorturl.at/bgtv9](https://shorturl.at/bgtv9)
- OSEDA, Dulio, MENDIVEL, Ruth & ANGOMA Miriam  
2020 Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 235-259. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.08>.

PÉREZ, Ángel

- 2009 ¿Competencias o pensamiento práctico? En G. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 55-103). Ediciones Morata.

PÉREZ, John, NIETO, Johan & SANTAMARÍA, Juan

- 2019 La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>

RYCHEN, Dominique S. & SALGANIK, Laura

- 2000 A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations-Definition and selection of key competencies. *INES General Assembly*, 8.

SACRISTÁN, Gimeno

- 2009 Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación en G. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 8-54). Ediciones Morata.

TIZA, Mileidy

- 2016 La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 4(2), 112-122. <https://bit.ly/3DOoNhq>

TOBÓN, Sergio

- 2015 *Formación integral y competencias* (Vol. 227). Editorial Macro.

TORRES, Ana

- 2021 Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y evaluar las fuentes que la media de la OCDE. *El País*. [shorturl.at/npm12](https://shorturl.at/npm12)

ŽIŽEK, Slavoj

- 2019 *Contra la tentación populista: & La melancolía y el acto*. Ediciones Godot.



Fecha de recepción del documento: 5 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2021

Fecha de aprobación del documento: 14 de noviembre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022



# ESTADO DEL ARTE SOBRE CONCEPCIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

---

## State of the art on conceptions of quality in higher education

**FERNANDO GUSTAVO ACEVEDO CALAMET\***

Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República, Uruguay  
face@cur.edu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0815-7980>

**IORELLA GAGO BENITO\*\***

Centro Universitario Regional del Noreste,  
Universidad de la República, Uruguay  
fgago@fcien.edu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9841-461X>

**MARÍA ALEJANDRA DA SILVA MUÑOZ\*\*\***

Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República, Uruguay  
alejandra.dasilva@cur.edu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3381-7650>

**ANA LUCÍA BASTOS OLIVERA\*\*\*\***

Centro Universitario Regional del Noreste,  
Universidad de la República, Uruguay  
lucia.bastos@cur.edu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3100-5811>

**Forma sugerida de citar:** Acevedo Calamet, Fernando Gustavo, Gago Benito, Fiorella, da Silva Muñoz, María Alejandra & Bastos Olivera, Ana Lucía (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 119-150.

---

\* Doctor Cum Laude (Universidad Internacional de La Rioja, España). Magíster en Política y Gestión de la Educación (Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay). Licenciado en Ciencias Antropológicas (Universidad de la República). Profesor adjunto, responsable académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

\*\* Magíster en Políticas Públicas (Universidad Católica del Uruguay). Licenciada en Psicología (Universidad de la República). Docente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

\*\*\* Profesora de Educación Media, especialidad Derecho (Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay). Docente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

\*\*\*\* Licenciada en Psicología (Universidad de la República). Docente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

### Resumen

Dado el carácter polisémico y multidimensional de la noción *calidad* y de su centralidad y relevancia creciente en la educación superior, resulta necesario sentar bases que permitan conceptualizarla en función de su contexto de aplicación, de modo de dar sustento y consistencia al diseño de políticas focalizadas. El artículo expone los principales lineamientos metodológicos y resultados de una exhaustiva revisión bibliográfica orientada a esos efectos, centrada en la identificación de las concepciones sobre *calidad de la educación superior* en artículos publicados entre 2016 y 2020 en revistas de alto impacto internacional. Una vez finalizada la revisión, que siguió los lineamientos axiales del método PRISMA-P, quedaron seleccionados 186 artículos del universo inicial de 53 290. Un análisis por codificación abierta deductiva permitió identificar las concepciones predominantes de la calidad de la educación superior y sus componentes valorados como sustantivos. Otro de los resultados destacables es la pertinencia de agrupar esas concepciones en dos categorías —“calidad *en soi*” y “calidad *pour soi*”—, muy afines con las posiciones asumidas en dos textos muy influyentes en Hispanoamérica. Del análisis de los artículos seleccionados surgió una interrogante crucial: ¿a quién le corresponde determinar la calidad de un producto o servicio en educación superior? La respuesta a esta pregunta dio lugar a la emergencia de un posicionamiento teórico-conceptual alternativo a los subyacentes en esas categorías: “calidad *pour qui*” (calidad para quién, calidad para quiénes).

### Palabras clave

Educación superior, calidad, revisión bibliográfica, estado del arte, Método PRISMA-P, políticas focalizadas.

### Abstract

Given the polysemic and multidimensional nature of the notion of quality and its centrality and growing relevance in higher education, it is necessary to lay the foundations for conceptualizing it in terms of its context of application, in order to provide support and consistency to the design of specific policies. This paper presents the main methodological guidelines and findings of an exhaustive literature review focused on identifying the conceptions of quality in higher education in papers published in high-impact international journals between 2016-2020. Following the axial guidelines of the PRISMA-P method, 186 articles were selected out of 53,290 identified as part of the initial universe. Using open deductive coding, prevailing conceptions of the quality of higher education and its valued components were identified. Another noteworthy finding is the relevance of grouping these conceptions into two categories —“quality *en soi*” and “quality *pour soi*”— which are very similar to the positions taken in two very influential publications in Latin America. A crucial question arose as a consequence of the analysis of the articles submitted for review: who is responsible for determining the quality of a product or service in higher education? The answer to this question gave rise to the emergence of an alternative theoretical and conceptual positioning to those underlying the two categories: “quality *pour qui*” (quality for whom).

### Keywords

Higher education, quality, literature review, state of the art, PRISMA-P method, targeted policies.

## Introducción

La actual producción académica centrada en la problemática de la definición del concepto *calidad de la educación superior* y de sus principales componentes, de gran relevancia teórica, política y práctica, es abundante





y muy variada en sus enfoques y estrategias de abordaje teórico y/o empírico. En este contexto, el objetivo del estudio que aquí se reseña fue la determinación y análisis del estado actual de dicha producción, como base para una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte adecuada a su contexto de aplicación y fructífera para la elaboración de políticas en ese ámbito. Es decir, aquel objetivo no se agota en sí mismo, sino que está puesto al servicio de una construcción conceptual situada, cuya pertinencia y utilidad estén sustentadas en el conocimiento de la actual producción académica sobre dicha temática.

*Calidad* es un concepto que ha adquirido una notoria centralidad, relevancia y ubicuidad en numerosos ámbitos de las sociedades industrializadas contemporáneas, incluyendo el de la educación superior, en el que es motivo de interés y análisis desde hace por lo menos cuatro decenios (Avci, 2017; Lomas, 2002; Nabaho et al., 2019; Saarinen, 2010; Van Vught & Westerheijden, 1994; Wittek & Kvernbekk, 2011).

Sin embargo, su carácter polisémico (Scharager, 2018) y a menudo vago o ambiguo (Goff, 2017) continúa ofreciendo dificultades a toda iniciativa de diseño y de evaluación de sistemas, planes, programas y organizaciones educativas. En efecto, la profusa literatura existente referida al concepto *calidad de la educación superior*, lejos de haber conducido a una definición precisa y ampliamente aceptada, pone de manifiesto las grandes dificultades que obturan el cumplimiento de esa pretensión (Matei, 2016; Pompili, 2010; Prisacariu & Shah, 2016). Esta situación ha propiciado un proceso de sobresaturación semántica y, paradójicamente, de deflación de significados (Acevedo, 2011), en especial porque es un concepto en cambio constante y no susceptible de una interpretación unívoca (Zepke, 2014). Pero la paradoja es solo aparente; si se admiten múltiples perspectivas y significados de *calidad*, el concepto se vuelve menos útil como herramienta de cambio, o incluso carente de sentido.

En cualquier caso, si bien *calidad* continúa siendo una noción compleja y de muy variados sentidos y aplicaciones, explicar sus características apelando, como han pretendido algunos expertos, a su carácter subjetivo (Municio, 2005), no contribuye a la elucidación del concepto y de sus múltiples sentidos y significados. Este carácter no necesariamente invalida —ni debería hacerlo— la consecución de una definición precisa y ajustada al contexto en el que el concepto se aplica (Acevedo, 2008; Prisacariu y Shah, 2016; Reeves y Bednar, 1994), aun si se reconoce que incluso en una misma organización escolar raramente existe una definición suficientemente consensuada por sus actores (Mendoza y Ortégón, 2019; Pompili, 2010). Ni siquiera suele existir una definición concreta del concepto *cali-*



*dad* en los documentos de las entidades cuya misión es asegurar la calidad en instituciones de educación superior; de hecho, tal como afirma Goff (2017), aunque en esos documentos se propongan indicadores y métricas de la calidad, no se proporciona una definición o una descripción de su significado, tarea que en general queda librada a cada organización.

En el campo de la educación superior el concepto *calidad* es muy controvertible (Acevedo, 2008) y complejo (Acosta, 2015; Cabrera, 2005; Cardoso et al., 2016; Harvey & Green, 1993; Larrauri et al., 2015). Se ha destacado su carácter ubicuo y, en tanto diferentes grupos de agentes le atribuyen significados distintos, elusivo (Cheng, 2014; Goff, 2017; Gvaramadze, 2008; Harvey & Green, 1993; Nabaho et al., 2019; Neave, 1986; Newton, 2002, 2010; Prisacariu & Shah, 2016; Weenink et al., 2018). En muchas obras también se lo califica como un concepto multidimensional (i.e., Avci, 2017; Barreto & Kalnin, 2018; Brunner, 1992; Elton, 1998; Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Kleijnen et al., 2013; Krause, 2012; Nabaho et al., 2019; Reeves & Bednar, 1994; Sarrico et al., 2010; Scharager, 2018; Toranzos, 1996; Vesce et al., 2020; Westerheijden et al., 2007), dinámico (Boyle & Bowden, 1997; Ewell, 2010; Harvey 2005; Westerheijden et al., 2014) y relativo, ya que depende del modo en que es percibido y conceptualizado por diferentes actores del campo (Baird, 1998; Cardoso et al., 2018; Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey & Newton, 2007; Harvey & Williams, 2010; Middlehurst & Elton, 1992; Mortimore & Stone, 1991; Newton, 2010; Scharager, 2018; Welzant et al., 2015; Wittek & Kvernbekk, 2011).

Esas singulares características del concepto *calidad de la educación superior* inhiben la posibilidad de existencia de una definición que cuente con una aceptación generalizada en la comunidad académica internacional. Hace casi dos tercios de siglo, esto es, unos tres decenios antes de que comenzara a instalarse como noción axial en el campo de la educación superior, Gallie (1956) lo calificaba como un concepto esencialmente impugnado. La abundante y muy diversa producción académica publicada en las últimas cuatro décadas reafirman esa percepción, aunque la impugnación se ha nutrido de fundamentos cada vez más variados.

En su aplicación a la educación superior un plano de impugnación, señalado por diversos autores (entre otros, Filippakou, 2011; Newton, 2002), ha sido el reconocimiento de que ese concepto se inscribe en una lucha de poder en la que la adopción de ciertas definiciones conceptuales refleja una competencia por un mejor posicionamiento académico. Blanco (2013) ha enfatizado que el concepto *calidad* participa de un peculiar campo simbólico que se constituye como marco regulador de discursos,



políticas y prácticas. Es por ello que, como han señalado Monarca y Prieto (2018), se trata de un campo que alberga disputas sobre la forma de entender las instituciones y organizaciones educativas, sus funciones y relaciones con otros ámbitos del mundo social, incluyendo el estatal. Su influencia en el sentido de las políticas y de las prácticas educativas es, por ende, muy significativa. Resulta necesario, entonces, estudiar de qué modo interviene como un concepto prominente en los procesos de toma de decisiones, en especial en el diseño de políticas en educación superior. En este contexto, cabe reafirmar lo señalado por Prisacariu y Shah (2016): *calidad* nunca es un concepto neutral, sino que ineludiblemente responde a una idea tácita sobre la educación superior, sobre su sentido y propósito, sus valores y asunciones ideológicas subyacentes.

Las dificultades para alcanzar una definición del concepto *calidad* de aceptación generalizada se incrementan, además, al incluir otra circunstancia que se refiere, más que al concepto en sí mismo, al contexto de su aplicación: ¿corresponde tomar en consideración la *calidad de* la educación o la *calidad en* la educación? Si bien ambas concepciones se suelen emplear en forma indistinta (y en inglés bajo la expresión genérica “*quality in higher education*”), algunos expertos establecen una distinción. Pérez-Juste (2005), por ejemplo, considera que el concepto *calidad de* la educación pone el foco en los objetivos de la educación, mientras que el concepto *calidad en* la educación lo hace en los procesos y factores necesarios para alcanzar resultados de calidad: gestión directriz y administrativa, recursos humanos y materiales, evaluación. *Calidad de* la educación es, pues, un concepto más amplio que el de *calidad en* la educación (Rodríguez-Morales, 2017).

En el siguiente apartado se reseñarán los principales lineamientos metodológicos que se aplicaron en una exhaustiva revisión bibliográfica que se enfocó en la identificación de las definiciones y concepciones sobre la noción *calidad de la educación superior* presentes en artículos académicos recientemente publicados. En los apartados subsiguientes se expondrán y discutirán algunos de los principales resultados obtenidos, en procura de poner en contexto el actual estado del arte sobre la cuestión. A modo de conclusión, se explicitará el posicionamiento teórico-conceptual de los autores del presente texto y se destacarán las implicancias en el campo de la educación superior de los resultados emergentes de la revisión bibliográfica realizada. Por último, se mencionarán las principales limitaciones del estudio efectuado y las líneas de continuidad y análisis ulteriores que podrían resultar potencialmente fecundos.



## Revisión de la actual producción académica internacional sobre la concepción de la calidad de la educación superior

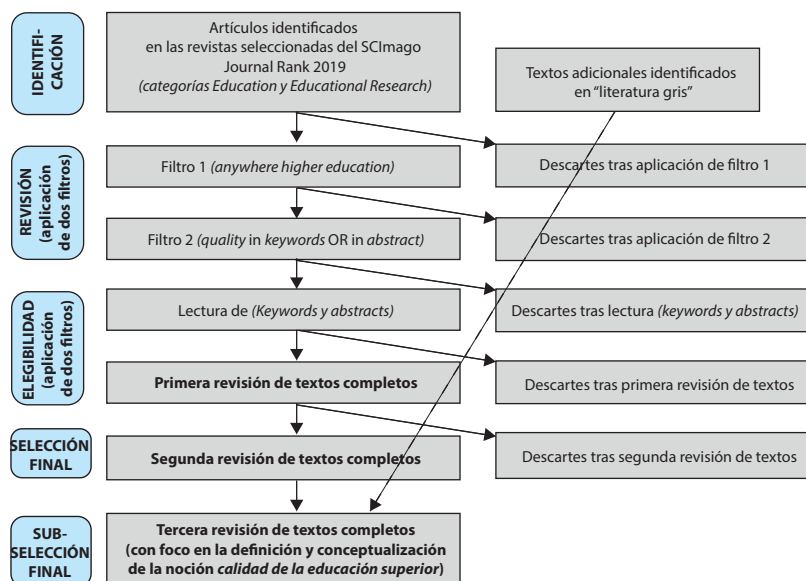
A los efectos de establecer, en la actual literatura científica internacional sobre la temática de la *calidad de la educación superior*, un estado del arte con foco en la identificación de las concepciones predominantes sobre esa noción y sus principales componentes, se efectuó una exhaustiva revisión bibliográfica. Es nuestra convicción que los resultados de dicha revisión habrán de ofrecer bases firmes sobre las que sustentar una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte útil e idónea para la elaboración de políticas y programas educativos en ese ámbito.

La revisión bibliográfica se desarrolló con base en los lineamientos fundamentales del método PRISMA-P formulado por Moher et al. (2009), luego ajustado por Shamseer et al. (2015) para revisiones sistemáticas y meta-análisis. La secuencia de la revisión aparece graficada en la Figura 1.

124



Figura 1  
Diagrama de flujo de la revisión de artículos  
sobre la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

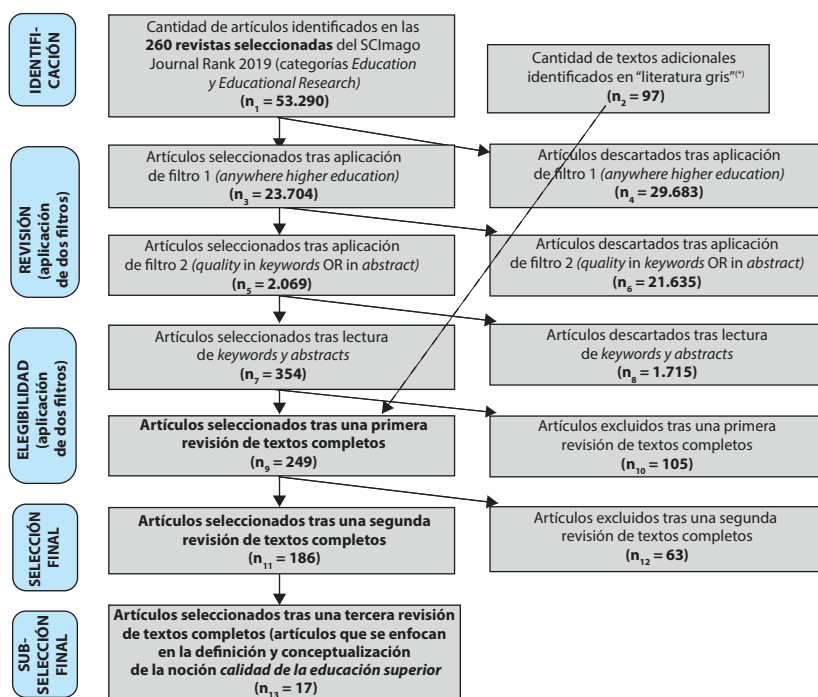
La búsqueda de artículos se restringió a los publicados en el período 2016-2020 en una selección de las 1272 revistas de las categorías

“Education” y “Educational Research” del SCImago Journal Rank de 2019 (de aquí en adelante, SJR-2019).

La selección de las revistas se efectuó a partir de la adecuación de su nombre al foco temático considerado. Como resultado quedaron seleccionadas 260 revistas, el 80 % de ellas publicadas en inglés: 88 de las 306 revistas del cuartil Q1, 70 de las 307 del cuartil Q2, 56 de las 304 del cuartil Q3, 35 de las 293 del cuartil Q4 y 11 de las 62 revistas sin categorizar. El 60 % de las 260 revistas seleccionadas corresponde al Reino Unido (92) y a los EE.UU. (64); el resto se distribuye en los siguientes países: España (25), Países Bajos (15), Brasil (7), Australia (6), Suiza (5), Turquía (5), México (5), Sudáfrica (4), Canadá (3), Polonia (2), Rusia (2), Malasia (2), Nueva Zelanda (2), Colombia (2), Chile (2), y otros 17 países con una revista cada uno.

La Figura 2 muestra los resultados obtenidos en cada una de las fases de la revisión realizada.

**Figura 2**  
Revisión de artículos sobre la calidad de la educación superior



Nota: Una vez leídos los 97 textos de “literatura gris” identificados originalmente, fueron descartados 17 debido a su escasa pertinencia. Los 80 textos seleccionados en esta categoría corresponden a 5 libros (6%), 69 capítulo de libro (86%) y 6 artículos publicados en revistas (6%).

Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

La primera fase de búsqueda —designada como “Identificación” en el diagrama— se restringió a los resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los artículos en cada una de las 260 revistas seleccionadas, según tres instancias sucesivas de búsqueda. Las dos primeras correspondieron a la fase designada como “Revisión” en el diagrama: aplicación del filtro “educación superior” (“*higher education*”) en cualquier parte del texto, seguida por la aplicación del filtro “calidad” (“*quality*”) en resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*). A efectos de refinar y aumentar la sensibilidad de la búsqueda, en ambas instancias se utilizaron, además de los filtros mencionados, los siguientes conectores booleanos: (Calidad) AND (Educación OR Educativa OR Académica) AND (Enseñanza) y los correspondientes en inglés: (*Quality*) AND (*Education* OR *Educational* OR *Academic*) AND (*Education* OR *Teaching*).

126



La segunda fase de la revisión —designada como “Elegibilidad” en el diagrama— consistió en la selección de artículos a partir de la lectura de resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los 2069 artículos seleccionados en la fase anterior. Luego se efectuó una nueva selección sobre la base de la lectura de los textos completos de los 354 artículos seleccionados en la instancia precedente, así como de los 97 textos correspondientes a “literatura gris” (libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas no indexadas en el SJR-2019). En esta fase se excluyeron revisiones narrativas, escalas, validación de escalas y estudios en sistemas educativos a distancia. De este modo, quedaron seleccionados 249 artículos del universo inicial de 53 290, y 80 textos de “literatura gris” (cinco libros, 69 capítulos de libros y seis artículos).

En la fase “Selección final” esos 249 artículos pre-seleccionados fueron sometidos a una segunda lectura muy minuciosa que dio como resultado la selección de 186 artículos del total de 53 290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda. A partir de esta segunda lectura se efectuó un análisis de temas por codificación abierta deductiva, que se plasmó en la elaboración de breves reseñas de los resultados más relevantes sobre la concepción de la calidad de la educación superior y sus componentes valorados como sustantivos. Este análisis permitió, además, identificar los principales estándares considerados en la evaluación de la calidad de la educación superior. Los resultados de esta fase se registraron y ordenaron en una planilla que incluye: nombre de la revista, título del artículo, autor(es), fecha de publicación, palabras clave, país en el que se aplicó el estudio, tipo de estudio (empírico o no empírico), estrategia metodológica (cuantitativa, cualitativa, mixta), dimensiones o estándares predominantes en la concepción de *calidad*, y el

tamaño y características de la unidad de análisis y/o de la muestra construida (docentes, estudiantes, funcionarios, directivos, expertos, otros).

Por último, fue de particular interés seleccionar, de los 186 artículos, aquellos con foco analítico en la concepción de la *calidad de la educación superior*, cuyo contenido resultó de gran utilidad en la elaboración de este texto, en especial al momento de analizar y ponderar los resultados obtenidos en la revisión realizada. De la tercera lectura efectuada a esos efectos —designada en el diagrama como “Sub-selección final”— se seleccionaron 17 artículos, algunos de los cuales ya fueron aludidos en la introducción del presente texto.

## Presentación y discusión de los principales resultados de la revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica dio lugar a la emergencia de cinco grandes conjuntos de resultados:

- La existencia de una obra que sigue siendo, a casi treinta años de su publicación, la de mayor influencia en la producción académica sobre la concepción de la calidad de la educación superior.
- La constatación de que, a pesar de su notoria diversidad, la gran mayoría de las definiciones y concepciones sobre dicha noción se pueden ordenar en dos grupos claramente diferenciados en función de sus fundamentos teórico-conceptuales, los cuales presentan una apreciable afinidad con las posiciones asumidas por dos expertos cuyas obras fueron muy influyentes en los últimos quince años, por lo menos en el ámbito hispanoamericano.
- La identificación de los componentes o estándares más empleados para la evaluación de la calidad de la educación superior: formación y desempeño profesional de los docentes, rigurosidad, exigencia, integralidad y planificación del currículum, gestión y organización administrativa, desempeño académico de los estudiantes, características del relacionamiento entre actores, grado de logro de ambientes motivadores del estudio, estructura edilicia y recursos materiales disponibles, actividades de investigación, actividades de extensión y de vinculación con actores locales, régimen de gobernanza, dimensiones simbólicas, soporte financiero.
- La existencia, constatada en la mayoría de los artículos considerados, de una correlación entre el tipo de concepción de la calidad





de la educación superior asumida y la estrategia empírica adoptada para su determinación (i.e., cuantitativa, cualitativa, mixta).

- La identificación, en el caso de estudios empíricos, de las unidades de análisis predominantes (i.e., docentes, estudiantes, egresados, directivos, expertos).

Por razones de espacio aquí expondremos en forma sucinta solamente los resultados correspondientes a los dos primeros conjuntos.

### *La influencia de Lee Harvey y de Diana Green en la concepción de la calidad de la educación superior*

Al cabo de ocho años la urticante pregunta lanzada ya en el título de un ensayo aun hoy bastante aludido —*What the hell is quality?* (Ball, 1985)— obtuvo, en el artículo “Defining Quality” (Harvey & Green, 1993), una respuesta de rápida y enorme aceptación en la comunidad académica internacional. Tal vez esa aceptación se debió a que, lejos de ofrecer una respuesta concreta y concluyente —nada del tipo *Quality is...*—, aportó un sólido encuadre para la elucidación del concepto en el campo de la educación superior.

En “Defining Quality” sus autores destacan que el carácter relativo del concepto *calidad* cuando se lo aplica a la educación superior no significa que se trate de diferentes perspectivas sobre el mismo concepto, sino de diferentes perspectivas sobre diferentes conceptos, pero bajo una misma designación: *calidad*. Establecieron, además, cinco formas de concebir la calidad de la educación superior, las cuales representan, como señalan Prisacariu y Shah (2016), las principales perspectivas que suelen asumir los diversos actores que participan en el campo: calidad como excelencia, calidad como consistencia o perfección (“*zero errors*”), calidad como ajuste a los objetivos propuestos (“*fitness for purpose*”), calidad como eficiencia económica en cuanto a la correlación entre costos y resultados (“*value for money*”) y calidad como transformación.

Los autores de la mayoría de los artículos consultados en la revisión que aluden a esas cinco perspectivas (i.e., Cardoso et al., 2018; Cheng, 2017; Scharager, 2018; Tomás & Esteve, 2001; Wicks & Roethlein, 2009; Woodhouse, 1996) coinciden en que la definición más ampliamente utilizada corresponde a la perspectiva “*fitness for purpose*” y, en una medida algo menor, a la perspectiva “*value for money*”. Tal como afirma Cheng (2017), un rasgo común a las perspectivas “*fitness for purpose*” y “*value for money*” es su foco en el desempeño institucional y en su evaluación por parte de agencias o de agentes externos. La perspectiva “*value for money*”, vertebrada en torno a la noción de *accountability*, a disposi-





tivos de control de calidad en procura de resultados cuantificables y a la consideración del estudiante como cliente o consumidor (George, 2007; Houston, 2010; Scharager, 2018; Tomlinson, 2017), está estrechamente vinculada a la ideología neoliberal imperante en buena parte del mundo occidental actual (Acevedo, 2021; Giroux, 2015; Paradeise & Thoenig, 2013; Saunders, 2010, 2011; Saunders & Blanco, 2017).

Indudablemente “*Defining Quality*” (Harvey & Green, 1993) es el artículo con foco en la calidad de la educación superior más influyente y más citado (Marshall, 2016; Scharager, 2018). En la revisión bibliográfica realizada se lo menciona 133 veces, en el 17 % de los artículos seleccionados tras la primera lectura de los textos completos (en 42 artículos del total de los 249 seleccionados en esa fase); es decir, en cada uno de esos artículos se alude a esa obra, en promedio, algo más de tres veces. También son muy influyentes las obras de ambos autores por separado. Exceptuando “*Defining Quality*”, en ese universo de 249 artículos aparece un total de 128 alusiones a obras de la autoría de Harvey o de Green o donde uno de ellos figura como co-autor. Como se muestra en la Tabla 1, dichas alusiones corresponden a 33 artículos (un 13 % del universo considerado). Siendo así, el total de la suma de ambos tipos de alusiones es de 261, esto es, algo más de una alusión, en promedio, en cada uno de los 249 artículos seleccionados en esa fase. Estas cifras son enormemente superiores a las correspondientes a cualquier otro artículo y/o autores con publicaciones sobre la temática en cuestión en revistas indexadas en el SJR-2019.



**Tabla 1**  
**Cantidad de alusiones en los 249 artículos seleccionados: (1) al artículo de Harvey y Green (1993); (2) a artículos de Harvey y de Green como autores o como co-autores (excepto Harvey y Green, 1993)**

Q	Autores	alusio- nes (1)	alusio- nes (2)
1	Akalu (2016)	4	4
1	Alzafari (2018)	1	1
1	Alzafari & Kratzer (2019)	1	1
1	Alzafari & Ursin (2019)	1	2
1	Avci (2017)	14	13
1	Cardoso, Rosa, & Stensaker (2016)	4	9
1	Cardoso, Rosa, Videira, & Amaral (2018)	7	7
1	Cheng (2017)	1	2
1	Das, Mukherjee, & Dutta Roy (2016)	1	-
1	Dicker, García, Kelly, & Mulrooney (2019)	2	2

1	Eliophotou Menon (2016)	8	6	
1	Gerritsen-van Leeuwenkamp, Joosten-ten Brinke, & Kesterd (2019)	2	-	
1	Giraleas (2019)	1	-	
1	Goff (2017)	8	4	
1	Hildesheim & Sonntag (2019)	3	3	
1	Marshall (2016)	5	1	
1	McCowan (2017)	3	-	
1	Mukwambo (2019)	1	1	
1	Prisacariu & Shah (2016)	3	5	
1	Rahnuma (2020)	1	7	
1	Sadler (2017)	2	-	
1	Sarrico & Alves (2016)	1	5	
1	Scharager (2018)	8	2	
1	Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann, & Krücken (2017)	2	-	
1	Tezcan-Unal, Winston, & Qualter (2018)	1	-	
1	Vesce, Cisi, Gentile, & Stura (2020)	-	2	
1	Kaynardag (2019)	-	1	
2	Bertolin (2016)	1	-	
2	Brennan (2018)	1	-	
2	Giannakis & Bullivant (2015)	2	2	
2	Hauptman (2018)	2	2	
2	Khalaf (2020)	7	1	
2	Leiber, Stensaker, & Harvey (2018)	1	4	
2	Seyfried & Pohlenz (2018)	1	-	
2	Walls, Carr, Kelder, & Ennever (2018)	1	-	
2	Zheng, Cai, & Ma (2017)	12	10	
3	Barreto & Kalnin (2018)	6	18	
3	Barsoum (2017)	1	2	
3	Koçe, Jansone-Ratinika, & Koka (2017)	1	2	
3	Mendoza & Ortegon (2019)	1	1	
3	Monyatsi & Ngwako (2018)	2	1	
3	Nabaho, Aguti, & Oonyu (2019)	6	1	
3	Ortíz & Rúa (2017)	-	1	
4	Aravena & Meza (2017)	1	-	
4	Njie & Asimiran (2016)	2	5	
(1): alusiones en 42 artículos (25 Q1, 9 Q2, 6 Q3, 2 Q4) (2): alusiones en 33 artículos (20 Q1, 5 Q2, 7 Q3, 1 Q4)		Subto- tales:	133	128
		Total:	261 alusiones	

Fuente: Elaboración propia.

Es aún mayor la influencia de esta multicitada obra en el contenido de los 17 artículos que fueron seleccionados por estar enfocados en el concepto *calidad de la educación superior*: aparece mencionada en 14 de esos 17 artículos (82 %), y el total de menciones es de 70, es decir, un promedio de cinco menciones por artículo. Como se ilustra en la Tabla 2, las cifras son similares en el caso de alusiones a obras de la autoría de Harvey o de Green por separado o donde uno de ellos figura como co-autor: 72 alusiones, que aparecen en 15 de los 17 artículos seleccionados (88 %). En este caso el total de la suma de ambos tipos de alusiones es 142, o sea, algo más de ocho alusiones, en promedio, en cada uno de aquellos 17 artículos. Estas son, claramente, cifras mucho mayores que las correspondientes a cualquier otro artículo y/o autores que han publicado estudios sobre esta temática en revistas del SJR-2019.

**Tabla 2**  
Cantidad de alusiones en los 17 artículos seleccionados que se enfocan en la concepción de la noción *calidad de la educación superior*: (1) al artículo de Harvey y Green (1993); (2) a artículos de Harvey y de Green como autores o como co-autores (excepto Harvey y Green, 1993)



Q	Autores/Autoras	Alusiones (1)	Alusiones (2)	
1	Akalu (2016)	4	4	
1	Avci (2017)	14	13	
1	Cardoso, Rosa, & Stensaker (2016)	4	9	
1	Cardoso, Rosa, Videira, & Amaral (2018)	7	7	
1	Cheng (2017)	1	2	
1	Dicker, Garcia, Kelly, & Mulrooney (2019)	2	2	
1	Goff (2017)	8	4	
1	Marshall (2016)	5	1	
1	Mukwambo (2019)	1	1	
1	Prisacariu & Shah (2016)	3	5	
1	Scharager (2018)	8	2	
1	Vesce, Cisi, Gentile, & Stura (2020)	-	2	
3	Alvarado, Morales, & Aguayo (2016)	-	-	
3	Barreto & Kalnin (2018)	6	18	
3	Mendoza & Ortegón (2019)	1	1	
3	Nabaho, Aguti, & Oonyu (2019)	6	1	
3	Ortiz & Rúa (2017)	-	-	
(1): alusiones en 14 artículos (11 Q1, 3 Q3) (2): alusiones en 15 artículos (12 Q1, 3 Q3)		Subto- tales:	70	72
		Total:	142 alusiones	

Fuente: Elaboración propia.

*Dos concepciones polares: calidad en soi y calidad pour soi*<sup>1</sup>

Tal como ya se comentó, existe una gran variedad de discursos que emplean y definen el concepto *calidad*, pero no todos son convergentes ni se refieren a lo mismo (Harvey & Green, 1993; Toranzos, 1996; Weenink et al., 2018). Hace medio siglo Kripke mostró que nombrar y describir no son sinónimos, ya que “al describir se enuncian elementos predicativos del objeto nombrado, pero [...] los nombres no tienen sentido propio” (Cárdenas-Marín, 2016, pp. 116-117). Esto remite a lo que, a mediados del siglo pasado, en un libro póstumo, Wittgenstein (2017) denominó “semejanzas familiares”: aunque se pretenda que existen características esenciales comunes a las cosas portadoras de una misma designación, lo que tienen en común es, en rigor, un conjunto de similitudes superpuestas.

Asumidas esas consideraciones, una cuidadosa lectura de los 186 artículos seleccionados en la penúltima fase de la revisión bibliográfica permitió inferir que la gran mayoría de ellos se puede ordenar en dos grandes grupos: (i) los que desarrollan una concepción —que bien puede calificarse como “calidad *en soi*”— de la noción *calidad de la educación superior* teórica o empíricamente sustentada y válida para prácticamente cualquier contexto institucional; (ii) los que, en atención al carácter marcadamente subjetivo de esa noción, descartan la pertinencia de la búsqueda de una definición única, en el marco de un tipo de concepción que aquí calificamos como “calidad *pour soi*”.

Por otra parte, en una revisión bibliográfica en artículos escritos en idioma español enfocados en la calidad de la educación (Acevedo, 2008) se determinó que dos de ellos, además de haber sido muy influyentes en la producción académica inmediatamente posterior a su publicación, resultaban representativos de sendas posiciones polares sobre esa temática. Se trata de los artículos “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”, de la socióloga argentina Inés Aguerrondo (1993), y “La construcción de programas educativos de calidad”, del madrileño Pedro Municio (2005). Si bien es poco probable que muchos de los autores de los artículos que emergieron de la revisión que aquí se presenta hayan leído alguno de esos dos artículos —entre otras razones porque el 80 % de las revistas revisadas son anglófonas—, de todos modos en el primero de aquellos dos grupos referidos antes (que comprende las obras que tácitamente asumen una concepción “*en soi*” de calidad de la educación superior) se puede reconocer como antecedente el artículo de Aguerrondo (1993), mientras que es lícito considerar que el de Municio (2005) es un claro antecedente del segundo de los grupos, cuyas obras se caracterizan por una concepción “*pour soi*” de la calidad.



Aguerrondo (1993) basa su desarrollo argumental en la consideración de la calidad como un concepto complejo y multidimensional aplicable a cualquier aspecto del campo de la educación — aprendizajes, docentes, infraestructura, procesos— y que rige la toma de decisiones en ese campo. Por tratarse de un concepto que está social e históricamente determinado, en cada momento y lugar su definición surge fundamentalmente de las demandas que el sistema social le hace a la educación. Esta perspectiva aparece reafirmada en obras de diversa procedencia (i.e., Filippakou, 2011; Lemaitre, 2010; Tedesco, 1987), así como en muchos de los artículos que fueron seleccionados al cabo de la revisión bibliográfica realizada (i.e., Nabaho et al., 2019; Prisacariu & Shah, 2016; Scharager, 2018) y en otros publicados antes del período considerado en la revisión (i.e., Kleijnen et al., 2013; Rosa et al., 2012; Thune, 1996). Prisacariu & Shah (2016), por ejemplo, destacan que el concepto *calidad de la educación superior* excede largamente la eventual satisfacción de los actores involucrados y, en cualquier caso, tiene importantes implicancias políticas. Afirman que, en tanto constructo, este concepto nunca es neutral y su significado siempre es contextual. En efecto, en toda definición de la calidad de la educación superior subyace tácitamente una idea sobre la educación superior, su naturaleza, propósitos y procesos fundamentales. Esto resulta más palmario en aquellas obras que definen a la calidad de la educación superior como “*fitness for purpose*”, la más utilizada de las cinco perspectivas propuestas por Harvey y Green (1993); es una perspectiva de corte pragmático que en general se aplica para el control de procesos y sistemas educativos, en tanto los propósitos suelen estar asociados a las aspiraciones políticas de los gobiernos nacionales en cuanto a estimular el trabajo de las organizaciones del sector en un mercado altamente competitivo (Cheng, 2017; Prisacariu & Shah, 2016) y, a menudo solapadamente, favorecer el disciplinamiento de la población al alero del modelo de desarrollo imperante (Arce, 2020).

La posición teórica de Municio (2005) no se contrapone en todos sus términos a la esbozada anteriormente, pero presenta diferencias sustantivas. Su planteo axial es que “no existe una “cosa” llamada calidad, [...] sino que lo que sea calidad lo estará definiendo el receptor del objeto o servicio” (p. 488). Es decir, considera que la calidad no es, *sensu stricto*, una cualidad o característica inherente a un producto o a un servicio, sino más bien un valor (o cualidad o característica) que su receptor le atribuye y que dependerá del grado en el que ese producto o servicio contribuya a satisfacer sus necesidades, intereses, exigencias o expectativas. Este enfoque también es ampliamente aceptado en la producción





académica que emergió de la revisión bibliográfica realizada, tanto en forma explícita (i.e., Cardoso et al., 2016; Cardoso et al., 2018; Dicker et al., 2019; Mendoza & Ortégón, 2019, entre otros) como implícita (i.e., Mukwambo, 2019). Mendoza y Ortégón (2019), por ejemplo, estiman que en el campo de la educación superior *calidad* es un concepto subjetivo, susceptible de múltiples definiciones y valoraciones, lo cual se pone de manifiesto en el hecho de que los aspectos considerados como claves de la calidad difieren notoriamente entre estudiantes y docentes. En gran parte de las producciones académicas de los últimos tres decenios (i.e., Cheng, 2011, 2012; Cheng & Tam, 1997; Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Kalayci et al., 2012; Lomas, 2002, 2007; Newton, 2002; Sarrico et al., 2010; Schindler et al., 2015; Watty, 2005, 2006), incluyendo muchas de las que fueron seleccionadas en la revisión aquí presentada (i.e., Avci, 2017; Dicker et al., 2019; Prisacariu y Shah, 2016; Scharager, 2018), se enfatiza que existen tantas definiciones de *calidad de la educación superior* como categorías de actores directamente involucrados, ya sean del centro educativo en cuestión (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios no docentes) o externos a él (organismos financiadores o patrocinantes, egresados, sus empleadores). Asimismo, en algunas de esas obras (i.e., Avci, 2017; Dicker et al., 2019) se señala, en concordancia con lo expuesto por Municio (2005), que la adopción de determinadas definiciones de *calidad*, además de no ser siempre coincidentes en el seno de cada una de esas categorías, depende de las circunstancias imperantes en cada momento y lugar.

Si bien Aguerrondo (1993) y Municio (2005), al igual que la gran mayoría de los artículos seleccionados en la revisión efectuada, coinciden en que la calidad es un concepto socialmente determinado y entonces susceptible de múltiples definiciones, para Aguerrondo (1993), como ya fue dicho, estas surgen fundamentalmente de lo que el sistema social le demanda a la educación —la determinación social se proyecta desde el sistema social hacia la educación, uno de sus subsistemas, mientras que para Municio (2005) surgen del usuario —la determinación social emana del receptor del producto o del servicio educativo—. En el primer caso el concepto *calidad* —su construcción conceptual, su definición y caracterización— se concibe desde *lo político* en un sentido tradicional y, en el caso específico de Aguerrondo, con una notoria impronta neo-marxista; en el segundo, se concibe desde *la política*, según una versión más *aggiornada*, en sintonía con lo que hoy parece estimarse, por lo menos en esta parte del mundo, como “políticamente correcto”.

Cada una de estas dos formas de conceptualizar la calidad da lugar a la adopción de unidades de análisis distintivas. En el primero estas suelen

ser agentes institucionales: oficinas gubernamentales que rigen los subsistemas educativos (en especial a través de su expresión en documentos oficiales), sus asesores técnicos (en muchos casos expertos supra-nacionales), equipos directivos (tanto a escala institucional como organizacional) y, más infrecuentemente, organismos financiadores o patrocinantes. Muchos de los artículos seleccionados en la revisión realizada comparten esta posición (i.e., Cheng, 2017; Nabaho et al., 2019; Prisacariu & Shah, 2016). En el segundo caso los estudios se enfocan en unidades de análisis conformadas por diversas agrupaciones de actores directa o indirectamente involucrados en la dinámica organizacional de un centro educativo: estudiantes, docentes, egresados, empleadores potenciales (de egresados o de estudiantes avanzados), personal administrativo. En la revisión efectuada también se identificaron muchos estudios alineados con este enfoque (i.e., Avci, 2017; Cardoso et al., 2016; Cardoso et al., 2018; Dicker et al., 2019; Mendoza & Ortigón, 2019; Mukwambo, 2019; Scharager, 2018).

Sobre esas bases, quienes, como Municio (2005), se alinean en torno a una concepción de calidad “*pour soi*”, se enfocan en el análisis de la calidad a lo largo del proceso que sigue un programa educativo, con énfasis en sus resultados y efectos, mientras que los que, como Aguerro (1993), se inclinan hacia una concepción de calidad “*en soi*”, asumen una perspectiva que privilegia estudios sistémicos enfocados en las políticas educativas y en las opciones ideológicas y pedagógicas que asumen los planificadores y tomadores de decisiones. Esta visión la comparten autores de diversa procedencia geográfica y disciplinar (i.e., Lemaitre, 2010; Nabaho et al. (2019); Prisacariu & Shah, 2016; Weenink et al., 2018). Aguerro (1993) arguye que hay calidad allí donde existe consistencia entre el proyecto político general vigente y el proyecto educativo implementado o, más concretamente, “entre [sus] ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo” (p. 5). En esta perspectiva, pues, son las definiciones políticas e ideológicas las que establecen los baremos para la evaluación de la calidad, ya sea de un sistema educativo, de una organización escolar o de una propuesta pedagógica.

En esta afirmación, en sus connotaciones implicadas y en todo lo que de ellas se puede inferir, radica el principal plano de divergencia con la perspectiva de Municio (2005), para quien poco importa el carácter, validez o consistencia de las definiciones ideológicas y políticas (o incluso técnicas) que hayan participado en la gestación del producto o servicio educativo, ni las cualidades de eficacia o de eficiencia que se les atribuya. Desde esta perspectiva el logro de la calidad no depende del grado en que el producto o





servicio educativo cumpla con los objetivos establecidos por sus creadores —su eficacia— ni radica en la medida en que el proceso de su producción haya optimizado los recursos disponibles —su eficiencia—, sino más bien en el grado en el que dicho producto o servicio contribuya a satisfacer las necesidades de sus receptores (o usuarios, consumidores o clientes, según el caso). Si es a estos últimos a quienes les corresponde determinar si un producto o servicio tiene calidad, entonces su evaluación no debe hacerse en términos de eficacia o de eficiencia, sino en términos de “efectividad, valor y satisfacción” (Municio, 2005, p. 493). Existe calidad, entonces, si el producto o servicio educativo cumple con los objetivos establecidos por sus creadores —en consonancia con la perspectiva “*fitness for purpose*” referida por Harvey y Green (1993) y, según lo que emergió de la revisión efectuada, adoptada por la gran mayoría de los principales estudiosos sobre la temática—, pero siempre y cuando dichos objetivos estén orientados a la satisfacción de las necesidades, intereses, exigencias o expectativas de sus receptores (o usuarios, consumidores o clientes).

De este modo, en oposición al paradigma que define a la calidad en función de la presencia de atributos inherentes al producto o servicio educativo —su calidad interna, según la expresión por él propuesta— (definición alineada con las perspectivas de la “*calidad como excelencia*” y de la “*calidad como consistencia o como perfección*” referidas por Harvey & Green, 1993), Municio (2005) reivindica una definición centrada en la valoración de sus consumidores —su calidad externa—, construida con base en la distancia percibida por ellos entre sus expectativas iniciales y el grado de satisfacción alcanzado con el producto o servicio recibido. La calidad externa es, según este enfoque, la cualidad más relevante de todo producto o servicio educativo. En suma, aunque el producto o servicio educativo resulte excelente en términos de eficiencia y de eficacia, eso no garantiza su calidad en un sentido cabal, la cual recién se alcanzará cuando los efectos que produzca en sus usuarios sean estimados por estos como satisfactorios o valiosos. En cierto modo, este posicionamiento está alineado con el expuesto por Michel de Certeau (2000) en otro ámbito disciplinar y temático: “un modelo no se juzga por sus pruebas, sino por los efectos que produce en la interpretación” (p. 150).

## A modo de conclusión, una posición alternativa: calidad pour qui<sup>2</sup>

En definitiva, ¿a quién le corresponde definir, determinar o evaluar la calidad de un sistema, programa, producto o servicio en la educación supe-



rior? A los tomadores de decisiones asesorados por expertos, respondería Aguerrondo (1993); a sus usuarios o consumidores, replicaría Municio (2005). Consideremos, por el momento, que en términos de pertinencia, viabilidad, consistencia o conveniencia la respuesta de Municio (2005) es aceptable: “lo que sea calidad lo estará definiendo el receptor del objeto o servicio” (p. 488). Ahora bien, ¿de qué modo un consumidor podría definir la calidad del producto o del servicio educativo que consume? ¿De qué modo todos los consumidores de una categoría de producto o de servicio podrían determinar su calidad? ¿Esta queda establecida (o se infiere) por el mero hecho de adquirirlo y consumirlo? ¿Están los consumidores en condiciones —situacionales, intelectuales y corporativas, entre otras— de determinar parámetros consensuales para la definición y/o evaluación de la calidad de un producto o de un servicio educativo? Más relevante aún: si así fuera, ¿realmente corresponde que los planificadores y tomadores de decisiones se ajusten a tales definiciones y determinaciones? ¿Sería ese ajuste pertinente y válido? ¿Sería técnicamente consistente y políticamente conveniente?

Las dos primeras preguntas del párrafo precedente, de carácter intencionadamente retórico, aluden a reparos instrumentales. Las respuestas a las restantes preguntas, que implican reparos referidos al sentido práctico —entendido con el significado atribuido por Bourdieu (1990) en su libro titulado, precisamente, *Le sens pratique*— y se sesgan hacia la pertinencia técnica y política, son, o deberían ser, enfáticamente negativas. En la mayor parte del mundo actual los lineamientos fundamentales de la educación superior son cuestión de Estado. No cabe concebir la creación e implementación de productos o servicios educativos al margen de las políticas públicas en educación, y mucho menos delegando la definición de su calidad a sus consumidores o, menos aún, tomando a lo que ellos califican como calidad como insumo central de algún plan, programa, servicio o producto educativo. Los bienes de la educación, campo crucial en cualquier sistema social, no deben equipararse a cualquier otro bien que participa de la lógica del mercado.

Sin embargo, según lo que establece Municio (2014), el principio fundamental de la calidad, aceptado unánimemente por expertos en calidad y entidades que establecen estándares y/o certificaciones de calidad, es la orientación al cliente. En su opinión toda institución debe centrar su gestión en el cliente, y todo producto o servicio debe estar orientado a la satisfacción de sus necesidades. Por el contrario, insistimos, esto no debería ser estrictamente así en el campo de la educación. En este campo las necesidades las debe establecer el sistema social en su conjunto —en



rigor, los ciudadanos (entre los que están incluidos, obviamente, los actores de la educación)—, el cual, según las disposiciones constitucionales que rigen nuestra vida social, delega dicho establecimiento a los órganos competentes del Estado.

De la argumentación precedente no debe inferirse que la educación, al procurar la máxima calidad de sus componentes, no deba tomar en consideración la demanda de los sectores sociales involucrados, ni prestar la debida atención al grado de satisfacción de los usuarios de productos o de servicios educativos. Pero no debe agotarse en ello. En todo caso, podría admitirse que todo producto o servicio educativo debe estar orientado a la satisfacción de necesidades, pero siempre y cuando no se trate exclusivamente de las necesidades sentidas, percibidas o expresadas por los usuarios, sino también de aquellas que los responsables del diseño de políticas educativas —en tanto legitimados social, política y técnicamente— consideren conveniente satisfacer. Es este el único sentido que cabe atribuirle a la orientación a la cliente defendida por Municio (2005).

A este respecto nuestra posición se acerca más a la expuesta por Aguerro (1993):

Un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de [...] cómo se defina, en la instancia político-técnica, qué es 'mejor educación' (p. 3).

Queda claro, pues, que la definición de la calidad de la educación —“la mejor educación”— corresponde a “la instancia político-técnica”, esto es, al ámbito de actuación de los agentes a quienes la ciudadanía les atribuye la obligación, la potestad y la competencia de definir las políticas educativas y tomar decisiones. En todo caso, los ciudadanos involucrados o afectados directa o indirectamente por las políticas educativas así definidas cuentan con sus propios espacios e instancias —y de no ser así, deberían conquistarlos— para el eventual rechazo o cuestionamiento de aquellas. Como ocurre con tantos otros asuntos que emergen de (o se instalan en) la vida social en Estados republicanos con democracia formal y constitución semi-representativa, buena parte de los conflictos se dirimen en función de la capacidad de movilización y presión de los grupos sociales organizados, ya se trate, en el caso del campo educativo, de docentes, estudiantes o sus familias.

Corresponde interponer una aclaración, exclusiva para el caso uruguayo (y, con algunos matices de diferencia, también para el argentino). En la educación universitaria pública de Uruguay rigen los prin-



cipios inalienables de autonomía institucional y de cogobierno a cargo de estudiantes, docentes y egresados universitarios, estatuidos por la Ley Orgánica de la Universidad, vigente desde 1958. En este caso, frente a la pregunta formulada al comienzo de este apartado: ¿a quién le corresponde definir, determinar o evaluar la calidad del sistema educativo?, la respuesta es única e inequívoca: a los tomadores de decisiones, que son también sus usuarios o consumidores. Los actores protagónicos del sistema universitario público uruguayo —estudiantes, docentes y egresados— son también los principales agentes de cambio, de acuerdo con un sistema de representación muy consensualmente convenido y ampliamente legitimado y aceptado.

En cualquier caso, la adopción de una definición inequívoca y precisa de la noción *calidad de la educación superior* es necesaria como parte del horizonte de partida de todo diseño de planes y programas educativos integrales, tanto a nivel institucional como organizacional, así como de todo sistema proyectado para la evaluación de planes y programas existentes. Pero no es la única definición necesaria. A ella deben añadirse las respuestas a dos preguntas formuladas por Blanco y Berger (2014) y reafirmadas por Marshall (2016): ¿quién(es) define(n) los criterios a incluir en aquella definición? ¿Quién(es) se beneficia(n) de las diversas definiciones de calidad existentes?

En consonancia con ese tipo de planteo, el interés manifiestamente pragmático subyacente al presente texto se expresa en una perspectiva preponderantemente política que se aparta tanto de las concepciones “*en soi*” como de las del tipo “*pour soi*”. Por un lado, porque las concepciones de corte esencialista, que nuestro posicionamiento epistemológico descarta, nada aportan en términos políticos, de acción transformadora o praxis. Por otro, porque las concepciones meramente subjetivistas inhiben las posibilidades de planificación, programación o proyección transformadora. Cabe, entonces, relegar las concepciones “*en soi*” y “*pour soi*”, y poner en su lugar una concepción “*pour qui*” de la calidad de la educación superior: calidad para quién, calidad para quiénes.

## Limitaciones y líneas de continuidad potenciales

Si bien la revisión bibliográfica realizada se desarrolló con el máximo rigor y exhaustividad (un universo de partida de 53 290 artículos publicados en el período 2016-2020 en un total de 1272 revistas, a los que se sumaron 80 textos de “literatura gris”), pueden señalarse dos limitaciones.



Una primera limitación radica en el hecho de que la revisión de artículos se restringió exclusivamente a los publicados en las revistas indexadas en el *Scimago Journal Rank* de 2019 (aunque se trata de una base de indexación muy reconocida en el contexto científico internacional).

Otra limitación, de carácter más bien parcial, es que el lapso considerado en la revisión (2016-2020) no permite conocer y evaluar en forma directa la deriva teórica y semántica de la noción *calidad de la educación superior* desde su instalación en la “agenda oculta” de la comunidad científica internacional —hacia los años 80 del siglo pasado— hasta el presente.

Las líneas de continuidad más inmediatas de la revisión bibliográfica realizada, que completarían el estado del arte integral sobre la cuestión abordada, corresponden al análisis y discusión de los resultados que fueron excluidos del presente texto, ya enunciados al comienzo de su tercer apartado: los componentes o estándares más utilizados para la evaluación de la calidad de la educación superior y la correlación entre el tipo de concepción de la calidad de la educación superior y la estrategia empírica adoptada para su determinación, incluyendo las unidades de análisis predominantes.

140



## Notas

- 1 Aquí se mantienen en su grafía original a las expresiones “*en soi*” y “*pour soi*”, tomadas de la lengua francesa, ya que no admiten una traducción precisa que al mismo tiempo conserve sus connotaciones gnoseológicas. Sobre la base de una remisión a distinciones propias de la filosofía griega pos-socrática y de la filosofía kantiana, la expresión “calidad *en soi*” hace referencia a posiciones de corte objetivista, aquellas que consideran que las “cosas” tienen una esencia (el noúmeno, la cosa-en-sí), cuya existencia es independiente de nuestra capacidad para dar cuenta de ella y, por ende, de cualquier forma de intuición sensible o de representación. La expresión “calidad *pour soi*”, en cambio, remite a posiciones subjetivistas, entre ellas a las de corte fenomenológico que niegan que las “cosas” tengan una esencia y que postulan, dicho burdamente, que el mundo es el mundo fenoménico: el mundo aparente, el mundo intuido sensiblemente, percibido, representado (Acevedo, 2008). Así concebidas, “calidad *en soi*” y “calidad *pour soi*” son nociones polares, contrapuestas. Su existencia en forma pura es altamente improbable, pero resultan útiles para diferenciar las posiciones epistemológicas que, en lo atinente a la educación superior, presentan afinidades manifiestas con una u otra de esas nociones.
- 2 La traducción literal de la expresión “*pour qui*”, tomada de la lengua francesa, es tanto “para quién” como “para quiénes”. En el contexto del desarrollo discursivo de este texto, la utilización de la expresión “*pour qui*”, sin traducir y aplicada al concepto *calidad*, responde a la intención de propiciar en el lector su contrastación con las expresiones “calidad *en soi*” y “calidad *pour soi*”.

## Bibliografía

ACEVEDO, Fernando

- 2008 Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación. *Tópos. Para un debate de lo educativo*, 2, 12-21. <https://bit.ly/30vPl9K>
- 2011 *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. erga-e-omnes ediciones.
- 2021 La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos. Los universitarios como sujetos sujetos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34(XII), 145-155. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.34>

ACOSTA, Abril

- 2015 La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas: Un estudio acerca del concepto de calidad y los procesos de acreditación en tres universidades particulares. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 169-175. <https://bit.ly/321PQsg>

AGUERRONDO, Inés

- 1993 La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(3). Washington: OEA. <https://bit.ly/3safpCz>

AKALU, Girmaw

- 2016 Higher education massification and challenges to the professoriate: do academics' conceptions of quality matter? *Quality in Higher Education*, 22(3), 260-276. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>

ALVARADO, Elías, MORALES, Dionicio & AGUAYO, Ernesto

- 2016 Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 55-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>

ALZAFARI, Khaled

- 2018 Mapping the literature structure of 'quality in higher education' using co-word analysis. *Quality in Higher Education*, 23(3), 264-282. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1418607>

ALZAFARI, Khaled & KRATZER, Jan

- 2019 Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective. *Quality in Higher Education*, 25(3), 261-288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963>

ALZAFARI, Khaled & URSIN, Jani

- 2019 Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>

ARAVENA, María Teresa & MEZA, Alexis

- 2017 Expansión de la oferta y matrícula de Programas de Magíster en universidades chilenas: una mirada desde las políticas de aseguramiento de la calidad. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.4>



- ARCE, Rodrigo  
2020 Convergencias y diferencias entre el pensamiento complejo y la ecología de saberes. *Sophia, Co-lección de Filosofía de la Educación*, 29, 69-91. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.02>
- AVCI, Ercan  
2017 Drawing on other disciplines to define quality in bioethics education. *Quality in Higher Education*, 23(3), 201-212. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407394>
- BAIRD, John  
1998 Quality: what should make higher education “higher”? *Higher Education Research and Development*, 7(2), 141-152. <https://doi.org/10.1080/0729436880070205>
- BALL, Christopher  
1985 What the hell is quality? En D. Urwin (Ed.), *Fitness for Purpose: Essays in higher education*. Guild-ford, SRHE & NFER-Nelson.
- BARRETO, Mário & KALNIN, Guilherme  
2018 Calidad en la educación superior: una revisión teórica de la evolución conceptual en el campo de la educación superior. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 26(100), 530-551. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601114>
- BARSOUM, Ghada  
2017 Quality, pedagogy and governance in private Higher Education Institutions in Egypt. *Africa Education Review*, 14(1), 193-211. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224558>
- BERTOLIN, Julio César  
2016 Ideologies and perceptions of quality in higher education: from the dichotomy between social and economic aspects to the ‘middle way. *Policy Futures in Education*, 14(7), 971-987. <https://doi.org/10.1177/1478210316645676>
- BLANCO, Gerardo  
2013 Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19, 126-141. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>
- BLANCO, Gerardo & BERGER, Joseph  
2014 Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88-104. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>
- BOURDIEU, Pierre  
1990 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOYLE, Patrick & BOWDEN, John  
1997 Educational quality assurance in universities: an enhanced model. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 111-121. <https://doi.org/10.1080/0260293970220202>
- BRENNAN, John  
2018 Success factors of quality management in higher education: intended and unintended impacts. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 249-257. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474776>
- BRUNNER, José Joaquín  
1992 *Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada*. Santiago: FLACSO.



CABRERA, Vistremundo

- 2005 El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie36122886>

CÁRDENAS-MARÍN, William

- 2016 Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), 103-116. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.04>

CARDOSO, Sónia, ROSA, María J. & STENSAKER, Bjørn

- 2016 Why Quality in Higher Education Institutions Is Not Achieved? The View of Academics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>

CARDOSO, Sónia, ROSA, María J., VIDEIRA, Pedro & AMARAL, Alberto

- 2018 Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>

CHENG, Ming

- 2011 “Transforming the learner” versus “passing the exam”: understanding the gap between academic and student definitions of quality. *Quality in Higher Education*, 17(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.554634>
- 2012 Accountability and professionalism: contradiction in terms? *Higher Education Research and Development*, 31(6), 1-11. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.653960>
- 2014 Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, 20(3), 272-289. DOI:10.1080/13538322.2014.978135
- 2017 Reclaiming quality in higher education: a human factor approach. *Quality in Higher Education*, 23(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1358954>

CHENG, Yin Cheong & TAM, Wai Ming

- 1997 Multi-models of quality in education. *Journal of Education*, 5(1), 22-31. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>

DAS, Prasun, MUKHERJEE, Srabanti & DUTTA, Suprabir

- 2016 Assessment of quality of higher education in hostile environment: an analysis on provincialised colleges under Assam University Silchar. *Quality in Higher Education*, 22(1), 36-48. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1146479>

DE CERTEAU, Michel

- 2000 *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

DICKER, Rachel, GARCIA, Mikey, KELLY, Alison & MULROONEY, Hilda

- 2019 What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>

ELIOPHOTO, Maria

- 2016 Productivity as an indication of quality in higher education: the views of employed graduates in Greece. *Quality in Higher Education*, 22(3), 183-196. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1249120>





ELTON, Lewis

- 1998 Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/1360144980030102>

EWELL, Peter

- 2010 Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and what's Different? *Quality in Higher Education*, 16, 173-175. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485728>

FILIPPAKOU, Ourania

- 2011 The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>

GALLIE, Walter

- 1956 Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>

GEORGE, David

- 2007 Market overreach: the student as customer. *The Journal of Socio-Economics*, 36(6), 965-977. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2007.01.025>

GERRITSEN-VAN LEEUWENKAMP, Karin, JOOSTEN-TEN BRINKE, Desirée & KESTERD, Liesbeth

- 2019 Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning out-comes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.005>

GIANNAKIS, Mihalis & BULLIVANT, Nicola

- 2015 The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630-648. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2014.1000280>

GIRALEAS, Dimitris

- 2019 Can we assess teaching quality on the basis of student outcomes? A stochastic frontier application. *Studies in Higher Education*, 1325-1339. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1679762>

GIROUX, Henry

- 2015 Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Enramados: educación y sociedad*, 2(2), 15-27. <https://bit.ly/3oSZNBi>

GOFF, Lori

- 2017 University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74, 179-195. <https://doi.org/10.1007/s10734-0160042-8>

GREEN, Diana

- 1994 *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press.

GVARAMADZE, Irakli

- 2008 From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. *European Journal of Education*, 43(4), 443-455. <https://bit.ly/3oSZNBi> 10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x

HARVEY, Lee

- 2005 A History and Critique of Quality Evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276. <https://doi.org/10.1108/09684880510700608>





- HARVEY, Lee & GREEN, Diana  
1993 Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HARVEY, Lee & NEWTON, Jethro  
2007 Transforming Quality Evaluation: Moving On. En D. Westerheijden, B. Stensaker & M.J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 203-233). Dordrecht: Springer.
- HARVEY, Lee & WILLIAMS, James  
2010 Fifteen years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 2-33. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- HAUPTMAN, Maruša  
2018 Quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance in Slovenian and Dutch higher education. *European Journal of Higher Education*, 8(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1458635>
- HILDESHEIM, Christine & SONNTAG, Karlheinz  
2019 The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892-908. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639>
- HOUSTON, Don  
2010 Achievements and consequences of two decades of quality assurance in higher education: a personal view from the edge. *Quality in Higher Education*, 16(2), 177-180. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485730>
- KALAYCI, Nurdan, WATTY, Kim & HAYIRSEVER, Fahriye  
2012 Perceptions of Quality in Higher Education: A Comparative Study of Turkish and Australian Business Academics. *Quality in Higher Education*, 18(2), 149-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.697671>
- KAYNARDAÇ, Aynur  
2019 Pedagogy in HE: does it matter? *Studies in Higher Education*, 44(1), 111-119. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1340444>
- KHALAF, Noha  
2020 Figured worlds in Australian higher education: figuring out the national systems unspoken purpose. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1729324>
- KLEIJNEN, Jan, DOLMANS, Diana, WILLEMS, Jos & VAN HOUT, Hans  
2013 Teachers' Conceptions of Quality and Organisational Values in Higher Education: Compliance or Enhancement? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 152-166. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611590>
- KOÇE, Tatjana, JANSONE-RATINIKA, Nora & KOKA, Rudite  
2017 Formative assessment on an individual and an institutional level on the way to quality culture in higher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 54-71. <https://bit.ly/3s6p90w>
- KRAUSE, Kerri-Lee  
2012 Addressing the Wicked Problem of Quality in Higher Education: Theoretical Approaches and Implications. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634381>



- LARRAURI, Jon, ESPINOSA, Elia & ROBLES, María Inés  
 2015 La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102. <https://bit.ly/3EZ3xa0>
- LEIBER, Theodor, STENSAKER, Bjørn & HARVEY, Lee  
 2018 Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 351-365. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474782>
- LEMAITRE, María José  
 2010 Quality as politics. *Quality in Higher Education*, 8(1), 29-37. <https://doi.org/10.1080/13538320220127452>
- LOMAS, Laurie  
 2002 Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79. <https://doi.org/10.1080/13538320220127461>  
 2007 Zen, Motorcycle Maintenance and Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 402-412. <https://doi.org/10.1108/09684880710829974>
- MARSHALL, Stephen  
 2016 Quality as sense-making. *Quality in Higher Education*, 22(3), 213-227. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263924>
- MATEI, Liviu  
 2016 *Quality Assurance in Higher Education. A Practical Handbook*. Budapest: Yehuda Elkana Center for Higher Education. <https://bit.ly/3m17jby>
- McCOWAN, Tristan  
 2017 Quality of higher education in Kenya: Addressing the conundrum. *International Journal of Educational Development*, 60, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.002>
- MENDOZA, Frederick & ORTEGÓN, Mary  
 2019 La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://bit.ly/33zkTNb>
- MIDDLEHURST, Robin & ELTON, Lewis  
 1992 Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(3), 251-264. <https://doi.org/10.1080/03075079212331382527>
- MOHER, David, LIBERATI, Alessandro, TETZLAFF, Jennifer, ALTMAN, Douglas & The PRISMA Group  
 2009 Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>
- MONARCA, Héctor & PRIETO, Miriam (Coord.)  
 2018 *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Dykinson.
- MONYATSI, Pedzani & NGWAKO, Abraham  
 2018 Quality Assurance Mechanisms and Processes in Teaching Practice: The Case of the University of Botswana. *Africa Education Review*, 16(4), 72-94. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1241671>



- MORTIMORE, Peter & STONE, Carolyn  
 1991 Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies*, 39(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/00071005.1991.9973874>
- MUKWAMBO, Patience  
 2019 Policy and practice disjunctures: quality teaching and learning in Zimbabwean higher education, *Studies in Higher Education*, 45(6), 1249-1260. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1596075>
- MUNICIO, Pedro  
 2005 La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508. <https://bit.ly/3DUZPgg>
- NABAHO, Lazarus, AGUTI, Jessica & OONYU, Joseph  
 2019 Unravelling Quality in Higher Education: What Say the Students? *Africa Education Review*, 16(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224600>
- NEAVE, Guy  
 1986 On shifting sands; changing priorities and perspective in European higher education from 1984 to 1986. *European Journal of Education*, 21(1). <https://doi.org/10.2307/1502728>
- NEWTON, Jethro  
 2002 Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61. <https://doi.org/1080/13538320220127434>  
 2010 A Tale of Two "Qualities". Reflections on the Quality Revolution in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 51-53. <https://doi.org/10.1080/13538321003679499>
- NJIE, Baboucarr & ASIMIRAN, Soaib  
 2016 A construal of the understanding level of quality assurance by internal stakeholders in two Malay-sian Universities. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 112-135. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.1672>
- ORTIZ, José María & RÚA, Antonio  
 2017 Gestión de la Calidad y Diseño Específico de los Procesos de Admisión en el Sistema Universitario Español: Estudio de Caso en una Universidad Privada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.006>
- PARADEISE, Catherine & THOENIG, Jean-Claude  
 2013 Academic institutions in search of quality: local orders and global standards. *Organization Studies*, 34(2), 189-218. <https://doi.org/10.1177/0170840612473550>
- PÉREZ-JUSTE, Ramón (Coord.)  
 2005 *Calidad en educación, calidad de la educación*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.
- POMPILI, Gioia  
 2010 Quality in search of meanings: the case of Italian universities. *Quality in Higher Education*, 16(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506705>
- PRISACARIU, Anca & SHAH, Mahsood  
 2016 Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152-166. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>



RAHNUMA, Naureen

- 2020 The Bangladeshi higher education quality assurance framework: a pathway for transformation. *Quality in Higher Education*, 26(1), 14-31. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729309>

REEVES, Carol & BEDNAR, David

- 1994 Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. <https://doi.org/10.2307/258934>

RODRÍGUEZ-MORALES, Pilar

- 2017 Evaluación interna de la calidad de centros universitarios de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 87-119. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v8i2.1541>

ROSA, María J., SARRICO, Cláudia & AMARAL, Alberto

- 2012 Academics' Perceptions on the Purposes of Quality Assessment. *Quality in Higher Education*, 18, 349-366. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733550>

SAARINEN, Taina

- 2010 What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57. <https://doi.org/10.1080/13538321003679507>

SADLER, D. Royce

- 2017 Academic achievement standards and quality assurance. *Quality in Higher Education*, 23(2), 81-99. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1356614>

SARRICO, Cláudia & ALVES, André

- 2016 Academic staff quality in higher education: an empirical analysis of Portuguese public administration education. *Higher Education*, 71, 143-162. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9893-7>

SARRICO, Cláudia, ROSA, María J., TEIXEIRA, Pedro & CARDOSO, Margarida

- 2010 Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva*, 48, 35-54. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9142-2>

SAUNDERS, Daniel

- 2010 Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8, 41-77. <https://bit.ly/3ILipvf>  
2011 *Students as customers: the influence of neoliberal ideology and freemarket logic on entering first-year college students*. <https://bit.ly/3IOSgLM>

SAUNDERS, Daniel & BLANCO, Gerardo

- 2017 Resisting the neoliberalization of higher education: a challenge to commonsensical understandings of commodities and consumption. *Cultural Studies*, 17(3), 189-96. <https://doi.org/10.1177/1532708616669529>

SCHARAGER, Judith

- 2018 Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>

SEYFRIED, Markus & POHLENZ, Philipp

- 2018 Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>



- SHAMSEER, Larissa, MOHER, David, CLARKE, Mike, GHERSI, Davina, LIBERATI, Alessandro, PETTICREW, Mark, SHEKELLE, Paul, STEWART, Lesley & The PRISMA-P Group  
2015 Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P): elaboration and explanation. *The BMJ*, 349. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>
- STEINHARDT, Isabel, SCHNEIJDERBERG, Christian, GÖTZE, Nicolai, BAUMANN, J. & KRÜCKEN, Georg  
2017 Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a speciality? *Higher Education*, 79, 221-237. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0045-5>
- TEDESCO, Juan Carlos  
1987 *El desafío educativo*. Buenos Aires: GEA.
- TEZCAN-UNAL, Burcu, WINSTON, Kalman & QUALTER, Anna  
2018 Learning-oriented quality assurance in higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 24(3), 221-237. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1558504>
- THUNE, Christian  
1996 The Alliance of Accountability and Improvement: The Danish Experience. *Quality in Higher Education*, 2, 21-32. <https://doi.org/10.1080/1353832960020103>
- TOMÁS, Marina & ESTEVE, Jordi  
2001 La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1), 23-35. <https://bit.ly/30pP3ky>
- TOMLINSON, Michael  
2017 Student perceptions of themselves as “consumers” of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450-467. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
- TORANZOS, Lilia  
1996 Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.35362/rie1001167>
- VAN VUGHT, Frans & WESTERHEIJDEN, Don  
1994 Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
- VESCE, Enrica, CISI, Maurizio, GENTILE, Tiziana & STURA, Ilaria  
2020 Quality self-assessment processes in higher education: from an Italian experience to a general tool. *Quality in Higher Education*, 27(1), 40-58. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1824312>
- WALLS, Justin, CARR, Andrea, KELDER, Jo-Anne & ENNEVER, Ellen  
2018 Engaging in the ‘course efficiency’ discussion: national drivers and local responses. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1079-1091. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2018.1449819>
- WATTY, Kim  
2005 Quality in Accounting Education: What Say the Academics? *Quality Assurance in Education*, 13(2), 120-131. <https://doi.org/10.1108/09684880510594373>  
2006 Want to Know about Quality in Higher Education? Ask an Academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301. <https://doi.org/10.1080/13538320601051101>





- WEENINK, Kasja, AARTS, Noelle & JACOBS, Sandra  
 2018 Playing language games: higher education quality dynamics in Dutch national policies since 1985. *Critical Policy Studies*, 12(3), 273-293. <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1300540>
- WELZANT, Heather, SCHINDLER, Laura, PULS-ELVIDGE, Sarah & CRAWFORD, Linda  
 2015 Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- WESTERHEIJDEN, Don, STENSAKER, Bjørn & ROSA, María J.  
 2007 Introduction. En D. Westerheijden, B. Stensaker & M.J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- WESTERHEIJDEN, Don, STENSAKER, Bjørn, ROSA, María J. & CORBETT, Anne  
 2014 Next Generations, Catwalks, Random Walks and Arms Races: Conceptualising the Development of Quality Assurance Schemes. *European Journal of Education*, 49(3), 421-434. <https://doi.org/10.1111/ejed.12071>
- WICKS, Angela & ROETHLEIN, Christopher  
 2009 A satisfaction-based definition of quality. *The Journal of Business and Economic Studies*, 15(1), 82-97. <https://bit.ly/3yqVMay>
- WITTEK, Line & KVERNBEEK, Tone  
 2011 On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>
- WITTGENSTEIN, Ludwig  
 2017 *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trotta.
- WOODHOUSE, David  
 1996 Quality assurance: international trends, preoccupations and features. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(4), 347-356. <https://doi.org/10.1080/0260293960210405>
- ZEPKE, Nick  
 2014 Understanding Teaching, Motivation and External Influences in Student Engagement: How Can Complexity Thinking Help? *Research in Post-compulsory Education*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.549721>
- ZHENG, Gaoming, CAI, Yuzhuo & MA, Shaozhuang  
 2017 Towards an analytical framework for understanding the development of a quality assurance system in an international joint programme. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 243-260. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1290877>

Fecha de recepción del documento: 16 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 16 de agosto de 2021

Fecha de aprobación del documento: 8 de noviembre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022

# ESTUDIO PARA LA CALIDAD Y PROSPECTIVA DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

---

## Study for the quality and prospective of the Organizational Strategic planning in Higher Education

**DOLORES VÉLEZ JIMÉNEZ\***

Universidad España/Durango/México  
doloresvelez@unes.edu.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1103-7856>

**ROBERTO ARAGÓN SANABRIA\*\***

Universidad España/Durango/ México  
ras2000@unes.edu.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0824-8639>

**MICHEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ\*\*\***

Universidad España/Durango/ México  
msrg@unes.edu.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1325-8620>

**Forma sugerida de citar:** Vélez Jiménez, Dolores, Aragón Sanabria, Roberto & Rodríguez González, Michel Segismundo (2022). Estudio para la calidad y prospectiva de la planeación estratégica organizacional en Educación Superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 151-169.

---

\* Coordinadora de Posgrado e Investigación de la Universidad España. Doctora y Postdoctora en Ciencias de la Educación. Doctora en gestión e intervención educativa. Doctorante en Administración. Postdoctora en Currículo. Postdoctorante en Epistemología e Investigación Científica. Capacitadora de docentes en México y Perú. Docente de posgrado en Paraguay. Conferencista internacional.

\*\* Coordinador de Efectividad y Administración Escolar de la Universidad España. Doctor en Ciencias de la Educación y Pos Doctor en Sistematización de la Teoría Educativa. Docente del Tecnológico Nacional de México. Director y visitador de autoestudios para acreditaciones FIM-PES, COMAEM y representante ante COEPES del Estado de Durango.

\*\*\* Vicerrector Académico de la Universidad España. Educador y Abogado mexicano, Maestro en Dirección y Administración Educativa. Asesor y consultor de temas educativos. Candidato a Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior. Línea de investigación orientada a políticas públicas en la Educación Superior. Integrante de la primera Comisión de Selección del Sistema Local Anticorrupción del Estado de Durango, en la que fungió como secretario técnico.



### Resumen

Los cambiantes tiempos del presente siglo, y la contingencia sanitaria mundial, han traído nuevas formas de administración de las organizaciones. En el caso particular de la Educación Superior y de forma precisa, en universidades de corte privado, la operación se ha modificado. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue elaborar un estudio para la calidad y prospectiva de la Planeación Estratégica, a partir de la integración de elementos normativos, estratégicos y operativos con base en aspectos de la estructura y comportamiento organizacional. El cumplimiento del objetivo permitió elaborar un modelo lineal con alta correlación y así considerar variables de dichos elementos, siendo las más relevantes, las relacionadas con el elemento normativo, o sea, la Filosofía Institucional, tanto la Misión como la Visión, las cuales, en sus preceptos, puntualizan la calidad a lograr en el servicio institucional, tanto administrativo como preponderantemente educativo. El enfoque metodológico fue cuantitativo, de profundidad correlacional y no experimental. Los informantes clave se integraron en una muestra del personal administrativo, para lo cual, se aplicó un cuestionario con escala de respuesta, los datos fueron procesados estadísticamente. Se infiere que el trabajo estratégico se implementa con calidad si se integran los procedimientos e indicadores de medición en cada área administrativa, así como su alta correlación con el cumplimiento de la organización, el cual a su vez promueve un servicio educativo de calidad.

### Palabras clave

Educación Superior, administración, Planeación Estratégica, filosofía institucional, calidad, prospectiva.

### Abstract

The changing times of this century, and the global health contingency, have brought new forms of administration of organizations. In the particular case of Higher Education and precisely, in private universities, the operation has been modified. Therefore, the objective of this research was to develop a study for the quality and prospects of Strategic Planning, based on the integration of normative, strategic and operational elements based on aspects of organizational structure and behavior. The fulfillment of the objective allowed to elaborate a linear model with high correlation and thus consider variables of these elements, the most relevant being those related to the normative element, that is, the Institutional Philosophy, both the Mission and the Vision, which, in Its precepts specify the quality to be achieved in the institutional service, both administrative and predominantly educational. The methodological approach was quantitative, correlational depth and not experimental. The key informants were integrated into a sample of the administrative staff, for which, a questionnaire with a response scale was applied, the data was statistically processed. It is inferred that the strategic work is implemented with quality if the procedures and measurement indicators are integrated in each administrative area, as well as its high correlation with the compliance of the organization, which in turn promotes a quality educational service.

### Keywords

Higher Education, administration, Strategic Planning, institutional philosophy, quality, prospective.

## Introducción

La planeación es el proceso fundamental desde la administración educativa, para toda Institución de Educación Superior. En este proceso están implícitos la previsión y el diagnóstico. A través de esta se proporciona orden y dirección al funcionamiento, en lo general y en lo específico, de





las áreas que conforman la estructura universitaria. La planeación es una herramienta que permite señalar, en dónde se quiere estar y a dónde se quiere llegar en un tiempo determinado, teniendo como principal directriz, a los aspectos filosóficos institucionales. Cada esfera institucional debe contar con proyectos, objetivos estratégicos, y con resultados observables y cuantificables que den cuenta de la calidad en sus procesos.

Para la Universidad España (UNES), la Planeación Estratégica es un proceso de participación estructurada por equipos de trabajo. Lo cual deriva como dinámica de las universidades privadas, involucradas en procesos de acreditación para la calidad dentro del contexto nacional. Permite decidir en la actualidad el rumbo y desarrollo de la organización a lo largo del tiempo en atención a su Filosofía Institucional, integrada por la Misión y la Visión.

Esta investigación tiene como objetivo hacer un estudio acerca de la calidad y prospectiva para la Planeación Estratégica de la UNES, a partir de una metodología no experimental de enfoque cuantitativo de nivel correlacional y que además pueda ser de utilidad para otras instituciones de Educación Superior. En Vélez et al. (2021) se enfatiza que practicar el control de calidad en Educación significa diseñar, planear, impartir, evaluar y actuar para mantener un nivel de utilidad y satisfacción para el estudiante. Es así, que la planeación desde el área administrativa; tiene incidencia en los procesos estrictamente educativos.

El problema de investigación se centra en cómo integrar aspectos de la estructura y comportamiento organizacional con calidad y prospectiva en la Planeación Estratégica para el próximo periodo de renovación. En lo anterior, teniendo como base esencial, a la Filosofía Institucional. Establecer la Filosofía como una forma de vida en el ámbito universitario y que rija los procesos académicos y administrativos, así como también, ser el sustento de la cultura organizacional, implica considerar al estudiante, en primer término, como un ser humano, no como un número, matrícula u objeto. En estos términos, la Filosofía recobra el sentido de lo humano y el para qué se educa. La Filosofía, entendida como Filosofía Institucional, busca una educación, concreta, situada; para priorizar las interrelaciones humanas, no solo dentro del proceso administrativo y la Planeación Estratégica, sino en la vida universitaria en general.

De acuerdo con el Centro de Efectividad Institucional (1998, citado en Ruiz, 2017), la Efectividad Institucional se da en tanto se va cumpliendo con las metas estratégicas propuestas al inicio del sistema de planeación. La Planeación Estratégica, nace de la necesidad, de agrupar e indizar los esfuerzos operativos, encaminados a la recolección de



datos institucionales, que de acuerdo con las necesidades de cada uno de los elementos a medir y en congruencia con la Misión de la UNES; la cual plantea “Formar profesionales de calidad capaces de vivir mejor con los demás y consigo mismos”, esto imprime un sello a todas las acciones enmarcadas. La investigación y sus resultados servirán para consolidar el proceso administrativo, así como dotar de los elementos estructurales que pretenden alinear el comportamiento organizacional y el desarrollo de funciones con una visión de calidad, por lo cual, la pregunta de investigación se presenta para determinar ¿Cómo correlacionar elementos normativos, estratégicos y operativos con base en aspectos de la estructura y comportamiento organizacional con calidad y prospectiva en la planeación estratégica?

La proyección social es evidente, ya que el compromiso público, que es una corriente actual de la Educación Superior en el primer mundo; será parte del modelo de planeación que se gestará para la UNES en 2023. Watermeyer (2011) establece que el compromiso público se relaciona con los cambios en las universidades al responder a una agenda de actividades que requieren la interacción entre el contexto académico y el entorno público y comunitario. Actividades obviamente derivadas de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. En cuanto al valor teórico, los aportes de las teorías clásicas de la administración tienen equilibrio y contribución a partir de los resultados y su contrastación. Las variables enriquecen su conceptualización y su comportamiento correlacional ante la macro variable, y esto efectivamente refuerza una teoría sustantiva. Como toda investigación científica, a partir de los hallazgos, se proponen más investigaciones en fomento a la consolidación de la línea de gestión institucional y educativa, que a su vez podrá ser útil para otras universidades.

En el estado del arte de esta investigación, se demuestra que todavía es incipiente el número de estudios realizados respecto a la Planeación Estratégica, dentro de las universidades latinoamericanas. Las investigaciones encontradas están dispersas en países como México, Cuba y Ecuador. Efectivamente existen estudios similares al presente, como el de Urcid-Puga y Rojas (2020) y el de Soler et al. (2015) porque abordan modelos para la Planeación Estratégica y que son conmensurables con lo que se trabaja actualmente y a lo que se busca en la UNES. No existe una representatividad como tal para connotarse como estudiosos del tema, ya que los documentos responden a intencionalidades investigativas de cada contexto administrativo universitario.



Dentro de los estudios mencionados en el párrafo anterior, se ha encontrado y reafirmado la importancia de contar con una Planeación Estratégica para que la gestión académica y administrativa sea eficiente, para que la estructura organizacional funcione adecuadamente y para que exista un logro de objetivos y sobre todo una mejora institucional. Las dimensiones, etapas y características propuestas en cada investigación y en cada modelo, representan una base de conocimiento para integrar la propuesta de la presente. Se han encontrado y revisado, investigaciones de este tema desde tres enfoques: cuantitativo, cualitativo y mixto. En este último, los resultados no son tan precisos como para pretender establecer proyectos administrativos, por lo tanto, estas investigaciones se omiten en el presente discurso.

Es fundamental mencionar que no se han investigado aspectos de la Planeación Estratégica, como sus categorías, entre normativas, estratégicas y operativas. Además de utilizar otras técnicas de diagnóstico, además del análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) para poder establecer el modelo pretendido. Se podrían integrar estudios de caso para así valorar el modelo y, en consecuencia, elevar estándares de calidad en la Educación Superior.

López et al. (2012) realizan una investigación de contexto mexicano, en la cual sobresale la importancia de la Planeación Estratégica en la universidad para abatir ambigüedades organizacionales. Es un trabajo experimental que demuestra la necesidad de que los objetivos estratégicos se encuentren relacionados con los intereses de sus participantes. La Planeación Estratégica debe ser una práctica habitual, para así desarrollar la administración y gestión de recursos. De inicio, se considera como un modelo conceptual, aunque en la etapa experimental, es notable el ambiente de transición hacia la mejora de los procesos tanto académicos como administrativos, a pesar de actitudes anárquicas.

Esto también hace evidencia en los resultados, porque las preguntas dirigidas al personal son de carácter subjetivo. También es notable la importancia de la real capacidad en las altas jerarquías que dirigen los procesos para evitar las ambigüedades y una imagen de irracionalidad al proceso de planeación que es concebido como racional. Un aspecto que destaca; refiere a la claridad de las funciones y obligaciones del personal involucrado, para así cumplir los objetivos. Otro aspecto, se enfoca a la condición contractual y política del personal, al tratarse de una universidad de carácter público. Finalmente, el principal aporte radica en el cambio que promueve la implementación de la Planeación Estratégica.





Dentro del estudio de Ojeda Ramírez (2013) se identifica a la Planeación Estratégica como planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas y realiza un análisis de la retórica a la práctica. En primer lugar, presenta un recorrido histórico de la planificación estratégica, particularmente en México y su devenir en el sector empresarial para, posteriormente, establecerlo en las universidades. En segundo lugar, desde el contexto del autor, se habla de un departamento de planeación institucional, también de la importancia del involucramiento de diversas personas, además de cumplir las etapas comunes y generales de este proceso, a saber; el marco filosófico institucional, los objetivos, los análisis típicos con técnica FODA, las estrategias y su desarrollo, así como el control y evaluación. El autor plantea que es todavía incipiente la implementación de la Planeación Estratégica en las universidades mexicanas, aunque es relativamente reciente que es un requisito para el cumplimiento de acreditaciones de calidad.

En la investigación de Urcid-Puga y Rojas (2020) se establece un Modelo Sinérgico para la Planeación Estratégica, en el cual, el principal resultado obtenido de una metodología cualitativa; se enfoca en que la Planeación Estratégica debe promover cambios dentro de las instituciones de Educación Superior y que puede generar un valor compartido en sus procesos curriculares y el entorno sociocultural. Conciben a la Planeación Estratégica como la impulsora de la toma de decisiones, de los cambios, del crecimiento, y la identificación de las áreas estratégicas para que las áreas operativas respondan al cumplimiento de objetivos. El valor compartido como activo intangible respecto a lo que las personas esperan de la universidad tanto en su contexto interno como externo. Al respecto de este último, el aspecto de la competitividad es crucial, así como las relaciones con el sector productivo; claro, sin dejar de lado el cumplimiento de las funciones sustantivas.

Cruz et al. (2019) presentan a partir de una investigación de tipo cuantitativa, un modelo de dirección, aun cuando solo se enfoca a la superación docente, muestra específicamente las funciones directivas necesarias. Las divisiones de este modelo pueden ser parte de la Planeación Estratégica, tal como se le identifica en la gestión universitaria. Dichas divisiones son: sentido de identidad, capacidad de analizar la realidad, adaptabilidad, integración y trabajo en grupo. En la dimensión de dirección, se contempla la Planificación, la Organización y el Control. En la dimensión estratégica, la Planeación Estratégica y la Metodología de Implementación.

Continuando con Cruz et al. (2019) la dirección de capital humano debe establecer los diagnósticos y planes de mejora para que los do-

centes universitarios se involucren en la ideología de superación y mejoren su desempeño. Es interesante, en esta investigación, que los grados de cada docente no garantizan el buen desempeño, por lo que es necesario impulsar los planes de mejora. La principal aportación de este estudio radica en la concepción que se tiene de la Planeación Estratégica, donde potenciar el desarrollo del capital humano, contribuye en el desarrollo estratégico porque impacta todas las acciones fundamentales de cada una de las direcciones de trabajo y, por lo tanto, a la gestión integral y se fortalece la concepción estratégica de la universidad.

En la investigación de Guerrero Pulido (2012), se encuentra la relevancia que estriba en contribuir con estudios de la administración educativa, particularmente en el nivel universitario, a partir de proponer un modelo de Planeación Estratégica, que no solamente se enfoque en lo operativo. Se identifica plenamente la necesidad de que dicha universidad cuente con una planeación normativa que incluya el ideario y que además se estructure con metas y objetivos estratégicos inteligentes. Desafortunadamente, este documento no cuenta con una base teórica acerca de la Planeación Estratégica como objeto de estudio fundamental. Solo se limita a aportar dos capítulos referidos al contexto universitario, pero no a la regulación administrativa como debiera suceder para conceptualizar los elementos teóricos sustanciales. No se encuentra ninguna referencia de teoría al respecto que haya sido utilizada, todo es contextual. Se tiene la ausencia de un marco legal en la universidad.

La ausencia de teoría pertinente; es causa de que no exista una planeación normativa para poder elaborar la Planeación Estratégica. Las diferentes áreas trabajan solo operativamente sin seguimiento a los proyectos y sin documentar avances o logros, por lo que no se cuenta con información que haga evidencia de cumplir objetivos estratégicos. Es sobresaliente la subdivisión de dimensiones: tecnológica, organizativa, académica y del entorno externo para dar pauta a mejorar. El paradigma y metodología solo son enunciados de manera sucinta como mixtos, si se hubiese estudiado a profundidad, esta investigación podría haber tenido mayor impacto y congruencia interna. Guerrero Pulido (2012) plantea como pregunta general de investigación ¿Cuál es el modelo de planeación requerido? Modelo que no se presenta y consolida; el diseño de planeación requerido, solo se enuncia dentro del documento.

La investigación en el contexto ecuatoriano de Soler et al. (2015) aporta la necesidad de un modelo de gestión en la universidad y que, para el caso particular, adoptan el *Balance Score Card* también identificado como cuadro de mando integral, que involucra y menciona que es funda-



mental reconocer la estructura orgánica de la universidad, para así ubicar los canales de comunicación y la toma de decisiones. Resulta interesante la división en subsistemas, lo cual permite establecer una organización puntual. Los subsistemas considerados fueron, el estratégico, de investigación, docencia, administración y vinculación. Además, el interés por cumplir eficientemente la misión a través de la gestión institucional. Otro aporte es el planteamiento de objetivos tácticos y sus correspondientes indicadores. Los objetivos operacionales son los que dan pauta a la clasificación y planteamiento de estrategias.

## Fundamentación teórica

158



Para comprender la Planeación Estratégica y los elementos relacionados, a continuación; se establecen preceptos teóricos. Se pueden analizar cuatro puntos de acuerdo con Steiner (2001) donde refiere el porvenir de las decisiones actuales, el proceso, la filosofía y la estructura. La planeación estratégica involucra el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias para lograrlas y asegura su implantación; para lograr los mejores resultados, los directivos y el personal deben creer en el valor de la planeación estratégica, es una actitud para desempeñar las actividades lo mejor posible con la integración de programas en el corto, mediano y largo plazo, presupuestos y planes operativos.

En el texto de Rodríguez (2017) se expone que la planeación estratégica es importante porque una vez declarada la misión, ayuda a tener un claro concepto de la organización, lo cual permite formular planes y actividades para cumplir objetivos. La aceleración del cambio tecnológico y la creciente complejidad del entorno externo son aspectos para valorar el horizonte de tiempo y los alcances de la organización.

Ramírez Cavassa (2004) enfatiza que la estructura administrativa en una institución educativa debe estar constituida de tal forma que se cubran todas las actividades esenciales en la organización, así la jerarquía para la cadena de mando; permite de una forma indirecta la necesidad del liderazgo para la consolidación de esas actividades. De acuerdo con Chiavenato (2009) el comportamiento de cada persona es un aspecto importante en las organizaciones. La perspectiva de los recursos humanos ha estado supeditada a las teorías de la administración hasta evolucionar al concepto de capital humano.

Arango (2010) expone que la arquitectura empresarial es un conjunto coherente de principios, métodos y modelos que se utilizan en el

diseño de la estructura organizacional. Cabe mencionar que ha existido una evolución al respecto, y es gradual el surgimiento de nuevas arquitecturas empresariales en las que se impacta no solamente la estructura, sino que, de forma paralela, el desarrollo organizacional presenta cambios positivos.

La estrategia es la que define objetivos en el largo plazo, mientras que la estructura es la que organiza las actividades que surgen de esas estrategias, dando una jerarquía y ordenamiento.

La formalización de la estructura suele concentrarse en un manual de organización que tendrá como finalidad guiar a las personas en su trabajo al establecer la ubicación de los puestos dentro de la estructura, de quién dependen, quienes depende de él y cuáles son sus funciones y atribuciones (Gilli, 2017, p. 47).

En el campo administrativo, menciona Anda (2006) se puede adoptar un sistema de administrar con calidad, que a su vez implica que los diferentes departamentos se involucren con base en el compromiso y responsabilidad por la calidad y que solo así se logrará satisfacer las expectativas del cliente.

En una planeación para la calidad, es fundamental tomar en cuenta, los siguientes aspectos: política de calidad, estándares de calidad, conceptos clave, liderazgo, necesidades del cliente, programa de calidad, metas y propuestas para la calidad. Además de esto, considerar nuevas estructuras organizacionales (Anda, 2006, p. 107).

El valor que se otorga a una institución, expresado como calidad, depende de las características objetivas de la misma, así como de la idea que tiene el sujeto que evalúa acerca de lo que es eficiente y de calidad. Malo (1998) establece entre los tipos ideales de valores de calidad donde sobresale la Calidad Académica con un enfoque centrado en la asignatura y en el control de los profesores, siendo este un enfoque de aceptación tradicional, que, sin embargo, ofrece menos cambios fundamentales.

Los orígenes de la prospectiva, con base en Astigarraga (2016) se remontan a finales de la segunda guerra mundial, donde prevalece el término *foresight* para identificar a la ciencia que estudia el futuro para poder comprenderlo y a su vez influir en él. En otras palabras, es un proceso sistemático y colaborativo para establecer una visión de largo plazo. En la obra de Miklos y Tello (1999) se integra el pensamiento de Michel Porter donde no se debe hacer solo una predicción sino un posible futuro a ocurrir, tampoco una variante o imágenes difusas, sino puntos de vista





diversos del futuro. El objetivo fundamental de los escenarios es contar con un análisis de tendencias, situaciones deseables con la firme intención de adaptación al cambio.

## Materiales y métodos

Según Vélez y Calderón (2018) el Círculo de Viena estuvo conformado principalmente por matemáticos y científicos. El paradigma que postularon para la investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales fue el positivista-cuantitativo. Sus postulados fundamentales son: la realidad tiene existencia propia y está constituida por cosas y hechos dados, que se interrelacionan en términos de causa-efecto. El sujeto cognoscente es capaz de observar y medir neutra y objetivamente la realidad.

Este paradigma hace posible descomponer los fenómenos complejos en indicadores susceptibles de ser conocidos, gracias a que son observables, medibles y/o estimables. El conocimiento que se produce tiene como atributos: ser comprobado y estar sujeto a parámetros estadísticos. Por obtener resultados de una muestra representativa de una población, postula inferencias que hacen posible la generalización de sus resultados. Es importante mencionar que la elección hacia el enfoque cuantitativo sea congruente con el paradigma positivista descrito. Es así como se decidió la elección de un método deductivo con diseño de investigación de tipo estructurado, de estadística de resumen de grupo, enfocado a una muestra del personal administrativo, en una sola aplicación del instrumento de investigación a través de la técnica de encuesta.

El tamaño de muestra representativa se calculó mediante maximización de confianza al 95 % como está definido para procesos de investigación, y minimización del error a 1.5 % por lo que el resultado se fundamenta de la siguiente manera: con un error estándar de 0.015, una población del personal administrativo de  $N=71$ , la muestra representativa es de  $n=31$ , o sea, 31 observaciones que en la investigación social se traducen a 31 participantes (Hernández, 2014, p. 179).

Se trata de una investigación no experimental porque ninguna variable es manipulada, se extrae la información primaria dadas las condiciones reales en el contexto. Tampoco existe un ambiente controlado o de laboratorio para efectuar las mediciones. Solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Por su alcance, esta investigación es correlacional, en la meta de conjuntar el nivel de incidencia entre las diversas variables independientes con las dependientes, y que respondan





a la episteme del grupo administrativo de la UNES; se considera lo más viable para poder establecer un modelo previo que se traduzca en el modelo administrativo. El estudio correlacional implica la asociación de variables mediante un patrón predecible (Hernández, 2014, p. 93).

La hipótesis de trabajo refiere a la estructura para establecer correlaciones a través de plantear que la calidad y visión de la Planeación Estratégica en la UNES depende de la capacitación del personal administrativo, del uso y manejo de indicadores, procedimientos, y de los logros obtenidos. Las variables involucradas fueron operacionalizadas con dimensiones e indicadores como existencia, pertinencia, fuerza e impacto; con estos indicadores se generó el instrumento de investigación con escala de respuesta Likert. Dicho instrumento obtuvo validez de constructo y de contenido por medio de triangulación de jueces. También fue sometido a la etapa de pilotaje para calcular el valor de confiabilidad en una sola aplicación, el cual dio un resultado de Alpha de Cronbach de 0.778 para 16 ítem. Con lo anterior, esta investigación cuenta con el rigor científico necesario para sustentar los resultados y la formulación de un modelo de calidad.



## Resultados

En el campo administrativo, menciona Anda (2006) se puede adoptar un sistema de administrar con calidad, que a su vez implica que los diferentes departamentos se involucren con base en el compromiso y responsabilidad por la calidad y que solo así se logrará satisfacer las expectativas del cliente, de esta premisa se parte para el siguiente análisis respecto a las frecuencias. Se tiene que el 58.1 % del personal establece una alta influencia de la capacitación en la calidad de los procesos institucionales. El 38.7 % del personal está totalmente convencido de que el uso de indicadores impulsa la calidad de la Planeación Estratégica, 3.2 % en poco y otro 3.2 % en nada. El 48.4 % expresa que la implementación de procedimientos impulsa la calidad de la Planeación Estratégica.

Chiavenato (2009), indica que el capital humano es el talento que la organización atrae y retiene, este tipo de capital son personas con competencias necesarias para el éxito de la organización. Esto depende del diseño y de la cultura organizacional para impulsar el talento, ya sea con base en la identificación de aptitudes físicas y/o aptitudes cognitivas; esto se relaciona directamente para tomar acciones con el personal administrativo.

El 83.9 % si considera importante el realizar un trabajo con calidad. Es fundamental incidir en la cultura organizacional hacia el 16.1 %.

Respecto a la Visión como punto de referencia hacia un trabajo con prospectiva, el 61.3 % menciona que es necesario cumplirla. La prospectiva planteada a partir de Godet (2000) indica que se trata de una reflexión que pretende iluminar la acción y todo aquello que está relacionado con lo estratégico. Distingue dos fases: una exploratoria y otra normativa, donde la elección de las estrategias está condicionada a la incertidumbre. El 67.7 % está dispuesto a formar parte de un nuevo modelo de calidad, lo cual enfatiza la integración de la capacitación, fomento de la cultura organizacional y mejora en la administración.

En cuanto al análisis general descriptivo, en la escala de Likert 1 al 4, se tiene que debido a que con una media de 3.29 y una desviación estándar de 0.78, la administración debiera ser el principal impulsor del logro de la Planeación Estratégica. Es reiterativa la tendencia, aun cuando la media es de 3.39, la implementación de procedimientos hace que el personal demuestre dispersión de 0.71 en tanto que la Misión institucional que presenta una media de 3.1 desviación hacia la izquierda de 0.83 lo cual, induce a la toma de decisiones para potenciar el contexto.

Con una media de 3.55 en la variable visión, se puede hacer un reforzamiento en la cultura organizacional para encauzar hacia el conocimiento, vivencia y promulgación para el cumplimiento de la Visión institucional. La dinámica organizacional en su estructura y comportamiento tendrán incidencias a favor de la administración en lo general.

Para la interpretación y profundidad de este estudio, se calcularon las correlaciones involucradas, demostrando lo siguiente: se observa entre la capacitación y visión de la Planeación Estratégica, prácticamente una nula correlación con un coeficiente de 0.019 y una nula determinación con el 0 % de los casos. Por lo que se interpreta que, en lo general, la capacitación no es determinante en el seguimiento y proyección de la Planeación Estratégica.

Se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.623 lo cual representa, de acuerdo con Briones (2006), una correlación moderada entre la calidad y visión de la Planeación Estratégica y el uso y manejo de indicadores. Se observa entre la calidad y visión de la Planeación Estratégica con la implantación de procedimientos, prácticamente una alta correlación con un coeficiente de 0.824 y un coeficiente de determinación con el 67.9 % de los casos. Por lo que se interpreta que, en lo general, los procedimientos son determinantes en el seguimiento y proyección de la Planeación Estratégica. En general, los logros deberán ser impulsados por la administración en el seguimiento y proyección de la Planeación Estratégica.

La comprobación de hipótesis se realiza con la prueba de análisis de varianza (ANOVA) en lo particular para cada una de las variables involucradas. Para evaluar, es necesario contar con el valor de la distribución de F de tablas, y de acuerdo con Briones (2006, p. 262), para una significación del 0.05 recomendable en investigación y en el caso particular con 1 grado de libertad en el numerador y  $n-1$  de 30 en el denominador se lee en el valor crítico de  $F=4.17$ . El valor de F calculada es de 0.011 y no es mayor que el F de tablas, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo en cuanto a la dependencia de la Planeación estratégica respecto a la capacitación.

El valor calculado de  $F=18.396$  es mayor que el F de tablas de 4.17, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo. Es así como la calidad y visión de la Planeación Estratégica depende de los indicadores de medición. El valor calculado de  $F=61.478$  es mayor que el F de tablas de 4.17, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo. Es así como la calidad y visión de la Planeación Estratégica depende de la implementación de los procedimientos en cada área. El valor calculado de  $F=12.649$  es mayor que el F de tablas de 4.17, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo. Es así como la calidad y visión de la Planeación Estratégica depende de que la administración impulse los logros.

A continuación, se presenta un modelo en prospectiva frente a la futura Planeación Estratégica. Esto es factible de acuerdo con los resultados obtenidos en la siguiente tabla que sintetiza la correlación global de dicho modelo. El propósito infiere el cumplimiento de la Filosofía Institucional basado en la contribución del personal para la prospectiva de la Filosofía Institucional en un nuevo modelo.

Como se aprecia en la Tabla 1, un Modelo de Calidad para la Planeación Estratégica y con base en la Filosofía Institucional, Misión y Visión, ofrece una alta correlación de 0.791 y aplica para el 62.5 % de los casos. Esto podría, en una etapa avanzada de la formulación de la nueva Planeación Estratégica, ajustarse a un modelo lineal.

Ruiz (2017) menciona que los modelos para la planeación basados en calidad tienen como base procesos de autoevaluación institucional que promueve la revisión de las áreas, la identificación de fortalezas y de áreas de oportunidad con la finalidad de orientar hacia la mejora continua, se ocupa de las necesidades y expectativas de los estudiantes e incide sobre la capacidad del personal. La planeación basada en calidad conlleva a buscar la acreditación institucional. Es así como en la experiencia de la UNES, los procesos de acreditación para la calidad, siendo uno de los más



relevantes la acreditación obtenida por parte de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), desde hace varios años; han influido para sustentar la presente investigación y poder utilizar sus hallazgos en beneficio de la calidad para los procesos y resultados esperados.

Tabla 1  
Correlación del Modelo

Model Summary <sup>b</sup>				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.791 <sup>a</sup>	.625	.531	.377
a. Predictors: (Constant), ¿Visualiza un mejor escenario para la Institución en 2023?, ¿Contribuye con la formación de Profesionales de Calidad?, ¿El uso de indicadores de medición impulsa la calidad de la Planeación Estratégica?, ¿Qué tanto influye la capacitación en la Calidad de los procesos de la Institución?, ¿Cumple con la Visión de la Universidad?, ¿La administración impulsa los logros de la Planeación Estratégica?				
b. Dependent Variable: ¿Está dispuesto a ser parte de un nuevo Modelo de Calidad?				

Elaboración propia.

## Discusión

De acuerdo con Daft (2011) las organizaciones pueden sufrir cambios importantes en su constitución o en su operación. Los alcances del cambio organizacional se ven afectados porque comúnmente se piensa en la complejidad de lo nuevo. Esto aplica a los resultados obtenidos en el sentido de que mientras se puede llegar a plantear un modelo correlacional entre variables entendidas como elementos y aspectos que mejorar continuamente, es clara la postura de necesidad, pero no de total participación para aceptar nuevas formas de trabajo. Ramírez Cavassa (2004) enfatiza que la estructura administrativa en una institución educativa debe estar constituida de tal forma que se cubran todas las actividades esenciales en la organización, así la jerarquía para la cadena de mando; permite de una forma indirecta el liderazgo para la consolidación de esas actividades, es así que los resultados también infieren en ubicar a los líderes dentro de este compromiso e implicaciones acerca de la Planeación Estratégica, un líder que se comprometa al monitoreo continuo y estrategias oportunas para subir los valores de correlación dentro del modelo propuesto.

Rivas (2002) menciona que el primer y fundamental aspecto del modelo de Mintzberg es el grupo estratégico, encargado de cumplir los

propósitos de la Misión. Este grupo corresponde a la alta dirección o jerarquía de la organización, se encarga de los proyectos estratégicos y de la asignación de recursos, así como de la evaluación del desempeño general. Los miembros son la imagen de la organización hacia el entorno externo. Este modelo, ha representado una de las más reconocidas propuestas en el ámbito administrativo, para el caso particular de este contexto universitario; precisamente este primer aspecto, es el que se pondrá en marcha para hacer cumplir el modelo de calidad y prospectiva que se ha propuesto como resultado principal de esta investigación.

En la cultura organizacional existen aspectos importantes que influyen en la misma y que pueden clasificarse en estructurales y en subjetivos. Los estructurales infieren la forma de la organización que coloca a cada persona en una función y que de ello depende incluso la vestimenta y protocolos a seguir. En cuanto a lo subjetivo, se integran los valores y formas de pensar de cada persona (Chiavenato, 2009). Es clara la influencia del entorno sobre la ética de una persona, pero si la cultura organizacional está adecuadamente definida y aplicada, esto impactará en cada individuo enmarcando su comportamiento dentro de la organización. Es importante cuidar el ambiente interno, valorar y evaluar las conductas del personal para evitar problemáticas.

En esta investigación se confirma, mediante lo estructural, la importancia de los procedimientos y del uso y manejo de indicadores tanto en el resultado de correlación como en la prueba de hipótesis. En lo subjetivo, y en lo concerniente a la Filosofía Institucional, las posturas asumidas del personal informante clave, intervendrá en la toma de decisiones y se incidirá en los valores de las personas para poder sensibilizarlos hacia el constante trabajo con calidad para cumplir con la Misión y Visión institucionales.

La planeación normativa está conformada por la Visión, Misión y los valores de la Institución (Ruiz, 2017). Uno de los grandes objetivos en el liderazgo de una organización es diseñar estos componentes de tal manera que se integre un sistema de Planeación Estratégica con objetivos claros e indicadores de desempeño que permitan la mejora continua. Es importante destacar que esta visión del futuro ideal de la institución debe ser realista y alcanzable, de lo contrario se pierde la motivación en alcanzarla por parte de los distintos actores que intervienen en el proceso educativo y que atienden los objetivos de la Planeación Estratégica. Es por esto que se presenta consistencia entre los resultados y la visión o prospectiva a seguir para la UNES, la calidad será siempre una propuesta válida y alcanzable si se establece una cultura organizacional participati-



va, dispuesta al cambio y cooperativa en las funciones que ofrezcan logros en los objetivos y una ideología de mejora continua.

## Conclusiones

En cuanto a responder la pregunta general de investigación ¿Cómo correlacionar elementos normativos, estratégicos y operativos con base en aspectos de la estructura y comportamiento organizacional con calidad y prospectiva en la Planeación estratégica de la UNES? En primera instancia, se concluye que los elementos mencionados fueron teorizados, posteriormente integrados en el instrumento de investigación para finalmente estructurar el Modelo de Calidad. Fundamentalmente como elementos normativos se considera a lo referente a la Misión y Visión debido a la relevancia de la Filosofía Institucional como eje rector de toda Planeación Estratégica, en los elementos estratégicos se tienen los indicadores y la labor de la administración para el alcance de los logros. En los elementos operativos se consideró la capacitación y los procedimientos. La investigación demuestra que en todos los casos subyace la calidad y se enfatiza la prospectiva resultando un modelo con alta correlación de valor en el coeficiente de 0.791 para el posible modelo lineal.

Se concluye que se ha cumplido con el objetivo general en cuanto a elaborar un estudio para la calidad y prospectiva de la Planeación Estratégica de la UNES a partir de la integración de elementos normativos, estratégicos y operativos con base en aspectos de la estructura y comportamiento organizacional en la integración del personal administrativo académico, técnico y de apoyo, además del administrativo no docente. La metodología cuantitativa favoreció dicha integración a través de una profundidad correlacional para evidenciar cuáles elementos inciden y así tomar decisiones para el futuro de la organización.

La metodología cuantitativa fue ideal, sin embargo; se recomienda hacer otro estudio que considere otras variables como pueden ser el trabajo en equipo y el liderazgo, si bien; el personal administrativo puede optimizar procedimientos, también se pueden obtener resultados interesantes e importantes de estas variables que influyen en la dinámica y que dotan de un comportamiento organizacional hacia la consolidación.

Será necesario efectuar comparaciones con las planeaciones estratégicas anteriores para verificar la trayectoria y deseada diferenciación que a su vez permita responder a las necesidades actuales y a la prospectiva de los próximos cinco años. Se recomienda la realización de un



diagnóstico complementario que considere el ambiente exógeno de la organización, es probable que no sea suficiente un análisis FODA, sino un trabajo global como puede ser a través de las cinco fuerzas de Porter o el análisis PEST (políticas legales, factores económicos, socio-culturales y tecnológicos).

Es definitivo que existe un compromiso por parte de las autoridades y del personal administrativo de la UNES para investigar y participar en las dinámicas internas que ofrezcan resultados para la toma de decisiones, y así ofrecer un servicio educativo de calidad de manera sustentada e integral, tal es el caso de lo concerniente a la próxima Planeación Estratégica. Finalmente, esta investigación puede representar un ejemplo para instituciones de Educación Superior comprometidas en el cumplimiento de su Filosofía y en el avance hacia la calidad de sus procesos.



## Agradecimientos

El principal agradecimiento al Sr. Rector de la Universidad España, Dr. Juan Manuel Rodríguez y Rodríguez por la confianza y apoyo en los trabajos del Comité de Planeación Institucional.

## Bibliografía

- ANDA GUTIÉRREZ, Cuauhtémoc  
2006 *Administración y calidad*. México: Limusa.
- ARANGO, Martín, LONDONO, Jesús & ZAPATA, Julián  
2010 Arquitectura empresarial, una visión general. *Revista Ingenierías*, Universidad de Medellín.
- ASTIGARRAGA, Eneko  
2016 Prospectiva estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica. *ICAP-Revista centroamericana de administración pública*, (71), 13-29, diciembre. <https://bit.ly/3s2zACs>
- BRIONES, Guillermo  
2006 *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- CRUZ-CABRERA, Leonardo, CÁNOVA-HERRANDIZ, Adrián & VECINO-RONDAN, Ulises  
2019 Modelo de dirección para la superación profesional de los profesores universitarios. *Ciencias Holguín*, 25(2), 30-44. <https://bit.ly/3s69zC9>
- CHIAVENATO, Idalberto  
2009 *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones* (2ª. Ed.). México: Mc Graw Hill.
- DAFT, Richard  
2011 *Teoría y diseño organizacional*. México: CENGAGE.



- GILLI, José Juan  
2017 *Claves de la estructura organizativa*. Argentina: Granica.
- GODET, Michel  
2000 *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*. España: Gerpa.
- GUERRERO PULIDO, José Floilán  
2012 *Modelo de planeación estratégica de los espacios educativos tecnológicos a nivel de educación universitaria. Propuesta para la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili). <https://bit.ly/3GJcEfD>
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar  
2014 *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- LÓPEZ LÓPEZ, José de Jesús & VARGAS HERNÁNDEZ, José Guadalupe  
2012 Ambigüedad organizacional en la planeación estratégica. *Revista de Administração Revista FACES*, 11(2), 44-67. <https://bit.ly/3p32elb>
- MALO, Salvador  
1998 *La calidad de la educación superior en México*. México: UNAM.
- MICKLOS, Tomás & TELLO, María Elena  
1999 *Planeación Prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.
- OJEDA RAMÍREZ, Mario  
2013 La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (16), 119-129. <https://bit.ly/3GE5BEM>
- RAMÍREZ CAVASSA, César  
2004 *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Limusa.
- RIVAS, Luis Arturo  
2002 Nuevas formas de organización. *Revista Estudios Gerenciales*, 082, 13-45. Icesi, Colombia.
- RODRÍGUEZ, Joaquín  
2017 *Cómo aplicar la planeación estratégica a la pequeña y mediana empresas*. México: CENGAGE Learning.
- RUIZ CANTISANI, Ileana  
2017 *Sistema de planeación para instituciones educativas*. México: Trillas.
- SOLER-GONZÁLEZ, Rafael, OÑATE-ANDINO, Mayra & ANDRADE-MERINO, Raúl  
2015 Modelo de Gestión de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *Revista Ciencia Unemi*, 8(13), 16-28. <https://bit.ly/3EYwaEj>
- STEINER, George  
2001 *Planeación Estratégica*. México: Grupo Patria Cultural.
- URCID-PUGA, Rodrigo & ROJAS, Juan Carlos  
2020 Modelo sinérgico entre planeación estratégica, valor compartido y flexibilidad curricular. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 387-403. <https://bit.ly/3IPtg7j>
- VÉLEZ, Dolores & CALDERÓN, Rubén  
2018 *Fundamentos gnoseo-epistemológicos para la investigación en ciencias sociales*. México: Laripse.
- VÉLEZ, Dolores, ARAGÓN, Roberto & RODRÍGUEZ, Michel  
2021 Estrategia y compromiso público, una tendencia en el ámbito universitario actual. *Revista de Investigación FIMPES*. 5(2). 51-58. <https://bit.ly/3ys18lP>





WATERMEYER, Richard

- 2011 Retos para la participación universitaria en el Reino Unido: ¿hacia una academia pública? *Revista Trimestral de Educación Superior*, 65(4), 386-410. Universidad de Bristol.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2021

Fecha de aprobación del documento: 14 de noviembre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022





# LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

## The quality of education in rural areas from the perspective of public policies

MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HERRERA\*

Escuela de Pedagogía/Universidad Panamericana

Aguascalientes, México

[mthermendez@up.edu.mx](mailto:mthermendez@up.edu.mx)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2364-8179>

GUSTAVO ADOLFO ESPARZA URZÚA\*\*

Departamento de Humanidades/Universidad Panamericana

Aguascalientes, México

[gaesparza@up.edu.mx](mailto:gaesparza@up.edu.mx)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9470-6519>

**Forma sugerida de citar:** Hernández Herrera, María Teresa & Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo (2022). *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 32, pp. 171-193.

\* Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Estudiante de la licenciatura en Sociología Universidad Nacional Autónoma de México, modalidad no escolarizada. Maestra en Educación, con especialidad de políticas y planeación educativa, por la Universidad de Texas en Austin. Actualmente secretaria académica de la Escuela de Pedagogía. Miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural. Coordinadora del libro *Políticas Públicas* de la editorial Tirant lo Blanch, 2021. Autora del capítulo “Políticas públicas educativas en contextos rurales” en el libro *Políticas Públicas* de la editorial Tirant lo Blanch. Ganadora del Fondo de Innovación Económica IDSCEA 2020 en la categoría de Investigación aplicada con el proyecto “El uso de las TIC como puente para combatir la brecha educativa en secundarias comunitarias”.

\*\* Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciado en Pedagogía y Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Actualmente es Profesor Investigador del Departamento de Humanidades en la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Miembro del grupo de Investigación Mito, conocimiento y acción. Es autor de más de 20 artículos sobre filosofía de la cultura (mito, educación y literatura) en revistas especializadas. Es editor y coordinador de los libros: *Pedagogía y ética. Dilemas didácticos de la formación profesional* y *Mito, conocimiento y acción. Continuidad y cambio en los procesos culturales*. Además, es Investigador Nacional. Es editor del libro “The bounds of myth, the logical path from action to knowledge” (Brill 2021).

### Resumen

El objetivo de este artículo es profundizar el concepto de calidad educativa en la realidad del Sistema Educativo Mexicano. Como problema se asume la asimetría de resultados y realidades vividas en el contexto rural y urbano para cuestionar si existe un criterio común sobre la 'calidad educativa'. Se explora el concepto de calidad educativa cara a las normas federales que amparan el derecho a la educación. Por otro lado, se explica el cambio conceptual que ha habido en la concepción de ruralidad, volviéndose cada vez más diverso. En un apartado concreto se describe el Modelo de Escuelas Comunitarias, quienes atienden educativamente a poblaciones dispersas y con menos pobladores de México. Metodológicamente se propone una reflexión hermenéutica de tres fuentes: el concepto de educación, la redacción del Artículo 3 constitucional mexicano con sus diversos cambios y descripción del entorno educativo rural en dicha temporalidad y las Escuelas Multigrado impulsadas por el CONAFE como el sistema que llega a dichos territorios. Se concluye que la calidad educativa está delimitada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las condiciones en las que se desarrolla la misma, lo anterior enmarcado por los siguientes factores: (i) la dignificación de la persona, (ii) los términos jurídicos descritos en el Art. 3, (iii) contextualizados en la realidad geográfica del estudiante.

### Palabras clave

Estado y educación, derecho a la educación, política educacional, calidad de la educación, pertinencia de la educación, eficiencia educacional.

### Abstract

The objective of this article is to deepen the concept of educational quality in the reality of the Mexican Educational System. As a problem, it assumes the asymmetry of results and realities experienced in the rural and urban context to question whether there is a common criterion on 'educational quality'. The concept of educational quality is explored in the face of the federal norms that protect the right to education. On the other hand, it explains the conceptual change that has occurred in the conception of rurality, becoming increasingly diverse. A specific section describes the Community School Model, which educationally serves dispersed and underpopulated communities in Mexico. Methodologically, a hermeneutic reflection of three sources is proposed: the concept of education, the wording of Article 3 of the Mexican Constitution with its various changes and description of the rural educational environment in that period, and the Multigrade Schools promoted by CONAFE as the system that reaches those territories. It is concluded that educational quality is delimited by the Political Constitution of the United Mexican States and the conditions in which it is developed, the above framed by the following factors: (i) the dignification of the person, (ii) the legal terms described in Art. 3, (iii) contextualized in the geographical reality of the student.

### Keywords

State and education, right to education, educational policy, quality of education, relevance of education, educational efficiency.

## Introducción

En este artículo se profundiza en el concepto de calidad educativa en la realidad del Sistema Educativo Mexicano. Como problema se asume la asimetría de resultados y realidades vividas en el contexto rural y urbano para cuestionar si existe un criterio común sobre la 'calidad educativa'. Se inicia con una breve revisión histórica del artículo 3 constitucional



(Art. 3) y sus reformas; con ello se construye un marco de contraste que permita valorar hasta qué punto los proyectos educativos impulsados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) han favorecido el desarrollo de dichos territorios, y en qué medida los cambios en las estrategias de intervención rural han atendido a proyectos y visiones pedagógicas, en lugar de cumplir con objetivos exclusivamente vinculados con las mejoras de indicadores de las diversas administraciones públicas.

De acuerdo con Hernández y Esparza (2018) en México se ha impulsado cambios en Políticas Educativas careciendo de una metodología pedagógica en la construcción de proyectos educativos públicos. De acuerdo con ellos, si bien han existido políticas públicas que se han propuesto mejorar las condiciones administrativas, sociales y culturales de las instituciones educativas, por ejemplo: la estructuración de la Secretaría de Educación Pública —SEP— o los procesos de intervención rural por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo —CONAFE—, aún no es claro el factor pedagógico que desarrolle las potencialidades de cada educando. Del mismo modo, argumentan que buena parte de los cambios incorporados en este siglo —a pesar de tener como referentes diagnósticos a las pruebas internacionales como el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)—, no se ha traducido en una mejora en la calidad de las prácticas educativas.

La problemática central a la que se apunta, por ende, se cuestiona tres aspectos: ¿Cómo se ha entendido y definido la calidad educativa en México y bajo qué parámetros se ha evaluado su nivel de logro en territorios rurales? ¿Existe algún criterio de calidad permanente con el cual se evalúa el desempeño de la educación pública o, por el contrario, este debe redefinirse de acuerdo a los objetivos particulares de cada gobierno federal? ¿Existe algún ejemplo de referencia con el cual se pueda estudiar el desarrollo de una verdadera educación de calidad y desde la cual se pueda ilustrar los objetivos de este concepto?

Para resolver estas preguntas, el programa de trabajo queda como sigue: en un primer apartado se elabora una definición del concepto de calidad educativa desde tres aristas: filosófica, jurídica e histórica. Enseguida, en el apartado dos, se explica cómo se ha concebido la educación formal en territorios rurales a través de los cursos comunitarios que llevan a la educación multigrado como su metodología eje. Por último, en las conclusiones se rescatan aquellos puntos que contrastan la realidad de la educación en territorios rurales con el cumplimiento de parámetros de calidad educativa.



## Definición filosófica, jurídica e histórica de la ‘calidad de la educación’

El concepto de calidad es uno de los parámetros de cumplimiento más trastocados en épocas recientes. Sin embargo, es menester en este apartado explorar los fundamentos históricos, jurídicos y filosóficos con que se ha definido dicho concepto; interesa resaltar el significado contextual que se le ha impreso en el ámbito rural. Se hará una reflexión pedagógica para unificar estos puntos de vista diversos, de tal modo que el interés es estudiar cómo las diversas definiciones en los tres órdenes mencionados, han apuntado al fortalecimiento de los mejores recursos y medios de enseñanza y su vínculo con los procesos de aprendizaje. La pregunta general a responder será ¿Cómo se ha definido y fundamentado la calidad educativa en los territorios rurales y qué proyectos se han implementado para garantizar un proceso de aprendizaje significativo?

174



### *Sujeto y contexto de la calidad de la educación*

En este apartado se estudian dos cuestiones importantes, primera el concepto de calidad de la educación como un indicador circunscrito a la idea y fundamentos de la ‘persona’, en específico a los procedimientos más adecuados para su formación; sobre esta idea se explicará que existirá calidad educativa únicamente en el marco del cumplimiento de los procedimientos definidos inicialmente. La segunda cuestión a detallar es el contexto rural para conocer cuáles son las exigencias propias que se deben tomar en cuenta para el cumplimiento de la calidad educativa.

Para John Cossio (2014) la calidad “alude a las características universales y particulares de algo, y a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza” (p. 18). Lo interesante de este concepto es la vinculación con el entorno social y el posicionamiento que hace de la naturaleza del individuo al que se enfoca. De este modo, la delimitación de los principios generales depende tanto de factores externos (sociales) como de internos (antropológicos), de tal modo que una delimitación implica tanto el reconocimiento de la realidad en la que se ejerce una práctica educativa, como de la propia estructura del individuo al que se atiende.

Esta vinculación entre la forma de la persona y su contexto, ha sido fundamentada, entre otros, por el filósofo neokantiano Ernst Cassirer (1945). Para él, la humanidad logró afianzar diversos recursos culturales a través de los cuales pudo asegurarse un lugar en el mundo; su principal

logro fue el desarrollo de una ‘conciencia simbólica’. El recurso esencial con el que pudo alcanzar este estadio fue la capacidad que el ser humano tiene como especie para unificar el mundo de la naturaleza y el mundo teórico; de este modo, el ser humano es un ser en relación continua tanto con su entorno como con su propia realidad orgánica y psicológica.

No se puede entrar en detalle aquí sobre la compleja visión filosófica del autor, pero en general se pueden deducir algunas cuestiones fundamentales: (1) para Cassirer, el mundo de la cultura es un mundo de unidad cuyo centro es la naturaleza humana. (2) Al colocar al ser humano como centro, se establece la necesidad de, por un lado, reconocer al ser humano como un ‘animal simbólico’ y la cultura como unidad de símbolos. (3) La actividad cultural aparece tanto como forma de conocimiento (formas simbólicas) como medios para ratificar la verdadera naturaleza humana. (4) Al aplicar estas ideas a la tesis hasta aquí desarrollada, se tiene que: la educación forma parte del mundo de la cultura y, por tanto, el centro de la actividad educativa es el ser humano; la educación tiene como meta la confirmación de la naturaleza humana y, para ello, debe integrar la diversidad de recursos culturales en favor del ser humano.

Por su parte, Jürgen Habermas (2010) ha planteado lo siguiente:

Contra la suposición que atribuye solamente una carga moral retrospectiva a los derechos humanos, nos gustaría defender la tesis de que siempre ha existido —aunque inicialmente solo de modo implícito— un vínculo conceptual interno entre los derechos humanos y la dignidad humana (p. 6).

Con este planteamiento se puede afirmar que el centro de todo derecho humano tiene como sustento a la persona misma. Para este autor, si bien han existido algunos casos en los que se establecen prácticas fundamentadas en códigos que han sustentado el esclavismo, la invasión territorial, entre otras actividades que vulneran la dignidad de la persona, es desde esta transgresión que la defensa de los derechos clama con mayor fuerza la restauración del valor central de este concepto. En general, para Habermas (2010), la dignidad “constituye la ‘fuente’ moral de la que todos los derechos fundamentales derivan su sustento” (p. 6).

Reuniendo todas las ideas se puede sostener, con Cassirer, que toda actividad cultural (en este caso el Derecho, la Pedagogía y las Políticas públicas) deben unificarse en un centro común que es la persona. A ello se le puede agregar lo que Habermas (2010) enfatiza sobre la dignidad: cualquier actividad jurídica (y de administración pública) debe sostenerse del respeto irrestricto de la persona, pues su violación implica un reclamo e invoca una



restauración de las acciones desviadas a su principio fundamental. Finalmente, de acuerdo con Cossio (2014), la calidad asume la universalidad del concepto de la persona, se propone materializarlo a través de recursos que garanticen su operacionalización, pero siempre procurando confirmar la naturaleza humana, pues el desvío de una acción con respecto a la confirmación de su fin, impide que aquella acción pueda calificarse como de ‘calidad’.

Una vez situado el concepto de persona como el ‘quién’ de la calidad, corresponde ahora definir el ‘dónde’ particular hacia el cual en el resto del trabajo se orientará; específicamente se hablará a partir de los territorios rurales. En la geografía del espacio este entorno se explica a través de la transición histórica que ha tenido la ruralidad frente a la educación, pasando de una concepción dicotómica a una que permite más posibilidades. Se explica también cómo la división urbana y rural ha llevado a los habitantes de cada uno de estos territorios a ser aislados entre sí; sobre todo, para el caso de los habitantes de comunidades o poblados que presentan alguna característica catalogada como rural, han sido vulnerados con la falta de acceso a información y derechos básicos

Como primer punto es necesario hacer un recuento histórico del término rural y su paso de ‘educación rural’ a ‘educación en territorios rurales’. Tal como lo mencionan Ríos-Osorio y Olmos (2021), el cambio de una acepción a otra para hacer referencia a la educación formal impartida en contextos rurales, es más que un juego de palabras, es más bien una invitación “a reconocer persistencias y transformaciones de lo rural, que históricamente, [...] ha sido leído desde su condición dicotómica con relación a lo urbano” (p. 16). Lo anterior ha tenido implicaciones negativas para el reconocimiento equitativo de los espacios geográficos, pues dicha dicotomía se ha traducido en un reconocimiento jerárquico de mayor valor para lo urbano, en detrimento de lo rural.

El espacio geográfico es un inseparable entre objetos y acciones. La idea de realidades mixtas entre la noción de la dicotomía de naturaleza y cultura debe remitir al significado de que el ser humano no puede ser entendido sin el otro, pues vivimos en comunidad; desde esta interacción se comprende que el espacio sea un modo de relación inseparable del individuo. A partir de ello, Grammont (2016) escribe que históricamente ha existido una separación entre el espacio rural y el espacio urbano “gracias a la concentración de la industria y los servicios en la ciudad” (p. 51). Con esto se comienza a dividir la concepción entre los dos entornos, dicotomía tal que llega a permear el acceso a derechos básicos. Sin embargo, el autor señala que dicha dicotomía, recientemente, se ha modificado de forma importante.





En este mismo sentido Pérez (2001) señala que “lo rural trasciende lo agropecuario” (p. 4), y debe considerar una diversidad de actividades y prácticas culturales. Así, entonces, los territorios rurales se han reconfigurado por las nuevas economías campesinas, narcotráfico, conflictos regionales, movilidad y desplazamientos, además de mayor conectividad y diversidad cultural. Para Grammont (2016) la inmersión del mundo globalizado hizo aún más complejas las dicotomías en las cuales se encontraba el mundo rural y urbano, pues con un incremento de acceso a las tecnologías de la información y el proceso de ‘descentralización en cascada’ los servicios y procesos productivos dejaron de ser exclusivos para las zonas urbanas. Esto afectó las actividades y el contexto de las zonas rurales, acercándose de una forma particular a participar del mundo globalizado, permitiendo el crecimiento del Empleo Rural No Agrícola (ERNA), tanto en lo relativo a la conectividad a medios de comunicación y transporte, como también como una posibilidad de migración debido a las precarias condiciones que traían consigo las crisis agrarias. En este sentido, Sánchez (2016) ha mencionado que el fenómeno de la migración y el abandono de las actividades agrícolas ha crecido cada vez más, esto ha diversificado las relaciones familiares, incluso en aquellas poblaciones rurales más pobres donde la población dejó de ser esencialmente campesina para transformarse en trabajadora asalariada, en sectores informales. En esta línea, la calidad en la educación rural contempla la correspondencia entre las realidades específicas y el quehacer educativo.

La adaptación de los procesos educativos de calidad a los distintos cambios sociales que la ruralidad ha experimentado queda en duda puesto que los contextos y situaciones son particulares y diversos, además de que existen poblaciones rurales en las cuales recientemente ha incrementado su movilidad y migración, regularmente como asalariados en la urbe, sin tener las mejores condiciones de acceso a servicios de calidad, incluyendo la educación. En términos de realidad educativa, Enrique Bautista (2018) considera que: “Existen deficiencias materiales y de recursos que pueden generar la percepción de que la educación destinada a las comunidades rurales o indígenas es de ‘tercera’ o inferior a la que tienen las zonas urbanas o económicamente productivas” (pp. 50-51).

Si bien el autor establece que estas diferencias corresponden a una percepción, los resultados de los que parte muestran el deterioro y descuido en el que se encuentran la organización escolar de los centros en los que él estudia. En contraste con esta realidad, Lourdes Pacheco (2013) muestra que la escuela rural se creó por dos razones centrales: primera, contribuir al fortalecimiento de las condiciones educativas en zonas no



urbanas luego del abandono en el que la administración porfirista había dejado al espacio rural y, segunda, como una estrategia para garantizar las mismas condiciones escolares y de acceso a la educación de México. Ella misma resalta que las escuelas rurales se crearon como ‘escuelas de lugar’, pues su objetivo era la atención de las “necesidades y características regionales para que la escuela se convirtiera en el centro desde el cual se conducía la acción comunitaria a una mejor forma de vida” (p. 90).

La propia Pacheco (2013) considera que estos objetivos se lograron en buena medida gracias a la labor responsable que emprendieron los docentes cuya finalidad era cumplir con estas tareas. Dicha realidad se corresponde con el detalle histórico presentado por José Vasconcelos (2002) acerca de las condiciones rurales en México; en su labor como secretario de educación propuso:

178



Exigimos a los maestros ambulantes que dejaran establecidas escuelas antes de enviarnos el informe de que no las había. Para comenzar designamos a los nuevos maestros con el nombre de misioneros, en honor a los verdaderos civilizadores que ha conocido el Nuevo Mundo (p. 133).

Esta descripción muestra cómo históricamente se ha reconocido el abandono de la educación rural en México, careciendo de un sustento que justifique dicha diferenciación. Si bien, han existido diversos proyectos que se han propuesto remediar dicha realidad, ello no implica que las distinciones se hubieran logrado solventar. Es verdad que la persistencia de los proyectos que se proponen solucionar dichas dicotomías ha sido permanente, sin embargo, el que la brecha entre zonas rural y urbana persista, indica que las distinciones persisten.

En resumen, se ha sostenido que la Calidad educativa se entiende únicamente en la medida en que las prácticas favorecen la dignificación de la persona. También, se hizo notar que, a pesar de ello, en México las características geográficas son una condición de diferenciación al momento de atender las necesidades. Este desfase puede concebirse como discriminatorio, pues no existe ningún sustento filosófico que permita fundamentar la diferencia en la atención escolar. Considerando esta limitación, en el siguiente apartado se estudian los términos jurídicos en las que se sustenta la calidad de la educación para mostrar que, de igual manera, no existe un parámetro que permita justificar la diferencia en la atención de las necesidades escolares entre un contexto urbano y rural. Ello permitirá sostener que, a pesar de existir una claridad filosófica y jurídica del concepto de calidad, no se aplican dichos criterios al desarrollo de proyectos educativos que impulsen una dignificación de la persona en los territorios rurales.

*Libertad, gratuidad, laicidad y dignidad.**Valores eje de la calidad educativa*

La educación en México depende de los lineamientos jurídicos y administrativos que implemente el Estado mexicano en colaboración con los órganos institucionales. Sin embargo, dicho principio aparece únicamente hasta la versión del Artículo 3 del 2013, donde se expone lo siguiente: “la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos [...] garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (Art. 3, III, 2013)<sup>1</sup>. Dicha orientación, en la actual versión se ha derogado, impulsándose en su lugar “la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje” (Art. 3, III, 2019. Énfasis añadido). Podría parecer, por tanto, que el interés y definición de la educación en términos de calidad tuvo sustento únicamente entre los periodos 2013 y 2019, por lo que una exploración fuera de esta temporalidad carece de sentido; en contraparte, se sostiene que el interés por la calidad educativa ha persistido desde 1917 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos —CPEUM—. A continuación se describe brevemente cuál ha sido dicha delimitación resaltando la aplicabilidad en territorios rurales.

De acuerdo con Rockwell y Garay Molina (2014), la historia de la calidad educativa en México en su mayoría se habla de historia de la educación en territorios rurales, y sobre todo de la educación multigrado, sistema que prevaleció en México la mayor parte del siglo XIX. Por ello, la concepción de lo que se debe entender por calidad educativa se encuentra desarrollada en la CPEUM. Y ello ha sido así desde sus orígenes en 1917; para mostrar esto se puede revisar la redacción constitucional original la cual dictaba:

*La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose vigilancia oficial* (Art. 3, I, 1917).

Como se aprecia, el texto original relaciona ‘educación’ y ‘enseñanza’, para resaltar que la calidad educativa se entiende en el contexto de las necesidades del estudiante. Con la exigencia de una ‘vigilancia oficial’ se proponía el desarrollo de una concepción ‘laica’ del proyecto educativo. Esta redacción, también, destaca el carácter ‘gratuito y obligatorio’. La intención de fondo, más allá de estas declaraciones, están en el impulso de



una perspectiva única y en apego estricto a los valores y principios que el estado mexicano se proponía impulsar. Es importante en este contexto, sin embargo, profundizar lo que se entendía por ‘vigilancia oficial’, por tal se entendía lo que José Vasconcelos (2002) definiría en el contexto de tres grandes proyectos centrales culturales para México: la construcción y gestión de Escuelas y Bibliotecas, así como el impulso de las Bellas Artes:

Bajo el rubro de Escuelas se comprende toda la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas. La creación de un Departamento especial de Bibliotecas era una necesidad permanente, porque el país vive sin servicio de lectura y solo el estado puede crearlos y mantenerlos como un complemento de la escuela... El Departamento de Bellas Artes tomó a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, tal como la antigua Academia de Bellas Artes, el Museo Nacional y los Conservatorios de Música (pp. 60-67).

Estos proyectos tenían como interés la construcción de un espacio común con proyectos estratégicos que permitieran, por igual, la formación de todos quienes vivían en México, para con ello garantizar el acceso universal a espacios educativos. Para 1920, de acuerdo con Juárez-Bolaños (2009), el 80 % de la población en México era analfabeta, por lo que para los contextos rurales la prioridad era la cobertura estableciendo escuelas en zonas que no tenían. Con la cobertura se comenzaron a delinear los postulados pedagógicos que guiarían la educación dentro de la misma ‘vigilancia oficial’ ya mencionada. La educación se centraría en los aprendizajes para la vida cotidiana que ayudaran a los pobladores de territorios rurales a mejorar sus condiciones diarias de vida. Lo anterior manifestó una de las contribuciones de Vasconcelos que consideraba la complejidad de los territorios rurales en el acceso a la educación. El propio Juárez-Bolaños (2009) lo explica del siguiente modo:

[...] un grupo de personas que viajaban a lo largo del país, estableciéndose en las comunidades rurales por poco tiempo [aproximadamente tres semanas]. Su objetivo era animar a la genta para que se prepare como maestros y establecer *las primeras escuelas rurales* (énfasis añadido) como “*La casa del pueblo*” [...] Con el paso del tiempo “las misiones [...] en vez de viajar [...] concentraron sus actividades en algunas comunidades (p. 267).

En el texto citado se destaca que desde inicios de esta visión de la educación rural se buscaba involucrar la integralidad de la persona, considerando no solo sus aspectos académicos sino familiares y el desarrollo



de la comunidad. Prueba de lo anterior fueron las ‘Escuelas artículo 123’, pequeñas escuelas rurales de las haciendas que destacaron sobre todo en tiempos cardenistas. De esta forma los maestros rurales se involucraban por completo en la vida de la comunidad, relacionando a la educación directamente con los procesos sociales y políticos que sucedían en el territorio rural.

En general, lo anterior destaca los ejes de la calidad de la educación en territorios rurales, haciendo referencia a la inclusión y acceso a la escuela. Posterior a esta redacción, en once ocasiones se han actualizado los fundamentos constitucionales a través de los cuales el carácter ‘oficial’ se ha redefinido para garantizar mejores mecanismos de ‘vigilancia’; el trasfondo, en teoría, debería ser el cumplimiento de los ideales generales propuestos por el estado mexicano. En la tabla 1 se puede visualizar una síntesis de los principales cambios propuestos a esta normativa general y lo sucedido en los mismos momentos para los territorios rurales.

En el esquema, al distinguir entre ‘reforma educativa’ y ‘proyecto pedagógico’, se pregunta si la materialización de los diversos proyectos ha respondido a una estructuración pedagógica de los recursos que se requieren para el impulso de un proceso educativo. A su vez se agrega el estatus general de la educación en territorios rurales, donde las reformas educativas y proyectos pedagógicos que destacaban no impactaban en ellos. El desarrollo de un proyecto no solo implica la articulación de los fundamentos que garantizan la legalidad operativa de una actividad educativa, sino que es necesario que dicho mandado esté, previa reformulación constitucional, articulado en un proyecto científico que garantice los medios, recursos y formas de operación cotidianas para todos.

Bonifacio Barba (2018b) plantea que los valores correspondientes para cada reforma al Art. 3º responden a un proceso impulsado por las administraciones federales en turno, con el fin de cristalizar los objetivos propuestos para cada versión de la CPEUM. Para el autor, las siguientes, en términos de educación, han sido las directrices comunes a lograr: (I) desarrollo armónico e integral del estudiante, (II) conocimiento científico, (III) democracia y (IV) amor a la patria. Para el autor el valor principal que encierra el Art. 3º con sus distintas reformas, a pesar del impacto histórico y de intereses, es la democracia. Sin embargo, se puede decir que la democratización de la educación en territorios rurales ha sido carente pues no ha mostrado los índices de calidad que son promovidos con mayor ahínco en los contextos urbanos.



**Tabla 1**  
**Síntesis de las Reformas Educativas (RE)**  
**y sus Proyectos Pedagógicos (PP) impulsados**

Reformas educativas 1934-1993	Reformas Educativas 2002-2016
<p>1. Art. 3° - 1917. El <b>PP</b> parte de una necesidad social. Se busca la unidad nacional a través de la alfabetización escolar. Se acentúa la educación popular y regional. En los territorios rurales se impulsa la cobertura como primer aspecto, las Casas del Pueblo y Misiones Culturales comienzan como itinerantes y terminan por consolidar la base de la escuela rural (Juárez-Bolaños, 2009).</p> <p>2. Art. 3° - 1934. La <b>RE</b> propone una educación socialista con carácter popular; la educación primaria es obligatoria. El <b>PP</b> impulsa el conocimiento como medio de desarrollo rechazando la educación religiosa. En territorios rurales se da un impulso desde el currículo al trato de las preocupaciones políticas y sociales de la población rural, como el reparto de ejidos (Juárez-Bolaños, 2009). En 1936 la SEP unifica los departamentos de educación rural y urbana en territorios y estados, eliminando la diferencia de los programas entre uno y otro (Rockwell y Garay Molina, 2014).</p> <p>Art. 3° - 1946. La <b>RE</b> retorna la laicidad de la educación y propone el desarrollo armónico de las facultades humanas. <b>PP</b>. Se cristaliza en el Plan de Once Años, el cual busca la unidad nacional, formación a docentes y la creación del libro de texto gratuito, estas acciones estaban dirigidas a combatir la deserción escolar. Para estas fechas en los territorios rurales se comienza a homogeneizar la educación que se daba en las zonas urbanas y rurales. Las Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron escuelas tradicionales a raíz de la promoción al crecimiento urbanístico. En 1948 se da el primer Congreso de Nacional de Educación Rural, donde los maestros rurales tuvieron una participación activa (Rockwell y Garay Molina, 2014).</p> <p>3. Art. 3° - 1980. <b>RE</b> se otorga autonomía y delimitan las funciones de las Universidades. Se ratifica el papel coordinador y administrativo del Estado para con la Educación. <b>PP</b>. Comienza la descentralización de la educación a través de delegaciones SEP por estados. La finalidad era atender las necesidades regionales. En 1971 se comienza a ofrecer educación a niños que vivían en micro localidades rurales, a través del CONAFE, buscando universalidad la enseñanza (Bolaños, 2009).</p> <p>4. Art. 3° - 1992/1993. <b>RE</b>. La educación primaria y secundaria se vuelven obligatorias. Se establece el progreso científico como criterio rector de la educación. Se establecen los criterios generales de la educación (democrática, nacional, promotora de la convivencia humana, respeto a la dignidad humana). <b>PP</b>. Se promueve el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la finalidad era favorecer la administración de la educación estatal. Los paradigmas de modernización de la educación se centran en estándares internacionales lo cual aumenta la brecha educativa, enfocándose en políticas educativas compensatorias para escuelas multigrado rurales (Rockwell y Garay Molina, 2014).</p>	<p>1. Art. 3° - 2002. <b>RE</b>. La educación preescolar se vuelve obligatoria. <b>PP</b>. Se incluyen las recomendaciones de PISA sobre una educación centrada en las aptitudes y las competencias. Es hasta 2005 cuando se comienza a trabajar pedagógicamente en materiales específicos para escuelas multigrado rurales, aun así, existe poca información especializada al respecto (Juárez-Bolaños, 2009). Art. 3° - 2011. <b>RE</b>. Se amplían los criterios de la educación: respeto de los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y justicia. <b>PP</b>. Se ofertó un currículo que posibilite el desarrollo al máximo las competencias profesionales. Los maestros rurales son jóvenes egresados de secundaria que fungen como guías sin mayor capacitación, esto por la falta presupuestaria para contratar educadores titulados (Juárez-Bolaños, 2009)</p> <p>2. Art. 3° - 2012. <b>RE</b>. La Educación Media Superior (EMS) se vuelve obligatoria. Los criterios de la educación promueven evitar cualquier forma de discriminación. <b>PP</b>. La EMS se organiza bajo el esquema de competencias. Los diagnósticos muestran que, hasta entonces, se carece de capacitación docente que permita la traducción de dicho modelo a las aulas.</p> <p>3. Art. 3° - 2013. <b>RE</b>. Se incluye, como criterio de la educación, la calidad; se reclama, además, el control administrativo de la educación y el servicio profesional docente. Se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE–. <b>PP</b>. Se impulsa como criterio de organización, la evaluación de los docentes. A partir de la de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa efectuada nace el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) incluyendo 28 entidades, el INEE, CONAFE y al Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (INEE, 2017).</p> <p>4. Art. 3° - 2016. <b>RE</b>. Se delimita la regulación del proceso de ingreso, permanencia y promoción de servicio docente. Este, deberá centrarse a partir de lo que estipule el INEE. <b>PP</b>. Se promueve el diseño de un Nuevo Modelo Educativo en el cual, aunque se mantienen las competencias, procurará fortalecer los «Aprendizajes clave». Recientemente con la colaboración de investigaciones hechas por el ahora disuelto INEE y la creación de Redes de investigación como la Red Temática de Investigación en Educación Rural se ha diversificado su atención ampliando levemente el grado de involucramiento académico que a su vez tiene impacto en políticas públicas. Además, se ha modificado la normativa interna de CONAFE en referencia al cambio del perfil del Líder Educativo Comunitario y apoyos en infraestructura, con La Escuela es Nuestra y Héroes de Acero (Hernández, 2021).</p>

Fuente: Esparza y Hernández, 2019, p. 202 con modificaciones propias.

El propio Bonifacio Barba (2018a) ha estudiado algunas de estas implicaciones en el Artículo 7° de la Ley General de Educación (LGE), donde se alude a: (1) el desarrollo integral del individuo, (2) la adquisición de los bienes y valores, (3) el fortalecimiento de la nacionalidad y soberanía, (4) el conocimiento y la práctica de la democracia, (5) la justicia, (6) el conocimiento científico, (7) la solidaridad y la dignidad humana. Con este análisis, se reconocen los valores recogidos desde el Art. 3° con los propuestos en la LGE. El mismo autor resalta que “la dignidad humana es la base del derecho a la educación y de los fines/valores jurídicos que le concurren” (p. 309). Desprendido de lo anterior se ve el valor de la libertad como consecuencia de la búsqueda y respeto por la dignidad. A pesar de las variaciones en vocabulario entre el Art. 3° y la LGE se percibe unidad en los valores pues se tiene como fin último el impulso de la vida en democracia y el reconocimiento de la dignidad de la persona como base fundamental de la educación. De este modo, el Art. 3° y su fundamentación en el respeto a la dignidad humana empata con otros fundamentos y valores abrazados por la CPEUM especialmente lo estipulado por el Art. 1° en su versión del 2011, el cual dicta:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece (Art. 1°, I, 2011).

Así, la búsqueda de un reconocimiento universal a la persona fundamentada en el conjunto de garantías individuales, aparece como una necesidad básica y primaria en todos los artículos constitucionales. Sin embargo, el propio Art. 3°, como ya se ha visto, explícitamente orienta la búsqueda de su formación y respeto en todas las acciones educativas que se impulsen en México. Hasta el momento se ha dado un recorrido histórico de las versiones al Art. 3, destacando los principales Reformas Educativas con sus respectivas propuestas pedagógicas, a la vez que destaca lo que sucedía en materia de atención a educación en territorios rurales en el momento de dicha reforma educativa.

Todo esto anterior, tiene como intención de acción la búsqueda de la calidad educativa en nuestro SEN. En el proceso se ha narrado las brechas existentes entre el esfuerzo puesto en materia educativa en territorios urbanos y la poca atención que se ha dado a los territorios rurales y la especificidad de sus modelos educativos. Se explicó como el único





sistema que atiende a educación básica en localidades pequeñas y dispersas tiene menos de 50 años de haber sido creado. El reconocimiento de los valores máximos constitucionales y de la propia LGE deberán verse reflejados en todo sistema escolar en el país, sin importar si este brinda el servicio a 5 o a 500 niños, niñas y adolescentes. En la siguiente sección se muestran algunos esfuerzos que se han realizado para reconocer el valor de los contextos rurales, así como algunos de los programas que se han implementado para fortalecer la dignidad de la persona, antes que la satisfacción de un indicador administrativo. La ventaja que se verá en este ejemplo siguiente, es mostrar que la calidad educativa no está en la implementación de un plan estratégico, sino en el verdadero fortalecimiento de las habilidades y competencias que le son propias, en este caso, a los sujetos de los contextos rurales.

184



## La calidad de educación en las Escuelas Multigrado

Hay que recordar que el marco de desarrollo del término de calidad en la educación en México tiene sus inicios en 1993 cuando por recomendaciones de organismos internacionales se da un enfoque de calidad para el aseguramiento de altos estándares académicos. De acuerdo con Esparza (2018) a partir del año 2000 el enfoque por competencias adquiere más fuerza, la aplicación de la prueba PISA se da por primera vez en México. A su vez se comienza a centrar la atención escolar en el logro académico de los estudiantes teniendo como métrica principal las evaluaciones estandarizadas.

Si bien la búsqueda de la calidad educativa desde su visión comprensiva fundamenta y guía la educación en México, es solo hasta la Reforma Constitucional al Art. 3° del 2013 cuando aparece la palabra ‘calidad’ en la redacción oficial. Aunque para algunos autores esto fue un paso importante para promover el aprendizaje de excelencia en todo el alumnado, para otros significó una redundancia y una visión parcial, pues la introducción del término seguía objetivos economicistas basada en resultados de pruebas internacionales y recomendaciones de organismos externos. Tal como Trujillo et al. (2018) explican, esta última visión la introducción del término de calidad estuvo:

Supeditada a cuatro componentes: materiales y métodos educativos organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos. Reduce los indicadores a su mínima expresión al determinar como unidad de medida de la calidad el máximo logro de aprendizajes de los educandos y consecuentemente la política educativa se volcó a



tomar como principal referente los resultados que los estudiantes alcanzan en las evaluaciones estandarizadas (p. 82).

Para Trujillo et al. (2018) la referencia que se hace al término calidad es reduccionista y carente de fundamentos pedagógicos pues simplifica la medición de la calidad al aprendizaje elevado del alumnado, reflejado en exámenes estandarizados. Es decir, hace referencia la primera y la tercera concepción de calidad mencionada en párrafos anteriores. Por otro lado, la anterior concepción de calidad estuvo alineada al Plan Nacional de Desarrollo implementado por dicho gobierno, enfocándose en la práctica docente como principal medio de obtención de procesos de calidad para el logro de aprendizajes necesarios del alumnado.

Considerando la complejidad de relaciones en actividades económicas, movilidad y acceso a bienes y servicios ahora es importante señalar que la educación en territorios rurales abarca más de un tipo de sistema escolar. La ruralidad presenta gradientes que identifican a cada comunidad como única de acuerdo a sus propias características, por lo que al referirse a comunidades rurales se habla de una diversidad de contextos que varían en actividades económicas, contextos geográficos y características culturales, que por lo regular se caracterizan por sus necesidades básicas no satisfechas. De la siguiente forma es cómo Lucila Galván (2020) escribe esta situación:

Parece ser que la Educación Rural no solo está relegada o invisibilizada desde la política, sino también desde la investigación. Son varios factores o circunstancias que pueden estar contribuyendo en este olvido o postergación: el fuerte y creciente nivel de urbanización de los países de América Latina, la poca importancia que los gobiernos han dado a la educación rural en las últimas décadas, la ambigüedad de las definiciones de rural y urbano y la tendencia a definir lo rural en ‘negativo’, lo que no es urbano; la precariedad de los sistemas de registro estadístico en educación de sus países no permite diferenciar entre escuelas, docentes y estudiantes rurales y urbanas (p. 9).

Esto no significa que lo agrícola ha dejado de existir, sino que a dicho contexto se le ha reconocido como realidad geográfica, pero que no ha recibido la atención suficiente en términos de satisfacción de necesidades; ahora bien, el interés no debe estar colocado en el acercamiento de los recursos materiales de los cuales se carece, sino en la importancia de atender los procesos sociales y culturales que permitan que los objetivos centrales se alcancen a través de proyectos sistematizados. Al reconocer que han existido diversas propuestas que se han orientado a impulsar



una educación de calidad en zonas rurales, por lo que se considera para establecer una perspectiva de los procesos que se deben tomar en cuenta para el cabal cumplimiento de una educación de calidad.

Tomaremos, entonces, como ejemplo, la educación que brinda el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quien tiene la tarea de hacer valer el derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes que viven en comunidades con menos de 2500 personas, y que regularmente pertenecen a poblaciones rurales, indígenas o migrantes, sin esto significar que los demás sistemas o subsistemas quedan fuera de lo aquí expuesto. Las escuelas pertenecientes a este sistema son multigrado, es decir que agrupan en una misma aula a varios grados escolares con alumnado de diferentes edades. De acuerdo con Hernández (2021), y apoyada con datos del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación –INEE– (2019a), para 2019 el 26.5 % de los niños, niñas y adolescentes en edad de cursar la educación básica vivían en comunidades rurales, de las cuales cerca de dos terceras partes están conformadas por menos de 100 pobladores. La dispersión y lejanía de estas localidades dificulta el acceso a bienes y servicios, dificultando aún más alcanzar un grado de excelencia o calidad debido. Es necesario en este momento hacer referencia al vínculo mencionado entre calidad y equidad por el INEE (2019b) en su informe de la Educación Obligatoria en México, destacando conceptos aquí mismo abordados cuando explica que:

La calidad en relación con el derecho a la equidad en la educación se refiere a que todos los componentes del derecho a la educación sean una realidad tangible para todos los sujetos titulares de este, en cualquiera de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (p. 102).

Esto refuerza la idea de calidad educativa como el cumplimiento de lo dispuesto en la norma máxima de educación. Particularmente para los cursos comunitarios CONAFE, donde, desde mediados del siglo pasado, diversos académicos han alzado la voz para resaltar la brecha que existe en calidad educativa en territorios rurales respecto a los espacios urbanos. Esto se manifiesta en mayor medida en escuelas multigrado, las cuales están ubicadas en las comunidades con pocos habitantes y que, además, en su mayoría, son localidades con índices de marginación social alto y muy alto, lo que tiene repercusión en la estabilidad personal del propio alumno, su nutrición y desarrollo. De acuerdo con el INEE (2019b), en estas condiciones el cumplimiento de los valores y derechos dispuestos en la LGE y en la propia CPEUM se complica. Hernández (2021), Rockwell y Garay Molina (2014) y López-Salmorán y Santa-Po-

lanco (2019) coinciden en que las acciones encaminadas al mejoramiento de la educación den los Cursos Comunitarios CONAFE, desde los años 90, han sido compensatorias, enfocándose en apoyos materiales como útiles escolares, becas, financiamiento para infraestructura, mobiliario y material escolar, pero pocas veces a la visión pedagógica que engloba la inclusión y relevancia de los paradigmas que guían la instrucción.

De la misma forma, enmarcado en el contexto de la actual administración se ha destacado desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 mejorar la infraestructura de las escuelas del país con el fin de dignificarlas. Encaminado a lo anterior, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación (DOF) a principios de octubre de 2019 los Lineamientos de Operación del Programa La Escuela es Nuestra. Dichos lineamientos enfatizan:

Que el programa tiene como objetivo general el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de los planteles públicos de educación básica, empezando en una primera etapa, por los ubicados en zonas de muy alta y alta marginación y localidades de población indígena, mediante la aportación de un subsidio económico directo a las comunidades escolares para el mantenimiento, rehabilitación, equipamiento y/o construcción de espacios educativos (DOF, punto 10).

187



*La Escuela es Nuestra*, contempla además el programa *Héroes de Ace-ro* que enfoca sus esfuerzos en cambiar el perfil del Líder Educativo Comunitario que funge como docente en los cursos comunitarios. Además de esto, poco ha habido en materia de política pública en territorios rurales, específicamente para cursos comunitarios CONAFE sigue enfatizando cuestiones materiales, como se hacía desde los años 90. Esto pese a las recomendaciones emitidas por instancias especializadas, aunque ya extintas, como el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación en 2019.

En las recomendaciones del Instituto, después de reconocer las barreras sociales y de infraestructura que complejizan la situación, se destacan cuestiones curriculares y pedagógicas, que contemplan la capacitación a docentes, orientado a la mejora académica, pero también al mayor bienestar y desarrollo de las comunidades rurales a las que pertenecen los alumnos y las alumnas. INEE (2019b) señala que los materiales educativos carecen de inclusión pues se presentan en una sola lengua lo cual excluye alumnos cuya lengua materna es otra que el español.

El INEE (2019b) señala, que cualquier proceso que pretenda elevar la calidad de la educación en escuelas CONAFE multigrado, deberá considerar una revisión profunda de las prácticas docentes y reconocer las estrategias que han surgido desde los propios docentes. Lo anterior

implica, en cierta medida, una descentralización de la toma de decisiones y una inversión mayor en procesos de evaluación y capacitación local y personalizada. De acuerdo con Joaquín Robles y Ortiz Granja (2017), la cuestión del otro en la educación implica una reflexión a profundidad del significado del otro. Para explicar lo anterior el autor señala que:

Un individuo participa materialmente de una misma especie que incluye a los demás seres humanos, pero, formalmente, es único, indivisible e irrepetible; con lo que se puede decir que existe *per se* la posibilidad de hablar de un yo, aunque también de un otro diferente formalmente a uno mismo (p. 197).

Esto permite hablar del reconocimiento de la unicidad de la persona que las autoridades educativas han dado al niño, niña o adolescente que viven en contextos rurales. Esto implica un reconocimiento de la diversidad de sus territorios rurales, aunque implique una inversión mayor en todos los sentidos. Para alumnos de escuelas multigrado CONAFE, el principio de individuación lo hace único en su contexto y en su propia existencia, con lo que se deriva el reconocimiento de su dignidad. Por otro lado, la relación del yo con el otro, es un compromiso ético. En este sentido la persona como un yo concreto y real, pero siempre en relación ética con el otro, tiene particularidades que no anulan los derechos universales, sino que exigen de ellos una respuesta adecuada a su propia unicidad.

Lo anterior se relaciona con lo mencionado por Vera (2019), cuando explica que:

Una auténtica escuela rural debe posicionarse en su territorio, que no es otra cosa que el ámbito dentro del cual la comunidad rural vive y desarrolla una historia, una forma específica de vivir la realidad, manifiesta un conjunto de valores, tradiciones y expresiones de lo socio-cultural, así como también ancestrales formas de producir y desarrollar la labor diaria, por lo cual debe volver su mirada hacia dichos actores y con ellos re-descubrir esa relación historia-naturaleza que le da sentido e identidad a la vida comunitaria (p. 310).

Con estas ideas, se puede afirmar que el análisis de los procesos educativos y de los parámetros de calidad dados en contextos rurales, necesita estudiar las relaciones de poder, pero no en términos administrativos, sino como una situación estratégica dada en un contexto definido; la finalidad debe ser estudiar el modo en el que una institución opera como fuerza productiva de consecuencias deseadas para unos (los que tienen el poder) y no deseadas para otros. Partiendo del procedimiento conceptual sobre el significado contextual del término calidad, tener calidad en la



educación en México es cumplir con la norma máxima que establece los más altos estándares. Dichos estándares están enfocados en el cuidado de la persona y el cumplimiento cabal de la distribución de servicios educativos escolares.

Si se toman en cuenta los inicios de la educación en territorios rurales con las ‘Casas del Pueblo’ su objetivo era integrar la vida comunitaria con la escuela, se daba entorno al contexto y buscaba el desarrollo de los estudiantes de forma holística. Lo anterior fue cambiando con la homogenización de las escuelas rurales con las de contextos urbanizados, se dejó de ver por las particularidades de cada territorio, sus habitantes, necesidades, deseos y características. La dicotomía y la visión reduccionista que se fue desarrollando entorno a la concepción de inferioridad intelectual y social de los territorios rurales, fue ampliando la brecha entre los servicios educativos, la investigación académica y las políticas públicas educativas desarrolladas para los contextos rurales. Se comenzó a equipar la forma, sin acompañar en el fondo, desde ningún ángulo, ni el contextual ni el ideal.

Lo expuesto anteriormente señala una carencia en la aplicación de valores y principios fundados en la CPEUM que garantizaría la educación de calidad en México, incluyendo los territorios rurales. Lo anterior se explica por las siguientes razones: (1) Durante más de un siglo se ha visto que las políticas públicas educativas orientadas a los territorios rurales han sido remediales, sin que exista un interés por el territorio de forma integral, se le ve como una educación transitoria, mientras la comunidad siga siendo rural, pues en un momento se espera que ‘supere’ su estado y se convierta en urbana. (2) Lo anterior se ha visto perturbado por el creciente número de localidades pequeñas que cada vez están más dispersas por el territorio nacional y cuyas características económicas y sociales se diversifican ampliando su contexto y complejizando la homogénea comprensión de las mismas. (3) Más que un mandato que estipule los lineamientos específicos de mejora de la educación en territorios rurales, es necesario un acercamiento personalizado, adecuado a cada territorio para conocer sus características y orientar la política educativa con base en ellas.

Se aprecia así, que la calidad de la educación va más allá de los índices de cumplimiento en infraestructura y capital monetario invertido y resultados en pruebas estandarizadas, sino que conlleva una serie de procesos anteriores que involucran la preparación del docente rural para resaltar los valores nacionales y otorgar educación con el valor máximo del artículo, la dignidad humana en cada alumno.



## Conclusiones

En este artículo se ha profundizado en el concepto de calidad, logrando tres resultados importantes. Primero, al definir a la calidad en relación con la realidad de la persona y su dignificación, se resaltó el valor que tiene este concepto de referencia para evaluar en qué grado las actividades pedagógicas se encaminan al desarrollo del ser humano. Se propuso que el centro de cualquier acción educativa debe garantizar el fortalecimiento de las habilidades propias de la naturaleza de las personas que viven en una cultura específica. En ese sentido, se reconoció la importancia del entorno geográfico como una de las fuentes de referencia, para aludir a las necesidades contextuales y sociales a las que se debe enfocar la actividad educativa en cuestión; para efectos de este artículo se precisó la realidad del entorno rural y se mostró que históricamente ha sido desatendido por considerar que el centro del valor de la calidad educativa está en la atención al contexto urbano, en detrimento de zonas marginadas. Si bien se reconocen esfuerzos sobresalientes en distintas épocas como las misiones educativas de Vasconcelos, se subrayó el hecho de que no existe un proyecto sistemático continuo que apunte a la ordenación permanente de los procesos pedagógicos.

El segundo resultado, apuntaba a la concepción jurídica en la que se sustenta la actividad educativa de nuestro país (en el Artículo 3 constitucional). El objetivo era reconocer en qué medida las intervenciones pedagógicas para el contexto rural han sido ‘misiones educativas’ impulsadas de manera aislada por parte de algún personaje sobresaliente. En la revisión de estos fundamentos, se mostró que el llamado a una educación universal es un carácter necesario y ante el cual toda administración pública (y educadores en general) debe apuntar. En ese sentido, el esfuerzo general debe centrarse en el desarrollo de proyectos que garanticen, al mismo tiempo, la diferencia de los espacios (en este caso, rural y urbano) como contextos diferentes, pero que deben gozar de una base general común. Con este resultado, se pudo sostener que los diversos proyectos sobresalientes existentes a lo largo de la historia, han sido esfuerzos por implementar una concepción de calidad prevista en el Art. 3, pero que no siempre se ha desarrollado con éxito.

El tercer resultado se logró en el contexto del breve estudio de las Escuelas Multigrado impulsadas por el CONAFE. Con ello se mostró cómo la estructuración de estos programas, por un lado, se sostienen de un fundamento jurídico con lo cual se valida que la estructura de nuestra CPEUM tiene previsto el desarrollo de la dignidad de las personas en sus contextos geográficos particulares. Además, la existencia de programas cuyo centro

de operación no se orienta al cumplimiento de un indicador numérico (sin descuidarlo), permite reconocer el espíritu central de las ‘misiones educativas’ con las que se imprimió a la Secretaría de Educación Pública; las escuelas multigrado, si bien pueden mejorar en varios de sus aspectos administrativos y de acompañamiento pedagógico, al enfocarse centralmente en el desarrollo y dignidad de cada una de las personas a las que atienden en los contextos rurales, permiten sostener que el sentido profundo de la calidad educativa está en función del grado de dignificación que impulsa a través de los programas socio-educativos que se impulsan.

Si bien la medición administrativa y la relación con un proceso de medición estandarizado es siempre necesario para cuantificar el grado de avance y logros, habrá que entender como ‘avance y logro’ de aquellos factores que puedan traducirse en, por lo menos, tres términos: (1) el reconocimiento de la realidad del educando, así como la satisfacción de las necesidades que de ello se deriven, (2) la formación de las habilidades propias del individuo, para con ello incidir en la realidad geográfica en la que el sujeto vive y se desarrolla y (3) el vínculo que estas dos primeras mantienen con los objetivos y valores descritos en el Art. 3 y en general con el proyecto estratégico general de México.



## Nota

- 1 El Artículo 3 Constitucional Mexicano a lo largo de su historia ha tenido 10 Reformas Constitucionales que se han reflejado, entre otros aspectos, en su redacción. Puesto que se realizará un análisis de sus cambios más importantes nos parece necesario aclarar a cuál versión constitucional nos referimos, para distinguirlos proponemos la siguiente forma de citación: Art. 3, número de párrafo (I, II, III...) y el año de la edición del artículo que se esté citando (1917, 1934, 1946...). Todas las referencias provienen de (CPEUM 2021).

## Bibliografía

BARBA, Bonifacio

2018a Artículo tercero constitucional. Génesis, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316. <https://bit.ly/31XI01Q>

2018b La calidad de la educación: Los términos de su ecuación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 963-979. <https://bit.ly/3dNFRtv>

BAUTISTA, Enrique

2018 Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan*, 5, 40-53. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03>





- CASSIRER, Ernst  
1998 *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COSSIO, John  
2013 *Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural*. *Sophia*, 10(1), 14-23. <https://bit.ly/3DUGcoS>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)  
2021 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/3s4T75b>
- DE GRAMMONT, Hubert  
2016 Hacia una ruralidad fragmentada. *Nueva Sociedad*, 262, 51-63. <https://bit.ly/31WpR5D>
- ESPARZA, Gustavo  
2018 El humanismo del nuevo modelo educativo. ¿Reforma político-económica o acción educativa? En Roberto A. González Hinojosa, *Educación y Humanismo. La filosofía de la educación frente a la crisis del hombre contemporáneo*. México: Juan Pablos editor.
- GALVÁN, Lucila  
2020 Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- HABERMAS, Jürgen  
2010 El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 60, 3-25. <https://bit.ly/3ytnlQI>
- HERNÁNDEZ, Teresa & ESPARZA, Gustavo  
2018 Las reformas constitucionales del Artículo 3°. Una relectura pedagógica a sus reformas educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 26, 189-207. <https://bit.ly/3E8hXDP>
- HERNÁNDEZ, Teresa  
2018 *Reformas Educativas en México (1917-2016). Una evaluación Pedagógica*. Le-tonia: Editorial Académica Española.  
2021 Políticas públicas educativas en contextos rurales. En Gustavo Esparza, Jorge Aguirre-Hernández, Julieta Domínguez-Soberanes, Julieta y Teresa Hernández, *Políticas Públicas* (pp. 99-136). México: Tirant lo Blanch.
- INEE-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
2017 *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. México: PRONAEME.  
2019a *La educación multigrado en México*. México: INEE.  
2019b. *La educación obligatoria*. México: INEE.
- JUÁREZ-BOLAÑOS, Diego  
2009 Educación rural en México: El caso de los cursos comunitarios. En José Baltazar García Horta y Juan Manuel Fernández Cárdenas (Eds.), *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: UNESCO.
- LÓPEZ, Oresta, RAMOS, Norma & ESPINOSA, Armando  
2013 La intervención del estado, la desigualdad y el deseo en la intervención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo pos-revolucionario. *Educación en Revista*, 49, 59-82. <https://bit.ly/3s8IcY8>



- LÓPEZ-SALMORAN, Lila, & SANTANO-POLANCO, Melva  
 2019 Cursos Comunitarios CONAFE. En Schmelkes, Sylvia y Águila, Guadalupe, *La educación multigrado en México* (pp. 141-180). México: INEE.
- JOAQUÍ ROBLES, Darwin & ORTIZ GRANJA, Doris  
 2017 Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia*, 23(23), 169. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>.
- PACHECO, Laura  
 2013 Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la Escuela Rural Mexicana. *Investigación Postgrado*, 28(1), 81-118. <https://bit.ly/3oYYp0k>
- PÉREZ, Edelmira  
 2001 Hacia una nueva visión de lo rural. En CLACSO, *Una nueva ruralidad en América Latina* (pp. 17-29). Buenos Aires: CLACSO.
- RÍOS-OSORIO, Elkin & OLMOS, Alicia  
 2020 Introducción. Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. En Juárez, Diego, Ríos-Ororio, Elkin y Olmos, Alicia, *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 15-32). México: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- ROCKWELL, Elsie, GARAY MOLINA, Claudia  
 2014 Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- SÁNCHEZ, Armando  
 2016 Sociología rural y nueva ruralidad sur-sur. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(3), 49-63. <https://bit.ly/3EYI3u5>
- TRUJILLO, Jesús, PÉREZ, Francisco; HERNÁNDEZ, Guillermo  
 2018. Balance histórico de las reformas al artículo tercero constitucional: la transición al modelo de calidad basado en la evaluación docente. En Dino, Laura, Trujillo, Jesús, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 77-92). Chihuahua: Red de investigadores Educativos de Chihuahua.
- VASCONCELOS, José  
 2002. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía Estructurativa*. Monterrey: Cámara de Senadores.
- VERA ANGARITA, Nidia  
 2019 Rural School and Territory: a construction for peace. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 293-314. <https://bit.ly/3yu9tp1>



Fecha de recepción del documento: 16 de julio de 2021  
 Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2021  
 Fecha de aprobación del documento: 14 de noviembre de 2021  
 Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022







# AFECTIVIDAD, VULNERABILIDAD Y LÍMITES DE LA RAZÓN CIENTÍFICA

## Affectivity, vulnerability and limits of scientific reason

ROSARIO GAZMURI BARROS\*

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile  
mdgazmur@uc.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9999-4521>

### Resumen

Este trabajo analiza la noción de racionalidad propia de nuestra cultura, marcada por el paradigma científico. Según este, la razón tiene la capacidad de descifrar las leyes inscritas en la realidad de manera 'clara y distinta' con el fin de dominar esa misma realidad, y transformar aquello que lee. Esta formulación lleva al no reconocimiento del propio límite del ser humano. El objetivo primero de este trabajo es la comprensión de la razón desde un nuevo paradigma. El segundo, estudiar la conexión de la cuestión de la afectividad con la esencial vulnerabilidad del ser humano y las consecuencias de esto en la acción moral. El escrito está estructurado en cinco apartados. En el primero, se analizará la noción de razón tal como es concebida desde el modelo de las ciencias. El segundo se centrará en las consecuencias que dicha noción ha tenido en nuestra cultura. El tercer apartado estudia la cuestión que engrana todas las demás: la recuperación del valor cognoscitivo de los afectos, para, a partir de esta recuperación replantear, en el cuarto apartado, la cuestión del uso práctico de la razón y la acción moral. Por último, se propone el modelo de la obra de arte como posibilidad de reencuentro con las dimensiones del ser humano silenciadas por la noción cientificista de verdad.

### Palabras clave

Racionalidad, vulnerabilidad, afectividad, hábito, deliberación, contemplación.

**Forma sugerida de citar:** Gazmuri Barros, Rosario (2022). Afectividad y vulnerabilidad: límites de la razón científica y posibilidades de verdad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 197-223.

\* Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, España. Magister en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, España. Licenciada en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Letras hispánicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente profesora asistente adjunta de la Pontificia Universidad Católica de Chile y directora de Academia Kairós ([www.kairosfilosofia.com](http://www.kairosfilosofia.com)).

### Abstract

The present paper analyzes the notion of rationality typical of our culture, marked by the scientific paradigm. According to this paradigm, reason has the ability to decipher the laws imprinted in reality in a 'clear and different' way in order to dominate that same reality and transform what it reads. This formulation leads to the non-recognition of the human being's own limit. The first goal of this paper is to understand reason from a new paradigm. The second one is to study the connection of the question of affectivity with the essential vulnerability of the human being and the consequences of this in moral action. The writing is structured in 5 sections. In the first one, the notion of reason will be analyzed as it is conceived from the scientific model. The second one will focus on the consequences that this notion has had on our culture. The third section studies the question that meshes with all the others: the recovery of the cognitive value of affections, in order to rethink, in the fourth section, the question of the practical use of reason and moral action. Finally, a model of a work of art is proposed as a possibility of reencountering the dimensions of the human being silenced by the scientist notion of truth.

### Keywords

Rationality, vulnerability, affectivity, habit, deliberation, contemplation.

198



## Introducción

La cuestión del estrechamiento de los campos de verdad, consecuencia del camino recorrido por la filosofía moderna, es hoy objeto de amplia crítica. La apuesta por el dominio del objeto de conocimiento, tan propio del método científico, no solo muestra hoy sus funestas consecuencias en el campo de la ecología, sino, de modo aún más radical, en la pérdida de la posibilidad de verdad en el ámbito de la ética y de la política: una vez que la verdad se ha hecho sinónimo de exactitud, todo campo donde no es posible el dominio del método científico pareciera quedar abocado al campo de la mera opinión.

Desde la perspectiva propia de la ciencia, el sujeto se alza como dominador del objeto, poniendo como fin de su investigación el uso de la verdad. Quien investiga busca disponer de su objeto, asegurar su conocimiento, para caminar sobre terreno seguro. Este ha sido el recorrido de la ciencia y también, lo que hace más dramático el gesto, el de la filosofía. Esta última, desde el intento metódico de Descartes, ha corrido por carriles paralelos a la ciencia, y a velocidades igual de alarmantes, en este camino hacia la dominación de su objeto. Si bien, como denuncia Heidegger (2010), el impulso comienza ya en la ontología clásica, la filosofía moderna lo lleva a su consumación.

La investigación dispone de lo ente cuando consigue calcularlo por adelantado en su futuro transcurso o calcularlo a posteriori como pasado. En el cálculo anticipatorio casi se instaura la naturaleza, en el cálculo histórico a posteriori casi la historia. Naturaleza e historia se convierten

en objeto de la representación explicativa. (...) Esta objetivación de lo ente tiene lugar en una re-presentación cuya meta es colocar a todo lo ente ante sí de tal modo que el hombre que calcula pueda estar seguro de lo ente o, lo que es lo mismo, pueda tener certeza de él. La ciencia se convierte en investigación única y exclusivamente cuando la verdad se ha transformado en certeza de la representación (pp. 71-71).

La experiencia del asombro revierte en dominio, y entonces, se tiene la ilusión de que se dispone del ser, ilusión que, si bien ha fundado una cultura, está despojada, en sus cimientos, de aquello a lo que aspira. Y este despojamiento señala a procesos más profundos: a aquellos por medio de los cuales el mismo ser humano se pierde a sí mismo en la pérdida del ser.

El análisis de problema del estrechamiento de los campos de verdad puede ser tratado desde diferentes perspectivas. El presente estudio se abocará a la reflexión de lo que, afirmamos, es anterior, y en tanto lo es, es causa de lo que hemos denominado el estrechamiento de los campos de verdad: la noción de razón. Y esto porque hoy la racionalidad misma es concebida desde el modelo científico o positivista. Y esto no solo tiene consecuencias de cara a la posibilidad de acceso a la verdad en los campos no científicos, sino también de cara a la teoría de la acción que tal noción de razón inspira.

El presente trabajo se propone una reelaboración de la noción de razón a partir de las posibilidades que brinda principalmente el pensamiento de tres autores de la filosofía contemporánea: Merleau-Ponty, Nussbaum y Gadamer. Se acude, además, a algunas nociones de J. E. Rivera, quien, haciendo una síntesis del pensamiento de distintos autores de la tradición fenomenológica, ofrece un compendio en *De asombros y Nostalgia* (1999). La bibliografía ha sido escogida en función de la posibilidad que estos autores brindan, en primer lugar, para relevar el valor cognoscitivo de los afectos y, por tanto, la importancia de los mismos en la acción moral. La cuestión de la intencionalidad del cuerpo, tema central en los escritos de Merleau-Ponty, posibilita el descubrimiento de una esfera de configuración de sentido previo al acto de objetivación, central para la revaloración de la dimensión afectiva del ser humano. Nussbaum, por su parte, a partir de la recuperación del pensamiento estoico y de la reflexión en torno a la literatura (tan propia de sus escritos), muestra la dinámica afectiva como central para la comprensión del ser humano. En segundo lugar, los autores escogidos posibilitan un replanteamiento de la noción de razón a partir del hecho anterior: si los afectos son una fuente de conocimiento, el acto propio de la razón debe ser replanteado. Se acude así, por tanto, a la ontología que plantea Gadamer (1993) a partir de la



experiencia de la obra de arte y la reflexión de la centralidad de la tragedia griega para el pensamiento clásico, tal como lo muestra Nussbaum (1995).

El escrito está estructurado en cinco apartados. En el primero, se analizará la noción de razón tal como es concebida desde el modelo de las ciencias, sobre todo de las ciencias exactas. El segundo se centrará en las consecuencias que dicha noción ha tenido en nuestra cultura: el estrechamiento de la razón en su uso práctico, la invalidación de la esfera emocional como fuente de conocimiento, la concepción de libertad desde las posibilidades del dominio racional; todo lo cual lleva a la no aceptación de la vulnerabilidad propia del ser humano. El tercer apartado se centrará en la cuestión que engrana todas las demás: la recuperación del valor cognoscitivo de los afectos, para, a partir de esta recuperación replantear, en el cuarto apartado, la cuestión del uso práctico de la razón y la acción moral. Por último, se propone el modelo de la obra de arte como posibilidad de reencuentro con las dimensiones del ser humano silenciadas por la noción cientificista de verdad.

200



## La razón desde el modelo de las ciencias

El modelo de las ciencias exactas y, en parte, de las ciencias naturales, concibe la razón como una facultad capaz de captar las leyes inscritas en la realidad. El modelo es, sobre todo, matemático. Galileo, en 1623, afirmaba que el universo está escrito en caracteres matemáticos. Y la tarea de la razón es descubrir ese lenguaje. Leer esos caracteres. ¿Cuál es el fin de esta lectura? De manera preponderante, la transformación de esa misma naturaleza para beneficio del ser humano. Si se entiende, por ejemplo, matemáticamente la ley de gravedad, podemos ir en contra de su fuerza aplicando una fuerza mayor mediante, por ejemplo, el motor de propulsión. La razón, desde el modelo positivista (con su idea de progreso) tiene como misión desentrañar las leyes del universo para alcanzar el progreso técnico. Es decir, la ciencia transforma la vida humana en un sentido técnico, porque permite una tecnología determinada que hace que los estándares de calidad sean superiores.

El método científico que asegura tal dominio se basa en el planteamiento de una hipótesis para luego pasar a la experimentación y comprobación en pos de la formulación de una ley científica. La praxis científica es la experimentación. Es decir: se propone una hipótesis, una teoría que luego se lleva a la 'práctica', se pone en práctica en la experimentación, y luego se comprueba y se transforma en una ley. La razón misma, por



tanto, se concibe como la capacidad de desentrañar la realidad de manera matemática: cifras exactas, resultados comprobables. Desde esta perspectiva, algo es racional cuando nuestra razón puede dar cuenta de las condiciones de posibilidad de su existencia o las leyes de su ‘funcionamiento’. Y cuando se puede comprobar que dicho funcionamiento es certero.

Es lo que pasa con el estudio de la naturaleza: aunque no sea la razón humana la condición de posibilidad de su realidad, sí puede ser la razón la que lea sus caracteres y, por tanto, logre dominarla. Logre la ‘explicación racional’. Y esto es extensivo a todo objeto que sea producto de la técnica: los artefactos. Son racionales en la medida en que es una razón humana la que los ha creado y porque esta razón puede llegar a comprender las condiciones de posibilidad de la existencia o funcionamiento de ese objeto o artefacto. Así, por ejemplo, aunque no se sepa cómo funciona internet, se sabe que, si se pone el esfuerzo debido, se puede llegar a comprender su funcionamiento, y, es más, con la dedicación apropiada, incluso llegar a poder elaborar esas condiciones de posibilidad. En este caso, el conocimiento de las leyes por medio de las cuales opera la red de internet (o una impresora, o una máquina cualquiera) podría llevar a la realización de ese mismo artefacto. Es un conocimiento que puede proveer de una tecnología: puedo construir algo con eso.

Desde esta perspectiva, la razón en su uso teórico se restringe y queda determinada por la técnica, en pos del dominio de esa misma realidad que escudriña. No hay incertidumbre si se puede dominar la realidad, porque se la puede racionalizar. Racional es, así, un fenómeno (ya sea natural, social, humano) de cuya existencia o de cuyo funcionamiento se puede llegar a dar cuenta (aunque no demos generalmente cuenta de ello). La confianza se produce por la perspectiva de la posibilidad del control racional sobre el fenómeno en el que la razón pone su atención. Como se verá, esta noción de confianza tendrá consecuencias radicales a la hora de analizar la praxis humana en sociedad, pues impide la aceptación de la vulnerabilidad, como condición esencial del ser humano y de las relaciones humanas.

Desde la perspectiva de la acción moral, la racionalidad también es concebida desde la mirada científica. Una decisión es racional cuando se ha tomado después de sopesar las opciones, y luego de sopesarlas racionalmente, se ha hecho realidad un fenómeno o una acción (realizar una obra, por ejemplo, una receta de comida, o entrar a una carrera universitaria). Ahora bien, la misma noción de deliberación racional ha sido teñida de la mirada positivista. Es racional, en este sentido, la búsqueda de los mejores medios, en este caso los medios más eficaces para



lograr un resultado. Es decir, una decisión es racional cuando me provee de mayores beneficios, de más provecho, pero un provecho que tiene que demostrarse como mayor. Todo lo que se salga de lo que podemos comprobar (que muchas veces se reduce a contabilizar) nos hace sentir que está fuera de control. Y eso, en nuestra mentalidad positivista, es algo que no podemos soportar. La racionalidad moral se restringe, así, a aquellas decisiones donde puedo, de hecho, dar cuenta el mayor beneficio para mí. Si no, no es una acción racional, sino que la calificamos de otro modo: emocional, pasional, irracional.

La razón, por tanto, en su uso práctico se reduce a la racionalidad estratégica: buscar los medios para alcanzar los fines más provechosos. Y se elimina la mirada moral y lo que Aristóteles llamaba el pensar prudencial (1995). Porque la eficacia de la acción no es lo mismo que la bondad de ésta. En palabras de De Tienda Palop (2011), esto se traduce una exigencia de optimización:

Lo racional necesariamente posee la máxima de “hacer lo mejor alcanzable”, según las circunstancias, el contexto y los demás factores implicados. La racionalidad posee un componente normativo sólido: el de realizar no lo bueno, sino lo mejor, bajo determinadas circunstancias y límites y ésta es su característica sobresaliente (p. 28).

Es decir, si algo es racional solo en la medida en que puedo comprobar el provecho que otorga, dejo de lado el caleidoscópico mundo de la libertad, donde hay miles de factores que entran en juego y que no pueden ser reducidos en términos de provecho, o cuantificación demostrable de dicho provecho. Y, que, por tanto, son eliminados del campo de la racionalidad.

## Cuestiones derivadas de la noción de razón desde el modelo de la ciencia

En lo que sigue, se analizará en algunos de los problemas derivados de la noción de racionalidad aquí esbozada, por el estrechamiento de dicha razón tanto en su función teórica como en su función práctica.

Desde la perspectiva teórica, el primer problema que se analizará será el de la imposibilidad de la razón, concebida desde el modelo científico, para dar cuenta de aquellos fenómenos que no pueden ser convertidos, en sentido absoluto, en objeto del conocimiento. Es decir, si bien en sentido lato cualquier fenómeno puede ser objeto de la razón, en tanto

puede focalizarse y atender a él, en sentido absoluto no pueden serlo todos aquellos en los que el sujeto mismo es comprendido por el fenómeno que busca comprender. Es lo que ocurre con el mismo ser humano y todo lo que deriva del estudio de su libre despliegue: su cultura, el hecho social, sus emociones, el fenómeno estético, etc.

Ante la imposibilidad de la razón, vista desde el modelo positivista, de abarcar estos fenómenos de modo cabal, se declaran como irracionales. Si algo no es racional, es irracional. Por tanto, si no puedo racionalizar, dar una explicación clara, matemática, precisa, demostrable, ‘objetiva’, de algo, eso no es racional. Esto tiene como consecuencia que se deja sin reflexión toda aquella realidad que no puede ser objeto de la razón científica. La construcción del mundo social se deja al arbitrio de cada uno, o a la suma de las opiniones individuales. Es lo que sucede cuando se reduce la democracia al derecho al voto individual. Se forma gobierno a partir de la suma de voluntades, pero no de la coordinación dialógica de estas. Y esto es un problema moral, que concierne a la razón en su uso práctico.

Este problema lleva a otro, que tal vez se puede invocar como su causa, o al menos una de sus causas: pensar que el conocimiento solo proviene del acto de la razón y todo lo demás no es conocimiento. El acto propio de la razón es un momento activo: se hace uso de la razón. La razón, de hecho, se ejerce. Y lo hace centrando la atención, objetivando o haciendo objeto de atención algo que se ha abierto, de manera previa, de otro modo. Es decir, lo que es objeto del acto propio de la razón no es, de modo previo a tal acto, algo desconocido, sino que es algo que ha sido comprendido de ‘otro’ modo. El conocimiento racional es un modo de conocimiento, o un momento de la comprensión. Es un momento: cuando se centra la atención en algo y se decide realizar un acto por medio del cual me detengo de lo cotidiano y contemplo aquello: puede ser un problema, algo que hasta el momento no había tomado en cuenta, sopesar argumentos en pos de una decisión, o simplemente tomar distancia de la cotidianidad para ‘mirar’ u ‘observar’ aquello que ha provocado el asombro por cualquiera de las razones anteriores. El momento de la objetividad es un momento de la comprensión global de la realidad. Pero antes de ese momento, hay comprensión del todo que rodea al ser humano, de un modo que no es propiamente racional, pero que puede ser a su vez objeto de la razón.

La cuestión es que la comprensión de la realidad no es algo que se realiza solo desde la acción. También se realiza desde la pasión: la comprensión es un juego entre lo que se realiza de manera activa y lo que se padece. Es aquí donde entre el mundo de la afectividad: hay un conoci-



miento pre-racional o pre-objetivo que se va cristalizando en la afectividad, según veremos. Y esa cristalización afectiva cuyo origen no es el acto propio de la razón, puede ser objeto de la razón y, en tanto puede serlo, es ‘razonable’, según se verá. Esto, por supuesto, solo si se realiza un alejamiento de la noción de razón tal como ha sido caracterizada desde la mirada científicista.

Un tercer problema es la noción de libertad como consecuencia de esta noción de racionalidad. Si la libertad está a la altura de la razón, y si la razón tiene como nota característica el dominio de la realidad que contempla o que estudia, la libertad, en tanto consecuencia de nuestro ser racional, también es considerada como posibilidad de dominio, control. Y resulta profundamente perturbador que algo impida ese control. Así como el hecho de actuar en contra de lo que racionalmente es evaluado como lo mejor. El problema es que la acción moral no es como la praxis de la ciencia: no hay una ley que se pueda pretender que sea válida de manera universal y que se tiene que aplicar en todos los casos. No. Requiere de la experiencia, que no es lo mismo que el experimento que hace la ciencia para comprobar sus teorías. Y en esa experiencia están involucrados factores complejos, que no pueden reducirse tan fácilmente a leyes universales. El problema de esta concepción de racionalidad, es que, como afirma Bown (1988), “una decisión o creencia racional debe estar basada en una evaluación evidente, por la apropiada aplicación de determinadas reglas” (p. 7).

En esta misma línea de análisis, una última cuestión problemática derivada de todo lo anterior es la consecuente vulnerabilidad de ser humano. El poder que, de hecho, ha dado la ciencia sobre la naturaleza, ha llevado a creer que la razón es absoluta, que todo puede llegar a ser objeto de su acción. Esto ha cegado al ser humano ante el hecho de que ella misma es precaria, y no solo porque —según se dijo— no puede hacer objeto de comprensión aquellos fenómenos por los que el ser humano mismo es comprendido, sino, aún más, porque la misma razón, en su acción, es precaria, según afirma Rivera (1999). Es decir, no se toma en consideración que la acción propia de la razón depende de supuestos que, como tales, quedan ocultos a la propia acción objetivadora. Por eso resulta tan profundamente sorprendente, por ejemplo, cuando se actúa en contra de las convicciones racionales. Y el problema es, entonces, que no se pudo dar cuenta, desde esta noción de racionalidad, de la vulnerabilidad humana. Este problema se relaciona directamente con la cuestión ya mencionada de la afectividad, como cristalización de un modo de conocer la realidad, y esto por dos razones. La primera, porque no se puede



tener control sobre el modo como somos afectados, y esto ya es una causa de vulnerabilidad. La segunda, según Nussbaum (2008): “la emoción registra esa sensación de vulnerabilidad y de control imperfecto” (p. 66).

La cuestión, entonces, es qué significa la razón, cuáles son sus verdaderas posibilidades. Y lo que es central: ¿puede la autocomprensión y la comprensión del otro ser humano pretender un dominio absoluto? La situación vital pareciera mostrar que estamos a la deriva de la fortuna, entendiendo por fortuna, afirma Nussbaum (1995) “lo que no le ocurre al ser humano por su propia intervención activa, sino lo que simplemente le sucede, en oposición a lo que hace” (p. 31). Y eso pareciera ser lo que hace vulnerable la vida humana buena y, por tanto, su florecimiento.

## El valor cognoscitivo de los afectos

205



La primera problemática que se abordará para desentrañar el problema de la razón, es la cuestión de la afectividad, pues en ella se conjugan dos de los temas mentados: la cuestión del conocimiento pre-objetivo o pre-racional y la cuestión de la vulnerabilidad, porque ella es notificada por las emociones. Y, por tanto, la profundización sobre la cuestión de la afectividad implica a la razón tanto en su uso teórico como práctico.

Como afirma Heidegger (1997) la actitud del ‘dirigir la mirada’ propia del momento racional de la objetivación, y que la filosofía moderna propone como acto propio del conocer, no es suficientemente originaria. La tarea es, por tanto, descubrir esa actitud originaria, que lo es desde el punto de vista existencial, no solo desde la perspectiva cronológica. Sin embargo, acudir a la perspectiva cronológica o genética pensamos que es fundamental para dar cuenta de tal originariedad. Resulta útil, para este propósito, realizar una descripción que dé cuenta de la génesis misma del conocimiento.

El proceso de comprensión del mundo lo dataremos (por razones prácticas) en el momento en que el niño sale de la madre. Es entonces cuando él se abre al mundo, y descubre una morada. Poco a poco, este despertar irá dándole las capacidades para moverse en medio del mundo, en la medida en que conquista un espacio que siente seguro, en el que se acoge de toda indefensión. Este espacio compartido, esta morada, es el primer lugar donde somos afectados por la realidad. El cuerpo es propio, pero en la morada (ya sea el útero materno, el cuerpo que abraza o la habitación), hay otro, y, en tanto es así, hay mundo. Según Merleau-Ponty (1971):

Desde el primer momento en el que usé de mi cuerpo para explorar el mundo, supe que aquella relación corporal con el mundo podía gene-

ralizarse, que se había establecido una ínfima distancia entre mí y el ser, que preservaba los derechos de una nueva percepción del mismo ser. El otro no se halla en ninguna parte en el ser, se desliza en mi percepción por detrás: la experiencia que llevo a cabo de mi aprehensión del mundo es lo que me hace capaz de reconocer otra experiencia y de percibir a otro yo mismo, solo con que, en el interior de mi mundo, se esboce un gesto semejante al mío (p. 198).

Para comprender de manera adecuada la cuestión de la afectividad, resulta crucial la perspectiva que entrega Merleau-Ponty: el mundo no es un conjunto de objetos, sino un universo de sentido, y lo es en tanto hay un 'otro', que reconozco como 'otro yo', y con el que se establece una comunicación vital, por la que aquello que se aprehende es captado como algo con sentido. El gesto del otro —en primera instancia, de la madre— es el indicio de un mundo que se comienza a abrir para el niño. El gesto de la madre es una indicación, una invitación, una apelación. Esto es central para comprender que el estrato de la disposición afectiva, el estrato primario de valoración de la realidad es esencialmente comunicativo. El mundo se abre entonces desde esta apelación, desde la afección que tiñe el mapa interior, la geografía de los afectos, que son el primer estrato de conocimiento.

El niño, en palabras de Rivera (1999), conoce embargado en el mundo, es decir, afectivamente absorbido en él. Esta apertura radical, esta absorción comprensiva del mundo, es originaria. A muy temprana edad capta el sentido de las cosas, de las palabras de sus padres, y antes de ello, de los gestos. Los gestos corpóreos, los abrazos, los besos son el primer estrato de comunicación. Y el sentido de éstos no es intelectualmente concebido, sino existencialmente captado. El niño comprende de modo vital aquello a lo que se abre: es capaz, poco a poco, de moverse en medio del sentido del mundo, aun cuando no se haya preguntado racionalmente qué es el mundo, o qué sentido objetivo tiene. Esto implica que esa apertura, en tanto pre-reflexiva, es afectiva. El mundo, los sentidos alojados en el mundo, se hacen cuerpo (en la palabra, en los gestos, en la tonalidad de la voz, en los abrazos), penetran el cuerpo del niño, formando su mundo afectivo. Esto implica que, en la medida que conoce el mundo, el sentido de las cosas, las nociones de bien o mal, se va forjando en él un paisaje afectivo que sedimenta ese conocimiento y por el que puede moverse en medio del mundo. No puede dar cuenta intelectualmente, de manera cabal, de lo que sabe, pero sí manifestar, afectivamente, cómo valora las cosas, las situaciones y las personas, el mundo que lo circunda.

La trayectoria vital de la persona se realiza, en primera instancia, por tanto, no desde la objetivación racional, sino desde el afecto origi-

nario, desde el cual emerge hacia la conciencia de sí y del mundo. Desde la comunión plena con la madre, emerge hacia el mundo, con el cual va entrando en comunión desde la mediación de los padres, del entorno familiar, del hogar o morada.

Desde esta perspectiva, el cuerpo mismo presenta una intencionalidad que es previa a la intencionalidad propia del conocimiento racional, y que es el estrato originario de conocimiento no solo durante la infancia, sino a lo largo de toda la vida del ser humano. Es lo que Husserl (1962) llama la intencionalidad operante, que no solo es previa, sino fundante de la otra intencionalidad, la del acto, que es propiamente racional. Como afirma Merleau-Ponty (1994):

El movimiento del cuerpo solo puede desempeñar un papel en la percepción del mundo si el mismo es una intencionalidad original, una manera de referirse al objeto distinta del conocimiento [entiéndase conocimiento objetivo]. Es necesario que el mundo esté a nuestro alrededor, no como un sistema de objetos de los cuales hacemos la síntesis, sino como un conjunto abierto de cosas hacia las cuales nos proyectamos (p. 396).

207



Esta intencionalidad implica una evaluación de la realidad. Es decir, si bien en este primer estrato de captación de mundo no hay actos puramente objetivos, o, en otras palabras, intelecciones sobre qué son las cosas en sí, la afección presenta, ínsita, una evaluación, es decir, una toma de posición, una tensión de la persona respecto de lo captado. Esto implica una proyección vital, o, en palabras de Merleau-Ponty, una polarización hacia aquello que se manifiesta, polarización que llevará al niño, por su capacidad motriz en desarrollo, a moverse en una u otra dirección. Como se dijo, esta intencionalidad primaria, original, es una apelación, y, en tanto lo es, implica una evaluación en orden al propio devenir, que tiene como respuesta la atracción (vvida como impulso a acercarse y poseer y a permanecer en ello, desde la dilatación corpórea) y la repulsión (vvida como impulso a huir, y en caso de que no se pueda huir, se vive como contracción corpórea.) Esta proyección, al no ser voluntaria, afirma Rodríguez Valls (2010), “(...) es referida a una instancia a la que podríamos llamar intencionalidad del cuerpo: una evaluación cognoscitiva de la realidad que realiza el propio cuerpo respecto de la situación orgánica en la que se encuentra frente a la realidad que se le impone” (p. 5).

Los afectos, o la dinámica pasional, son, por tanto, un conocimiento del cuerpo, pero que no puede entenderse como una mera captación de sensaciones, pues ellos abren un mundo. El mundo, así entendido, no es

el mero entorno, sino que es aquello que detona por la presencia de otro cuyo gesto da sentido a la realidad, hasta tal punto que la constituye en 'mundo' o 'morada' en la que se habita. La palabra y el gesto se introducen en la percepción afectiva y eso lleva a que la percepción del mundo, ya en esta intencionalidad corpórea original, esté impregnada de valores dados por la palabra y su valencia emocional. Las categorías de 'bueno' y 'malo', recibidas en la infancia, así como el reto que le indica al niño que algo es malo; el enojo y la alegría de los padres, que son expresadas lingüística y gestualmente: todo esto impregna la afección. Esto implica, como afirma Husserl (1962), que la intencionalidad original no es una experiencia vital individual, aun cuando el cuerpo propio sea el punto cero de toda orientación y, por tanto, el modo como gesta la afección es siempre único.

En esta misma línea de interpretación, desde una relectura de la ética estoica, Martha Nussbaum (2003) muestra que, se puede afirmar que las emociones se fraguan en dos momentos: el de la apariencia (momento propio de la afección) y el del juicio (que genera a su vez una emoción):

(...) un juicio, para los estoicos, se define como un asentimiento a una apariencia. En otras palabras, es un proceso en dos etapas. Primeramente, a Nikidion se le ocurre, o le llama la atención, que tal o cual cosa es el caso. (Las apariencias o representaciones estoicas suelen ser de naturaleza proposicional). Le parece que es así, ve las cosas así, pero de momento no lo ha aceptado realmente. Puede seguir adelante y aceptar o abrazar la apariencia, comprometerse con ella; en tal caso, la representación se ha convertido en su propio juicio (p. 464).

En su obra *Paisajes de pensamiento* (2008), la filósofa distingue cuatro elementos en la emoción, que permiten explicar el juicio de valor y que, a su vez, muestran que las emociones no son irracionales, como lo son los actos reflejos y las fuerzas naturales, como el viento o la presión sanguínea. Primero, las emociones son 'acerca' de algo: tienen objeto. Y el modo como se relacionan con tal objeto no es el mismo con el que se relaciona una fuerza natural con el suyo, ni tampoco como lo hace un acto reflejo. El reflejo rotular, por ejemplo, se activa sin importar qué es lo que lo activa. Lo mismo pasa con cualquier fuerza natural, como el viento. En cambio, las emociones reciben su identidad del objeto y del modo como se dirigen a ese objeto: el temor es tal respecto de aquello que se teme y por los motivos por los que se teme. El segundo elemento esencial, según Nussbaum es su carácter intencional:

Esto es, figura en la emoción tal como es percibido o interpretado por la persona que la experimenta. Las emociones no son *acerca* de sus objetos





meramente en el sentido de situarlos en el punto de mira y dirigirse hacia ellos, igual que una flecha se dispara hacia el blanco. La relación es más interna y entraña una manera de ver (...) Lo que distingue el temor de la esperanza, el miedo de la aflicción, el amor del odio, no es tanto la identidad del objeto, que puede no cambiar, cuanto la forma de verlo (pp. 49-50).

En tercer lugar, en la forma de percibir el objeto están activas ciertas creencias complejas acerca del mundo y del significado que tal objeto tiene en la construcción de tal mundo. “Para sentir temor, como ya Aristóteles percibió, debo creer que es inminente algún infortunio; que su carácter negativo no es trivial, sino serio; y que el impedirlo escapa a mi completo control” (p. 51). Y el último elemento de la emoción es el valor, es decir, las emociones embisten o abrazan el objeto porque lo aprehenden como revestido de un valor.

La valoración ínsita en la emoción es, por tanto, primaria y originaria respecto del juicio que luego, en el momento de la objetivación racional, se realiza. Esto es hoy afirmado por el conocimiento de la neurociencia. En su estudio sobre los procesos cognitivos de la emoción, Castaño (2017) afirma que:

Los juicios de valor que se encuentran interiormente unidos a la función biológica de las emociones aportan lo subjetivo que acompaña las experiencias, de tal forma que las reacciones afectivas brindan sentido a la vida y a los comportamientos; nos demuestran que no actuamos sin sentido, y que cada una de nuestras acciones se encuentran vinculadas a un sentimiento y a su valencia afectiva (p. 11).

Por tanto, se puede afirmar que solo porque existe este primer ‘juicio’ de valor puede luego realizarse la deliberación racional, pues es en comparación con esta primera evaluación que es posible la distancia y la toma de una nueva posición respecto del objeto valorado. El momento de la objetivación, que es el acto propio de la razón, es aquel por el que se realiza una detención frente a la realidad en la que el ser humano está cotidianamente embargado; se centra la atención en algo, y esto se realiza intencionalmente, voluntariamente, y se ‘ob-serva’ aquello con la intención de aprehenderlo en lo que aquello es en sí. Es importante destacar el carácter voluntario del acto objetivante de la razón, pues muestra una diferencia radical con la intencionalidad propia de las emociones. El acto de la objetivación puede decidir dónde dirige su atención. Esto es tan radical, que es posible voluntariamente apartar la atención de alguna idea que se sospecha que no conviene descubrir como verdadera, o que no parece suficientemente interesante como para centrarse en ella. No



pasa lo mismo con las emociones: ante la presencia de aquello que es abrazado emocionalmente hay una polarización vital. La atención parece dominada por la presencia de aquello que polariza y no es posible evitar a voluntad los efectos que esto tiene sobre quien es afectado por ello. De ahí que, desde la perspectiva lingüística, el modo de hacer referencia a ambos actos es diferente: se dice ‘yo pienso’, usando el verbo en forma activa, y, en cambio, ‘me siento’, usando la forma reflexiva del verbo.

Un último tema crucial para el análisis que se hará luego de la razón práctica es la cuestión del hábito. No bastan los cuatro elementos propios de las emociones para comprender la complejidad cognitiva que portan. Es necesario también atender a las consecuencias de tal estructura. Si las emociones son portadoras de una evaluación por la cual se tiende hacia los objetos hacia los que el ser humano se polariza, eso implica que éste realiza movimientos en pro o en contra de los objetos hacia los que se proyecta o que son embestidos. Y esos movimientos no son deliberados, por lo que no pueden ser considerados, en sentido propio, acciones morales. Pero, según se dijo, tampoco son movimientos irracionales, como puede serlo el movimiento reflejo. Es decir, son movimientos por medio de los cuales el ser humano se orienta en el mundo, y que generan un hábito, establecen un conjunto de tendencias como respuesta a la evaluación, y que van cristalizando como modo de ser o estar orientado al mundo.

El hábito es visto generalmente como una cuestión mecánica o como el resultado de una acción deliberada y repetida. Merleau-Ponty (1994) añade una caracterización diferente que da cuenta del origen del mismo en la intencionalidad del cuerpo operante, y afirma que el hábito es una forma de comprensión que tiene el cuerpo con relación al mundo. Moya (2012) concluye, tras el estudio de la cuestión del hábito en este filósofo, que el hábito es un modo de habitar, e integra aspectos corpóreos, psíquicos y metafísicos. Es un acceso al mundo pre-objetivo: allí se incorpora la cotidianidad vivida, por la cual la persona está anclada al mundo de un modo determinado. Es una toma de posición frente al mundo, una conciencia corporareizada previa a la conciencia reflexiva, y que se adquiere desde la perspectiva motriz y desde la perspectiva perceptiva. Como afirma Merleau-Ponty (1994):

El análisis del hábito motor como extensión de la existencia se prolonga, pues, en un análisis del hábito perceptivo como adquisición de un mundo. Recíprocamente, todo hábito perceptivo es aún un hábito motor y aquí también la captación de una significación se hace por el cuerpo (p. 69).



Es decir, el ser humano habita el mundo desde una tendencia cristalizada en el cuerpo, que es la que le permite moverse en medio del mundo y le permite, a su vez, la novedad en la acción, también de la acción deliberada.

## El problema de la acción moral y la razón en su uso práctico

Desde la perspectiva que brinda el carácter cognoscitivo de las emociones, se revela la acción moral de un modo nuevo. La razón práctica, concebida desde la mirada de la ciencia positiva, tiene como tarea la obtención de los mejores medios para alcanzar un fin determinado. En este caso, lo mejor se equipara a lo que rinde mayor provecho. La razón práctica, en su ejercicio deliberativo, tiene que abocarse al cálculo de ese provecho. Esto implica que el objeto de razón son las consecuencias del acto. Es decir, la moralidad del acto, tal como afirma el utilitarismo, está determinada por el mayor beneficio que logra tal acto, por lo que la razón tiene que calcular las consecuencias que el acto en cuestión tendrá. Esta concepción de la acción moral no considera en su cálculo racional el valor cognoscitivo ínsito en las emociones. Quien delibera para decidir una acción a seguir, no puede sino centrarse en las consecuencias del acto mismo; las disposiciones personales frente al objeto evaluado por la razón no juegan ningún papel, salvo que puedan sumarse al total de la satisfacción producida por el acto.

Otro modo de pensar la acción moral, también derivado de la mirada científicista, es hacer radicar su bondad en la aplicación de la ley universal, como sucede en la ciencia tal como esta se realiza desde la instauración del método científico. Algo es validado como verdadero en la medida en que se ajusta a una ley universal. O, más bien, la misma ley es validada como tal (y sale de la denominación de ‘mera teoría’, cuando es comprobada en la práctica. Esto, llevado al plano moral, se traduce en que una acción es buena cuando se ajusta a deber, como ley universal moral. Es la pretensión de la ética kantiana. Sin embargo, como afirma Gadamer (1997):

La filosofía práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica [...] sino que surge de la experiencia práctica misma gracias a lo que en ella hay de razón y de razonable. Y es que praxis no significa actuar según determinadas reglas o aplicar conocimientos, sino que se refiere a la situacionalidad más original del ser humano en su entorno natural y social (p. 183).

Esta situacionalidad es la que es acreditada por las emociones y es la que debe ser incorporada en la deliberación moral. Esto no implica que



lo que se valora y que es notificado en las emociones deba convertirse, *per se*, en objeto de la acción. Las emociones producen, según se dijo, dos efectos: el primero es la valoración y el segundo, la motivación en pos de una conducta. Sobre el primer efecto no hay control. Sobre el segundo, sí. El ser humano tiene control sobre la acción que decide realizar porque tiene control sobre el sistema motriz. Este hecho ha llevado a que la teoría de la acción moral centre su atención, casi de modo exclusivo, en la acción moral, su objeto y sus consecuencias, dejando de espaldas a la reflexión la cuestión del valor cognoscitivo de los afectos.

De hecho, la doctrina clásica de la virtud toma en consideración dos cosas: la evaluación racional (objetiva) sobre la realidad y la acción que se presente adecuada en esa evaluación. Las emociones son consideradas como puntos de apoyo o de motivación de la acción, cuando la emoción es encauzada hacia la acción. Si bien muestra la importancia de la modulación de las emociones para que estas apoyen o afirmen el deseo del objeto deliberado como bueno, no son consideradas ellas mismas como portadoras de conocimiento. Es decir, esta doctrina pasa por sobre el hecho de que el modo como afecta esa realidad es también una evaluación (no objetiva-racional), que es primaria, es originaria, y que además entrega una información valiosísima, porque no dice solo algo sobre la realidad evaluada, sino también sobre el ser humano mismo, y que, por tanto, tiene que ser objeto de interpretación y debe ser incorporado a la deliberación moral. Según afirma Nussbaum (2008):

En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar y las emociones como motivaciones que apoyan o bien socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético (pp. 21-22).

Cuando el razonamiento ético toma en consideración solo la evaluación que realiza la razón en su función objetivadora pone al ser humano ante el problema de que dichas evaluaciones provienen de un acto por medio del cual se busca captar lo que los objetos son 'en sí'. Lo que queda de espaldas a la evaluación es justamente cómo el ser humano se polariza hacia ellos, cómo son 'en él', polarización que dice mucho del ser humano mismo, y que, por tanto, es clave para el reconocimiento de su posición vital en el mundo. Para Merleau-Ponty (1994), cuando no se considera en la deliberación la propia situación vital, se corre el riesgo de proponer un proyecto que no sabe nada del propio ser existencial. Y el problema de la anulación de la afectividad como fuente rica de valoración tiene como

consecuencia fatídica que no es nunca una anulación existencial. Es decir, quien pretende, desde la deliberación, anular u obviar lo que siente, no deja por eso de sentirlo y aquello no deja de ser constitutivo de su ser, aun cuando se lo proponga. Lo que sucede es que no se hace consciente de aquello que en él se está forjando.

Por su parte, la teoría de la virtud de corte aristotélico presenta el hábito como una costumbre que se adquiere por la repetición de actos, deliberados —mediata o inmediatamente— en el caso del hábito virtuoso, no deliberados en el caso del vicioso. La noción de hábito, en cambio, tal como la concibe Merleau-Ponty (1994) nos pone ante una cuestión central de cara al análisis de la acción moral: cuando tomamos una decisión, no hay comprensión clara y distinta de la propia situación, sino articulación entre el modo habitual de comunicarnos con la realidad, de movernos en ella, y el modo nuevo de toma de decisión. No estamos todo el tiempo deliberando, aunque sí estamos siempre actuando. Y cuando lo hacemos, lo hacemos desde lo que somos, desde una perspectiva, dada por nuestra habitud, nuestro haber, nuestro habitar. Todo lo que hacemos, nuestra interacción con el mundo, consciente e inconsciente, conatural y aprendida, es incorporada, es huella corporal. Y esa huella es la que permite relaciones adecuadas o no adecuadas con el mundo que los circunda. Hay, por tanto, una continua adaptación desde las nuevas percepciones, y el cuerpo responde constituyendo o creando una relación con el mundo que le sirve de base o suelo de sus acciones, que lo hacen habitar como ‘en casa’. “Al asumir un presente, vuelvo a captar, y lo transformo, mi pasado, cambio su sentido, me libero, me deshago del mismo. Pero únicamente lo hago empeñándome en otra parte” (p. 462).

Tal como decíamos al principio, el problema de la noción de razón entendida desde la perspectiva meramente científica es que en su uso práctico esta no puede dar cuenta de la falta de control sobre la propia acción, control que está primariamente supuesto. Es lo que sucede cuando el ser humano lleva a cabo acciones que no son acordes con la evaluación racional objetiva que ha hecho, como sucede en los actos maníacos, en las obsesiones compulsivas, o simplemente cuando ‘se deja llevar’ por la emoción. En ambos casos, pierde el control sobre sus actos justamente porque se ha enquistado una evaluación de la realidad que tiene más fuerza en la acción que toda evaluación racional. De ahí la importancia de incorporar en la deliberación moral la propia situación emocional. Es lo que afirma Nussbaum (1995):

La investigación de nuestra geografía pasional constituye un elemento importante de la actividad de conocernos a nosotros mismos. Más aún,



la respuesta de las pasiones es una parte constitutiva del tipo óptimo de reconocimiento de la propia situación práctica (p. 44).

Ahora bien, aceptar la posibilidad de esta incorporación en la deliberación moral, implica concebir la razón misma desde un paradigma diferente al científico, pues es evidente que de la situación emocional no podemos hacer una lectura clara, como lo hacemos de las leyes que rigen la naturaleza; no podemos pretender una objetivación ‘transparente’ de la propia situacionalidad. Es decir, que las emociones, con su contenido evaluativo, entren como elemento fundamental en la deliberación moral, implica hacerse cargo del hecho de que la razón, en su ejercicio práctico, es limitada, y esto por dos razones: el acto mismo de objetivación evaluativa propio de la deliberación es posterior a la evaluación originaria notificada por las emociones. Y no puede tomar una distancia absoluta de esa primera evaluación. Y, segundo, porque las emociones, en el momento de ser objetivadas, dejan de ser ‘sentidas’, por lo que pierden su propia valencia emocional, o su fuerza emocional. Es decir, en la objetivación de las emociones hay algo que se pierde, en tanto queda ‘de espaldas’ a la misma objetivación. Y todo esto tiene una consecuencia radical: la aceptación de la propia vulnerabilidad.

Lo hasta ahora revisado nos lleva, por tanto, a pensar el acto moral y la libertad de tal acto desde una nueva perspectiva. Si bien la libertad como autonomía depende de la deliberación, antes de la posibilidad misma de deliberación hay polarización hacia determinados proyectos, movidos por la evaluación ínsita en el hábito. Eso implica aceptar que la libertad, como afirma Merleau-Ponty (1994), es arraigada: no excluye lo habitual, y pretenderlo es negar nuestro modo de ser. El acto libre no puede pretender destruir la propia situación, sino que lo que sucede, de hecho, es que se ‘engrana con ella’. Y esto no es lo mismo que negar la libertad. Somos seres libres, pero no somos seres absolutamente autónomos. De hecho, la primera ‘autonomía’ (la del niño que va siendo capaz de solucionar los problemas y moverse en el mundo) es posibilitada por el hábito pre-reflexivo, que es la corporeización de la sincronización con el mundo, y que es afectivamente notificada. La razón práctica puede hacerse cargo de las evaluaciones afectivas y ponerlas en relación con las realizadas por la objetivación racional, pero no puede pretender hacerlo desde una lectura ‘perfecta’, nítida. En este sentido, las emociones, como el propio cuerpo con sus hábitos, no puede ser ‘objetivadas’ en sentido absoluto. “El cuerpo no es, pues, objeto. Por la misma razón, la consciencia que del mismo tengo, no es un pensamiento, eso es, no puedo descomponerlo y recomponerlo para formarme al respecto una idea clara” (p. 215).



La acción deliberada tiene que contar con el hecho de que no puede aplicar a la vida lo que ve intelectualmente (o racionalmente) como se aplica una ley científica a la naturaleza. Porque tiene que contar con todo aquello que ha incorporado (que es cultural, familiar, historia pasada, el lenguaje desde el que evalúo de manera pre-reflexiva la realidad), y que es el modo de habitar el mundo. Y no puede ‘reclamársele’ a la cultura (que condiciona nuestras creencias) o al lenguaje que impidan la libertad, porque, según hemos visto, sin esa ‘habitualidad’ tampoco podríamos ser libres. El sujeto libre no es un sujeto autoconstituido desde cero desde sí mismo, como pretende la idea de sujeto autónomo. Es un sujeto en el que siempre está en juego el hábito y la espontaneidad. Y la razón, en este sentido, es precaria, por lo que el sujeto no puede evitar su vulnerabilidad.

La deliberación moral no es, por tanto, equiparable a la acción calculadora: los factores que entran en la ponderación no pueden ser reducidos a dígitos ni hay datos que se nos presenten de modo transparente ante la conciencia objetiva. No es posible una acción ‘correcta’, como es correcto el resultado de una ecuación, o la suma de ‘pros’ y ‘contras’ en el análisis de las consecuencias de la acción. El ‘provecho’ de la acción no es la perspectiva adecuada para descubrir su valor moral, ni, por tanto, lo puede ser tampoco la eficacia de la acción.



## El modelo de la obra de arte: uso teórico y práctico de la razón

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que la razón tiene posibilidades más profundas y radicales que el mero acto de matriz científica, por el que se objetiva la naturaleza o los artefactos. Pero a la vez, tiene que reconocer su precariedad. Cuando su objeto es el mismo ser humano y su actuar libre, del que nace la cultura, la organización social, el lenguaje, el arte, etc., no hay posibilidad de reducir el caleidoscópico mundo que despliega datos comprobables, a datos positivos. No podemos poseer sin residuo el mundo, desde la razón, lo que no implica que a la razón le esté vedado todo campo en el que no puede ejercer un dominio absoluto. Como dice Merleau-Ponty (1994):

El error de las filosofías reflexivas estriba en creer que el sujeto meditante puede absorber en su meditación, o captar sin residuo alguno, el objeto acerca del cual medita, que nuestro ser pueda reducirse a nuestro saber. Nosotros no somos jamás como sujeto meditante el sujeto irreflexivo que queremos conocer; pero tampoco podemos devenir enteramente

consciencia, reducirnos a la consciencia trascendental. Si fuésemos la consciencia, tendríamos que tener el mundo delante de nosotros, nuestra historia, los objetos percibidos en su singularidad como sistemas de relaciones transparentes (p. 83).

La cuestión que queda aún por resolver es cuál es la posibilidad real de la razón. En este punto resulta iluminadora la reflexión que lleva a cabo Gadamer sobre la comprensión. La consideración de la emocionalidad como parte integrante de nuestro conocimiento, así como la consideración de la precariedad de la razón nos lleva a comprender la propia capacidad de conocimiento de manera nueva. Lo primero: la comprensión de la realidad no se lleva a cabo solo desde la acción de la razón (en su acto de objetivación), sino también desde la pasión, en la que reside la recepción del lenguaje, de las creencias familiares y culturales, y el hábito, como modo de sincronización entre lo recibido y la acción motora. Esta precariedad lleva a que el acto de la razón quede mejor calificado desde la noción de contemplación u observación (para rescatar el prefijo latino *ob*, que significa que algo se pone en frente). Y esto porque en la misma noción de objetivación resuena la idea de manipulación, dominio, control y comprobación, actos a los que la razón no puede aspirar en los dominios que hemos analizado. El ser humano que se dispone a comprender el mundo (no a actuar en él) sería entonces concebido como espectador que participa, desde esa misma contemplación, en el espectáculo.

Gadamer (1993) para mostrar qué implica la comprensión, acude a la recuperación de la noción de teoría, tal como la entendían los griegos. *Theorós*, para los griegos era la persona que participaba en una embajada festiva, en la que su función estaba determinada por la sola asistencia. Este concepto remite al espectador en el sentido más auténtico de la palabra: participa en el acto festivo y dicha participación determina su carácter jurídico sacral. La filosofía griega entendía, por tanto, la teoría como el asistir a lo que es, pero esta asistencia contemplativa no estaba determinada desde la acción de la subjetividad, sino desde lo contemplado.

La teoría, desde esta perspectiva, era verdadera participación, un padecer el arrastre de la contemplación más que un hacer. El objetivo de la actividad teórica estribaba, por tanto, no en el control de lo observado, como ocurre en la ciencia, ni la transformación de lo observado, sino en la participación de la verdad manifiesta. Desde esta perspectiva, la razón teórica tendría como acto propio el detenerse o apartarse de la acción cotidiana, de los *pragma*, para comprometerse en la contemplación del espectáculo de la realidad, pero no para transformarlo, sino solo para contemplarlo, afirma Rivera (1999). Ahora bien, esta asistencia no es pu-





ramente pasiva, sino que hay, como decíamos, una acción. O, más bien, dos: la primera sería la de disponerse a la contemplación misma y la segunda, atender a lo contemplado. Como ocurre en una obra teatral, por ejemplo, quien se dispone a ser espectador, sabe que no tiene que actuar frente a los hechos presentados como actuaría en la vida cotidiana. No tiene que resolver problemas o deliberar sobre la acción moral en pos de una decisión. Es decir, su acción debe limitarse a la contemplación, no a la intervención sobre lo que contempla. En este sentido, es una contemplación de que sucede ‘en sí’, no ‘para mí’; no es una contemplación con vistas a la acción. El paradigma de la contemplación como participación sirve, por tanto, a Gadamer, para caracterizar el acto propio de la razón en su uso teórico.

El ejemplo paradigmático, para este autor (1993), de este tipo de participación contemplativa se da en la tragedia griega, pues en ella el objetivo no es la simple presentación de unos acontecimientos, sino la catarsis del espectador. El efecto sobre el espectador de la obra es parte, por tanto, de la esencia de lo trágico. Por esto, la participación del espectador en la tragedia es constitutiva de la tragedia misma, y su contemplación es una estricta participación. La presencia del espectador no se le añade a la obra como algo accidental. Ahora bien, esta participación del espectador no es una acción que interfiera en la trama presentada por la obra trágica: él solo puede aceptar los acontecimientos. Sin embargo, los hechos presentados están ahí para lograr el efecto en el espectador. Su papel de observador, no de actor, es crucial, pues de lo contrario la obra trágica no existiría. Para él es para quien se actúa, para quien se hace tragedia. Pero lo que interesa es la obra en sí. Desde esta perspectiva, la noción de razón teórica recupera lo que para Aristóteles era un afán exclusivamente humano: el saber por saber.

Ahora bien, el modelo de la tragedia nos provee aún otro elemento para nuestra reflexión: ser humano, cuando contempla el mundo desde la ‘distancia’ de la observación, se compromete con él y lo hace también desde sus disposiciones afectivas. Es decir, si en la vida misma la primera esfera de valoración es la emocionalidad, el ejercicio por excelencia de la razón no puede sino comprometer esa misma esfera de valor, pero ahora desde la distancia que provee el acto de razón teórica. Cuando la razón se dispone a observar el mundo humano sin actuar en él y sin el objetivo de utilizarlo, la esfera de las emociones también se pone en juego, como sucede en la tragedia, que tiene como objetivo la *catarsis* del espectador. En este sentido, la misma contemplación de la realidad implicaría una *catarsis* existencial, una liberación. El espectador de la obra, además, sabe



que su propia comprensión de la misma depende de la interpretación que hacen los actores, y, más allá, el mismo director. Y no solo eso: ante una obra queda en evidencia que esa misma interpretación está impregnada de valoraciones emocionales, con las creencias ínsitas que conllevan. No hay, por tanto, una comprensión neutral o clara, reductible a datos. Como tampoco la hay del mundo.

Nussbaum (1995), por su parte, también se sirve del modelo de la tragedia griega, pero con un objetivo diferente al de Gadamer. Como en toda su obra, su interés se centra en la razón práctica, en la cuestión de la deliberación moral. Para esta autora, la tragedia trata esencialmente de la vulnerabilidad del ser humano, del problema de su libertad, que muestra, por una parte, la racionalidad del hombre, que pretende y cree dominar el curso de su vida, y la confrontación con la fortuna, con todo aquello que le ocurre a la persona sin su intervención activa, lo que simplemente le sucede. De lo que trata la tragedia es justamente de mostrar el fracaso de “(...) la aspiración a la autosuficiencia racional en el pensamiento ético griego; dicha aspiración puede caracterizarse como el deseo de poner a salvo de la fortuna el bien de la vida humana mediante el poder de la razón” (p. 31). La seducción del alma del espectador apunta precisamente a una participación en este fracaso, que implica un conocimiento de la vulnerabilidad humana. Esta vulnerabilidad se da en tres niveles: el primero es el de las actividades y relaciones que, por su naturaleza, son especialmente vulnerables al cambio y a la mudanza. Toda relación interhumana está sujeta a esta vulnerabilidad inmanejable de quien las ejerce y de la persona con la que entra en relación. El segundo nivel es el de las relaciones mutuas entre las actividades que el ser humano lleva a cabo, actividades que, de hecho, en más de un momento se oponen, y requieren cursos de acción incompatibles. El tercer nivel designa la relación entre la autosuficiencia de la razón y las partes menos gobernables de la estructura interna del ser humano. El efecto de la purgación, la seducción de la tragedia, no solo, dice la autora, mostrará estos tres niveles de conflicto, sino que hará participar al espectador de esta vulnerabilidad.

El tipo de conocimiento al que invitaba la tragedia, para los griegos, no era, por tanto, según Nussbaum (1995) solo el de una reflexión temática de la cuestión ética, sino una demostración del problema ético de la vulnerabilidad y una participación del problema desde el efecto catártico, que manifestaba esa misma vulnerabilidad. Para los griegos no existía una radical separación entre lo que hoy consideramos textos filosóficos y los textos literarios: ambos eran reflexiones igualmente importantes del asunto ético: “Para ellos existían las vidas humanas y sus problemas, y, por otra



parte, diversos géneros en prosa y verso en cuyo marco se podía reflexionar sobre tales asuntos” (p. 40). La importancia de la exhibición de la verdad se muestra, entonces, en la dinámica de la tragedia, en la que el espectador encuentra una verdad, que se le manifiesta. La participación, por tanto, lo es en el sentido más estricto de la palabra. No solo se le exhibe al espectador la verdad mostrándole un mundo, que ‘remite a’ o ‘abre un nuevo sentido’ a su mundo, sino que él mismo participa de ese mundo abierto y comprende su verdad desde su propia experiencia frente a la obra. Para quien cobra sentido, hace una experiencia de la verdad que tiene ante los ojos, uniendo a la actividad cognoscitiva una respuesta emotiva.

El hecho mismo de que la respuesta del espectador implique la emotividad, es para la autora un hecho crucial, pues la misma contemplación nos lleva a poner en juego el dispositivo psicofísico con el que cuenta el ser humano para acceder a la esfera del valor. De este modo, tanto la tragedia como cualquier obra literaria nos provee de una experiencia de nuestra propia situacionalidad emocional, pero de un modo diferente a como esta se pone en juego en la acción cotidiana: lo hace desde la distancia de la representación. Lo que el espectador contempla, suscita una emoción, que se liga, por tanto, con su esfera íntima de valor. El hecho de que estas emociones emerjan frente a la obra narrativa o a la tragedia, tiene como ventaja que lo hacen fuera de la esfera de la acción, en la que se exige una respuesta inmediata. Es decir, en medio de los *pragma*, las emociones suelen ser motores de acción, y, en muchos casos, de una acción no deliberada. O bien, en la deliberación misma, el apremio por una respuesta de cara a la acción exigida suele llevar a que no reparemos en el contenido cognitivo de la emoción. Justamente porque lo que se exige es una acción.

Para Nussbaum, por tanto, las obras literarias se presentan como una oportunidad para que el ser humano descubra lo que realmente valora o cree. Son, por eso, ocasiones privilegiadas para la deliberación moral. Cuando accedemos a la historia narrada, nos comprometemos, según veíamos, como lectores-espectadores, con la narración. Pero el compromiso no es, en sentido primario, moral, sino ficcional. Esto permite un escenario menos riesgoso, más controlado, que el escenario vital para la emergencia de la emoción. Y permite la toma de distancia —de una distancia relativa— necesaria para la deliberación, a la vez que permite hacernos cargo de la esfera de la emocionalidad, sin pretender controlarla. La literatura, por tanto, nos permite contemplar la propia emocionalidad de un modo más libre, es decir, en un momento de libertad que no esté urgida por la necesidad de tomar una decisión. Esta libertad propicia, por



tanto, una reflexión profunda de nuestro propio ser, que tiene ante sí no solo el futuro, la acción futura que debemos realizar, sino el pasado, pues en la emoción se acredita un reconocimiento de nuestra historia y de nuestra situación cultural, nuestro modo de habitar el mundo, imprescindible para una deliberación moral genuina.

Una última cuestión, que no trataremos en profundidad pero que nos parece importante apuntar, es la relevancia que la autora otorga a la literatura en la formación de ciudadanos democráticos. Para ella, la imaginación narrativa nos permite forjar la empatía, pues a través del ejercicio de ser lectores o espectadores nos podemos poner en la situación del otro desde el lugar de la propia vulnerabilidad, para comulgar, en ese lugar, con la vulnerabilidad del otro. Es decir, mediante la imaginación, la literatura nos lleva a ocupar posiciones que no son las que tenemos en la vida real, y en esas posiciones emergen emociones que nos trasladan, desde nuestra esfera primaria de valor, a la esfera de valor de quien sí ocupa esa posición en la vida real. Esto nos hace capaces, por tanto, de un diálogo genuino con el otro más humano, pues está propiciado por la empatía. Y nos hace, más aún, descubrir las valoraciones comunes, pues si somos capaces de empatizar, es porque hay, latentes en las emociones, valoraciones primarias del mundo compartidas.

220



## Conclusiones

El hecho mismo que el primer estrato de valoración no sea deliberado, implica que la acción misma de la razón es mucha más compleja de lo que suele creerse desde las teorías objetivistas. En la emocionalidad, que es el primer dispositivo de valoración, se encuentran ínsitas creencias y modos de abrazar la realidad que no son triviales, y que no pueden ser ignoradas en la deliberación moral. Solo podemos acceder al plano del valor desde la emoción, por lo que no se debe suprimir ese plano, porque de hacerlo limitamos ese mismo acto deliberativo.

Ahora bien, comprender el acto propio de la razón teórica desde el paradigma de la contemplación y participación, resulta, por tanto, fundamental para una reorientación del acto de la razón práctica. Solo porque el acto de la razón teórica, que es el acto por medio del cual el ser humano busca lo que el mundo es ‘en sí’, puede, desde las perspectivas aquí revisadas, tener por objeto al propio ser humano y el mundo que este construye, es posible comprender el acto de deliberación moral incluyendo en él la propia emocionalidad. Es decir, solo si la misma

emoción puede ser llevada a contemplación, puede la deliberación moral incluir las valoraciones ínsitas en ella como parte de su ponderación. Esta posibilidad, según vimos, es ella misma limitada por la complejidad de factores que implica la emoción y porque la razón misma, en su acción, depende de presupuestos (presupuestos que están también inscritos en la emocionalidad y que no pueden ser poseídos sin residuo en la reflexión). Esta limitación implica la aceptación de la propia vulnerabilidad, en tanto la deliberación no puede asumir en su reflexión todos los factores que inciden en la construcción del mundo. Y no solo eso, implica disponerse a experimentar esa vulnerabilidad, pues en el ejercicio de contemplación de las propias emociones nos enfrentamos a esas mismas emociones en las que se acredita la falta de control sobre nosotros mismos.

El desafío que nos plantea el tema aquí abordado tiene múltiples aristas. Una de ellas apunta directamente a la educación. Y esta, desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la que plantea Cepeda (2021) en su estudio sobre el sujeto en las ciencias cognitivas:

221



Enfatizar las emociones como proceso de desarrollo humano es una tarea que puede y debe insertarse en el terreno educativo, el funcionamiento del cerebro está íntimamente ligado con la dimensión emocional, y esta a su vez, con las experiencias que se van registrando a partir del contacto con el medio ambiente, por lo tanto, retomar esta consideración no solo se concibe como un panorama favorecedor para el sujeto, sino también para la sociedad (p. 131).

Muy congruente con la anterior es la perspectiva que aborda Nussbaum en *Sin fines de lucro* (2010): la tarea que resulta urgente es la formación de ciudadanos democráticos, y para ello es crucial la educación en las artes y la literatura, pues estas disciplinas permiten la formación de la empatía. La aceptación de la propia vulnerabilidad y el encuentro con el otro desde esa vulnerabilidad propicia, según decíamos, un diálogo profundo con el otro, pues se derriba la natural actitud de defensa hacia el otro. Además, con ello se reestablece la confianza, ya no entendida como resultado del control absoluto, sino como fe en otro que es a la vez vulnerable. Nussbaum (1997) afirma:

Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar y vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento (p. 30).

Ahora bien, no solo es importante la educación en las artes para este fin. También es importante en la medida en que la formación artística lleva a recuperar una actividad propia de la razón: la contemplación. La puesta en práctica de esta actitud en el proceso de educación lleva al desarrollo de la capacidad de interesarse gratuitamente por la verdad. En el campo de las artes, esta gratuidad es esencial, por lo que se presenta como un escenario propicio para volver a una relación con la verdad que no esté marcada por la utilidad o provecho. Es decir, no solo es necesario, como propone Nussbaum, recuperar la literatura y el arte como lugar de reconocimiento de la situacionalidad propia y la del otro, en pos de una deliberación más rica y del reconocimiento de la propia vulnerabilidad, sino también recuperar el ejercicio mismo de la contemplación gratuita, para volver al ejercicio del saber por saber, que detonó la filosofía.

222



## Bibliografía

ARISTÓTELES

1995 *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.

BROWN, Harold. I.

1988 *Rationality*. London; New York: Roudedge.

CASTAÑO, Sandra

2017 Emociones In-corporadas. *Revista Psicoespacios*, 11(19). <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

CEPEDA, Jonathan

2021 Re-pensar al sujeto en el campo de las ciencias cognitivas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, 125-153. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.04>

DE TIENDA PALOP, Lydia

2011 *El modelo de racionalidad de Martha C. Nussbaum: emociones, capacidades y justicia*. (Tesis doctoral). Universidad da Valencia.

GADAMER, Hans Georg

1993 *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

1997 *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra

HEIDEGGER, Martin

1997 *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.

2010 *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza.

HUSSERL, Edmund

1962 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

MERLEAU-PONTY, Maurice

1994 *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.

1971 *La prosa del mundo*. Madrid: Taurus ediciones.

MOYA, Patricia

- 2012 La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty. *Filosofía unisinos*, 367-380. <http://dx.doi.org/10.4013/fsu.2012.133.02>

NUSSBAUM, Martha C.

- 1995 *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- 1997 *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- 2003 *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- 2008 *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- 2010 *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.

PINEDO, Iván & YAÑEZ, Jaime

- 2017 Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>

RIVERA, Jorge Eduardo

- 1999 *De asombros y nostalgia*. Valparaíso, Chile: Puntángelos.

RODRÍGUEZ VALLS, Francisco

- 2010 Conocimiento y pasión: un acercamiento a la relación entre objetividad y corporalidad. *Anuario filosófico*, 565-582.

223



Fecha de recepción del documento: 03 de abril de 2021  
Fecha de revisión del documento: 15 de julio de 2021  
Fecha de aprobación del documento: 10 de septiembre de 2021  
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022





# AFRONTAR LA POSVERDAD DESDE UN FUNDAMENTO NEO-ARISTOTÉLICO DE LA EDUCACIÓN

## Facing post-truth from a neo-aristotelian foundation of education

DENNIS SCHUTIJSER DE GROOT\*

Université Toulouse Jean Jaurès-Ecole Doctorale ALLPH@, Toulouse, Francia

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

[dschutijser667@puce.edu.ec](mailto:dschutijser667@puce.edu.ec)

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0301-681X>

### Resumen

El desafío actual de la posverdad que amenaza el funcionamiento de la democracia surge desde los límites de nuestro conocimiento y la interferencia de las emociones y los valores. Dos corrientes comunes, la ética del discurso, y la política agonista, son insuficientes para resolver este desafío. En la comprensión de la política de Aristóteles estos dos elementos ya estaban presentes. Él presenta a la política como un campo de saber determinado no exclusivamente por el saber, sino al mismo tiempo por los límites del saber y por el cargo emotivo.

El objetivo de este artículo es proponer una concepción contemporánea de un *discurso político phronético*, incorporando las características clave de una *phronesis* aristotélica. La hipótesis es que un discurso político *phronético* contemporáneo no se puede fundar en el bien, ya que la pluralidad de las concepciones del bien es lo que separa la política moderna de los tiempos aristotélicos. En su lugar, y siguiendo a los debates en la ética neo-aristotélica, se debería buscar el fundamento en el desarrollo del carácter de los (futuros) participantes en dicho discurso. Por consiguiente, la educación es el punto de partida esencial para reforzar las capacidades y los hábitos de los participantes del discurso a fin de mejor manejar, en la medida de lo posible, las limitaciones de nuestro conocimiento y nuestro compromiso personal con el campo político.

### Palabras clave

Posverdad, discurso político, Aristóteles, *phronesis*, valores, carácter.

**Forma sugerida de citar:** Schutijser De Groot, Dennis (2022). Afrontar la posverdad desde un fundamento neo-aristotélico de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 225-243.

\* Profesor agregado de Filosofía Práctica en la Escuela de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Magíster en Filosofía por la Universidad Bordeaux 3 (Francia) y Magíster en Ciencias Humanísticas por la Universidad de Ciencias Humanísticas de Utrecht (Países Bajos). En curso de un Doctorado con la Universidad de Toulouse 2 (Francia), dedicado a la filosofía del cuidado y la narratividad.

### Abstract

The current challenge of post-truth that threatens the functioning of democracy, arises from the limits of knowledge and the interference of emotions and values. Two common schools of thought, discourse ethics and agonist politics, fall short of resolving this challenge. In Aristotle's understanding of Politics, these both elements are already present. He presents politics as a field of knowledge determined not only by knowledge as such, but also by the limits inherent in that knowledge and the emotive weight.

The aim of the present article is to propose a contemporary conception of a *phronetic political discourse*, incorporating the key characteristics of an Aristotelian understanding of *phronesis*. The proposed hypothesis is that such a *phronetic* political discourse in a contemporary context cannot be founded on the good, as the plurality of conceptions of the good is what separates modern politics from Aristotelian times. Instead, and following debates in neo-Aristotelian ethics, the foundation should be sought in the character development of (future) participants in said discourse. Education is, then, the key starting point to enforce the capabilities and habits of discourse participants required to best manage, as far as this is possible, the limitations of our knowledge and our personal commitment to the political realm.

### Keywords

Post-truth, political discourse, Aristotle, *phronesis*, values, character.

226



## Introducción

Este trabajo parte del problema de la posverdad desde un enfoque práctico en el campo político. De manera introductoria, se presenta brevemente al problema de la posverdad tal como ha surgido en los últimos años en el espacio político. Luego, el primer paso argumentativo consiste en contrastar dos propuestas para la organización del espacio político: la ética del discurso según Habermas, y su contraparte agonista según Laclau y Mouffe, entre otros. Ambas propuestas fallan en reconocer parte de la raíz del problema actual de la posverdad.

Luego se presentará la *phronesis* aristotélica como tercer alternativo, el cual reconoce al mismo tiempo la insuficiencia de la exclusiva razón en el discurso político, y la necesidad de una experiencia de comunidad o de un compromiso emotivo. Desde esta propuesta, se desarrollará una concepción neo-aristotélica de una práctica política como *phronesis*, es decir como ciencia práctica tal como lo entendía Aristóteles, pero traducido hacia el contexto actual, determinado en específico por la pluralidad de las concepciones del bien.

A fin de llevar la política como *phronesis* a la actualidad, se indagará en el papel de la teleología en el pensamiento de Aristóteles, y su pertinencia particular en el ámbito del quehacer humano. Aunque una característica de la modernidad es de haber acabado con la mirada teleológica Aristotélica, en el ámbito político sigue pertinente la inclusión de una consideración de los fines. Sin embargo, este fin, en relación con el

quehacer humano y en el ámbito político contemporáneo, se demostrará siendo un fin indeterminado.

Por último, desde los análisis anteriores se podrá articular la propuesta para una *praxis* política *phronética* contemporánea. Luego de haber apuntado sus características más pertinentes, el artículo termina con unas sugerencias por considerar para la formación de los futuros agentes de una tal política *phronética*.

## Punto de partida: el problema de la posverdad

Uno de los problemas más fundamentales y complejos en el campo político actual es el de la posverdad. La verdad ya no obedece a un criterio objetivo, sino que se ha vuelto un adagio subjetivo, sometido a usos estratégicos. Hombres políticos hacen pasar mentiras flagrantes por certidumbres evidentes, insistiendo en su razón por añadir un vacío “es cierto”. Los oyentes, mientras tanto aceptan su palabra por verdad absoluta, hasta no dejarse convencer por ninguna refutación tan obvia que pueda ser (Blackburn, 2018).

Por cierto, el uso de falsedades en la política no es nada nuevo, y las raíces del problema de la posverdad se extienden más allá de la actualidad. Su rol central en la época contemporánea origina notamente con el desplazamiento que realiza Nietzsche (2006) de la verdad como fundamento del saber, y la comprensión más bien estratégica y útil de aquella. Su análisis de la utilidad de la historia “para la vida y para la acción”, entre otros textos y observaciones, marca el inicio del fin de los grandes relatos autoevidentes, y notamente de la fe en la objetividad de las ciencias y de la existencia de una verdad objetiva. Demuestra que lo que se llama ‘verdad’ es más bien el resultado de un conjunto de perspectivas, elecciones, e interpretaciones, todo aquello en servicio de fines propias (Heit, 2018).

La urgencia del problema reside en el hecho de que un tal uso estratégico de la verdad en el campo político conlleva su socavo, lo que al último instante puede contribuir al fracaso de la democracia contemporánea. Ya que la democracia presupone la capacidad para que cada ciudadano votante pueda dar dirección a las instancias políticas en base a su propia racionalidad y razonabilidad. Pero cuando la racionalidad no es la facultad primaria en la toma de decisión, ni en el manejo del discurso político, entonces el proceso democrático mismo puede perder su sentido de ser.

Se puede identificar a por lo menos dos fenómenos demasiado humanos que distraen así de la racionalidad del discurso político: las emo-



ciones, y la ignorancia. Por un lado, los actores políticos pueden reclamar apelaciones a la verdad por el simple hecho de que sus oyentes no pueden saber de todo, ni siquiera ellos mismos pueden saber todo. Los *fact-checkers* corren por definición detrás de los hechos, cuando ya se ha realizado el argumento y marcado el punto político. En una sociedad siempre más diferenciada y especializada, y desde luego siempre más compleja, la ignorancia parcial o a veces casi total es siempre mayor e inevitable.

Por otro lado, el campo político se distingue por el compromiso emotivo de los temas tratados. Para un actor político, tiene mayor rendimiento debatir de inmigrantes o de delincuencia, que de convenios internacionales de colaboración económica o de sistemas tributarios. Ya que aquellos temas apelan a la emoción de los votantes; evocan ira, miedo, indignación. Así el discurso político en una democracia tiende naturalmente a hacer mover seres humanos ‘de carne y hueso’, antes de dirigirse a seres racionales (Escobar & Ramírez, 2020). El participante político experimenta un compromiso emotivo con los discursos políticos, y el manejo de ‘hechos’ y ‘verdades’ encuentra sus límites tanto en los actores políticos como en sus oyentes.

Por último, cuando la ignorancia y la emoción toman el lugar de la racionalidad y la razonabilidad, uno de los resultados lógicos es el populismo creciente en los últimos años, acompañado de muy cerca con una desconfianza en general en contra de la política. Y paradójicamente esta desconfianza está acompañada por una ciega obediencia a los hombres políticos a los cuales uno se suscribe, incluso ante la falsificación comprobada de sus postulados. En breve, la posverdad conlleva a la suscripción de posiciones políticas a partir de una identificación emotiva y a pesar de sus falsedades comprobadas. Por lo tanto, resulta urgente buscar una respuesta al problema de la posverdad.

## La *phronesis* como alternativa a la ética del discurso y el agonismo

Se presentan algunos modelos para ubicarse ante el desafío de la posverdad. Por supuesto se puede aspirar a un regreso y una defensa de la verdad. Mientras se puede dudar incluso si algún día ha existido ‘La Verdad’, una tal ‘búsqueda por la verdad perdida’ parece una vana esperanza. La misma complejidad de la sociedad contemporánea identificada por Morin (2005), conlleva que ya no hay, ni puede haber, una sola mirada al mundo en su totalidad. También implica que nuestro posicionamiento

en el mundo no es un proceso puramente racional, sino siempre también emotivo (2004).

Luego, se pueden distinguir dos alternativas opuestas para asumir el problema de la posverdad en el discurso político. Por un lado, están los intentos para diseñar un marco formal dentro del cual se puede realizar acuerdos políticos, por ejemplo, en base a ciertas reglas de participación. La ética del discurso de Habermas (1985) es uno de los más representativos de esta opción. Su modelo participativo requiere y presupone ‘solamente’ a la suscripción formalista de las reglas de participación del discurso. Esta solución requiere la exclusión de la base emotiva tan corrosiva en el discurso político contemporáneo. Se exige que los participantes suspenden sus valores personales más fundamentales a fin de asumir “un punto de vista libre de controversias”, o lo que en terminología prestada del psicólogo Lawrence Kohlberg se denomina una posición moral postconvencional.

Sin mencionar la inocencia de la que se ha acusado a menudo esta propuesta, se trata de la prolongación de la confianza en la razón humana. Con ello se pasa por encima del compromiso emotivo y valorativo —un elemento inextirpable, tal como demostró la crisis actual de la posverdad. Los valores en los que se combaten y se toman las decisiones políticas no son una incomodidad, sino que son el motor mismo de la política. El malestar que persigue las democracias en los últimos años lo demuestra: una tecnocracia deja impasible a la gente; una democracia (es su condición de existencia) apela a la gente, la involucra en la toma de decisión. Tal como lo constata Nussbaum (2001), las emociones que vivimos demuestran lo que más importa a uno. La alegría, la ira, la decepción, incluso la apatía, indican a lo que uno valora más. Y estos valores en su lugar contienen un contenido cognitivo. Las emociones son racionales. En vez de excluirlas del discurso político a todo precio, se debería reconocer que las mismas constituyen el punto de inicio de tal discurso. En vez de renunciar lo que más se valora, podría ser incluido en la discusión política.

Al otro extremo del mismo campo de juego, se ubica el agonismo político tal como de Laclau y Mouffe (2015). En esta perspectiva, no se formaliza la confrontación, tal como en Habermas, sino que se la radicaliza. Mientras la ética del discurso excluye al *pathos*, el agonismo tiende a reducir el discurso político a solamente el *pathos*. El agonismo pone central a la confrontación entre percepciones y convicciones conflictivas, y considera que cualquier regla previa del discurso forma parte de una hegemonía, y por lo tanto revela una predisposición desequilibrante. Desde luego, el objetivo es cada vez de nuevo socavar un discurso establecido y centralizar lo antes excluido.



Un riesgo de este camino se visibiliza en la fragmentación de la izquierda en muchos países. Para los fines del presente, un problema importante es que la brecha entre las así denominadas hegemonías (Laclau & Mouffe, 2015) y a quienes representan, por un lado, y las alteridades y los excluidos por otro lado, se hace insuperable. Los campos de ‘izquierda’ y ‘derecha’ ya no se pueden encontrar, sino que se quedan encerradas entre sus muros ideológicos respectivos, sobre los cuales se proyecta al ‘otro’ como mero antagonista caricatural. Se rechaza de antemano cualquier comunidad o campo de juego compartido, considerado o una imposibilidad a priori, o una estrategia hegemónica de poder.

Una alternativa a ambas opciones se presenta desde una mirada *phronética* de la discusión política, del concepto de verdad en ello, y de la participación en la discusión. Se considerará que el discurso ético requiere de una sabiduría práctica adecuada, que el concepto de verdad y el bien que conlleva se constituyen dentro del mismo discurso, y que, por lo tanto, no es dicha verdad que funda a la política, sino es la actitud de los participantes. De hecho, el problema de la posverdad estaba ya implícito en la concepción de la misma verdad en el tipo de saber que presenta la política, así como la ética. Luego, a partir de la concepción del discurso político como campo de *phronesis* y del lugar de la verdad en el mismo discurso, se pueden indicar unos elementos constitutivos para la participación en aquel discurso, y por lo tanto en la contribución a una relación adaptada a la verdad. Y considerando que los participantes (y no la verdad) constituyen el elemento fundamental, resulta crucial la educación.

230



## Las presuposiciones implícitas en la política como *phronesis*

El estatus problemático de la verdad en la política tiene sus raíces en Aristóteles. Aquel considera que la política es una ciencia práctica, o *phronesis*, y no una ciencia pura. Desde luego, se puede identificar al menos las siguientes características de la *phronesis*, por un lado, considerándola como ciencia práctica, por otro lado, como virtud *dianoética* tal como se la presenta también en la *Ética Nicomáquea* (1985)<sup>1</sup>.

En primer lugar, la verdad de la *phronesis* no es absoluta. Se distingue del saber científico tal como la matemática por “lo que es objeto de ciencia es necesario [...] luego es eterno” (1139b20<sup>2</sup>). La *phronesis*, entendido como saber práctico, no concierne tales verdades eternas, sino trata de lo contingente (Aubenque, 1963). Su objeto no es ‘La Verdad’,

si tal se considera eterna y absoluta. Conciérne, al contrario, saberes locales y particulares. Como simple ejemplo puede bastar el contado de los presentes en una manifestación. Una manera común para contar el nombre de participantes en una manifestación o un evento politizado es de tomar el promedio entre los organizadores de la misma manifestación, y sus opositores. Ya que ambas cifras se encontrarán a gran distancia, y la ‘verdad’ seguramente se encuentra en algún lugar en el medio. Por lo que, cuando Kelly-Anne Conway defiende al contado de los asistentes a la inauguración del presidente estadounidense distingue entre una falsedad y ‘hechos alternativos’ (NBC News, 22 enero, 2017<sup>3</sup>), su propuesta no es tan extraña como puede parecer. En efecto, la ‘ciencia política’ permite una pluralidad e indeterminación de los hechos, propio a la *phronesis*. Por supuesto, una consecuencia es que el discurso político está amenazado por el *logos* mismo (Aristóteles, 1990, 1356a1-4). Tanto la referencia política a la verdad, como su justificación en los hechos, resultan ser problemáticos.

En segundo lugar, tal como demuestra Aubenque (1963), Aristóteles (1985) previene que la ‘ciencia política’ siendo un saber práctico, contiene verdades que conciernan al ser humano. Su objeto consiste en “lo que es bueno y mala *para el hombre*” (1140b2-5; el énfasis es nuestro). Por lo tanto, la *phronesis* no trata de verdades cualquiera, sino de verdades que afectan al ser humano, que le importan. Desde luego, si se entiende a las emociones como los indicadores de lo que importa a los seres humanos, resulta lógico que la política apela a nuestras emociones (*pathos*). Aquí también basta un ejemplo del mismo campo político estadounidense contemporáneo. Cuando se confronta al político conservador Newt Gingrich que las estadísticas oficiales demuestran una bajada de la delincuencia y de la violencia en la mayoría de las ciudades de Estados Unidos, aquel responde que “siendo hombre político, prefiero confiar en lo que la gente experimenta” (CNN Live, 22 julio, 2016<sup>4</sup>). En la política, no solamente se relativiza al *logos* o la racionalidad, sino también, por concernir al humano, por conmoverlo, se incorpora el *pathos*, las emociones.

No obstante (y desde la perspectiva de la *phronesis* como virtud más que como ciencia), el asunto no se queda en un plano puramente subjetivo. De antemano, Aristóteles (1985) inicia su análisis de la sabiduría práctica con la constatación de que “en cuanto a la prudencia, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes” (1985, 1140a24-25). Para saber qué es ser prudente, se ha de mirar al hombre prudente (*phronimos*), y seguir su ejemplo. La circularidad del argumento es tan obvia que forma parte del argumento mismo. A un nivel general, la *phronesis* se propulsa por la relación per-



sonal con los demás, por el sentido común. Por lo tanto, su ‘verdad’ más general es intersubjetiva.

Dicha intersubjetividad atraviesa la *Ética* a Nicómaco y la *Política* en general. En esto es significativo que Aristóteles dedica dos de los diez capítulos de su mayor obra ética a la amistad (*philia*). El amigo, es decir el otro concreto, funciona entre otros como un *alter ego* para medir y mejorar mi propia excelencia. Y no se trata exclusivamente del amigo tal como se lo entiende hoy en día: en general, la *philia* es lo que vincula también a los ciudadanos entre ellos. Aristóteles refiere a la relación entre hermanos, siendo una entre iguales, basado en el amor (*philia*), como paralelo familiar a la relación entre ciudadanos. Dicho de otra manera, lo que vincula para Aristóteles los ciudadanos de una sociedad, no es solamente un interés propio o un cálculo de ganancia; se trata también de un vínculo emotivo.

232



Paralelamente, en la *Política*, Aristóteles (1988) vincula la naturaleza social del hombre con el *logos*. Su descripción del hombre como *zoon politikon* es bien conocido (1253a2-14). Esta pertenencia política se basa en el estar dotado de la razón, *logos*. Se puede tomar esta referencia al *logos* de manera literal, siendo el requisito de un lenguaje en común. Solamente un ser dotado de lenguaje puede expresar sus necesidades y sus sentimientos. Solamente un ser poseedor de una razón compartida es capaz de hablar de temas como de justicia e injusticia. La comunidad política se basa en el lenguaje compartido de sus miembros; se requiere literalmente un ‘sentido común’. “Esto es lo propio del hombre frente a lo demás animales: poseer, él solo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad” (1253a18). En breve, la intersubjetividad de la *phronesis* se basa tanto en la parte emotiva (la *philia*) como en la parte racional (*logos*) del ser humano.

Este último punto es de importancia central. El *logos*, junto con la *philia*, forma la base de la sociedad. De hecho, los miembros de una comunidad se pueden llamar *philoi*. Aristóteles recuerda que una comunidad cualquiera depende para su existencia en un interés compartido (1988, 1252a1-7). En una comunidad sana, cada miembro tiene su papel en el conjunto, su contribución a la finalidad de la sociedad.

Ahora bien, al introducir el concepto de una finalidad en el debate político, se toca por un lado al punto que más distingue la época contemporánea de la antigüedad, ya que el gran giro de la modernidad ha consistido en deshacer la cosmovisión de sus marcos teleológicos y cambiarlo por un mundo natural y determinado. Pensar una política ‘teleológica’



parece muy problemático e incluso indeseable en un marco posteológico. Por otro lado, el repensar la finalidad de la sociedad política desde el ángulo de la *phronesis* y de la *eudaimonía* permitirá formular una concepción alternativa del fin de la sociedad, basado en la constante discusión — en la cual el mismo concepto del bien no precede tanto al discurso, sino que forma parte y objeto del mismo discurso.

## La teleología y la *phronesis*: una finalidad indeterminada

Hasta ahora, se ha destacado el carácter no-absoluto, comprometido, e (inter)subjetivo de la *phronesis*. Es decir, se entiende el aspecto concreto de lo que Iris Murdoch denomina “universales concretos” (Murdoch, 1970). Ahora se deberá indagar su misma universalidad. Por un lado, la *phronesis* alcanza hasta dónde lo permite su objeto, es decir el actuar humano concreto. No obstante, el segundo fundamento consiste en que “la prudencia es un modo de ser racional *verdadero* y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre” (Aristóteles, 1985, 1140b4-5; el énfasis es nuestro). En paralelo con la tendencia subjetiva, intersubjetiva y contextualizada, la *phronesis* para Aristóteles tiene también una base objetiva.

Al vincular la verdad de la *phronesis* con su objeto, el actuar humano, se hace el vínculo con el fin de lo mismo, siendo el lo bueno y lo malo *para el hombre*. Con ello, se reactualiza el núcleo *teleológico* de la filosofía de Aristóteles, como marco metafísico, en su ética y política. Al mismo tiempo, vale la pena distinguir claramente el marco metafísico y físico de aquel fundamento teleológico con la aplicación de lo mismo en el campo de las sabidurías prácticas. El fundamento teleológico ha sido generalmente abandonado al entrar en la modernidad (se puede pensar por ejemplo en la devastadora crítica que hace Thomas Hobbes al Estagirita, en el capítulo 46 de su *Leviatán*, 1988). A fin de valorizar adecuadamente a la teleología en el presente contexto, vale reubicar Aristóteles en su contexto histórico.

Con su propuesta teleológica, Aristóteles (1994) se opone a dos tendencias centrales y opuestas en su tiempo. Por un lado, Platón (1992) suponía que el mundo de las cosas particulares es una mera representación particular de un mundo aparte, trascendental, que llama el mundo de las Ideas. Los árboles, las nubes y los hombres surgen y perecen, siguiendo los modelos eternos ante los cuales siempre quedan incompletos, imperfectos. La matemática es aquí la ciencia modelo, del cual la filosofía toma su ejemplo. El ‘para qué’, de las cosas particulares, su sentido,



es trascendente a estos mismos entes, tal como las leyes matemáticas son trascendentes y externas a triángulos y sumas particulares.

Por otro lado, está la tradición materialista, según la cual el principio de ordenamiento del mundo solo puede existir en las cosas del mismo mundo. Los atomistas presocráticos han formulado variedad de maneras para entender la complejidad del mundo y de sus fenómenos desde una interacción conjunta de elementos básicos. Demócrito, el último de los grandes *fysiologoi* y un contemporáneo de Platón, propone que el azar, o una especie de ciega selección natural, es el principio que ordena el mundo (Kirk & Raven, 1957). Para Demócrito, el ‘para qué’ de las cosas solamente se puede explicar desde las cosas mismas, en combinación con el azar que rige a un mundo exclusivamente material.

La teleología es la respuesta Aristotélica a ambos extremos, idealismo y materialismo. En contra del materialismo de Demócrito, propone que el ordenamiento del mundo no puede explicarse solamente desde la materia misma. A partir de los elementos simples, el azar no es una razón suficiente para explicar la complejidad de las cosas existentes. Al mismo tiempo se opone a Platón en considerar que tal principio ordenante de la complejidad no puede ser trascendente a los mismos entes surgidos. Los elementos no obedecen, que sea por imposición de un demiurgo o no, a ideas trascendentes o a esencias ejemplares. Es decir, aunque hay un principio ordenando al mundo y a las cosas, este principio es inmanente al mismo mundo y sus entes.

Ahora bien, en el marco de la filosofía natural, un tal marco teleológico ha sido abandonado hace mucho tiempo por una cosmovisión mecanicista. En un tal mundo (no tan lejano de lo previsto por Demócrito), no hay lugar para causas finales. La lluvia no existe ‘para irrigar las plantaciones’, las narices humanas ya no son lo que son ‘a fin de sostener los lentes’. Pero ¿qué implica esta superación del pensamiento teleológico para nuestro entendimiento del actuar humano, y desde luego de las sabidurías prácticas de la *phronesis*? La primera frase de la Ética Nicomáquea afirma el fundamento teleológico del quehacer humano: “Todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien” (1094a1-3). El ‘para qué’ del actuar humano es un tema profundamente teleológico. Y, mientras el mundo físico y la naturaleza han superado a tal marco metafísico, el comportamiento humano sigue siendo profundamente teleológico, es decir lo entendemos a partir de los fines que se busca alcanzar.

Por lo que, al preguntarse por el bien a lo que se dirige el actuar humano, Aristóteles formula una pregunta teleológica. En oposición a tanto

Platón como Demócrito, este bien a lo que se dirige el actuar humano, no es transcendente. No hay una Idea trascendental del Bien, sino que es algo inmanente a la existencia humana particular. El bien es inmanente en que se trata del “cumplimiento más completo de nuestra potencia” (1045b33-36) que se puede alcanzar. La excelencia ética es ser lo mejor de lo que uno puede ser —no ante un ideal impuesto desde afuera, sino desde las capacidades y los objetivos propios del mismo ser humano. Sin embargo, en las áreas de la ética y de la política, este cumplimiento de la potencia humana no se puede entender de manera puramente materialista. El bien humano no es determinado de manera mecanicista; no está en manos de la *fysis* ni del azar. ¿Entonces qué es?

La pregunta por el fin o el *telos* del actuar humano coincide para Aristóteles con el bien. El objetivo del quehacer humano, el punto final, es el bien. Por consiguiente y siguiendo lo anterior mencionado, no se trata de una Idea trascendental del Bien, sino del cumplimiento inmanente del potencial que un ente porta en sí. Al mismo tiempo, este potencial del ente no es un efecto mecanicista de las causas, sino se trata del potencial humano personal. Como tal, el bien del actuar humano no había estado determinado antes de su actuar. El acto precede ontológicamente a la potencia. La indeterminación inherente al bien humano resuena a lo largo de la Ética a Nicómaco. En el caso de la *phronesis* como ‘ciencia práctica’ repercute a lo largo de la ética de Aristóteles la imposibilidad de formular verdades universales; ya que hay una pluralidad de actos y de intenciones concernidos. En el caso de la *phronesis* como virtud se ha mencionado ya la circularidad de definirla refiriendo al mismo hombre prudente para saber qué es ser prudente.



## El discurso político *phronético*

Desde el análisis anterior es posible ahora proponer una definición tentativa del discurso político en su sentido *phronético*. Un *discurso político phronético* es un espacio compartido basado en la participación comprometida de los agentes que reúne la pluralidad de perspectivas en una discusión dedicada a temas de política y de valores. Se podría elucidar brevemente cada elemento de la siguiente manera:

- El punto de partida es el discurso político, considerando la base en la complejidad que subyace el desafío de la posverdad, un problema contemporáneo típicamente político. Como tal, se



trata del espacio del ordenamiento y del manejo de la polis, o sea de la sociedad en la cual se convive.

- En la política se trata de un espacio compartido; se considera que los seres humanos tienen que vivir juntos. Y el vivir juntos presupone al menos un *logos* compartido, un sentido común.
- Se considera además que toda participación es comprometida, es decir que importa a los ciudadanos tanto el proceso como su resultado, y ello no solamente para nosotros mismos, sino para la sociedad. La sociedad, en el modelo *phronético*, está basada en una forma de *philia*, un vínculo emotivo entre conciudadanos, una base de valores compartidos.
- Sin embargo, cuales valores se comparten, y más precisamente cual concepción del bien final se anhela, queda fundamentalmente indeterminado. Por lo tanto, lo que constituye la base o el fundamento del discurso político *phronético* no es la finalidad como *eudaimonía*, sino son los participantes mismos. Se trata, en palabras de Michael Slote (2010), de una mirada basada en el agente.
- Este fundamento en el carácter vincula tanto el aspecto cognitivo como emotivo, valorativo, del mismo agente.
- Ya que el objetivo final del espacio *phronético* es precisamente la confrontación y la discusión de las argumentaciones y verdades en favor de las diferentes concepciones del bien, así como estas concepciones mismas. Es decir, la concepción del bien es un tema del mismo discurso (MacIntyre, 1984<sup>5</sup>).

La concepción *phronética* del discurso político rehúsa, por un lado, la exclusión del tema del bien de la discusión. La presencia de la posverdad parece un elemento ya constitutivo de la política en una época de complejidad. Asumiendo que la crisis política contemporánea demuestra la imposibilidad de sacar lo emotivo de lo político, se busca más bien incorporar los valores más fundamentales para los participantes. El debate político no se deja reducir a un simple cálculo de intereses, o una administración de bienes, tal como lo han soñado filósofos políticos a lo largo de todo el espectro ideológico.

Por otro lado, es necesario partir de un fondo en común, de un sentido común y de una experiencia de comunidad, a fin de no caer en oposiciones insolubles. Para que haya diálogo político, debe haber diálogo alguno, en su sentido etimológico, *dia-logos*. Es inherente a la comunidad política contemporánea la necesidad de vivir juntos con personas con quienes tene-

mos diferentes creencias, valores, convicciones, y deseos. Y, sin embargo, al fin y al cabo, cualquier bien común ya no es común. Al contrario, la indeterminación del *telos* de la actividad humana en Aristóteles ha dejado lugar a una flagrante pluralidad. Por lo que, ‘el bien’ ya no puede ser asumido de antemano, sino que ha de ser objeto mismo del discurso político.

Visto que el fondo para el discurso político no se encuentra en una misma concepción del bien, y visto que la pluralidad es lo que determina profundamente al discurso político contemporáneo, se ha de buscar el fondo en otro lugar. Desde el campo del neo-aristotelismo contemporáneo se puede tomar como un fondo más propicio la constitución de los participantes al discurso, es decir el carácter de los agentes en el discurso político *phronético*, sin referir a alguna concepción previa de ‘lo bueno’ o ‘lo correcto’ (Van Zyl, 2019). Ahora bien, cualquier descripción exhaustiva de tal carácter conlleva una contradicción en sí, y sería un retroceso ante la aceptación de la imposibilidad de formular un solo concepto fundador del bien en relación con la *phronesis*. De la misma manera que en la ética de Aristóteles, la excelencia ética solo se puede describir a través de ejemplos concretos y por lo tanto en una pluralidad indefinible, el carácter de lo político mantiene la pluralidad indefinida en sí mismo. Por consiguiente, en lugar de articular en todo detalle tal carácter, se puede más bien explorar los elementos clave para facilitar una adecuada participación en el discurso político. En vez de mirar al carácter requisito, se puede indagar en mayor detalle los elementos constitutivos en su formación, a fin de permitir el mantenimiento de la pluralidad de sus constituciones.

## Apuntes para la formación del agente hacia la *phronesis*

En tal formación *phronética*, no es posible asumir una determinada concepción del bien. Dado que los agentes deben estar preparados para una participación en un campo plural y complejo, resulta imposible simplemente asumir una identidad fijada, con su finalidad determinada. Y, si se decide enseñar alguna identidad dominante, se ha de siempre tomar en consideración su particularidad histórico-social contingente y su relatividad ante un campo plural. No obstante, esta restricción, el mismo Aristóteles nos da unas pautas para pensar una formación más adecuada para preparar el agente a la participación en un discurso político *phronético*. Termina su *Ética* a Nicómaco con la llamada a aspirar la mayor excelencia que se pueda alcanzar por medio de la naturaleza, la costumbre, y la educación (1179b21-23)<sup>6</sup>.

En primer lugar, al mirar la naturaleza, se encuentra al mismo tiempo la antigua herencia de la teleología aristotélica y la apertura que contiene aquella en el pensador antiguo al tratar del quehacer humano. Tal como se ha argumentado, la herencia teleológica no impide, en el caso del actuar humano, una apertura y la pluralidad de diferentes fines coexistentes. De hecho, Christine Swanton (2003) articula una interpretación pluralista de la teoría de las virtudes a partir de Aristóteles. Entiende a las virtudes como “un buen trato del carácter, más específicamente una disposición para responder a, o reconocer, los asuntos dentro de un campo o campos de una manera excelente o suficientemente buena” (La traducción es nuestra). Por lo tanto, la pluralidad depende para Swanton del campo en el cual uno está actuando.

La naturaleza humana consiste en un conjunto de capacidades que se puede o no desarrollar, reuniendo tanto la parte racional como la parte irracional del ser humano. La parte emotiva, aunque en sí no es racional, depende de la racionalidad (Aristóteles, 1985, 1102a27-1103a11). Considerando que se propone partir del agente, y no de una concepción fija del bien, la pregunta es cómo se busca manejar la naturaleza. A través de la pluralidad de los campos ante los cuales nos constituimos, el agente es el punto de partida, no un resultado reactivo. Sin embargo, tampoco se puede repensar al agente a la medida de algún criterio fijo que precede al mismo agente como tal, que sea de manera transcendental o fisiológica. Aunque el campo en el cual el agente ha de actuar se distingue por su pluralidad irreducible, el carácter de cada agente debe constituir una unidad. Se propone pensar a partir del carácter, asumiendo el campo (o los campos) del actuar como un dado. Desde luego, la unidad del carácter no implica su simplicidad, ni su bondad teleológica, sino más bien se refiere a su firmeza. Aristóteles considera que, al fin y al cabo, la vida feliz no depende ni del destino, ni exclusivamente de nuestro actuar en el momento, sino de nuestra actitud. Una vida lograda se mide según la firmeza del carácter que uno demuestra tener (1103a6-11). Por consiguiente, en cuanto a la *phronesis*, lo importante es en qué medida una persona mantiene cierta actitud firme ante sus propios límites e impedimentos, especialmente racionales y emotivos, y bajo presión por las exigencias del campo.

En segundo lugar, un elemento central en la educación que prepara un agente a la participación en una participación *phronética* es la creación de los hábitos (1103a24-26). Para Aristóteles, las virtudes del carácter se constituyen no solamente a partir de la naturaleza o de la materia dada como agente particular, sino también se lo trabaja a través del ejercicio y del esfuerzo. Ahora bien, ante la ausencia de un bien determi-

nado, así como la imposibilidad de determinarlo en un discurso político, junto con la inevitable presencia de concepciones del bien en aquel discurso, queda claro que el ejercicio no puede concentrarse en el contenido o en un resultado por obtener. Por lo que, en vez de enfocar el ejercicio en una búsqueda determinada por el bien o su verdad, el ejercicio puede enfocarse en la forma de la búsqueda.

En concreto reviene al ejercicio, no la formulación o la búsqueda de un bien particular o de un conjunto de valores preestablecidos, sino el ejercicio de la constatación y comprobación de las propuestas en el discurso político y de sus proponentes. Al (futuro) agente *phronético* se puede a lo mejor preparar su capacidad de reconocer la validez de los argumentos propuestos, así como su aptitud a identificar y comprender los participantes mismos que manejan dichos argumentos. Considerando que resulta imposible sacar la dimensión emotiva del discurso político, ante la ausencia de verdades definitivas el mejor ejercicio consiste en permitir a lo mejor reconocer la veracidad de un discurso.

Obviamente es un esfuerzo imposible y el objetivo es inalcanzable. Sin embargo, una formación adecuada deberá incorporar esta facultad crítica del carácter y de los motivos de los agentes, y no solo de los argumentos manejados. Se trata a menudo de un trabajo a posteriori, tal como en el caso de las virtudes, donde no siempre se sabe por dónde dirigir el esfuerzo antes de haber estado en una situación real. Así, por ejemplo (y para usar un ejemplo típico de Aristóteles), el guerrero solo puede reconocer sus propias fuerzas y debilidades en cuanto a su valentía después de haber estado en una situación real de peligro mortal. Desde ahí resulta posible buscar los ejercicios adecuados y corregir en la dirección óptima para cada uno. El hecho de que esta dirección óptima ya no depende de una medida establecida, sino de un campo complejo del actuar humano constante, no facilita el trabajo por realizar, sino lo hace siempre más importante y más urgente.

En tercer lugar, en relación con la educación propiamente dicha se demuestra por excelencia el trato intersubjetivo antes mencionado. Un educador es, muy concretamente, aquel *otro* que brinda un ejemplo y un modelo del actuar adecuado e inadecuado, y que ayuda al refuerzo tanto en la construcción de los buenos hábitos como en la articulación y el refinamiento del propio ser. Por lo que, es en la educación propiamente que se concentra la formación de los agentes necesarios para manejar y formar el campo del discurso político *phronético*.

El educador es el ejemplo, no en su propuesta de una verdad o de un bien determinado, sino en su actitud y en su *ser agente*. Desde ahí, en





la educación se ha de enfocar en el desarrollo de los dos elementos problemáticos indicados al inicio; es de la racionalidad, y de la razonabilidad. Es en la educación que se ha de preparar a agentes capaces de descifrar sus propios argumentos, así como sus sentimientos, para desde ahí ser capaces también de descifrar los aportes racionales y emotivos dentro de un discurso político. En la educación el agente debe desarrollar la requerida firmeza del carácter, no para buscar (o peor aún, apropiarse) algún discurso particular o alguna concepción del bien, sino en su capacidad de comprobar cualquier reclamo de verdad, de valor, o de veracidad.

Desde luego, una educación enfocada en una agencia *phronética* ha de combinar tanto la facultad crítica como la facultad autocrítica. Este trabajo no excluye el reforzar sus propias concepciones del bien. Al contrario, un agente en un discurso *phronético* es capaz de entender, de formular, y de transmitir sus propios valores y convicciones. Y en la educación se puede reforzar una tal capacidad —no desde los valores, sino desde el agente mismo. Al mismo tiempo, se desarrolla en el agente la capacidad de entender, de analizar y de criticar a las propuestas formuladas en el campo político. Esta capacidad no es exclusivamente racional, sino también emotiva y valorativa. En breve, se sugiere que la mejor manera para contrariar el derrumbe de la democracia es preparar debidamente a los (futuros) ciudadanos para manejar la condición de complejidad y para vivir la realidad de la posverdad.

240



## Conclusión

Las últimas consecuencias de la complejidad de la sociedad contemporánea a nivel político son tanto la ignorancia inevitable como el compromiso irreducible. El problema actual de la posverdad demuestra el rasgo de complejidad inherente al discurso político contemporáneo. La política, entendida como una ciencia práctica, contiene tanto la apelación a la racionalidad y al sentido común (*logos*) como un compromiso emotivo innegable. Desde luego, no se puede evitar una ignorancia parcial en los ciudadanos y los participantes políticos, ni tampoco su compromiso emotivo.

Para contrarrestar este desafío político, este artículo propone desarrollar una participación en el discurso político, no a partir de reglas formales que excluyen los valores más profundos y las concepciones del bien que cada participante aporta, ni a partir de un modelo de lucha que excluye de antemano la posibilidad del encuentro entre ciudadanos en un lugar común y excluyendo la posibilidad de una racionalidad comparti-



da, sino desde el modelo de la *phronesis* (neo-)aristotélica. Este modelo presupone la no-universalidad de los dichos y el compromiso ético de los participantes en el discurso político *phronético*. Luego, se presume una intersubjetividad, tanto desde la racionalidad (*logos*) como desde el compromiso (*philia*), constitutivo del mismo discurso.

Para Aristóteles, el anclaje teleológico de su filosofía es central. Al traducir el modelo de la *phronesis* a la actualidad se mantiene este marco teleológico, pero no como fundamento del discurso en una concepción de una finalidad o de un bien supremo determinado del hombre. Más bien se incluye aquella finalidad como valor supremo y fuente del compromiso de los agentes que participan al discurso. Las concepciones del bien mantenido por los ciudadanos forman objeto de un discurso marcado por su pluralidad. Dicho de manera breve, se ha de hablar de lo que importa.

Esta pluralidad requiere de una educación que prepara a los (futuros) agentes para la participación en el discurso político *phronético*. Desde luego, el enfoque de una tal educación no se encuentra en la búsqueda de una verdad o de finalidades últimas, sino en la capacidad de investigar reclamos de verdad, de valor, de finalidad, y de veracidad. Luego, una educación adecuada no busca superar los límites del conocimiento, ni excluir el compromiso ético. El objetivo es más bien explicitar y articular aquel compromiso propio, así como desarrollar la facultad de reconocer y respetar los compromisos distintos de otros agentes, y de reconocer y manejar las limitaciones de uno mismo y de los demás.

Por último, el objetivo de una educación preparativa a la praxis *phronética* es la constitución y el reforzamiento del carácter del (futuro) agente. Se considera que el mejor remedio a los retos de una sociedad compleja consiste en solidificarnos ante sus riesgos. El fundamento de una política *phronética* no se encuentra en una concepción del bien, ni tampoco en la exclusión de los valores de lo político, sino en el agente como participante constitutivo de un espacio plural y complejo. Por lo tanto, la educación del agente es la base de una consolidación del campo político.



## Notas

- 1 Sigue siendo objeto de debate el lugar y de la interpretación del concepto de *phronesis* en la obra de Aristóteles, especialmente de su uso más cercano a una virtud en los escritos éticos, y su sentido más bien como ciencia en otros textos tales como la *Metafísica* (1994). Para los fines de la presente investigación, se acerca más a la lectura de Aubenque (1963), sin repetir los pasos argumentativos realizados en dicho debate.
- 2 Para las referencias a la obra de Aristóteles se ha incluido las referencias según la edición Bekker.

- 3 <https://bit.ly/3m3G3sY>
- 4 <https://bit.ly/3E2gzlU>, consultado el 12-12-2019, la traducción es nuestra.
- 5 MacIntyre define a una práctica (*practice*) de la siguiente manera: “cualquier forma coherente y compleja de una actividad humana cooperativa socialmente establecida a través de la cual se realicen bienes internos a esta forma o actividad al intentar llegar a tales estándares de excelencia convenientes a, y parcialmente definitiva de, aquella forma o actividad, a fin de que se extienden sistemáticamente las capacidades humanas para lograr la excelencia y las concepciones humanas de los fines y bienes concernidos” (p.187; la traducción es nuestra).
- 6 Stanley Cavell (2004) incorpora a Aristóteles en su desarrollo de un perfeccionismo moral, una propuesta y una terminología que la presente investigación suscribe enteramente.

## Bibliografía

242



### ARISTÓTELES

- 1994 *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- 1990 *Retórica*. Madrid: Gredos.
- 1988 *Política*. Madrid: Gredos.
- 1985 *Ética Nicomáquea; Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.

### AUBENQUE, Pierre

- 1963 *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF Quadrige.

### BLACKBURN, Simon

- 2018 *On Truth*. Oxford: Oxford University Press.

### CAVELL, Stanley

- 2004 *Cities of Words*. Cambridge: Harvard UP.

### ESCOBAR, Andrés & RAMÍREZ, César

- 2020 El diálogo filosófico como Aventura y experiencia que cura. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, 261-285. <https://doi.org/10.17163/soph.29.2020.09>.

### HABERMAS, Jürgen

- 1985 *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Provenca.

### HEIT, Helmut

- 2018 ‘There are no facts...’ Nietzsche as Predecessor of Post-Truth? *Studia Philosophica Estonica*, 11(1), 44-63. <https://bit.ly/30suBiY>

### HOBBS, Thomas

- 1982 *Leviathan*. New York: Penguin Classics.

### KIRK, Geoffrey S. & RAVEN, John Earle

- 1957 *The Presocratic Philosophers. A Critical History with a Selection of Texts*. Cambridge: Cambridge UP.

### LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantale

- 2015 *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Fondo de Cultura Económica.

### MACINTYRE, Alisdair

- 1984 *After Virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.

### MORIN, Edgar

- 2004 *La Méthode 6. Éthique*. Paris: Seuil.
- 2005 *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.

MURDOCH, Iris

1970 *The Sovereignty of Good*. London: Routledge.

NUSSBAUM, Martha

2001 *Upheavals of Thought*. Cambridge: Cambridge UP.

NIETZSCHE, Friedrich

2006 *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida*. Buenos Aires: Zorzal.

PLATÓN

1992 *Diálogos VI. Timeo*. Madrid: Gredos.

SLOTE, Michael

2010 *Moral Sentimentalism*. Oxford: Oxford UP.

SWANTON, Christine

2003 *Virtue Ethics: A Pluralistic View*. Oxford: Oxford UP.

VAN ZYL, Liezl

2019 *Virtue Ethics*. New York: Routledge.

Fecha de recepción del documento: 23 de diciembre de 2019

Fecha de revisión del documento: 15 de marzo de 2020

Fecha de aprobación del documento: 15 de junio de 2020

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022





# EL APRENDIZAJE FUERA DE LUGAR COMO UNA CRÍTICA PRAGMATISTA DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS

## Out-of-place learning as a pragmatist critique of the cognitive sciences

JUAN MANUEL SAHARREA\*

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

[juan.saharrea@conicet.gov.ar](mailto:juan.saharrea@conicet.gov.ar)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4149-5428>

### Resumen

El vínculo entre ciencias cognitivas y filosofía es fructífero y diverso. Sin embargo, son pocas las tentativas filosóficas que examinan el concepto de aprendizaje en su relación con aplicaciones para el campo educativo. El pragmatismo filosófico ofrece un marco teórico sustentable para efectuar esta tarea. Este estudio se plantea como una aproximación al concepto de *aprendizaje* desde el pragmatismo contemporáneo de Robert Brandom (1994, 2001). Concretamente, analiza este concepto como una instancia de la idea de 'prácticas sociales', a partir de la concepción sobre normatividad que Brandom propone, evaluando las ventajas epistemológicas de esta postura. Al mismo tiempo, advierte las implicancias de reducir el aprendizaje a regularidades causales o naturales, tal como se desprende del abordaje cognitivista en educación. A tal fin, el artículo sitúa las filiaciones de tradición y conceptuales de la idea de 'prácticas sociales' en la filosofía reciente, y a partir de dicha reconstrucción muestra que es posible un abordaje del aprendizaje más allá del cognitvismo (sin cuestionar sus contribuciones posibles). Asimismo, señala los vínculos entre aprendizaje y norma, así como también entre aprendizaje y lenguaje. Como resultado, este análisis permite situar el *aprendizaje formal* en el marco de las prácticas sociales, explicar su naturaleza normativa y definir el tipo de condicionamiento que el lenguaje adquiere en él.

### Palabras clave

Aprendizaje, cognitvismo, Brandom, prácticas, sociales, educación.

**Forma sugerida de citar:** Saharrea, Juan Manuel (2022). El aprendizaje fuera de lugar como una crítica pragmatista de las ciencias cognitivas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 245-273.

\* Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becario post-doctoral del CONICET en Temas Estratégicos, área de Filosofía. Dos veces becario de la Asociación del Grupo Montevideo. Investigador en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI), UNC. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente concursado de Filosofía en el Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Actualmente, sus áreas de investigación son: Epistemología de la Educación y Filosofía de la Educación en John Dewey.

### Abstract

The relationship between cognitive sciences and philosophy is fruitful and diverse. Nevertheless, there are few philosophical attempts to analyze the learning concept regarding its link to applications in the education field. The philosophical pragmatism provides a sustainable theoretical framework to complete this task. The aim of this study is to offer an approximation to the learning concept from the perspective of Robert Brandom's contemporary pragmatism. Specifically, it analyzes the 'learning' concept as an instance of the 'social practices' idea based on Brandom's proposed normativity conception. The article defends the epistemological advantages of considering learning according to this conception. At the same time, it warns about the consequences of limiting learning to causal and natural regularities, as it is the case of the cognitive approach to learning. To this end, this work determines the traditional and conceptual affiliations of the social practices idea in recent philosophy. Based on such reconstruction, it shows that a learning approach beyond cognitivism is possible (without questioning its possible contributions). Additionally, it states the relationships between learning and normativity, as well as between learning and language. As a result, the analysis allows placing formal learning within the scope of social practices, explaining its normative nature and defining how language is conditioned by it.

### Keywords

Learning, cognitivism, Brandom, practices, social, education.

246



## Introducción

El vínculo entre ciencias cognitivas y filosofía es fructífero y diverso. Fuentes, Umaña, Risso, & Facal (2021) recientemente han demostrado la incidencia de este vínculo para la configuración del campo de la psicología educativa a lo largo del siglo XX, en particular en el contexto regional (y específicamente ecuatoriano). Sin embargo, son pocas las tentativas filosóficas que examinan en concreto el concepto de aprendizaje en su relación con el campo educativo. Esto resulta extraño y problemático. Extraño, porque el fenómeno del aprendizaje es ampliamente estudiado en el complejo y variado campo de las ciencias cognitivas. Por otro lado, según argumenta José Luis Bermúdez (2014), se sabe que la filosofía de la educación es una disciplina independiente, son pocos los cruces entre esta y la filosofía de la mente, donde sin dudas el aprendizaje tiene su importancia. En cuanto a su carácter problemático, desde el punto de vista conceptual, sin una delimitación clara del aprendizaje se corre el riesgo de no proporcionar a los enfoques experimentales criterios de aplicación estrictos. Experimentalmente, la ponderación de resultados podría adolecer de vaguedad en tanto no se especifiquen sentidos ni se delimiten contextos. En particular, como señalan Terigi (2016) y Baquero (2017), esto resulta probable pensando en el campo educativo y en concreto atendiendo al aprendizaje formal.

Este trabajo se propone comenzar a delimitar esta carencia o vacío en el camino de una filosofía del aprendizaje. Para ello, se examina

el concepto de ‘aprendizaje’ como una instancia de la idea de ‘prácticas sociales’ dentro de un abordaje en particular, a saber: el pragmatismo, en la versión de Robert Brandom (1994, 2001), cuyo desarrollo ha dado en llamarse ‘inferencialismo semántico’ debido a la tesis de que el contenido semántico tiene carácter inferencial. A partir de la concepción de normatividad del citado autor, el trabajo defiende la naturaleza normativa de las prácticas sociales y advierte las implicancias de reducir las prácticas a regularidades causales o naturales. Se expone, finalmente, la viabilidad de analizar el aprendizaje formal a partir de este marco teórico.

Se espera que la propuesta tenga un impacto en el debate, al interior de la filosofía de la educación anglosajona, respecto de la importancia de la teoría en la configuración del campo de investigación experimental en educación. A este respecto, Siegel (2018) ha señalado la relevancia de abordar este punto. Más ampliamente, se espera que incida en la actual discusión en la región respecto de la fundamentación de las políticas educativas sobre el rendimiento escolar. Si bien el concepto de ‘aprendizaje’ es complejo y carece de un abordaje único, está claro que los procesos de enseñanza-aprendizaje desde mediados o fines del siglo pasado han sido objeto de desconfianza y evaluación en toda Latinoamérica. De acuerdo con Tenti Fanfani y Grimson (2015), este fenómeno de ‘sospecha en torno de la escuela’, muy vigente en la actualidad, ha sido clave en cierta demanda concreta por parte de los educadores, quienes exigen repensar las estructuras y los procesos tradicionales a fin de crear nuevas formas de enseñanza y, sobre todo, nuevos ‘fundamentos’ para el aprendizaje. En este sentido, por ejemplo, los datos provenientes de la neuroeducación relacionados a cómo aprende el cerebro, comienzan a tener una vigencia destacable para los educadores. Asimismo, el vínculo entre neurociencia cognitiva y educación va teniendo un lugar creciente en la agenda pública de nuestros días.

Tomando en cuenta esto, mediante la delimitación del aprendizaje a partir de la teoría de Brandom, se pretende señalar la importancia de que se comprenda este fenómeno en otro marco comprensivo, en línea con lo que Bakhurst (2011) llama un proceso de ‘Formación de la razón’. Esto involucra fundamentalmente cuestionar y limitar —no censurar— cualquier abordaje científico-naturalista de las prácticas educativas. Como resultado de dicha interpretación es posible establecer disidencias en diverso grado con el marco conceptual del proyecto neuroeducativo. No obstante, este fin polémico no forma parte prioritaria del desarrollo. A los fines de orientar a quienes pretendan ahondar en esta línea de producción, el proyecto neuroeducativo es una versión extrema de lo que se



denominará ‘enfoque naturalista de las prácticas sociales’. Por el contrario, sí forma parte del objetivo de este trabajo exponer ciertas críticas a cualquier abordaje que entienda que las ciencias cognitivas ‘bastan’ para delimitar el aprendizaje como fenómeno educativo. El impacto de esta conclusión en el debate sobre políticas educativas es relevante en contraste con el escaso lugar actualmente asignado a la filosofía de la educación y las ciencias de la educación.

La estructura del este trabajo es la siguiente: en el primer apartado, se realiza una caracterización del *pragmatismo* para comprender los antecedentes de la idea de prácticas sociales y su vínculo con la noción de *aprendizaje*. En este recorrido se exponen los compromisos centrales de la metodología adoptada. En las secciones segunda y tercera, se describe el abordaje naturalista de las prácticas sociales. Para ello se utiliza un ejemplo: el del antropólogo que arriba a una comunidad extraña. Se intenta así poner de relieve que las prácticas sociales ofrecen un tipo de normatividad específico. En las secciones cuarta y quinta, se presentan las razones por las que ciertas variantes en torno de la normatividad deberían descartarse. Asimismo, se reconstruye la argumentación de Brandom en torno de la normatividad y se explican las razones de su rechazo tanto del denominado ‘regulismo’ como del ‘regularismo’ de las prácticas sociales. Como corolario, en la última sección se expone la concepción de normatividad implícita en las prácticas y bajo su luz se analiza el aprendizaje. De esta manera, se plantea que el enfoque pragmatista de Brandom permite comprender dos aspectos centrales del fenómeno del aprendizaje: por un lado, su carácter normativo y, por otra parte, el lugar concreto que juega el lenguaje en un proceso de enseñanza-aprendizaje direccionado a intervenir en las prácticas sociales. No obstante, se puede señalar cierta limitación del enfoque brandomiano (a saber: no aborda el vínculo entre cognición y emociones) toda vez que se remarca en qué punto el abordaje cognitivista todavía tiene un impacto difícilmente cuestionable (a saber: ofrece un desarrollo cognitivo desde fases tempranas de comprensión, lo cual es necesario para dar cuenta del aprendizaje formal).

248



## La idea de prácticas sociales y el movimiento pragmatista

La idea de prácticas sociales ha comenzado a jugar un papel preponderante las últimas décadas en la denominada *Philosophy of the social sciences* o *Social Ontology*, un espacio de especialización perteneciente a la filosofía contemporánea donde confluyen filosofía de la mente, del lenguaje,



metafilosofía, epistemología y otras disciplinas. Como bien lo resume Epstein (2018), esta se propone delimitar la naturaleza de los fenómenos sociales. Dentro de las diversas concepciones situadas en dicho campo, se ha consolidado un programa de investigación que tiene por objetivo ofrecer una aproximación social de la mente. Conforme a esta aproximación, a la cual adhieren Haugeland (1990), Satne (2016), Rouse (2007) y Kiverstein (2016), las prácticas sociales otorgan contenido a los estados mentales, tales como la creencia, el deseo, la intención y la acción humana. Siguiendo esta tesis, Satne (2016) también denomina a esta posición un “comunitarismo de la intencionalidad” (p. 528).

Es innegable el impacto que este enfoque tiene dentro de las discusiones conceptuales y empíricas en ciencias sociales. Sin embargo, en la especificación de estos debates, a menudo se pierden de vista dos aspectos importantes: hay un movimiento que coloca la concepción de ‘práctica social’ en el núcleo de sus intereses; y dado el lugar de dicha tradición en la filosofía contemporánea, toda referencia a las prácticas merece —como mínimo— tomarla en cuenta a modo de antecedente. El movimiento en cuestión es el pragmatismo norteamericano.

En efecto, los pragmatistas<sup>1</sup> ya desde sus comienzos, entre finales del siglo XIX y principios del XX, apelan a la concepción de las prácticas para establecer un contraste con las meras teorizaciones que desconocen su efectiva aplicación en la vida corriente<sup>2</sup>. Bajo esta óptica, la apelación a las prácticas se constituye como consigna, tanto en lo que concierne a señalar el objeto de estudio como en lo que respecta a delimitar el área de intervención para la reflexión filosófica.

El pragmatismo es un ‘movimiento’ filosófico que surgió primeramente en reuniones informales de las que participaban William James (1842-1910), Charles Sanders Peirce (1839-1914) y el jurista Oliver Wendell Holmes (1809-1894), entre otros. Más tarde, estos encuentros impactaron en el modo de enseñar filosofía en prestigiosas universidades como Chicago o Harvard. James (1907), uno de los principales pragmatistas clásicos en las conferencias *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907) —texto que puede considerarse como una declaración de principios pragmatistas—, comenta que entre las principales motivaciones del movimiento estaba la necesidad de sacar la filosofía fuera de la universidad<sup>3</sup>. Justamente se refiere al ámbito de las prácticas, el terreno del *plain man*, donde lo que prima son acciones concretas en un marco de experiencia cotidiana (en la historia de la idea hay una pista al respecto: *tá prágmata* en griego significa ‘las cosas’ en el sentido ordinario del término, a saber, las cosas del mundo ordinario o corriente). En ese sentido, el



pragmatismo se propone abordar los problemas cotidianos en contraste con la actitud de cierto modo de hacer filosofía, fuertemente arraigado en la tradición, que toca temas en un grado de generalidad que difícilmente permitan pensar en algún tipo de impacto social.

Si bien ciertas filosofías no se proponen resolver problemas tal y como si se tratara de brindar soluciones a conflictos públicos, Faerna (1996) cuenta que el pragmatismo supo condenar un gesto de excesiva especulación propio de ciertas tendencias filosóficas del momento, sobre todo de cuño hegeliano. No obstante, la crítica pragmatista hacia filosofías que no se propongan intervenir en asuntos públicos cobró resignificación en la obra de Rorty (1979), quien a menudo simplificó algunas posturas tradicionales en filosofía (no sin antes reconocerlo) para señalar su falta de compromiso con los asuntos públicos y, en muchos casos, su carácter problemático, pensando en sus implicancias para el presente. Aun reconociendo que difícilmente esta crítica pragmatista haga justicia a la riqueza de la tradición filosófica, lo cierto es que el pragmatismo encontró una característica distintiva en la necesidad de abordar directamente temas como la educación, los medios de comunicación, los partidos políticos, los fallos jurídicos, que en otras tradiciones se trataban con un perfil menos ‘intervencionista’.

Este contraste entre una filosofía más intervencionista y otra menos, no debería asociarse a una normatividad moral, según la cual ser intervencionista o pragmatista está bien y no serlo está mal. Precisamente, el pragmatismo ha insistido en la necesidad de tolerar diversos puntos de vista en cualquier instancia de investigación. Sí posiblemente un gesto más discutible del pragmatismo sea mostrar las implicancias que ciertas filosofías tradicionales (como el ‘platonismo’ o el ‘cartesianismo’) tendrían para la actualidad. Implicancias a menudo negativas. Excede al interés de este artículo desarrollar tal cuestión, aunque resulta prudente conservar esta tensión: las tradiciones que el pragmatismo critica, raramente apuntan a un autor en particular, y reconocidos pragmatistas como Dewey (1921) o Rorty (1979) advierten que, al recuperar a un autor, dejan de lado aspectos contextuales con el fin de ‘hacer dialogar’ a ciertas ideas con problemáticas actuales. Esta decisión metafilosófica respecto de no reconocer la importancia del contexto de un autor es cuestionable, pero también lo es considerar que el contexto de un autor define sus ideas y que estas no son trasladables a conflictos de otro tiempo. En todo caso, el pragmatismo justifica la elección por la primera vía.

Una vez hechas estas aclaraciones, es importante notar que, para el pragmatismo, una prioridad indiscutible a la hora de reflexionar es que la



teoría se relacione con las prácticas sociales. Lo cual no es una mera preferencia dogmática, sino que se fundamenta en una crítica a un modelo de conocimiento referenciado de manera estratégica en el ‘cartesianismo’<sup>4</sup>. Tal como sostiene el notable pragmatista contemporáneo Richard Bernstein (2013):

El pragmatismo comienza con una crítica radical a lo que Peirce llamó “el espíritu del cartesianismo”. Por tal Peirce entendió un sistema de pensamiento que llegó a dominar mucha de la filosofía moderna —donde son trazadas marcadas dicotomías entre lo que es mental y físico, así como entre lo subjetivo y lo objetivo; donde el conocimiento «genuino» presumiblemente descansa sobre fundamentos indubitables; y donde podemos poner entre paréntesis todos los prejuicios mediante la duda metódica (p. 23).

Como han señalado, entre otros, Faerna (1996) y Malachowski (2013), esta reacción crítica propia del pragmatismo clásico pervive en sus diversas ramificaciones contemporáneas. Bernstein (2013), por ejemplo, argumenta que tales supuestos cartesianos predisponen ciertos problemas filosóficos interrelacionados: el problema del mundo externo, el problema de nuestro conocimiento de otras mentes y el problema de cómo representar correctamente la realidad. Los pragmatistas, en general, muestran que tales dificultades, por más naturalmente que se presenten, están montadas en las dicotomías expuestas en el ‘espíritu del cartesianismo’. Al proponer este diagnóstico en torno del cartesianismo, más allá de las salvedades hechas, indudablemente hay una lectura que pasa por alto aspectos revolucionarios en el pensamiento de Descartes. Entre ellos cabe destacar, como bien ha demostrado Harfield (2007), el impacto que ha tenido Descartes para la ciencia de su época, concretamente para la matemática y para la teoría de la visión, sin dejar de reconocer, por cierto, sus aportes a una psicología mecanicista todavía en vigencia. En otra tónica diferente, Richard Popkin (1979) ha señalado la influencia de Descartes en los debates epistemológicos de su tiempo relacionados con el escepticismo, el cual había recobrado una enorme influencia por entonces a través de debates teológicos que derivaron en el problema de la naturaleza de la verdad<sup>5</sup>.

Dejando de lado este importante recaudo, la actual relevancia de la noción de prácticas sociales dentro del pragmatismo no hubiera sido posible sin la recuperación que Richard Rorty hizo de la tradición pragmatista clásica, y ello en clave de reacción a estos supuestos cartesianos. A partir de su obra, también se comprende la relevancia de la teoría de



Brandom en el panorama filosófico actual y sus derivaciones efectivas y posibles para el estudio de la educación y el aprendizaje.

Se propone dicha contextualización, en este punto, ya que la recuperación de la idea de prácticas sociales se configura más ampliamente en décadas recientes, desde una versión neo-pragmatista proveniente de lo que Maher (2013) sistematizó como la ‘Escuela de Pittsburgh’. Esta escuela surge, entre otros factores, a partir de la influencia de Wilfrid Sellars (docente e investigador en Pittsburgh) y del propio Rorty, en la segunda mitad del siglo pasado. Asimismo, sus principales representantes contemporáneos son el propio Brandom y John McDowell, ambos profesores en la misma universidad.

Rorty es uno de los principales exponentes contemporáneos del pragmatismo, y quizás el más influyente y prolífico. Adquiere reputación internacional en los medios especializados a partir de su célebre ensayo *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979). A lo largo de su obra recupera y muestra la originalidad de diversos aspectos del pragmatismo clásico, referenciado en sus tres figuras pioneras y principales: Peirce, James y Dewey (1859-1952). Tanto en su obra magna como en artículos posteriores, Rorty (1979, 1997) reaviva diversos elementos de estos pensadores para proponer una crítica radical del conocimiento y de la cultura, confiando —en línea con el pragmatismo clásico— en que la filosofía tiene una tarea en la agenda pública.

Un rasgo fundamental del rescate pragmatista de Rorty es, justamente, su crítica del espíritu cartesiano. Rorty (1979) puso de relieve los alcances de esta concepción epistemológica para la cultura de Occidente y destacó sus características en dos puntos: 1) la insistencia en que conocer es evitar el error, y 2) la obsesión por lograr una *representación* del mundo a partir del solipsismo epistémico. En contraposición a este modelo y siguiendo las críticas de los pragmatistas clásicos<sup>6</sup>, Rorty reivindica una manera de investigar que parte de una comunidad de hablantes que discute y revisa ciertos problemas que presenta la convivencia dentro de un entorno determinado. En dicha comunidad de hablantes, las dudas escépticas radicalizadas que obsesionaban a Descartes no aparecen como graves problemas. Tampoco figuran las disquisiciones en torno de cómo vincular la mente privada con el mundo externo. Los términos pragmatistas de la discusión quiebran tales dificultades de manera radical.

Por otra parte, al hablar de ‘revisar’ el conocimiento, los pragmatistas clásicos ponen un peso específico. Para ahondar sobre este aspecto cabe señalar las dos características distintivas que, de acuerdo con Putnam (1999), distinguen al pragmatismo: (1) su desconfianza ante el es-

cepticismo y (2) una concepción falibilista de la verdad. Desconfianza ante el escepticismo porque, según los pragmatistas, la duda debe tener tanta justificación como la creencia. Respecto al falibilismo, el pragmatismo sostiene que hasta las creencias más arraigadas pueden someterse a revisión, si se presenta el contexto adecuado; si la experiencia exige un cambio de creencias, entonces deberían revisarse.

Lo que Kuhn (2006) llama “anomalías” (p. 92) en las teorías científicas son un ejemplo de esto. Tales anomalías obligan a modificar ciertas creencias dando lugar a nuevas teorías. En línea con esta idea, Rorty (1997) argumenta que, en el plano de la moral, un principio podría resultar inconveniente frente a un caso particular; en algunas situaciones es mejor pasar por alto el principio, por ejemplo, de que está mal mentir para evitar la duda y la inacción. Por ambas peculiaridades, el pragmatismo se consolidó como la contribución estadounidense a la filosofía contemporánea.

El pragmatismo, en tal sentido, reivindica la idea de propósito y de interés como elementos que articulan la creencia y la acción humana. Por este motivo, usualmente critica todo discurso en torno a la idea de representación última del mundo. Los pragmatistas, en lugar de esto, plantean que una teoría debería limitarse a dar soluciones a ciertos problemas. Para justificar esta concepción reivindican los procedimientos científicos como una forma ejemplar de pensamiento. Históricamente, el pragmatismo surge en el momento en que el evolucionismo de Darwin se coloca como un paradigma de método científico. Como recientemente lo ha demostrado Cowles (2020), en la obra de Dewey se registra el impacto notable de esta concepción.

Anticartesianismo y falibilismo son dos elementos permanentes en el movimiento pragmatista. Con el advenimiento del positivismo lógico, el pragmatismo dejó de tener —al menos explícitamente— el impacto que tenía hasta entonces en el campo académico, para dormir un largo sueño hasta la irrupción de Rorty, principalmente, en la escena filosófica contemporánea. Rorty consideró que el pragmatismo bastaba para declarar la superación de la epistemología como reflexión normativa independiente de las ciencias naturales. Si bien este proyecto no se ha cumplido estrictamente, como muestran los trabajos de Scotto (2017), la epistemología se dirige, en muchas de sus tendencias centrales, en dicha dirección naturalizada.

Las líneas abiertas por Rorty, por otra parte, fueron profundizadas por otros neopragmatistas. Uno de sus más destacados discípulos es Brandom, quien lleva adelante el desarrollo del pragmatismo dentro de la filosofía del lenguaje. Brandom (1994, 2001) aborda dos puntos fun-



damentales: en primer lugar, toma las prácticas como criterio para una reflexión sustentable y, en segundo término, rechaza la prioridad del concepto de representación para elaborar una teoría de los conceptos y del significado. Para Brandom dicha noción supone ciertos compromisos que llevan a aceptar que hay un mundo en sí, independientemente de las prácticas sociales.

Brandom (1994) elabora su propia concepción del significado a partir de los usos que los hablantes hacen de sus conceptos en las prácticas. Por este compromiso puede ser considerado un pragmatista, en la medida en que antepone la pragmática a la semántica en el orden de la explicación en torno del significado. Por otra parte, al igual que Rorty, es muy hábil en hallar elementos en autores muy diversos entre sí, en respaldo de su teoría. Justamente uno de sus hallazgos más distintivos es el modo en que Wittgenstein —pensador que, como ha señalado Putnam (1999), no se reconoce como pragmatista pero que ha sido ubicado o relacionado como tal— apela a la noción de prácticas en *Philosophical Investigations* (1953).

Según el inferencialismo semántico de Brandom (1994, 2001), la idea de que las prácticas brindan fundamento a la noción de norma es un elemento central en la filosofía de Wittgenstein. Dicho de otra forma: el modo apropiado de fundamentar la normatividad se encuentra en Wittgenstein (1953). Puntualmente, la reflexión de este último en torno a ‘seguir una regla’ ofrece un marco hermenéutico adecuado para entender cómo es que los hablantes logran captar los usos de un lenguaje y actuar correcta e incorrectamente en función de ellos. A esto Brandom (2001) lo denomina “pragmática normativa”, y señala los alcances de la idea wittgensteniana según la cual seguir una regla es una “práctica” que como tal no puede seguirse “privadamente” (sino, por implicación, comunitariamente). Hay parágrafos de Wittgenstein (1953) que apoyan claramente esta interpretación<sup>7</sup>. Es importante mencionar que el propio Brandom (2011) cree que este aporte de Wittgenstein no es un rasgo independiente que él suma a su adhesión al pragmatismo. Por el contrario, la concepción de las prácticas de Wittgenstein lo ubicaría dentro de los compromisos fundamentales del movimiento.

A partir de la obra de Brandom, la noción de ‘prácticas sociales’ comienza a experimentar un amplio desarrollo al punto de trascender el ámbito de la filosofía del lenguaje. Son muchas sus ampliaciones y entre ellas cabe destacar, primero, y tal como lo hace Kiverstein (2016), la teoría social de raigambre filosófica en el espectro diverso de la *Social Ontology* o *Philosophy of Social Sciences*. Por otra parte, Schauffhauser (2014)



ha mostrado cómo la idea de prácticas ha llevado a hablar de un ‘giro pragmatista’ en sociología, que puede revitalizar diversos aspectos metodológicos del estudio de los fenómenos sociales<sup>8</sup>. Por último, se registra su aplicación en el ámbito de la epistemología de la educación y en especial del aprendizaje. En este caso, el aporte de Brandom es explícitamente reconocido.

Confluyen al menos dos razones que habilitan a los diferentes pensadores a trasladar ciertas tesis de Brandom acerca de la naturaleza del lenguaje a las prácticas educativas: i) en primer lugar, su reivindicación del uso de razones como herramienta necesaria para la adquisición y el dominio ‘gradual’ de conceptos. ii) Su defensa respecto de que el razonamiento es una práctica de carácter social donde el seguimiento de normas juega un papel fundamental. Estas dos características de su teoría hacen posible relacionarlo a una delimitación conceptual de la noción de aprendizaje formal.

Así se ha apelado a su enfoque pragmatista para diversos fines pedagógicos. Entre las contribuciones más destacadas sin lugar a dudas se encuentra el proyecto de Jan Derry (2017), de fundamentar la didáctica de la matemática a partir del inferencialismo semántico, y el cuestionamiento de la relación entre respuesta y posesión de conceptos de los test de múltiple opción en la escuela primaria por parte de Marabini y Moretti (2017). Asimismo, a un nivel estrictamente conceptual, la propia Derry (2008, 2013) ha apelado a la concepción de Brandom (1994, 2001) para examinar y valorar las prácticas epistémicas que ocurren en el aula. En tal sentido, se destaca su defensa de una idea de racionalidad para dar cuenta del aprendizaje frente a una fuerte tendencia a reducir el contexto de enseñanza-aprendizaje a una respuesta práctica alejada de toda instancia de objetividad en el conocimiento.

Respecto de esto último, el objetivo de este artículo es contribuir a la viabilidad de dicha aplicación en un sentido netamente conceptual. Se asume que el marco brandomiano de prácticas sociales permite situar el aprendizaje en un lugar inédito para la reflexión contemporánea, habituado (por el impacto de las ciencias cognitivas) a asociar el aprendizaje con una facultad analizable en términos de funciones psicológicas. De allí que este trabajo se propone colocar al aprendizaje ‘fuera de lugar’ (en un sentido de conceptualización teórica) al relacionarlo a un fenómeno concebible a partir de las prácticas sociales. En lo que sigue ahondará más en esta imagen espacial que empleamos para explicar la relevancia de la presente reflexión.





## El programa naturalista y las ciencias cognitivas

El programa de investigación de las ciencias cognitivas propone un abordaje de la mente naturalista o materialista. De acuerdo con el materialismo<sup>9</sup>, la mente es o tiene relación causal con fenómenos físicos y puntualmente con el cerebro. Como enfoque general se puede mensurar su impacto con el modo en que Searle (2004) define la porción de historia más importante de la filosofía de la mente en el siglo XX, a saber: “una saga del materialismo” (p. 49), siendo indudablemente su punto más alto el funcionalismo computacional ligado a las ciencias cognitivas.

Las ciencias cognitivas, a su vez, son impensables sin la metáfora computacional que se sustancia a partir de la analogía entre la mente y un ordenador. Según esta concepción, el cerebro es un *hardware* y la mente un *software*. Un engranaje clave para que esta analogía se comprenda es el funcionalismo. El funcionalismo, en filosofía de la mente, parte de la idea de que el concepto de función captura mejor la naturaleza cognitiva de la mente. Las ciencias de la computación ofrecen un modelo apropiado para caracterizar las funciones. Por tal motivo es posible hablar de un ‘funcionalismo computacional’. Un tercer elemento que se suma a este esquema general es que la mente, como tal, puede ser concebida como una máquina de procesamiento de información o cómputos. El prestigioso filósofo de las ciencias cognitivas Bermúdez (2014) sostiene que el compromiso general que reúne a las ciencias cognitivas es este precisamente. En este marco materialista de abordaje de la mente, el concepto de aprendizaje ocupa un lugar especial.

Bermúdez (2014) afirma que los estudios experimentales sobre el aprendizaje han sido un área de desarrollo prioritario dentro de las ciencias cognitivas. Durante las últimas décadas, diversas ampliaciones tecnológicas y experimentales de la neurociencia cognitiva la han situado como algo más, a saber: un área promisoría. Es decir, se proyectan resultados de impacto notable en los próximos años, de la mano de esta subdisciplina dentro del programa cognitivista.

A modo estrictamente ratificadorio de esta tendencia, la Academia Sueca decidió otorgar en el año 2000 un Nobel al neurocientífico Eric Kandel, quien ha aportado principalmente al campo del aprendizaje y de la memoria. A partir de esto y debido a otros factores contextuales, diversos neurocientíficos y educadores han intentado recuperar una vieja propuesta teórica de consolidar una ‘neuro-educación’. El objetivo de esta propuesta, tal y como la planteara Bruer (1997), está orientado a fundamentar insumos teóricos que puedan garantizar un mejoramiento en



las prácticas educacionales, al darles un genuino fundamento científico creando un ‘puente’ entre neurociencias y educación.

Este trabajo pretende separarse de esta tendencia que, partiendo del materialismo en filosofía de la mente, articula la idea de aprendizaje como un fenómeno conceptualmente psicológico —en el sentido de funciones psicológicas— e instanciado en el cerebro, es decir un fenómeno, en última medida, de carácter neurocientífico. Este modo de conceptualizar el aprendizaje tiene consecuencias por fuera del ámbito estricto de la filosofía de la mente. Se ha señalado su impacto en los modos de construir subjetividad. Se ha afirmado, por ejemplo, que alimenta lo que Rodríguez et al. (2019) llaman una “subjetividad neoliberal”, caracterizada por un fuerte individualismo que asocia el rendimiento escolar a una eficacia irrestricta, donde el riesgo y el fallo no tienen lugar o son condenados dentro del proceso educativo. En una línea de argumentación similar, pero desde un enfoque que cruza filosofía y psicoanálisis, Cepeda (2021) ha defendido que, sin una matriz interdisciplinaria diferente de la actual, las ciencias cognitivas corren el riesgo de promover “una visión reduccionista de la subjetividad” (p. 142), al desatender aspectos como la historia y la constitución subjetiva de los educandos. Si bien la crítica propuesta desde esta reflexión se sitúa en el contexto de la filosofía de la mente y del aprendizaje, estos enfoques podrían resultar complementarios a nuestro objetivo de discutir los alcances de las ciencias cognitivas para el campo educativo.

Se pretende hacerlo, mediante una estrategia de ‘descentramiento’, por así decirlo, que es metafilosófica en parte y en parte pragmatista. Por un lado, se apela a un concepto de aprendizaje en el convencimiento de que la filosofía, al llevar adelante su tarea, puede aportar a la delimitación conceptual sin estar enteramente condicionada por las ciencias (este es el compromiso metafilosófico del artículo). Por otra parte, se concibe que el pragmatismo ayuda a orientar conceptualmente este compromiso general, según el cual el pensamiento, en un sentido fundamental, es un fenómeno que debe situarse dentro de un marco social (o intersubjetivo) de prácticas sociales. Esto no hace incompatible al pragmatismo con el aporte de las neurociencias en línea con una ciencia del cerebro para la educación. Sencillamente ‘propone’ límites y dialoga con ella en una línea similar a como lo ha propuesto, hace poco más de una década, Bakhurst (2008).

Si se tiene en cuenta el marco general de las ciencias cognitivas y el abordaje pragmatista del aprendizaje, el enfoque aquí propuesto puede presentarse como una forma de filosofía ‘crítica’ de las ciencias cognitivas. Esto no es tampoco original sin más. El propio Brandom (2009) asume dicho



compromiso en artículos en los que discute, por ejemplo, “cómo la filosofía analítica le falló a las ciencias cognitivas” (p. 197). Con esto alude a que el marco teórico supuesto por la analogía funcionalista y el aporte de las ciencias computacionales incluyen discutir, previamente, un concepto central para entender los estados mentales, a saber, el concepto de ‘normatividad’. Según la teoría de Brandom, las ciencias cognitivas no logran explicar el carácter normativo que la mente tiene en las diversas tareas cognitivas.

## El enfoque naturalista de las prácticas sociales

La mente representa el mundo. Esta frase no es incuestionable, pero es bastante intuitiva. Salvo críticos furibundos —incluido el propio Brandom (1994)— puede decirse casi unánimemente que una tarea importante de la filosofía de la mente es explicar cómo la mente representa. Pues bien, las ciencias cognitivas proponen una manera de explicar este fenómeno. Como Skidelsky (2015) lo resume recientemente en el marco de su abordaje cognitivista, los estados mentales son portadores de una propiedad que es la de representar el mundo externo. Esta representación, se estima, establece vínculos causales con funciones cognitivas que son las que le dan origen. De esta forma, es posible explicar la representación si se da cuenta tanto de estos vínculos causales como de su instanciación.

Sobre este marco general, son muchas las variantes de explicación naturalista en el marco del cognitivismo. Sin embargo, el elemento central de este marco general, tal y como lo ha indicado Putnam (1994), es que la representación es un fenómeno reducible a vínculos causales. Esta tesis supone un tipo de reduccionismo de lo normativo. Para hacer más comprensible esta concepción de los estados mentales, sin embargo, es necesario abordar dos cuestiones. Por un lado, la exposición de la visión reduccionista o naturalista de lo normativo, y para tal fin este artículo se propone como ejemplo. Por otra parte, es necesario exponer los argumentos de Brandom omitiendo cierta jerga técnica que, a los fines especializados de este artículo sobre aprendizaje, impedirían la factibilidad de la delimitación conceptual que exige el desarrollo. Ambos tópicos permitirán poner de relieve la visión cognitivista sobre lo mental y a la vez comprender la crítica brandomiana al marco cognitivista o naturalista de la mente.

### *La atribución de normatividad en los seres humanos*

La imagen del antropólogo llamado a investigar una comunidad completamente desconocida es célebre en el cine y la literatura y, sin duda,

hunde sus raíces en hechos reales o al menos verosímiles. La empatía que por lo general produce esta situación se traduce en pensar cuáles son los primeros pasos para alcanzar un mínimo de comprensión de esa comunidad extraña a la cual él se enfrenta. ¿Cómo hace para empezar a comprender sus conductas? ¿En dónde comenzar a buscar? ¿Debe el antropólogo atender a su lenguaje y tratar de vincularlo con las conductas de los nativos? ¿O debe abstraerse de su lenguaje y juzgar su modo de vida de manera independiente? ¿O bien la comprensión debe tomar en cuenta tanto el lenguaje como la conducta? ¿Pero cómo empezar a traducir esa lengua si, supongamos, fuera totalmente desconocida?

Alguien podría reducir esto a un problema disciplinario y argumentar que la antropología debe tener herramientas especializadas para resolver el asunto y que, por tanto, habría que dejarles a los propios antropólogos lidiar con esta dificultad. Sin embargo, como insiste Geertz (2003), esta pregunta no ha sido ajena a la propia antropología ni al resto de las ciencias sociales —puesto que no solo la antropología busca analizar o interpretar una comunidad extraña— y aún más: se ha considerado como la pregunta más importante para las ciencias sociales durante mucho tiempo.

Para cierta tendencia de pensamiento, sin embargo, este no se presenta como un problema. Se trata de un enfoque de cuño cientificista, naturalista, para el que investigar una comunidad desconocida y toda acción humana en general no es muy diferente de estudiar un fenómeno natural como la fotosíntesis, las constelaciones solares o la estructura de los átomos. Son muchas las razones que conducen al naturalismo. La más prevalente es aquella que da por hecho que es la ciencia natural la que describe el mundo y que todo objeto de interés investigativo es un objeto natural. A su vez, como bien ha defendido el filósofo del lenguaje Huw Price (2011) este ‘naturalismo ontológico’ usualmente va acompañado de un ‘naturalismo epistemológico’, a saber: toda forma de conocimiento válida proviene de las ciencias naturales.

Desde un punto de vista ‘naturalista’ hay ciertos ‘patrones’ o ‘regularidades’ que pueden extraerse de la conducta de los individuos. Por ‘conducta’ no solo se hace referencia aquí al movimiento de los cuerpos de las personas, sino también a su lenguaje, considerado a menudo nada más que como un fenómeno físico o relacionado a procesos físicos. En cualquier caso, esta estrategia reivindica como una ventaja no apelar a los estados mentales o intencionales de los miembros de una comunidad para explicar su modo de vida (o al menos solo apelar a ellas de forma derivada). Esta convicción se basa en una consideración de la naturaleza de los estados mentales como fenómenos naturales.



### *El abordaje cognitivista de la educación*

Al ser una tendencia de pensamiento, el naturalismo reaparece a lo largo de la historia. Bruner (2005) afirma que el naturalismo se expresa actualmente de manera clara en las ciencias cognitivas. Para las ciencias cognitivas, el pensamiento se sitúa a un nivel subintencional, es decir, a un nivel que está ‘por detrás’ de las acciones o estados intencionales y que, por regla general, es una instancia no accesible a la conciencia de los agentes. Siguiendo a Bermúdez (2014), es esta manera de entender la naturaleza de la mente la que permite afirmar que “el supuesto orientador fundamental de las ciencias cognitivas es que las mentes son procesadores de información” (p. 37). Respecto de esto, es posible señalar una premisa central que sintetiza el ‘enfoque naturalista de las prácticas sociales’: conforme al abordaje naturalista, las prácticas sociales son reductibles a fenómenos naturales.

260



#### *¿Son las prácticas sociales posibles gracias a reglas explícitas?*

Si se pone entre paréntesis el reduccionismo propio del abordaje cognitivista, e incluso si se lo rechaza provisoriamente de manera dogmática, se obtiene como ventaja mantener la diferencia entre prácticas sociales y comportamientos que llevan adelante otras especies que carecen de lenguaje discursivo; e incluso entre aquéllas y ciertos objetos de la naturaleza que responden a estímulos del entorno y, por tanto, establecen vínculos causales con tales estímulos. Esto no implica que esas diferencias sean insalvables, aunque sí significa que cualquier análisis, incluso cuando decida posteriormente rechazarlas, no debería pasarlas por alto.

Ahora bien, esta postura no reduccionista a menudo se asocia a un excesivo racionalismo (a veces llamado también ‘intelectualismo’) que, durante las últimas décadas, es sospechado de cierto prejuicio académico. Se trata, según Searle (2004), de una variante de antropocentrismo que asume que los seres humanos, por principio, son el modelo para calificar lo que es el pensamiento sin tomar en cuenta la conducta de otras especies. De esta forma, dado que ninguna otra especie tiene los atributos del ser humano, *a priori* se deja al resto de las especies fuera de toda posibilidad de que se le atribuyan conceptos o creencias.

Una de las formas de concebir ese ‘antropocentrismo’, por otra parte, es ofrecer una imagen en un punto inverosímil de los individuos como idealmente racionales. En este sentido, la dificultad más sobresaliente para tener cierta claridad respecto de las prácticas sociales es dar por supuesto que toda práctica social es indefectiblemente ‘la puesta en

acto de una teoría o de uno o más enfoques teóricos' en el sentido de un conjunto explícito de principios o reglas.

Sin embargo, esta manera de plantear las cosas conduce rápidamente a una confusión conceptual. Si bien es cierto que las prácticas sociales dependen de reglas, definir la naturaleza de esas reglas es un punto que abre alternativas muy diferentes entre sí. Si las normas concebibles en la práctica deben ser 'normas explícitas', tal como supone esta alternativa, fijan una condición que resultaría bastante restrictiva: todo aquel que lleve a cabo una práctica social debería adoptar ciertos principios explícitos como 'condición' para efectuar su práctica. Es decir, principios explícitos tales como juicios o creencias que un sujeto pone en acto, previamente a realizar una acción determinada y justificada por esos juicios.

El filósofo Dreyfus (en Schear (ed.), 2013) plantea que, de asumirse esta concepción explícita de las normas, se seguiría que todas las conductas humanas están saturadas de "conceptualidad" (p. 15) y no existiría la posibilidad de que haya conductas irreflexivas, al menos para el caso de los seres discursivos. Esta consecuencia parece difícil de ajustar con la cotidianidad, donde decididamente se realizan acciones de tipo irreflexivo. De modo que el modelo de reglas explícitas no parece explicar la naturaleza de las normas ni de las prácticas sociales.



## El enfoque pragmatista de las prácticas sociales

El ejemplo del antropólogo plantea la idea de que hay un 'carácter normativo específico' que caracteriza a las prácticas y que es importante delimitar para no perder de vista cierta imagen de lo social que es distintiva (aun cuando haya aspectos que el naturalismo permita elucidar dentro de esta imagen). Ahora bien, es necesario relacionar estas puntualizaciones con la teoría de Brandom. A tal fin, se establecen los siguientes paralelismos.

1. Las prácticas sociales no se reducen a regularidades naturales cuyos actores no pueden ser conscientes de las normas que rigen sus conductas.

Brandom (1994) al presentar su teoría sostiene que ofrecerá un enfoque sobre "la naturaleza del lenguaje, es decir de las prácticas sociales que nos distinguen como criaturas racionales, de hecho, lógicas y usuarias de conceptos" (p. 10). Un requisito clave de esta concepción consiste en darle una 'interpretación normativa' a los estados mentales. El vínculo entre el lenguaje y la norma proviene de atar el significado con lo normativo. Esta asociación, para Brandom la expresa claramente Wittgenstein

(1953) en su época: “Nuestra comprensión ordinaria —afirma— de estados como actos de significar, comprender, tener intención de o creer algo es una comprensión de ellos como actos que nos ‘comprometen o nos obligan’ a actuar y pensar de determinadas maneras” (Brandom, 1994, p. 13). Es decir, comprender es algo que se registra en nuestro comportamiento, ya que este puede ser correcto o incorrecto.

Ahora bien, lo normativo acepta a simple vista varias acepciones. Brandom se percató de esto y la primera opción que descarta es la más reconocida y que puede atribuirse a lo que se ha denominado anteriormente ‘abordaje cognitivista’. Casi todo abordaje naturalista asume esta concepción. Se trata del ‘regularismo’ de las prácticas sociales. El regularismo sostiene que las prácticas son reductibles a patrones causales de estímulo y respuesta, de forma tal que ser considerado correcto es lo mismo que ser correcto (la conciencia de seguir una regla se deja de lado como elemento relevante o atendible). Ya se ha argumentado anteriormente que el cognitivismo es reduccionista. El regularismo permite explicar por qué lo es.

Esta reducción hace perder de vista el carácter de lo normativo como tal, porque si una norma se reduce a que algo pueda ser considerado correcto sin que haya conciencia de reglas, entonces es posible atribuir normatividad no solo a seres no lingüísticos sino también a objetos que responden al medio o al entorno. A esta consecuencia Brandom (1994) la denomina ‘pansiquismo’ —la tesis de que todo objeto podría tener mente— y la juzga un precio demasiado alto para incluir a otras criaturas, aparte de los seres humanos, como usuarias de conceptos (pp. 26-30).

El siguiente punto de la recapitulación defiende que:

2. Las prácticas sociales tampoco pueden identificarse con la ejecución de ciertos principios teóricos que preceden a la actuación de la práctica, tal como si los individuos pensarán principios que justifiquen cada cosa que hacen.

Brandom (1994), luego de descartar el regularismo, pasa a enfrentar la idea de que seguir una regla signifique la aplicación de ciertos principios explícitos. A esto lo denomina ‘regulismo’ de las prácticas sociales (p. 20). El problema con esta concepción es que, si todo seguimiento de reglas requiere de la explicitación de una regla, se corre el riesgo de un regreso al infinito. Aquí su fundamentación requiere de la apelación a un complejo argumento denominado ‘escéptico’ y que está lejos de los objetivos de este artículo. Al respecto, en un artículo anterior se han desarrollado los alcances y las complejidades del argumento escéptico (véase: Saharrea, 2014). En resumen, se trata de que toda aplicación de

regla acepta una interpretación posible. Siguiendo la argumentación de Kripke (1981), en un universo convencional podría darse que 3 más 3 sea 7, dado que es perfectamente posible exponer una fórmula que ofrezca este resultado<sup>10</sup>. No hay un hecho semántico que impida interpretar 3 más 3 de ese modo. Desde el sentido común podría razonarse que el resultado es indiscutiblemente 6. Ahora bien, ese resultado es correcto conforme a 'la manera de actuar cotidianamente', en la práctica corriente de la matemática.

Sin embargo, la interpretación libre, fuera de toda práctica, es posible desde un escepticismo de la regla. Wittgenstein enfrentó esta objeción argumentando que por principio toda regla es interpretable y allí donde hay interpretación nunca hay regla. El relativismo se come toda acción posible pensado *a priori*, es decir, sin apelar a un contexto de prácticas. Este argumento es retomado por Brandom para descartar el regulismo (el cual merece un mayor desarrollo, pero excede los alcances de este artículo). La moraleja del regulismo es que, para que haya comportamientos correctos e incorrectos, es necesario poner los estados mentales en un contexto de prácticas sociales.

De esta manera se llega a la necesidad de una alternativa tanto al regulismo como para el regularismo. Porque, por un lado, si bien el regularismo da una explicación objetiva del seguimiento de reglas, pierde de vista, en su reduccionismo, el sentido de la norma como tal. El regulismo, por su parte, respeta este sentido a cambio de considerar toda práctica montada en el terreno de las interpretaciones libres. Entonces: ¿a qué reducir la naturaleza de las prácticas, si no son ni regularidades ni normas explícitas?

Es aquí donde Brandom ofrece una comprensión específica sobre la normatividad como solución al problema. Pensar el lenguaje conlleva a pensar el significado; pensar el significado conduce a pensar en las normas; las normas, a su vez, son concebibles solo en el marco de las prácticas sociales. En las prácticas sociales, las normas no son regularidades naturales. Los seres discursivos pueden ser conscientes de las normas que siguen. Por ejemplo, pueden explicar en qué consiste que sea correcto avanzar con el automóvil cuando la luz del semáforo da verde. Un perro, en cambio, no podría dar razones de ello, aun cuando pudiera comportarse de manera similar a una criatura lingüística (podría avanzar en un semáforo de peatones junto con otras personas, cuando el indicador da paso permitido). Podría atribuírsele un tipo de protoconciencia propia de un entrenamiento, por caso, pero nunca el tipo de conciencia racional que depende del lenguaje entendido como el uso de razones.





Por otra parte, las prácticas sociales no ofrecen normas explícitas sino más bien normas implícitas que están instituidas dentro de la misma comunidad. Es de esta manera que, para entender toda la vida mental de seres que actúan correcta e incorrectamente, es necesario pensar la mente en el marco de las prácticas sociales. De acuerdo con Brandom (1994), solo en este marco intersubjetivo se comprende que la vida de los seres lingüísticos es la de seres capaces de significación. La intersubjetividad es un elemento fundamental que garantiza que las acciones de los individuos tengan significado. Es, en definitiva, lo social lo que garantiza que los seres humanos puedan significar. Tal como afirma Brandom:

En este enfoque, se considera que la clave de la importancia de lo social reside en la posibilidad de que la comunidad a la que pertenece el individuo evalúe, responda o trate en la práctica las actuaciones que producen los miembros individuales de la comunidad. Se puede considerar que un individuo asuma o respalde una actuación como correcta simplemente produciéndola. La comunidad, a diferencia del individuo, no necesita que se la considere como habiendo tomado una actitud práctica con respecto a la propiedad de la actuación solo en virtud de que esa actuación haya sido producida por uno de sus miembros. La clase de actuaciones producidas por sus miembros, más bien, determina cuáles caen dentro del alcance de las actitudes comunitarias, que son susceptibles de aprobación o repudio comunitario (1994, p. 37).

El autor defiende que hay un sentido específico de normatividad que solo es explicable atendiendo al carácter de las prácticas sociales. Ellas fundamentan la vida de los seres lingüísticos, explican el funcionamiento de su racionalidad. A la luz de este compromiso general desarrolla su tesis, en la cual sostiene que las que otorgan contenido a los conceptos son las redes inferenciales que se derivan en su uso. Precisamente, la centralidad de esta tesis habilita a llamar a la teoría de Brandom ‘inferencialismo semántico’.

Esta idea es la puesta en práctica de un compromiso pragmatista a nivel metodológico: es el uso o la práctica de los conceptos lo que consolida su contenido. Brandom (2001) expresa esta idea en la tesis de que es la pragmática la que precede a la semántica y no al revés, tal como usualmente lo plantean los enfoques cognitivistas. Morabini y Moretti (2017) han demostrado que este enfoque inferencialista resulta un molde propicio para evaluaciones pedagógicas que se proponen saber si un alumno posee o no un concepto.

Además de este uso del inferencialismo semántico a nivel pedagógico, a nivel general el marco de las prácticas sociales permite concebir el aprendizaje de una forma apropiada para su abordaje educativo. Al



colocar el aprendizaje dentro de este marco teórico, pueden explicarse dos de sus aspectos fundamentales: 1) el carácter normativo del aprendizaje (aprender es poder hacer o decir algo correcta o incorrectamente en un sentido muy básico); y 2) el rol que la racionalidad y el lenguaje adquieren en la práctica de aprender, sin recaer en la idea de que todo aprendizaje es memorizar una regla explícita. Para Brandom hay normas que están implícitas en las prácticas.

En este artículo no se plantea que el enfoque de Brandom ofrezca una filosofía del aprendizaje sin más. Por el contrario, un enorme desafío, que propone este modo de entender la normatividad de las prácticas pero que no es abordado por Brandom, es el siguiente: ¿Cómo se explica la introducción a una práctica totalmente nueva (es decir, desde cero)? Si bien el filósofo de Pittsburgh da una descripción específica de las prácticas muy conveniente para pensar el aprendizaje, en su desarrollo no se registra una tentativa en este sentido. Por su parte, como advierte Bermúdez (2014), el abordaje cognitivista contempla el desarrollo de las funciones cognitivas como eje de sus modelos explicativos. Este punto favorable al cognitivismo se suma al proyecto —en los últimos años asociado a Damasio (2003)— de vincular las emociones a la cognición. Esta articulación de enorme relevancia para el estudio del aprendizaje formal no está incluida, sin embargo, en la agenda del inferencialismo semántico. No obstante, la atención de Brandom a las prácticas como un tipo de comportamiento propio de seres racionales en un contexto comunitario rescata una complejidad intrínseca del contexto de enseñanza-aprendizaje, que es el ámbito donde se desarrollan y son posibles las prácticas educativas.



## El aprendizaje formal desde un abordaje pragmatista

La aplicación del abordaje pragmatista resulta plausible con una mayor especificación en el análisis. Las prácticas pedagógicas que constituyen el aprendizaje pueden juzgarse, sobre el *background* pragmatista, un subconjunto de las prácticas sociales. Este punto merece ciertas precisiones y recaudos.

¿Esto significa que se dan características únicas en el aprendizaje que no se dan en otras prácticas sociales? En un sentido, la respuesta es negativa. No obstante, una mayor especificación es necesaria para poner de relieve la utilidad de la teoría pragmatista a este respecto. Y en este punto sí aparece un aspecto disciplinar característico de los educadores: su tarea, a menudo, consiste en ‘introducir’ a ciertos sujetos en prácticas

sociales. Su función consiste no en identificar el carácter normativo en prácticas consolidadas —prácticas normalizadas, podría decirse— sino, más bien, en proponer y acaso modificar (o intervenir) ciertas prácticas determinadas, que tal vez el propio educador puede juzgar, en último caso, que no contribuyen a ningún fin pedagógico.

Teniendo en cuenta este papel característico del educador o pedagogo, se deducen, a simple vista, ciertas consecuencias metodológicas concernientes al tipo preciso de normatividad que posibilita las prácticas sociales y que, por tanto, hace concebible el aprendizaje como tal:

1. Si las prácticas sociales involucran una normatividad que no consiste en normas explícitas, se sigue que la función del educador, con vistas a proponer ciertas prácticas, resultaría un fracaso si se acota solamente a transmitir ciertos principios o reglas. Educar no puede consistir en transmitir información o datos de conocimiento. ¿Por qué? Porque esa sola tarea no garantiza la adquisición de las prácticas sociales, así como la memorización de las reglas del ajedrez no garantiza que uno ya sepa jugar al ajedrez. No obstante, esto no equivale a negar la necesidad, en ciertos aspectos de la enseñanza, de transmitir contenidos o trabajar a partir de principios.
2. La lógica de las prácticas orienta ciertos criterios de evaluación del conocimiento: dado que las prácticas no se constituyen de normas explícitas, reducir una evaluación del desempeño —en cualquier instancia— a la repetición de información no garantiza el aprendizaje. El aprendizaje siempre es de prácticas, podría decirse, nunca es de reglas explícitas. Si bien esta crítica en torno de una concepción intelectualista del aprendizaje es un *locus communis* en los discursos pedagógicos actuales, no es habitual hacerlo a partir de un enfoque sobre la naturaleza de las prácticas sociales<sup>11</sup>.
3. Por último, y solo como una mención para profundizar, si las normas contenidas en las prácticas tampoco son patrones o regularidades —tal como operan los fenómenos naturales— se deriva una puesta jaque de muchos abordajes sobre el aprendizaje que parten de una concepción naturalista —al menos extrema— de las prácticas sociales.

No se intenta argumentar que todo abordaje naturalista de la educación sea inconducente en todos los casos, sino que, a los fines de describir el aprendizaje sin mayores reservas o aclaraciones, resulta limitado.



Por lo demás, como se deriva de Bakhurst (2008), asumir un enfoque como el brandomiano, por una parte, no impide reconocer las enormes contribuciones que han realizado los estudios sobre aprendizaje desde la neurociencia cognitiva. Pero, por otra parte, tampoco impide problematizar que el propio enfoque brandomiano presenta algunas dificultades, como la anteriormente expresada en torno a la introducción desde cero en la práctica inferencialista. Dicho de otro modo: si bien el modo en que Brandom plantea la comprensión se ajusta a diversos comportamientos corrientes (diálogos o conversaciones), resta explicar cómo un niño que no maneja el uso de razones de manera natural, logra adquirir dicha práctica ‘progresivamente’. De nuevo, es necesario hacer explícitos ciertos límites a modo de propuesta. La concepción pragmatista de la normatividad es un molde que se ha descrito en las secciones precedentes, pero, sin dudas, queda un largo camino por recorrer hasta llegar a su efectiva aplicación al campo educativo.



## Conclusiones

En el artículo se ha hecho una breve caracterización del pragmatismo para referir la importancia de la teoría de las prácticas sociales de Brandom dentro de los enfoques sobre el aprendizaje. Se ha argumentado que, atendiendo a este marco conceptual, es posible establecer ciertos límites conceptuales en zonas específicas como el aprendizaje formal. La segunda sección se ha ocupado en describir el abordaje naturalista de las prácticas sociales mediante el ejemplo del antropólogo, el cual intenta no tanto simplificar sino ir al grano en cuanto a que las prácticas sociales ofrecen un tipo de normatividad específico. En la tercera sección se expusieron las dos variantes en torno a la normatividad anteriormente delimitadas, asociándolas a la propia estrategia de Brandom. Luego se examinaron las razones del rechazo tanto del ‘regulismo’ como del ‘regularismo’ de las prácticas sociales. Como corolario de estos puntos, en la última sección se expuso la concepción de normatividad implícita en las prácticas y, finalmente, se propuso una delimitación conceptual del aprendizaje.

El artículo defiende que el marco conceptual de prácticas sociales permite rescatar dos aspectos centrales para el aprendizaje formal: por una parte, su naturaleza normativa y, por otra, su relación con el lenguaje y específicamente con el uso de razones. Es importante, antes de mencionar tareas que pueden realizarse a partir de este enfoque brandomiano del aprendizaje —apenas esbozado— despejar una objeción respetable.

Algunos naturalistas podrían argumentar que desde hace décadas las ciencias cognitivas atienden al factor social para explicar el conocimiento; que ha quedado atrás el compromiso dogmático con el solipsismo metodológico que fuera criticado, entre otros, por Putnam (1999) y que, como bien indica Scotto (2017), las ciencias cognitivas actuales han consolidado un campo concreto que es el de la neurocognición.

Esta objeción apunta a mitigar cierto reduccionismo usualmente lanzado como ataque a concepciones naturalizadas. Es cierto que, en la diversidad de enfoques de las ciencias cognitivas —aunque en menor medida en las actuales tentativas neuroeducativas— usualmente se reconoce el valor de lo social en sus enfoques y experimentaciones. Aun concediendo este punto, la teoría de Brandom apunta a que la concepción de normatividad propia de lo social es irreductible. Actuar correcta o incorrectamente requiere de una comunidad de hablantes donde se discuta en términos de dar y pedir razones, y donde las conductas de los individuos puedan evaluarse y ratificarse o repudiarse. Este contexto de práctica social es irreductible. Su traslación a algo diferente pierde de vista el carácter normativo de la vida mental. Y este límite conceptual que Brandom propone no es una censura en contra de un tipo de experimentación —como a veces se lo interpreta— sino un *insight* necesario para elaborar experimentaciones cuyo alcance sea quizá más acotado. En cualquier caso, la propuesta de Brandom es a sumar fuerzas de manera interdisciplinaria en el tratamiento del aprendizaje formal. Un enfoque naturalista en soledad no basta. La filosofía en soledad, tampoco.

Por último, la tarea que decanta del encuadre ofrecido por Brandom es explicar el desarrollo que permite que los individuos se introduzcan en el marco de las prácticas sociales. Esta tarea excede el interés de Brandom, y es propia de una teoría educativa en consonancia con una filosofía de la educación. Por lo demás, la plataforma brandomiana resulta útil como criterio evaluativo y como fundamento del perfil adecuado que hay que darle al lenguaje en el aprendizaje: ni colocarlo como el único elemento ni alejarlo de la idea de práctica.

El abordaje pragmatista del aprendizaje, por último, propone romper con la dicotomía entre teoría y práctica, para pensar la comunidad educativa como un espacio donde lo que ocurre son prácticas correctas e incorrectas que merecen ajustes y desajustes, críticas y ratificaciones. En el fondo, el aula debería parecerse a la vida *fuera* del aula. La escuela, como lo decía el viejo pragmatista Dewey (1916), no es un ‘medio’ para la vida. Ella misma es vida.



## Notas

- 1 Para la caracterización histórico-conceptual del pragmatismo seguimos principalmente a West (2008). Algunos datos lo tomamos de Faerna (1996).
- 2 Tanto Rouse y Satne, como los diversos autores compendiados en Kiverstein (2016), señalan a *Philosophical Investigations* (1953) de Wittgenstein como el fundamento de la noción de prácticas sociales. Como se verá a lo largo del trabajo, esta característica del pensamiento de Wittgenstein permite ubicarlo dentro del pragmatismo. Más allá de cuestiones de autoría o antecedentes proponemos interpretar, tal como lo hace Brandom, el pragmatismo como un tipo de teoría de las prácticas sociales. Contando con estas salvedades, la lectura de Wittgenstein como un pragmatista es plausible (cf. Misak, 2016; Putnam, 1999).
- 3 A lo largo del trabajo citamos la obra de los pragmatistas clásicos aludiendo al año de publicación original. En las referencias bibliográficas colocamos el año original y el de la traducción empleada, separados por una barra.
- 4 Por “estratégica” debe entenderse aquí una descripción de un autor o teoría que busca apoyar una teoría explícitamente. No se trata de una mera manipulación sino un reconocimiento de que el fin de la descripción no es meramente exegético. El pragmatismo de Rorty fundamentalmente ha sido asociado, con sus pros y contras, a este modo de hacer uso de la historia de la filosofía (Faerna, 2014).
- 5 Por otra parte, Descartes fue uno de los primeros filósofos en proponer una reflexión conjunta entre los desarrollos científicos de su tiempo y diversas cuestiones filosóficas. Por lo que es como mínimo imprudente calificar a Descartes como un pensador que solo ofreció falsas dicotomías y problemas a la historia de las ideas. Si bien es cierto que el pragmatismo usualmente habla de cartesianismo como una tendencia o matriz de pensamiento, es necesario ubicar a Descartes como un pensador con matices que permitan reconocer el enorme impacto que tuvo en la filosofía posterior. Incluso uno de los rasgos más recurrentes dentro del pragmatismo, que es el enorme respeto por los desarrollos científicos, no hubiera sido siquiera concebible de no ser por la relevancia que dio a la ciencia natural la filosofía moderna. Uno de los artífices de dicha filosofía, sin lugar a dudas, fue Descartes. Agradezco a los revisores anónimos de *Sophia* por advertirme sobre la necesidad de mencionar algunos recaudos junto a la presentación del cartesianismo dentro de la tradición pragmatista.
- 6 Pragmatistas clásicos parece una simplificación. Lo es. Sin embargo, es de uso corriente en la bibliografía especializada para referir a aspectos —fundamentalmente críticos— que Peirce, James y Dewey comparten (v.g. West, 2008).
- 7 Convencionalmente, *Philosophical Investigations* se cita de este modo (esto es § 201) aludiendo a los párrafos en los que está organizado. Este trabajo suscribe a esta idea general, según la cual no es posible seguir una regla privadamente. Sin embargo, excede a este trabajo especificar en qué sentido concreto de ‘comunidad’ es posible atribuir a Wittgenstein la idea de que es la comunidad la que garantiza la conformidad a una norma. Los debates en torno a la interpretación de Kripke (1983) sobre Wittgenstein muestra la dificultad de determinar este punto.
- 8 Schaufhauser (2014) ha mostrado cómo la idea de prácticas ha llevado a hablar de un ‘giro pragmatista’ en sociología que puede revitalizar diversos aspectos metodológicos del estudio de los fenómenos sociales.
- 9 Seguimos la caracterización del materialismo en filosofía de la mente de Searle (2004).
- 10 Saul Kripke pensó este ejemplo en su célebre objeción escéptica.
- 11 Un ejemplo sería el intento de Perkins (2009) en el marco de su teoría de la comprensión.



## Bibliografía

- BAKHURST, David  
2008 Mind, brains and education. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 415-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00645.x>  
2011 *The Formation of the Reason*. Malden: Wiley-Blackwell.
- BAQUERO, Ricardo  
2017 Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis. *Revista de Didáctica Psicología Pedagógica Uberlândia*, 1(2), 291-309. <https://bit.ly/3oXWA3r>
- BERMÚDEZ, José Luis  
2014 *Cognitive Science: An Introduction to the Science of the Mind*. New York: Cambridge.
- BERNSTEIN, Richard  
2013 *El giro pragmático*. Madrid: Siglo XXI.
- BRANDOM, Robert  
1994/2005 *Hacerlo explícito*. Barcelona: Herder.  
2001/2002 *La articulación de las razones*. Madrid: Siglo XXI.  
2009 *Reason in Philosophy. Animating Ideas*. Cambridge: Harvard University Press.  
2011 *Perspectives on Pragmatism. Classical, recent and Contemporary*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUER, John  
1997 Education and the Brain: a Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26, 4-16. <https://bit.ly/3maaGNk>
- BRUNER, Jerome  
2005 *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CEPEDA, Jonathan  
2021 Re-pensar al sujeto en el campo de las ciencias cognitivas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, 125-153. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.04>
- COWLES, Henry  
2020 *The scientific method. An evolution from Darwin to Dewey*. Cambridge: Harvard University Press.
- DAMASIO, Antonio  
2003 *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. London: William Heinemann.
- DERRY, Jan  
2008 Abstract rationality in education. From Vygotsky to Brandom. *Stud Philos Educ* 27, 49-62. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9047-1>.  
2013 Can Inferentialism Contribute to Social Epistemology? *Journal of Philosophy of Education*, 47, 222-235. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12032>  
2017 An Introduction to Inferentialism in Mathematics Education. *Mathematics Education Research Journal*, 29, 403-418. <https://bit.ly/3dWTKFA>
- DEWEY, John  
1921/1993 *La Reconstrucción de la Filosofía*. Barcelona: Planeta-DeAgostini.  
1916/1998 *Democracia y educación*. Madrid: Morata.



- EPSTEIN, Brian  
 2018 Social Ontology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://stanford.io/320aols>
- FAERNA, Ángel  
 1996 *Una introducción a la teoría del conocimiento pragmatista*. Madrid: Siglo XXI.  
 2014 On Norms and Social Practices: Brandom, Dewey, and the Demarcation Question. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 50(3), 360-372. <https://doi.org/10.2979/trancharpeirsoc.50.3.360>
- FUENTES, Adela, UMAÑA, Paola, RISSO, Alicia & FACAL, David  
 2021 Ciencias cognitivas y Educación. Una propuesta de diálogo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, 43-70. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.01>
- GEERTZ, Clifford  
 2003 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HARTFIELD, Gary  
 2007 The Passions of the soul and Descartes's machine psychology. *Studies in History and Philosophy of Science (Part A)*, 38(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2006.12.015>
- HAUGELAND, John  
 1990 The intentionality All-Stars. *Philosophical Perspectives*, 4, 383-427. <https://bit.ly/3q3xi3v>
- JAMES, William  
 1907/2000 *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. [Traductor: Ramón del Castillo]. Madrid: Alianza.
- KIVERSTEIN, Julian (Ed.)  
 2016 *The Routledge Handbook to the Philosophy of the Social Mind*. London & New York: Routledge.
- KRIPKE, Saul  
 1981 *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Cambridge: Basic Blackwell.
- KUHN, Thomas  
 2006 *La estructura de las revoluciones científicas*, México, D.F.: FCE.
- MAHER, Chauncey  
 2013 *The Pittsburgh School of Philosophy*. New York & London: Routledge.
- MALACHOWSKY, Alan (Ed.)  
 2013 *The Cambridge Companion to pragmatism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARABINI, Alessia & MORETTI, Luca  
 2017 Assessing concept possession as an explicit social practice, *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 801-816. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12265>
- MISAK, Cheryl  
 2016 *Cambridge Pragmatism. From Pierce and James to Ramsey and Wittgenstein*. Oxford: Oxford University Press.
- POPKIN, Richard  
 1979 *The History of Scepticism from Erasmus to Spinoza*. Berkeley: University of California Press.
- PRICE, Huw  
 2011 *Naturalism without Mirrors*. Oxford: Oxford University Press.



- PERKINS, David  
2009 *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- PUTNAM, Hilary  
1994 *Cómo renovar la filosofía*. Madrid: Cátedra.  
1999 *El pragmatismo. Un debate abierto*. Barcelona: Gedisa.
- RODRÍGUEZ, Héctor, BETANCOURT, Marcela & BARRIENTOS, Ana  
2019 Ontología del lenguaje, ¿un nuevo dispositivo para la construcción del sujeto neoliberal? *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27, 77-104. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.02>.
- RORTY, Richard  
1997 *¿Esperanza o Conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: FCE.
- ROUSE, Joseph  
2007 Social Practices and normativity. *Philosophy of the Social Sciences*, 37(1), 1-11. <https://bit.ly/3EZgFfz>
- SAHARREA, Juan Manuel  
2014 Seguir una regla: ¿Se trata siempre de un caso de conocimiento? *Praxis Filosófica*, 39, 93-109. <https://bit.ly/30sffuO>
- SATNE, Gloria  
2016 Social Approaches to Intentionality. En J. Kiverstein (Ed.), *The Routledge Handbook to the Philosophy of the Social Mind*, 528-541.
- SCHAUFFHAUSER, Philippe  
2014 El pragmatismo en la sociología. ¿Hacia un nuevo giro epistemológico? *Intersticios sociales*, 7, 1-33. <https://bit.ly/328wrpT>
- SCHEAR, Joseph (Ed.)  
2013 *Mind, reason and being-the-world. The Dreyfus-McDowell debate*. New York: Routledge.
- SCOTTO, Carolina  
2017 Del problema de las “otras mentes” a la cognición social: una defensa de la epistemología naturalizada. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 2(1), 43-66. <https://bit.ly/3GLkmWt>
- SEARLE, John  
2004 *Mind. A brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- SIEGEL, Harvey, PHILLIPS, Denise & CALLAN, Eamonn  
2018 Philosophy of Education. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://stanford.io/3Fbdjpy>
- SKIDELSKY, Liza  
2015 *Representaciones mentales. Donde la filosofía de la mente y la ciencia cognitiva se equivocaron*. Buenos Aires: Eudeba.
- TENTI FANFANI, Emilio & GRIMSON Alejandro  
2015 *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERIGI, Flavia  
2016 Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta educativa*, 46, 50-64. <https://bit.ly/33xSbw1>





WEST, Cornel

2008 *La evasión americana de la filosofía. Una genealogía del pragmatismo*. Madrid: Editorial Complutense.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1953/1988 *Investigaciones filosóficas*. México: UNED.

Fecha de recepción del documento: 3 de abril de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de junio de 2021

Fecha de aprobación del documento: 26 de octubre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022





# LA CONEXIÓN EPISTÉMICA ENTRE FORMACIÓN HUMANISTA Y EDUCACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA

---

## Epistemic connection between humanistic formation and college professional education

MARTÍN ALONSO SAAVEDRA CAMPOS\*

Departamento de Educación en Ciencias de Salud, Universidad de Chile, Santiago, Chile  
m.saavedrac@uchile.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2754-1272>

RICARDO ARTURO LÓPEZ PÉREZ\*\*

Departamento de Educación en Ciencias de Salud, Universidad de Chile, Santiago, Chile  
rilopez@uchile.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5026-4800>

---

### Resumen

La concepción de una formación de carácter humanista ha sido un tema multipresente en la educación profesional universitaria. Tanto en declaraciones institucionales, como en propósitos formativos más particularizados, aparece con frecuencia la importancia de alcanzar una educación orientada por principios de inspiración humanista. Esto último, con independencia del debate actual referente a las implicancias de una concepción de hombre como entidad superior en el universo. Este artículo examina el asunto de la formación humanista desde una arista poco tematizada, pero a nuestro juicio especialmente relevante: la dimensión epistémica. En ese sentido, aunque se trata el tema a partir de una perspectiva teórica singular, no se pretende presionar en dirección de una lectura hegemónica del Humanismo, en oposición con un enfoque más clásico de orientación valórica. Con estos antecedentes, se plantean tres dominios para enfocar el análisis teórico, que se nombran como: el epistémico práctico, el epistémico disciplinar y el epistémicamente humano. Así, en este trabajo se arguye que una formación profesional con base en un Humanismo contemporáneo, debe contribuir educativamente a desarrollar una comprensión de los problemas epistémicos integrados a la actuación profesional. Esto supone, al menos, una noción amplia de racionalidad, consciente de sus límites y alcances, así como un compromiso con la complejidad inherente de los problemas individuales y sociales; y con el mismo significado de la condición profesional.

---

### Palabras clave

Educación universitaria, formación humanista, profesional, epistemología de la práctica, humanismo crítico, filosofía de la educación.

**Forma sugerida de citar:** Saavedra Campos, Martín Alonso & López Pérez, Ricardo Arturo (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 275-297.

---

\* Magíster en Educación en Ciencias de Salud (Universidad de Chile), Magíster en Filosofía de las Ciencias (Universidad de Santiago de Chile). Profesor Asistente Departamento de Educación en Ciencias de Salud (DECSA), Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

\*\* Doctor en Filosofía, Mención Epistemología de las Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Profesor Asociado Departamento de Educación en Ciencias de Salud (DECSA), Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

### Abstract

The conception of humanistic formation has been an omnipresent subject at college professional education. Both, in institutional statements and in more specific formative purposes, the relevance of education oriented by humanistic foundations frequently seems to be brought up. That is, regardless the debate related to the implications of conceiving to human beings as superior entities. In this essay, the humanistic formation is examined from a distinct perspective and scarcely thematized. However, as far as it is concerned, especially significant: the epistemic dimension. Accordingly, even though this topic is analyzed from a particular view, an hegemonic interpretation of Humanism does not pretend to be exposed, in contrast with its more classical sense of value orientation. With this background, three domains are proposed in order to focus the theoretical analysis, which are labeled the practical epistemic, the disciplinary epistemic, and the epistemically human. Thus, it is argued that college professional formation based on contemporary Humanism should educationally contribute to develop a comprehension of epistemic problems involved to the professional performance. This last statement comprehends, at least, a broad notion of rationality, with awareness of its limits and scope, as well as a strict commitment with the inherent complexity of personal and social problems, and ultimately, with its own meaning of professional condition.

### Keywords

Higher Education, humanistic formation, professional, epistemology of practice, critical humanism, philosophy of education.

276



## Introducción

Por definición, un profesional es una persona habilitada institucionalmente para utilizar conocimientos, con el propósito de desempeñar una tarea o enfrentar determinados problemas. Con frecuencia, se trata de conocimientos desarrollados fuera del universo profesional, particularmente desde el mundo de la investigación científica y la actividad universitaria, que luego se interiorizan y se convierten en herramientas para la búsqueda de soluciones concretas. Asentada sobre bases de carácter disciplinario, la actividad profesional gira en torno a las realizaciones y la ejecución en una esfera práctica y pública (Forman, 2012, pp. 60-61).

En el ejercicio profesional, la apropiación y aplicación de conocimientos es un hecho medular, dado que su acción tiende a la generación de soluciones en un marco acotado y en tiempos precisos. Correlativamente, un profesional siempre es, de algún modo, profesional de algo. Dicho ello, siempre es bueno recordar que una formación profesional no se reduce a disponer de conocimientos y técnicas. No se trata simplemente de acumular hechos, herramientas, referencias y teorías: un buen profesional debe tener una respuesta; pero también una manera de pensar, una sensibilidad, y una forma de situarse en el mundo, que articuladamente y de modo especial, sean emancipadoras.

Todo lo anterior, considerando que simultáneamente el conocimiento en sus manos (del profesional) tiene distintas facetas, puesto que

cualquier acción en este plano junto con involucrar aspectos filosóficos, científicos y tecnológicos, implica aspectos éticos, económicos, legales y sociales en su amplia extensión.

En un plano epistemológico, además, resulta evidente la dependencia que tiene la formación profesional con la generación de conocimiento. Por una parte, es obvio que el desarrollo del conocimiento representa una multitud de nuevas oportunidades para el sector profesional. Por otra, su propia evolución hace que las profesiones pierdan actualidad con creciente rapidez, lo que obliga a mantener procesos de formación continua. En consecuencia, una condición esencial de la formación universitaria demandará la creación de actitudes para aprender, desaprender y reaprender.

Así, la dinámica del conocimiento es simultáneamente una oportunidad, un riesgo y un desafío para las profesiones y las instituciones formadoras. No es tarea simple para una institución universitaria mantener un alto estándar de actualización. En especial, porque para lograrlo se requiere de un esfuerzo colectivo, de políticas institucionales definidas, tendientes a establecer los intercambios apropiados con el entorno; y de una estructura de interacciones internas capaces de favorecer el aprendizaje recíproco. Esto no puede ser visto como un problema de carácter individual, que pueda resolverse adecuadamente mediante la simple suma de empeños bienintencionados. En propiedad, esta es una cuestión que atañe a la constitución de una amplia comunidad académica (García, 2012, pp. 182-189).

Por otro lado, bajo toda evidencia se ha producido un formidable aumento en el volumen de conocimiento, una acumulación creciente y acelerada, sin embargo, ello no garantiza consecuentemente una conciencia compartida sobre el estatuto de ese saber. En particular, lo respecto a su equivalencia epistemológica, a su complementariedad, a sus relaciones de interdependencia y de jerarquía.

Al mismo tiempo, se ha dado lugar al surgimiento de espacios epistémicos híbridos, reuniendo diversos ámbitos interdisciplinarios y/o campos temáticos entrelazados conceptualmente. Ello, no obstante, ha elevado barreras para la transposición de los saberes involucrados, las que van desde disensos metodológicos hasta un tipo significativo de incommensurabilidad entre los lenguajes y prácticas de disciplinas distintas. Por cierto, esto interviene de manera sustantiva al momento de definir los proyectos educativos.

Pese a constatar el aumento exponencial del conocimiento disponible, aún no se han disipado algunas preguntas que permanecen en el espacio académico contemporáneo, como: ¿Qué significa que existan



más científicos desde la mitad del siglo XX, comparado con toda la historia anterior? A partir de este hecho: ¿Estamos autorizados para afirmar que los aportes de este amplio grupo de científicos son superiores a los aportes del pasado? ¿Demuestran, en efecto, un proceso continuo de perfeccionamiento y progreso? (Thom, 2000, p. 54).

Ciertamente, y aunque podrá señalarse que es efectivo el aumento en volumen de conocimiento, ello no dice mucho sobre su mérito epistémico, su complementariedad y síntesis; y, sobre todo, su aplicabilidad. La inflación experimental, verificable desde la modernidad, ha provocado una considerable producción de información y datos, pero no se sigue de ahí un progreso científico lineal de igual magnitud. El conocimiento no avanza por simple acumulación. Este es un hecho sobre el cual existe mucha literatura crítica, antigua y reciente (Finnur, 2016, pp. 75-76).

Las transformaciones del conocimiento obligan a cuidadosas elecciones en el plano formativo. Ningún conocimiento tiene un valor asegurado, de modo que los aprendizajes memorísticos y las aplicaciones discretas están condenadas a la infertilidad. La necesidad de incorporar una concepción de racionalidad abierta, con actitudes favorables a la toma de decisiones bajo evidencia incierta, o la posibilidad de desplegar cursos de acción múltiple, asoma como una alternativa ineludible para cualquier proyecto educativo.

En medio de esta complejidad, tiene un lugar señalado la formación humanista, particularmente por su carácter amplio e integrador. En los hechos, una buena parte de las instituciones de educación superior en el mundo, se muestran favorables a reconocer los beneficios positivos de un modelo de educación con estas características.

El Humanismo, alternativamente, pone a la vista una extensa hermenéutica, no solo trazable a partir de un análisis histórico del concepto, sino también desde su propia reflexión crítica. En efecto, muy difícilmente se encontrará un panorama unívoco en los centenares de páginas que se han escrito para reconfigurarlo. En este sentido, el estudio del pensamiento humanista por parte de la comunidad académica ha abierto paso a una amplia variedad de interpretaciones, entendiendo que cada una de ellas agrega un nuevo horizonte de comprensión a las ideas originales (Chatelier, 2016, pp. 1-2; Said, 2004, pp. 53-80).

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo corresponde a una investigación de carácter filosófico-conceptual. Es decir, equivale a un modelo de trabajo intelectual que se inicia con una exhaustiva selección y revisión bibliográfica (documental), y se despliega interpretando, contextualizando y proyectando críticamente los elementos seleccio-



nados, conforme a criterios coherentes con la definición de un núcleo problemático, como lo es la vinculación epistémica entre la formación humanista y la educación profesional universitaria. Fundamentalmente, su propósito, desarrollo y conclusión, enmarcados en un ambiente conceptual, se enfocan al tratamiento del problema determinado, el que por definición admite múltiples aproximaciones, y presenta variadas oportunidades para proponer derivaciones y relaciones teóricas.

En este artículo, en concreto, se examina la dimensión epistémica de la formación humanista, y su posibilidad de una articulación coherente con la educación profesional contemporánea. Se soslaya, últimamente, las discusiones y debates que se han producido en torno a la cuestión valórica, sin con ello presionar por una interpretación incompatible. Bajo esta asunción, e integrando las ideas de un Humanismo crítico, se sostiene que una formación profesional universitaria guiada por los cánones del Humanismo actual puede ser reconstruida a través de una comprensión amplia de racionalidad y conocimiento profesional<sup>1</sup>.

Luego, se intentará mostrar que una formación humanista, en ningún caso, puede ser inteligida bajo un único tipo de racionalidad científica. Especialmente cuando esta última, al interior de un dominio epistémico, aparece permeada por determinantes irreductibles a un sentido exclusivamente instrumental. Orientados por este motivo, el argumento integra nociones histórico-críticas comprometidas en el significado de Humanismo, con una aproximación a la formación universitaria, entendida como tarea intelectual y educativa.

Enseguida, el documento intentará responder a la articulación de estos ideales humanistas, en especial aquellos asociados a la crítica epistémica, cuando se pretende que formen parte de un proyecto de formación universitaria. Además, y sin apelar a un reduccionismo argumental, expresará el carácter inacabado de una integración teórica unívoca del proyecto humanista.

En la sección (1) se muestra una breve visión histórica del Humanismo. Se atienden a algunas consideraciones respecto de su origen clásico, de manera simultánea, se sugieren puntos de encuentro entre ellos y las exigencias de una formación profesional universitaria. Con el lente del Humanismo, y basados en el ejercicio de la crítica como su praxis, tres dimensiones para el análisis de la arista epistémica de la educación universitaria contemporánea son propuestas, cuyas secciones corresponden a: el dominio epistémico práctico (2), el epistémico disciplinar (3) y lo epistémicamente humano (4). En cada uno de estos ámbitos, se ofrecen argumentos respecto al modo en que una formación humanista amplia



la comprensión de los procesos formativos, y al mismo tiempo cómo el ejercicio de la crítica como expresión del pensamiento humanista debe influir en la educación profesional universitaria actual.

## Humanismo: consideraciones preliminares

Humanismo es un vocablo lleno de historia, pleno de significados y de enorme resonancia actual. Polisémico por excelencia, inicialmente se asocia con una corriente espiritual del Renacimiento que contempla una alta valoración del ser humano, y de la humanidad como un valor supremo. En un sentido definido se aplica a un movimiento surgido en Italia hacia fines del siglo XIV, y luego extendido a otros países de Europa durante los siglos XV y XVI. Al margen de este origen situado, y aun cuando ha sido llamada la “filosofía del Renacimiento”, el Humanismo ha tenido un despliegue amplio que desborda esos límites, llegando a nuestros días con una vitalidad apreciable (Aloni, 2003).

Se designa de esta manera una concepción general de la vida, contemplando todos sus aspectos, fundada en la convicción de la superioridad de la condición humana. Se afirma en la creencia firme en los recursos que posee el propio ser humano para asumir su desarrollo, impulsar sus búsquedas y lograr su plenitud. Con un fuerte énfasis en los valores de la creatividad, libertad y la felicidad, así como en los derechos humanos universales (López Pérez & Saavedra, 2020, pp. 2-6).

Cuidadoso de las palabras, el filósofo Jorge Millas se pregunta ¿y qué es esto? Su respuesta es breve: “Simplemente, el interés y la valoración superlativos del hombre en cuanto tal” (1960, p. 43). El ser humano como un microcosmos, una totalidad en sí misma: en el mundo y abierto al mundo, permanentemente en proceso de ser, como posibilidad. Así, dos polos se verán históricamente en pugna: el énfasis por la autonomía personal y la búsqueda de una concepción amplia de humanidad universal (Veügelers, 2011, pp. 1-7).

Si algo distingue al Humanismo, como una cualidad atemporal, es una evidente conflictividad que resulta de los múltiples intentos de comprensión. En su génesis, proviene de humanitas (humanidad), vocablo que dio lugar a studia humanitas (maestro de humanidades), persona que inicialmente se ocupaba de disciplinas como gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral. Estas expresiones se usaron en Roma antes de nuestra era, y fueron mantenidas en el sistema medieval de educación, comprendiendo lo que se llamó las siete artes liberales. A lo me-





nos desde el siglo XII, la universidad medieval reconoció siete artes, agrupadas en dos categorías desiguales: los secretos del lenguaje y los secretos de la naturaleza. En el primer caso estaba el Trivium, (retórica, gramática y lógica); y en el segundo el Cuadrivium, (música, aritmética, geometría y astronomía). A este segundo grupo se incorporó la medicina (Moller, 2019, p. 221).

En lo fundamental, se referían a una forma de educación genuinamente humana. Fue mucho después, en el siglo XIX, cuando se retomaron estas expresiones con el propósito de destacar el valor formativo de los clásicos griegos y latinos. De esta manera, se quiso relevar la unidad del pensamiento y la acción centrada en un determinado ideal humano, caracterizado por su potencial creador. El encuentro entre una vida activa y contemplativa, una articulación entre la acción transformadora y la formación intelectual y ética, entre la política y su estudio.

Como está señalado, reformular unívocamente el significado de Humanismo resultaría inacabable. Sin embargo, es posible distinguir a lo sumo dos trayectorias teóricas: un rastro de origen germánico, donde encuentra una profusa conexión con la idea de *bildung* (formación); y otra rama más tradicional, cuyos trazos se aprecian como fruto de los distintos movimientos históricos, socioculturales y políticos ocurridos en el resto de Europa y América. Esta última es la rama que este documento pretende explorar (Zovko & Dillon, 2018, pp. 555-557).

De las labores clasificatorias destacadas, hoy ampliamente reconocida, se cuenta la realizada por el filósofo israelí Nmrod Aloni (2003) en su célebre texto *Enhancing Humanities. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. El trabajo de Aloni no solo destaca por su riqueza descriptiva, sino también por la heurística que propone para tratar un término tan dilemático como el de Humanismo. En concreto, y luego de un examen inteligible como una racionalidad histórica, presenta una clasificación del Humanismo a partir de cuatro estadios paradigmáticos, a saber: un periodo clásico-cultural; un naturalístico-romántico; uno existencial; y finalmente uno crítico-radical. Escapa a los propósitos de este artículo, detenerse en cada una de estas etapas, no obstante, una merecida atención a algunas ideas parece requerirse cuando el Humanismo confluye como fundamento de proyectos educativos institucionales.

En un comienzo, para la concepción clásica del Humanismo, la función principal de la educación tenía un carácter civilizatorio, una invitación a cultivar la belleza, la virtud y la rectitud, a partir de la expresión más humana: el uso de las facultades racionales. Tanto la belleza de las formas, la justicia, la prudencia, el equilibrio y el bien, serían encon-



trados en la medida en que los recursos cognitivos provistos por la razón guíasen al hombre a su encuentro. La forma del bien sería alcanzada solo a través de la noción metafísica/normativa del conocimiento, y este último no era sino el medio socrático hacia la bondad. Al respecto, es obligatorio considerar a Platón, particularmente los diálogos *República* y *Leyes*. Desde luego, con el paso del tiempo, esta concepción clásica ha sido discutida y sometida a amplios debates. Hay un cuestionamiento a la forma occidental de concebir la racionalidad, acusándola de constituir una especie de control europeizante hacia el resto de las civilizaciones mundiales. A través de ella prevalecería un único tipo de orientación intelectual, una exclusiva condición del saber, y finalmente, una única idea de mundo y progreso (Chatelier, 2016, pp. 4-5). Similarmente, produjo ciertas conductas aristocratizantes o intelectualmente elitistas, por cuanto solo accedían a los textos en las lenguas maternas, quienes pertenecían a los grupos sociales de la nobleza.

Del mismo modo, se imputó al Humanismo clásico transmitir una especie de exagerada confianza en los alcances de las facultades racionales, reparando en que conductas orientadas exclusivamente por esa idealización terminan por hacer colapsar otras dimensiones del individuo que surgen solo como producto de la subjetivación de la existencia. Son clásicas las críticas de Heidegger y de Sartre a este respecto. Sartre (2012) por ejemplo señala:

El hombre es el único que no solo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere. El hombre no es otra cosa que lo que él se hace. (...) El hombre empieza a existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir (pp. 138-39).

Presentado de esta manera, el papel del Humanismo es a la vez complejo y difícil, mas, le corresponde hacer una contribución a la formación de los seres humanos que es irremplazable. Adicionalmente, le es casi obligatorio cumplir con una tarea que está pendiente, consistente en completar estas antiguas concepciones con enfoques y demandas más recientes. Necesitamos hoy agregar comprensivamente contenidos que no fueron considerados en otras épocas. En una relación crítica, es preciso hacerse cargo de la necesidad de integrar los elementos culturales que provienen de modos de ser no occidentales, incorporar las posiciones poshumanas, los planteamientos hechos desde las perspectivas de género, y por cierto las miradas ecológicas, que relativizan el carácter súper he-



gemónico del hombre, situándolo en una relación más armoniosa con la naturaleza. Edward Said (2004), por ejemplo, expresa:

Tal como entiendo hoy día su relevancia, el humanismo no es un modo de consolidar y afirmar lo que ‘nosotros’ siempre hemos sabido y sentido, sino más bien un medio para cuestionar, impugnar y reformular gran parte de lo que se nos presenta como certezas ya mercantilizadas, envasadas, incontrovertibles y acríticamente codificadas, incluyendo las contenidas en las obras maestras agrupadas bajo la rúbrica de clásicos (p. 49).

La cita de Said es iluminadora y expresa con claridad, por un lado, la esfera crítica del pensamiento humanista, ubicándolo como una posición intelectual dinámica y en permanente cambio, y, por otro, reparando en el posible déficit de intelección histórica, la que a su juicio ha clausurado las reconstrucciones de la razón humana. Así, en el corazón del pensamiento humanista se encontrará la crítica como praxis. De hecho, el mismo autor señalará:

El Humanismo no tiene nada que ver con el alejamiento de la realidad ni con la exclusión. Más bien al contrario: su propósito consiste en someter al escrutinio crítico más temas, como el producto del quehacer humano, las energías humanas orientadas a la emancipación y la ilustración o, lo que es igualmente importante, las erróneas interpretaciones humanas del pasado y el presente colectivos (pp. 42-43).



## Dimensión epistémica práctica

En la actualidad la formación profesional se plantea en un escenario desafiante, en primer lugar, en lo que se refiere a determinar los sustentos teóricos y metodológicos destinados a orientar esta empresa.

Relativo a esto último, el dominio de lo práctico del campo de acción profesional, presenta ciertas características que deben considerarse al momento de diseñar propuestas educativas. Subsecuentemente, y en diversas ocasiones, el ámbito práctico se verá invadido por condiciones epistémicas de indeterminación. A consecuencia de ello, los factores determinantes de los eventos serán, a menudo, imposibles de controlar y determinar en su totalidad —y a diferencia de los escenarios experimentales— todos confluirán simultáneamente, haciendo que los juicios de los agentes sean siempre incompletos, ya sea por insuficiente información obtenida, o por una selección inapropiada de la que se dispone. Por esta

razón, la conducta del profesional tendrá una relevante cuota de incertidumbre (Schön, 1983).

Pensemos en un ejemplo actual: imaginemos el escenario práctico que enfrentan los profesionales de salud en medio de la actual pandemia COVID-19. Considérese la cantidad de variables indeterminadas (incluso por la epidemiología contemporánea) respecto al comportamiento del virus en los huéspedes (pacientes), las manifestaciones clínicas, la interacción con otras morbilidades, la evolución clínica, los deterioros funcionales asociados, etc. Todas ellas ponen a los profesionales en un escenario de altísima incerteza. Sus conductas, por consiguiente, estarán gobernadas por escasos antecedentes previos y muy insuficiente información predictiva.

Otro elemento epistémico de la esfera práctica podría denominarse como la condición de *incompletitud*. Junto a lo arriba mencionado, los cursos de acción y juicios de los agentes no reportarán siempre los resultados deseados, y, aún más, los sujetos no estarán en condiciones de reconocer el o los factores que impidieron que la meta sea cumplida. En ese sentido, los profesionales deberán lidiar con una significativa sensación de insatisfacción y vaguedad con el producto final de sus determinaciones. Dewey (1916)<sup>2</sup>, por ejemplo, propondrá el camino de la reflexión para subsanar esa limitación epistémica.

Frente a un panorama como el descrito, no hay duda que se requieren procesos formativos comprometidos con la práctica, en los cuales el desarrollo del pensamiento reflexivo sea un objetivo esencial. La dimensión múltiple del dominio práctico no es reducible a una técnica productiva; no existen métodos fuera de las condiciones de agencia del sujeto. Ahora bien, ¿cómo tratar ese carácter inasible de la práctica a partir de una formación humanista?

Dentro de los fundamentos de un Humanismo contemporáneo se admite con relativa naturalidad la condición de finitud cognitiva del individuo. En gran medida, este último reconoce las inevitables limitaciones de acceso epistémico que poseen los sujetos cuando intentan conocer y actuar en el mundo. Desde los tiempos clásicos, la formación humanista destaca lo inacabado del pensamiento y la razón humana. Incluso la concepción kantiana de pedagogía, la que podría comprenderse como una idealización de la normatividad de la razón, admite y propugna esa idea de finitud del pensamiento racional. De hecho, asentado en los propios principios de la crítica, Kant formula que la conducción del entendimiento y el juicio están siempre constreñidos por las posibilidades de aprehensión del objeto. No puede actuarse más allá de lo que nuestra experiencia cotidiana sensible nos ofrece sensorialmente (Kant, 1960; Chatelier, 2015, pp. 83-84).



Para la educación humanista, esta aproximación a lo perceptible destaca la necesidad de atender a una sensación de estar arrojados a una experiencia que por definición es inconclusa e interminable. Por este motivo siempre será preciso advertir sobre la necesidad de afinar la mirada, así como de retrotraer la atención hacia el aprendizaje del propio pensamiento, desarrollando la comprensión y la creatividad. Muchos conocimientos caducan, lo que prevalecerá será el pensamiento.

Por otro lado, involucrar al Humanismo como eje medular de un proyecto formativo supone valorar ciertas disposiciones intelectuales que tienen directa relación con el dilema de la práctica. Luego, debiese ser admitido que el ejercicio profesional no se reduce a disponer de meros conocimientos parcelados y técnicas específicas: un profesional debe dar una respuesta, pero también una manera de pensar, una sensibilidad, y una forma de situarse en el mundo, que articuladamente y de algún modo especial, sea emancipadora y proyecte una identidad. Este sentido dialéctico (proyectivo y estacionario) de la acción, al tiempo que visibiliza una posición definida del sujeto, manifiesta una manera de ser y estar, denotando que las conductas situadas del profesional vivifican su propia construcción identitaria, lo que propicia posteriormente el desarrollo de la deriva profesional (Copson, 2015, pp. 9-14; Tubbs, 2013, pp. 480-483).

En estos términos, la tarea humanista en la formación universitaria exige definiciones cuidadosas. En primer lugar, todo proceso educativo tiende a desbordar los límites de sus objetivos programáticos directos, dado que inevitablemente se vincula con todas las dimensiones de la existencia del individuo. No solo las conductas del profesional se expresan en aquellas cuestiones educativas intencionalmente declaradas, sino también se escenifican las propias significaciones y subjetivaciones junto a su permanente relación con la experiencia vital (Kincheloe, 2017, pp. 95-96).

Un proyecto educativo fundado en las bases del Humanismo, por su propia naturaleza, ha necesariamente entonces, de problematizar sobre la temporalidad de la acción buscando colmarla de sentido. En otras palabras, la educación humanista se orienta tanto a la conservación y al cambio; al pasado, al presente y al futuro; se apoya tanto en valores epistémicos como los no epistémicos recientes; se sitúa en una realidad concreta y en otra imaginada. En ese contexto, debe ser capaz de preservar y transmitir el pasado; quienes asumen la tarea educativa deben seleccionar aquello que importa del pasado, con el propósito de pensar el presente y proyectar el futuro. La tarea educativa, como enfatizó Hanna Arendt (2016), tiene inequívocamente una función conservadora, que fácilmente se ensombrece en nombre de alguna finalidad futura; pero es precisa-



mente para garantizar la evolución y el progreso, para generar las mejores condiciones de actualización personal y social, que tiene que ocuparse del elemento histórico.

Este último punto puede también examinarse desde una perspectiva diferente, aunque no disociada del asunto central. En cierto sentido, hay una coincidencia en la comprensión teórica de la educación como un fenómeno de transmisión y replicación intracultural. Así, los profesionales suelen reproducir y legitimar sus saberes prácticos a lo largo del tiempo, teniendo como guía y modelo sus propios pares. Hay una especie de comunión de sentidos en la acción. Ello permite comprender cómo una dimensión epistémica de la práctica reposa en procesos de conservación temporal de las acciones al interior de las comunidades. Tanto así que el campo profesional manifestará actos de ritualización, consagración y ontologización de algunas conductas, problemas, respuestas y saberes, los que tenderán a ser perpetuados (Latour, 1984; Abbott, 2001, pp. 121-153).

Lo anterior demanda una tarea formativa vital al Humanismo: enfatizar que en el ámbito de los saberes prácticos del dominio profesional; una concepción de racionalidad<sup>3</sup> abierta estará mejor preparada para asumir, mediante decisiones individuales y esfuerzos colectivos, los problemas epistemológicos que se plantean cada vez con más urgencia en la práctica. Tal y como se ha señalado, las características de la episteme práctica, usando una jerga foucaultiana, dado que admite causalidades no lineales, relaciones de superveniencia, relaciones de recursividad y circularidad epistémica, no tiene un camino prefigurado y no puede ser inteligida mediante un sistema cerrado de pensamiento.

Por este motivo, la formación humanista tendrá que relevar la noción de saber pensar, esto es, ser capaz de recurrir con autonomía a los recursos propios del pensamiento, en presencia de problemas, desafíos u oportunidades, consciente de un concepto tan difuso como el de límite. Consistente con ello, deberá desplegarse en contextos y situaciones de conflicto permanente, por ejemplo: ¿Cómo desarrollar una visión global y compleja, desde la fértil especulación de las humanidades, la fragmentación de la cultura científica y la tecnificación de las profesiones? ¿Cómo recoger la reflexividad de la cultura humanista, para articularla con la objetividad de la cultura científica? ¿Cómo satisfacer la aspiración a un conocimiento genuino, considerando que el saber práctico presenta una indisoluble relación con la agencia humana? ¿Cómo superar los límites de la especialización, sin caer en generalizaciones teóricas imprecisas, garantizando una actuación competente?

## Lo epistémico disciplinar

Durante varios siglos el conocimiento científico ha ocupado un lugar de prestigio en las sociedades contemporáneas. Paralelamente, podemos verificar también que en la medida en que ha evolucionado; la especialización, especificación y atomización de las áreas del conocimiento generan un saber cada vez más elaborado. Desde esta perspectiva, el desarrollo disciplinar ha llegado a ser el devenir natural de los procesos de sofisticación y profundización de los saberes científicos. Así, una vez que el conocimiento se organiza a través de una disciplina, una serie de eventos ocurren en su lógica interna, ya sea en los modos de producción, replicación o en la legitimación del saber. De la misma manera, cuando el conocimiento forma parte de tal estructura disciplinar, a menudo constituirá un esfuerzo por describir, comprender y/o explicar sistemáticamente la realidad desde múltiples aspectos, pero siempre a partir de distintos énfasis (Becher, 1994, pp. 151-153; Turner, 2000, pp. 46-55).

Por otro lado, el sistema disciplinar, entendido como un conjunto de prácticas epistémicas que sostienen ciertos valores epistémicos, representa un modelo de producción de discursos y narrativas; y, más importante, fija reglas y especifica límites teóricos. Ello regula de modo invisible qué tipo de relaciones, métodos, supuestos, procedimientos, problemas, entre otros, pueden ser resueltos al interior de la comunidad científica (Donald, 2002, pp. 7-30; Politi, 2018, pp.130-132).

Concebida la naturaleza del conocimiento disciplinar como un producto humano, la formación humanista debe abrir horizontes de comprensión, insertar cuestionamientos y reflexiones críticas allí donde las confianzas en las disciplinas yacen con comodidad. No hay discrepancia alguna en que un profesional éticamente responsable, exhiba un nivel de justificación epistémica para apoyar sus juicios y decisiones, muchas de ellas alojadas al interior de narrativas disciplinares. Muy distinto es, sin embargo, quien advierte un tipo de razón fundada en solo una noción justificatoria. Dicho ello, una formación humanista está orientada a mostrar que allí donde no existe reflexión teórica, los saberes disciplinares no son más que una colección de archivos, datos y cifras estadísticas, y, además, sus resultados presumiblemente se harán inaplicables a los escenarios situados y locales. Los grandes progresos científicos no se deben solo al hallazgo de nuevos hechos, sino a nuevas maneras de pensar e interpretar hechos conocidos. El progreso científico no ocurre exclusivamente por procesos de formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar, reinterpretar y relacionar hechos previamente teorizados.







Considerando esa tarea epistémica de la educación humanista, su propósito será desarrollar un tipo de orientación intelectual para que el sujeto sea consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Capaz de examinar sus metodologías, sus procedimientos y sus puntos de vista; preparando a los profesionales para identificar los factores que llevan a la parcialidad, al prejuicio y al autoengaño; estimulando la reflexión sobre los procesos cognitivos de la misma forma que se piensa sobre el objeto. Favoreciendo la aparición de una capacidad racional para problematizar la práctica con un criterio de viabilidad, y con principios organizadores que puedan articular los conocimientos y dotarlos de sentido, alertando para hacer frente a las inevitables incertidumbres y educando para la comprensión humana. Solo de este modo será posible aprender el valor del conocimiento, sus alcances y sus restricciones. Solo así se podrá formar profesionales que esencialmente puedan advertir la diferencia entre tener un conocimiento y ser capaz de acceder a él cuando es necesario; entre poseer una competencia y aplicarla con provecho; entre conocer métodos y técnicas, y saber cuándo, dónde, cómo y por qué utilizarlas. Más aun, solo a través de ello será posible trascender el pensamiento instrumental, apartándose de la exigua relación de medios y fines, e incorporar en su proceso lo que no está sujeto a cálculo o medición; aquellos aspectos como el sufrimiento, la dignidad, y el tejido de las interacciones intersubjetivas.

Otro de las consideraciones críticas que la formación humanista tiene en mente para la formación profesional es problematizar sobre el estatuto del método científico y la evidencia. Como se sabe, hace ya varias décadas que en educación viene resonando una cuasi-apología a la infalibilidad de la investigación empírica, en particular, a lo relacionado con promover una búsqueda afanosa de la evidencia de esta índole. Aparentemente, la comprensión de que el conocimiento es solo el resultado de un tipo exclusivo de procesos formadores de creencias epistémicamente justificadas, se ha apoderado del relato y construido un imaginario de verosimilitud inapelable. Desde luego, se ha entronizado una muy estrecha concepción de lo que es evidencia, sin que esta última sea lo suficientemente aquilatada racionalmente. De hecho, y aun cuando se sabe que sus escritos nos son de interpretación diáfana, Wittgenstein (1999) ya lo advertía en el párrafo 5.1363 del *Tractatus* “Si del hecho de que una proposición nos resulte evidente no se sigue que es verdadera, entonces la evidencia tampoco es justificación alguna para nuestra creencia en su verdad” (p. 39).

Así mismo, el pensador alemán Gert Biesta (2010) ha cuestionado sistemáticamente la idea que la educación es una empresa cuya cuali-



dad teórica nuclear es la neutralidad ideológica disciplinar. Sus críticas se dirigen al renombrado proyecto de “Educación basado en evidencia”. Al respecto señala:

El proyecto de la práctica basada en evidencia, necesita por esto urgentemente ser pensado en modos que tomen en consideración los límites del conocimiento, la naturaleza de la interacción social, las maneras en las cuales las cosas funcionan, los procesos de poder que están involucrados en ello, y más importantemente, los valores y orientaciones normativas que constituyen las prácticas sociales tales como la educación<sup>4</sup> (p. 201).

Para la educación humanista contemporánea, la actual reconstrucción del discurso evidencialista produce una pauperización de diversos ámbitos formativos claves para la educación universitaria: valóricos, éticos, afectivos, democráticos, entre otros. En estas condiciones, solamente una visión deficitaria de la ciencia reduciría la dimensión múltiple del conocimiento a una actividad programática o a una técnica productiva. No existe un método fuera de las condiciones en las que se encuentra el sujeto que investiga en su disciplina. Siempre existirán núcleos teóricos que se admiten y otros que se excluyen, siempre habrá alguna anomalía que la misma disciplina no explique. Así mismo, no puede (el método) presentarse como un recurso cerrado, anterior a la experiencia, porque en su sentido genuino este solo surge como parte de la búsqueda, y recién termina por configurarse al final del recorrido. Cualquier método, así concebido, permanece disponible para nuevas indagaciones.

La tarea de la formación humanista no se encasilla, ni suscribe únicamente a los géneros heredados, y por ello admite que un camino improvisado, una exploración libre y no exenta de riesgos, formará parte de la tarea científica. Esto último puede expresarse con enfoques ensayísticos, genealógicos o etnográficos, los cuales tienen que incorporarse como aspectos legítimos y necesarios para la formación profesional. De la misma manera, discute férreamente el así llamado “métodocentrismo”. La creencia de que ciertos métodos pre-determinados son factores condicionantes de la validez e importancia en la calidad de la investigación educacional. En esa línea, no cierra las posibilidades de llevar a cabo una praxis humanista comprendida como un ejercicio intelectual crítico y dialógico respecto de los límites disciplinares (Biesta, 2007, pp. 18-20; Weaver & Snaza, 2016).

Un conocimiento que alcanza significado, que aparece dotado de sentido e integrado en un quehacer o en una perspectiva, es siempre y en todas partes un resultado que contiene y consume su propio proceso (Mure,



1998). No existe otro camino, porque el pensamiento es forzosamente un proceso circular. Cualquier procedimiento, centrado en la fragmentación, por más didáctico que pueda ser, llevará una vez más a la pérdida de la unidad. Desarrollar una conciencia de los objetos, sin desarrollar paralela y simultáneamente una conciencia de sí mismo, estaría por debajo de las exigencias formativas que deberían promoverse (Dewey, 1916).

Finalmente, no parece un simple sentido literario, el que lleva a Edgar Morin (2001) a decir que la mayor aportación del conocimiento del siglo XX ha sido el conocimiento de los límites del conocimiento; a Pascal (2011) a sostener que los dos mayores excesos son excluir la razón y no admitir más que la razón; y a Paul Valéry (citado en López, 2009) a advertir que los dos peligros que amenazan sin cesar al mundo son el orden y el desorden.

290



## Lo epistémicamente humano

La tarea educativa de la formación humanista, si se acepta como idea central su carácter emancipador, no está definida para escribir el porvenir de las personas o para imponer un destino, sino para procurar que cada cual pueda descubrir y obtener lo mejor para sí mismo, tanto como sujeto individual o social. Entre ese vaivén se construye también, la deriva del profesional. Como ocurre en el recorrido de Odiseo: cada ser humano tiene la tarea irrenunciable de encontrar la concordancia consigo mismo; y por, sobre todo, su propio lugar en el mundo. No importa cuántos dioses haya en la conciencia, al final siempre importa la autodeterminación y el esfuerzo personal. El camino sinuoso, duro el incierto de Odiseo, según el relato de Homero, una de las metáforas más potentes de la literatura occidental, en su sentido último pone en juego una sabiduría práctica. Se refiere a un proyecto que jamás viene dado (no revelado), porque no se presenta como una imposición ni como un obsequio, sino como una construcción personal. Se trata de una vida que acepta su finitud y su precariedad, pero que apuesta por una existencia realizada en una armonía consigo mismo y con los otros (López, 2010, pp.167-174).

Tal encuentro entre la búsqueda de la autonomía (agencia) y el impulso gregario hacia una humanidad universal, constituye uno de los pilares de la educación humanista contemporánea. En ese vínculo se reflejan, además, ciertos desafíos históricos, por ejemplo: ¿cómo lo individual —la autodefinición y autorrealización de proyectos personales— no acaban minando las posibilidades de convivencia y fraternidad con los pares?

Para interrogantes como la previa, una formación humanista crítica no elude ni desprecia la orientación intelectual que provee la razón humana. Simplemente, morigera sus alcances y evalúa sus limitaciones, concientizando su finitud e imperfección.

Contrariamente a la opinión común, el desarrollo de habilidades intelectuales generales permite un mejor desempeño de competencias particulares o especializadas. Cuanto más poderoso es el pensamiento, en su más amplio sentido, mayor es su capacidad para tratar problemas acotados y situados. El pensamiento es un recurso interminable y con un extenso rango de aplicabilidad, tanto en términos instrumentales como reflexivos. No se agota ni se desvanece por el tiempo ni por el uso: mientras más se usa, más se perfecciona y permanece disponible ligado a todos los aspectos de la experiencia. Enfatizar dicotomías artificiales, como la pretendida contraposición entre pensamiento y emoción, por ejemplo, carece de fundamento. El pensamiento es un recurso de enorme potencialidad para producir todo tipo de aprendizajes y abordar cuestiones tan diversas como la solución de problemas, la convivencia, el autoconocimiento, la formación de actitudes, la toma de decisiones y la expresión de los sentimientos. Simultáneamente, la potencialidad de pensar colaborativamente admite la integración de la otredad y el desarrollo de un sentido de humildad epistémica conforme al noble valor de la empatía como impulsora de la comprensión y orientación reflexiva (Damasio, 2006).

Históricamente ha existido una oposición entre dos maneras de utilizar la razón en los dilemas humanos, que se pueden rastrear a lo largo de la filosofía. Por un lado, una racionalidad cerrada, donde la razón está confundida con la lógica, y que desemboca inevitablemente en sistemas autosuficientes, coherentes y consistentes, pero sin relación con la vida y la inmensidad de los encuentros y desencuentros humanos. Y, en contraste, una racionalidad abierta, donde la lógica siendo importante, no llega a constituirse en el único elemento sancionatorio durante el curso del pensamiento y, sobre todo, sus afanes de comprensión. Esta última rebasa el hecho singular y lo proyecta hacia el pasado y su futuro, y en todas las direcciones del presente, intentando conservar la herencia cultural, la fidelidad a las raíces; buscando un modo de vivir que no reniega de un carácter funcional, no obstante, agrega un profundo componente humano (Cordua, 2013, pp. 14-17).

Morin (2001), aunque no ha sido sindicado con el rótulo de pensador humanista, se plantea la urgente necesidad de una reforma del pensamiento en esta dirección, a partir de la cual se superen los enfoques disyuntivos y reductivos, y se avance hacia una forma de conocer por distinción y



conjunción. Un pensar dotado de una aptitud general para plantear y tratar los problemas, y de principios organizativos destinados a unir los saberes dotándolos de sentido. Su propuesta recoge, precisamente, la naturaleza histórica, cultural y social del saber humano, agregándole un concepto potente: el azar. Aun cuando todo lo realizable este sistemática y justificadamente planificado, lo imprevisto siempre estará presente, ya sea a favor o en contra.

Desde el punto de vista formativo, luego, la cuestión de cómo guiar y conducir los procesos antes señalados, con el fin de que se reconozcan e integren en un modelo de pensamiento, impone un reto educativo mayúsculo. Sin embargo, podrían esbozarse algunas ideas potenciales, a saber: su desarrollo no puede ser un acto aislado ni un proceso independiente. Solo puede haber aprendizaje del pensamiento cuando las personas valoran lo que hacen, movilizan disposiciones favorables respecto de aprender a pensar, como una capacidad deseable y de posibilidades amplias. Una cosa es tener una disposición y otra, una capacidad para utilizarla y desarrollarla. El desarrollo de habilidades intelectuales aisladas no es útil por sí mismo, a menos que se cultive paralelamente una disposición para pensar en contextos en que hacerlo adquiere un sentido. Las disposiciones racionales presiden el desarrollo del pensamiento y se transforman realmente en el núcleo de todo buen pensar (Parfit, 2011).

Pensar y pensarse sobre una concepción de racionalidad dispuesta para examinar críticamente la extendida creencia que convierte a un tipo de ciencia (empírica) en el más alto grado de conocimiento posible; y en un discurso privilegiado de verdad universal. Este cientificismo normativo, herencia directa de la modernidad y el iluminismo, es cada vez más difícil de sostener; y no solo en las ciencias sociales, sino también en la física o la biología, incluidos por cierto todos los dominios prácticos de actuación profesional (Cartwright, 1999).

En consecuencia, una formación humanista siempre alzará su mano y preguntará: ¿Podemos, realmente, seguir suscribiendo que la ciencia equivale a un conjunto unificado de conocimientos, expresados rigurosamente en lenguajes formales? ¿Podemos aceptar que la actividad científica no tiene límites y puede extenderse a todos los rincones de la naturaleza y a todos los ámbitos de la experiencia y vida humana? ¿Podemos soslayar que la ciencia no tiene supuestos epistémicos? ¿Podemos repetir que los métodos que guían el quehacer científico garantizan el carácter universal de sus resultados? ¿Podemos confiar en que no hay más criterio de verdad que la correspondencia? Una tarea importante de la formación humanista no es, desde luego, promover un discurso anticientificista o un negacionismo científico, ello sería tan poco humanista como el objeto mismo de su críti-



ca. Pero sí advertir, mostrar y discutir sus límites, en tanto la ciencia es un producto cultural propio de seres constitutivamente imperfectos (Aloni, 2003; Joyce & Cartwright, 2020, pp. 1068-1071).

Unido a todo este relato y fundado en una praxis crítica humanista, es evidente también que se reconozca la incubación de un “nuevo humanismo postmetafísico y postnietzschiano”, según la expresión de Luc Ferry (2008, p.105), que ya no sitúa a los valores epistémicos (verdad, racionalidad, evidencia, validez, etc.) en un plano superior, de carácter ideal, separados y finalmente reñidos con la vida. En esta nueva aproximación, muchas personas, jóvenes y viejos, renuncian a conceder importancia a entidades sacrificiales situadas por encima de la experiencia concreta. Ello transgrede y agrade todos los grandes discursos de la educación profesional universitaria; normas, autoridades, exigencias, valores, estrategias, etc. serán impugnados, si no se conectan con el sujeto en sus múltiples dimensiones existenciales.



## Conclusiones

Todo lo anterior representa un panorama demasiado amplio como para reducirlo ahora a afirmaciones simples. En principio, y en términos de coherencia, se postulan los siguientes ejes destinados a orientar los esfuerzos formativos humanistas universitarios:

Formar y mantener una comunidad académica, entendida como una clave fundamental para responder a la necesidad de generar una cultura humanista, con amplia disposición al diálogo y capacidad para contribuir a la producción, divulgación y aplicación del conocimiento. Una comunidad académica auto consciente y activa, donde tengan cabida todos los debates y desencuentros propios de la vida universitaria, convertida en depositaria de la responsabilidad de mantener una mirada intensa y permanentemente crítica sobre su plan formativo.

Reconocer y compartir una concepción plural y compleja de todo el universo del saber. Pluralidad enfocada tanto para estimular un pensamiento complejo y multidisciplinario, como al tratamiento de los aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y todas sus implicancias formativas; como una manera de estar a la altura de las demandas que presenta el panorama del conocimiento contemporáneo, traspasado de dilemas y debates de evidente profundidad. Admitiendo una concepción compleja que en su sentido medular rechaza las representaciones dicotómicas de la realidad, que suelen dar por supuesto un realismo de tipo

ingenuo, y ciertos formatos explicativos basados estrictamente en una correlación o causalidad lineal. Postulamos una idea del conocimiento actual como el equivalente de un tejido de elementos heterogéneos, con altos niveles de diferenciación y dispersión, que vuelven infértiles los recursos escolásticos, centrados en la construcción de jerarquías reduccionistas, taxonomías simples y organizaciones artificiales.

Establecer una opción respecto a una formación pluralista en lo teórico, epistemológico y metodológico, con el propósito de desarrollar en los futuros profesionales competencias orientadas a reconocer, enfrentar y articular las polaridades, discontinuidades y tensiones que caracterizan el conocimiento actual y por extensión la práctica profesional. Una formación centrada en el objetivo de favorecer el desarrollo de un sujeto autónomo, dispuesto para contextualizar, concretar y comprender la complejidad del ser humano y su entorno. Capaz de tomar a su cargo su propio desarrollo y el de la comunidad a la que pertenece, con sentido ético y social.

294



## Notas

- 1 Este ámbito práctico-epistémico (conocimiento profesional) donde los profesionales actúan, puede rastrearse desde Schön (1983) como “Epistemología de la práctica”, Foucault (1966) como “Episteme”, Polyani (1958) como “Conocimiento tácito” y Anscombe (1957) como “Conocimiento de intención”.
- 2 Naturalmente, comentar la noción de reflexión en Dewey como orientación de la acción, excede los propósitos del artículo. Queda por decir que, para Dewey, el vínculo entre conocer y reflexionar es epistémicamente constitutivo.
- 3 La noción de racionalidad empleada aquí supone un carácter sustantivo, y consistente con lo señalado por Scanlon (1998); las razones son consideraciones que cuentan a favor de una  $\emptyset$ . En donde  $\emptyset$  se refiere a una forma verbal en infinitivo.
- 4 “The ‘project’ of evidence-based practice therefore urgently needs to be rethought in ways that take into consideration the limits of knowledge, the nature of social interaction, the ways in which things can work, the processes of power that are involved in this and, most importantly, the values and normative orientations that constitute social practices such as education” (Traducción de autores).

## Bibliografía

- ABBOTT, Andrew  
2001 *Chaos of Disciplines*. The University of Chicago Press.
- ALONI, Nmrod  
2003 *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- ANScombe, Gertrude Elizabeth  
1957 *Intention*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

- ARENDET, Hannah  
 2016 *La última entrevista y otras conversaciones*. Barcelona: Página Indómita.
- BECHER, Tony  
 1994 The Significance of Disciplinary Differences, *Studies In Higher Education*, 19(2) 151-161. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382007>
- BIESTA, Gert  
 2010 Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education To Value-Based Education. *Stud Philos Educ*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/S11217-010-9191-X>  
 2007 Why 'what Works' Won't Work: Evidence-Based Practice And The Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57, 1-22. <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2006.00241.X>
- CHATELIER, Stephen  
 2016 Humanism, Postcolonialism, And Education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 184-191. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_184-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_184-1)  
 2015 Towards A Renewed Flourishing of Humanistic Education? *Discourse Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.834635>.
- CARTWRIGHT, Nancy  
 1999 *The Dappled World: A Study of The Boundaries of Science*. Cambridge University Press.
- COPSON, Andrew  
 2015 What Is Humanism? In A. Copson, A.C. Grayling (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Humanism*. <https://doi.org/10.1002/9781118793305.Ch1>
- CORDUA, Carla  
 2013 El Humanismo. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 9-17. Departamento de Literatura, Universidad de Chile.
- DAMASIO, Antonio  
 2006 *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Grossett/Putnam.
- DEWEY, John  
 1916 *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- DONALD, Janet  
 2002 *Learning to Think: Disciplinary Perspectives*. The Jossey-Basshigher And Adult Education Series.
- FERRY, Luc  
 2008 *Familia y amor*. Madrid: Taurus.
- FINNUR, Dellsén  
 2016 Scientific Progress: Knowledge Versus Understanding. *Studies in History And Philosophy Of Science Part A*, 56, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2016.01.003>
- FORMAN, Paul  
 2012 On the Historical Forms of Knowledge Production and Curation: Modernity Entailed Disciplinarity, Postmodernity Entails Antidisciplinarity. *Osiris*, 27, 56-97. <https://doi.org/10.1086/667823>





FOUCAULT, Michel.

1966 *Les Mots Et Les Choses*. Paris: Gallimard [Traducción: Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002].

GARCÍA, María

2012 La universidad postmoderna y la nueva creación de conocimiento. *Educación XXI*, 15, 179-193. <https://bit.ly/3IRefBS>

JOYCE, Kathryn & CARTWRIGHT, Nancy

2020 Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting what will Work Locally. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1045-1082. <https://doi.org/10.3102/0002831219866687>

KANT, Immanuel

1960 *Education* (A. Churton, Trans.). Ann Arbor: University Of Michigan Press.

KINCHELOE, Joe

2017 A Critical Complex Epistemology of Practice. Taboo: *Journal of Culture And Education*, 10, 85-98. <https://doi.org/10.31390/Taboo.10.2.12>

LATOUR, Bruno

1988 *The Pasteurization of France*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

LÓPEZ, Ricardo

2009 *Prontuario de la creatividad*. Tercera edición. Santiago: Bravo y Allende. (Versión digital: <https://bit.ly/3EYKwoj>).

2010 Odiseo Creativo: Un capítulo de la historia remota de la creatividad. *Revista Chilena de Literatura*, 76, 151-176

LÓPEZ, Ricardo & SAAVEDRA CAMPOS, Martín

2020 Fragmentos para pensar una formación humanista. *Revista Chilena de Semiótica*, 14(57-69). <https://bit.ly/3dU1d8n>

MILLAS, Jorge

1960 *Ensayos sobre la historia espiritual de Occidente*. Santiago: Universitaria.

MOLLER, Violet

2019 *La ruta del conocimiento*. Madrid: Taurus.

MORIN, Edgar

2001 *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

MURE, G. R. G.

1998 *La filosofía de Hegel*. Madrid: Cátedra.

PARFIT, Derek

2011 *On what Matters*. Oxford University Press.

PASCAL

2011 *Pensamientos*. Madrid: Alianza.

POLANYI, Michael

1958 *Personal Knowledge: Towards A Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Pau.

POLITI, Vincenzo

2018 Specialisation and the Incommensurability Among Scientific Specialties. *Journal for General Philosophy of Science*, 50(1), 129-144. <https://doi.org/10.1007/S10838-018-9432-1>.

SAID, Edward

2004 *Humanism and Democratic Criticism*. New York, NY: Columbia University Press.



- SARTRE, Jean Paul  
 2012 El existencialismo es un humanismo. En Carlos Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- SCANLON, Thomas  
 1998 *What We Owe to Each Other*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCHÖN, Donald  
 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. MIT press.
- THOM, Rene  
 2000 *Parábolas y catástrofes*. Barcelona: Tusquets.
- TUBBS, Nigel.  
 2013 Existentialism and Humanism: Humanity-Know Thyself! *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 477-490. <https://doi.org/10.1007/S11217-012-9354-Z>.
- TURNER, Stephen  
 2000 What Are Disciplines? And How Is Interdisciplinarity Different. In P. Weingart, N. Stehr (Eds.), *Practising Interdisciplinarity* (pp. 46-65). University of Toronto Press, Toronto.
- VEUGELERS, Wiel  
 2011 *Education and Humanism: Linking Autonomy And Humanity*. Springer Science & Business Media
- WEAVER, John & SNAZA, Nathan  
 2016 Against Methodocentrism in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1055-1065. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1140015>
- WITTGENSTEIN, Ludwig  
 1999 *Tractatus Logico-Philosophicus*. [Trad. Isidoro Reguera]. Madrid: Alianza Editorial
- ZOVKO, Marie & DILLON, John  
 2018 Humanism vs. Competency: Traditional and Contemporary Models of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(6-7), 554-564. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>



Fecha de recepción del documento: 29 de abril de 2021  
 Fecha de revisión del documento: 20 de junio de 2021  
 Fecha de aprobación del documento: 20 de septiembre de 2021  
 Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022



# RELACIONES POLÍTICAS ENTRE LA METÁFORA FILOGENIA- ONTOGENIA Y EL “SER ADULTO” COMO *TÉLOS* ESCOLAR

---

## Political relations between phylogenetic-ontogenic metaphor and “being an adult” as school tellers

CARMINA SHAPIRO DONATO\*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Centro de estudios filosóficos,  
históricos y antropológicos en Educación, Universidad Nacional de Rosario  
Rosario, Santa Fe, Argentina

[shapiro.carmina@outlook.com](mailto:shapiro.carmina@outlook.com)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3595-976X>

---

### Resumen

Hay ocasiones en que, en lugar de un lenguaje referencialmente riguroso, formalizado, estructurado y controlado, las ciencias apelan a recursos explicativos que no provienen de la actividad disciplinar misma. Este fenómeno va creando metáforas que se vuelven paulatinamente parte del léxico científico corriente al ser eficaces para aumentar nuestra comprensión. Pero si se quitaran del todo las metáforas, muchas explicaciones científicas no se sostendrían, puesto que su significación propia no depende de otras expresiones ‘más literales’. La metáfora filogenia-ontogenia marcó fuertemente el modo en que, por ejemplo, las incipientes antropología y sociología, pero también la pedagogía, pensarían al ser humano y a la sociedad. Mediante el análisis de fuentes bibliográficas y artículos especializados, este trabajo busca hacer un modesto análisis de su lógica interna para revisar algunos efectos de esta metáfora en el campo educativo. No aboga por dejar de usar metáforas, antes bien pretende lograr mayor conciencia de cómo obstaculizan modos de pensar divergentes. En especial interesa destacar que la mencionada metáfora ha sustentado la construcción de un cuerpo de saberes acerca de la infancia y la educación que operan antes de la concreta realización de cualquier situación educativa. El problema es que esos saberes *a priori*, al modo de obstáculos epistemológicos, restringen la emergencia de nuevas ideas y/o soluciones para las dificultades que enfrenta la escolaridad hoy.

---

### Palabras clave

Evolución, infancia, filosofía política, colonialismo, formación de docentes, poder.

**Forma sugerida de citar:** Shapiro Donato, Carmina (2022). Relaciones políticas entre la metáfora filogenia-ontogenia y el “ser adulto” como *télos* escolar. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 299-321.

---

\* Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes, Mención Filosofía en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) con beca de CONICET Argentina. Profesora en Filosofía egresada de la UNR. Coordinadora en Filosofía con niños. Especialista en Educación y TIC. Miembro del CE-fhaE (UNR) y adscripta en la cátedra de Residencia Especialidad Filosofía en la UNR. Profesora en dos institutos de formación docente.

### Abstract

There are occasions in which, instead of a referentially rigorous, formalized, structured and controlled language, sciences appeal to explanatory resources that do not come from the disciplinary activity itself. In time, this phenomenon creates metaphors that eventually become part of the common scientific lexicon, as they are effective in increasing our understanding. However, should the metaphors be removed, very many scientific explanations would not sustain, given that their own meaning does not depend on other ‘more literal’ expressions. The phylogeny-ontogeny metaphor had a very strong influence in the way that, for example, the emerging anthropology and sociology, but also pedagogy, would think about human being and society. Through the analysis of bibliographical sources and specialized papers, this paper seeks to carry out a modest analysis of its internal logic in order to examine some of the effects this metaphor has in the educational field. It does not stand for getting rid of all metaphors, but rather for gaining awareness of how they hinder divergent ways of thinking. It is especially interesting to stand out that the aforementioned metaphor has sustained the construction of a body of knowledge about childhood and education which works before the concrete realization of any educational situation. The problem is that this *a priori* knowledge, in the manner of epistemological obstacles, restricts the emergency of new ideas and/or solutions for the difficulties schooling is facing today.

### Keywords

Evolution, childhood, political philosophy, colonialism, teacher education, power.

300



## Introducción

Este trabajo buscará analizar los supuestos que dan sustento a una metáfora epistémica que ha resultado clave tanto en el desarrollo de la ciencia moderna, como en la construcción de posiciones de poder, esto es, la metáfora de la homologación filogenia-ontogenia. Partiendo del análisis esgrimido por Fallilone (2017), se puede sostener que esta metáfora constituye un mojon en la formación del relato mítico de la Modernidad eurocéntrica, y que desmontar su andamiaje puede contribuir a pensar una ‘Trans-Modernidad’ desde América Latina. Las consecuencias del desarrollo de la mencionada metáfora abarcan desde la antropología hasta la biología, pasando particularmente por el campo de la educación; ha dado lugar a la construcción de saberes efectivos y ‘científicos’ acerca de la educación y la escolaridad, que a su vez tienen consecuencias concretas en lo que sucede en las aulas. Es por esto que se buscará, además, establecer algunas perspectivas políticas —en sentido amplio— para pensar las prácticas educativas. Para lograr esto, se apelará al análisis de fuentes históricas y bibliografía especializada; el recorrido podrá parecer algo errático por momentos, pero todo tiende a un punto común de confluencia.

Se iniciará con una revisión histórica de algunos elementos que fueron clave en la construcción de una escala imaginaria del desarrollo evolutivo del ser humano y su cultura, poniendo especial foco en la decisión político-colonialista de colocar una figura particular como *télos* de

esa escala, y no otras. Luego, se analizará un ejemplo muy significativo de las marcas que esta metáfora puede imprimir en lo educativo. Para finalizar, con las categorías de obstáculo epistemológico y pedagógico se articularán unas últimas consideraciones sobre el tema, procurando brindar algunos elementos que puedan eventualmente contribuir a consolidar un campo de filosofía política de la educación.

## Metáforas epistémicas y educación

El uso de recursos literarios, como metáforas y analogías, para explicar fenómenos complejos no es algo extraño ni infrecuente desde la modernidad; su valor literario es innegable. Es imposible hablar de los fenómenos sin hacer uso de adjetivos e imágenes descriptivas. Generalmente se han consentido o tolerado en los discursos científicos porque presumiblemente ayudarían al lector no especializado a comprenderlos mejor, con la consecuencia de que esos discursos despojados de toda parafernalia se consideran ‘más científicos’. Pero la presencia de estos recursos expresivos hace algo más que solamente aportar un valor literario o decorativo a las explicaciones; por el contrario, permiten a cualquier lector aumentar sus posibilidades de comprensión del mundo y de la realidad. Si las metáforas e imágenes fueran removidas por completo, muchas explicaciones científicas no se sostendrían, puesto que ellas aportan efectivamente un valor cognoscitivo, es decir, tienen una significación propia que no depende de otras expresiones ‘más literales’. Precisamente, el profesor e investigador Héctor Palma (2014; 2015) se ha dedicado a examinar este aspecto del uso de metáforas en ciencias, que él nombra como función epistémica.

301



El uso de metáforas en la divulgación científica o en la enseñanza se tolera en tanto mero recurso didáctico-pedagógico y la filosofía estándar de la ciencia, en el siglo XX, ha reconocido en las metáforas, a lo sumo, un papel heurístico sin valor cognoscitivo. Sin embargo, la profusión de metáforas en las ciencias permite sospechar que su presencia es más la regla que la excepción. Solo a modo de ejemplo: el universo es un organismo, o una máquina; la sociedad es un organismo; el conflicto social es una enfermedad [...]. Difícilmente pueda atribuirse a las expresiones precedentes tan solo funciones didácticas, heurísticas o retóricas. Primero porque las consecuencias teóricas, prácticas e instrumentales de esas metáforas forman parte de la ciencia y, segundo, esas expresiones no sustituyen a ninguna otra expresión literal que el científico tendría para sí y para sus pares. Quizás, entonces, deba repensarse el estatus

epistémico y las funciones cognoscitivas de estas verdaderas ‘metáforas epistémicas’ [...] (Palma, 2014, p. 107-108).

Hay ocasiones en que en las ciencias se apela a recursos explicativos que no provienen de la actividad científica misma<sup>1</sup>, en lugar de apelarse a un lenguaje referencialmente riguroso, formalizado, pautado y controlado. Así van creándose metáforas que se vuelven paulatinamente parte del léxico corriente de la ciencia al ser eficaces para aumentar las posibilidades de comprensión del mundo y de la realidad. De acuerdo con Palma (2014), ocurre con estas metáforas que lo que comienza siendo una novedad discursiva, un recurso que presenta un punto de vista novedoso e inesperado, con el tiempo se vuelve una expresión considerada literal y propia del discurso científico, y entonces pasan a ser analizadas epistemológicamente en vez de literariamente. En este sentido, Palma (2014) afirma:

Una cualidad importante de las ME [metáforas epistémicas] es que restringen fuertemente el campo de lo posible y, sobre todo delimitan claramente el campo de lo imposible, de aquello que ya es desechado porque no puede ser pensado en términos de racionalidad de la época (p. 112).

La llegada de los vecinos europeos al continente americano contribuyó a la formación de una de esas metáforas, una que tuvo gran y largo impacto en teorizaciones posteriores, dando lugar a la construcción de un corpus teórico mayor. El objetivo de este trabajo es hacer un aporte para considerar los efectos de esta metáfora y el alcance que ha tenido en un ámbito no siempre puesto en relación con la misma, como es la educación escolarizada, ya que la metáfora y su corpus asociado contribuyen, siguiendo los señalamientos de Fallilone (2017), a reducir la educación “a una transmisión acrítica de conocimientos y la adaptación a una serie de normas para ser promovido” (p. 234), ocultando toda “referencia que nos haga particulares” (p. 234). Desandar el camino de las construcciones cristalizadas mediante el uso de esta metáfora epistémica resultará en un aporte para elaborar, como propone Fabelo Corzo (2021), una ‘resistencia epistemológica’.

### *La mirada europea sobre América*

En un trabajo sobre las representaciones gráficas que los europeos hacían del ‘Nuevo Mundo’, Alfredo Bueno Jiménez (2015) sostiene que los primeros contactos de cronistas y conquistadores, al momento de ser representados por los ilustradores europeos, fueron asimilados a los elementos más extraños que la imaginación europea admitía. Entre el contacto directo que los viajeros europeos tenían con las poblaciones locales y las



ilustraciones que se hacían en las tierras europeas, tomaba lugar la mediación de las narraciones que los primeros elaboraban. Bueno Jiménez (2015) sostiene al respecto:

Debido a la dificultad que existía para describir la realidad americana, a menudo cronistas y conquistadores catalogaban de ‘monstruoso’ o ‘extraño’ lo desconocido y recurrían a la imaginación para convertir la realidad en algo diferente que los artistas se encargarían de ilustrar. La representación del monstruo no era solamente aquello que excedía de lo normal en cuanto a lo físico, sino también a las costumbres sociales y culturales del hombre occidental (p. 108).

Lo que estos hombres europeos experimentan en las tierras americanas es el encuentro con sociedades y culturas radicalmente otras, y en consecuencia necesitan dar sentido a esas diferencias. Estas marcas iniciales de la relación colonial, teñidas de monstruosidad, bestialidad y misticismo, lejos de ser refutadas o cuestionadas, van a ser consolidadas en el tiempo. El análisis de Bueno Jiménez da pie para pensar que, en principio, las explicaciones tuvieron un tono más mágico que empírico. En el trabajo referido, Bueno Jiménez hace un recorrido muy preciso por ilustraciones que los artistas hacían —o los editores encargaban— a partir de las cartas y diarios de viaje que recibían desde el ‘nuevo’ continente. Luego, examina esas ilustraciones a la luz de mitos y leyendas europeas tradicionales o historias populares de la época, a fin de mostrar cómo los huecos y faltantes en las descripciones y narrativas de los viajeros eran completados con elementos propios de aquellas otras historias. Por mencionar un solo ejemplo, cuando analiza las ilustraciones realizadas por Levinus Hulsius en 1599 para representar a las habitantes de la región que llamaron ‘el Amazonas’<sup>2</sup>, Bueno Jiménez (2015) señala cómo las representaciones de las mujeres americanas se asemejan a las representaciones de las diosas greco-romanas e incluso de la Eva bíblica. En los tres casos coinciden los cuerpos desnudos, las líneas y proporciones, y los cabellos largos y ondulados (pp. 95-101).

Si bien muchos de estos elementos mágicos fueron abandonados a medida que se profundizaba el contacto y las potencias europeas consolidaban su dominio sobre América, cabe señalar que las marcas de esta primera mirada sobre el ‘Nuevo Mundo’ sobrevivieron y se perpetuaron en explicaciones posteriores. Fabelo Corzo (2021) pone el énfasis en la violencia epistémica que esto implicó, en tanto “el pensamiento occidental moderno, clásico, eurocéntrico y colonial” (p. 48) presentaba “[s]us estudios sobre lo humano-particular, fundamentalmente sobre lo propio y eu-



ropeo, [...] como el conocimiento de lo universal humano. Sus particulares experiencias eran elevadas al rango de conocimiento universal” (p. 48).

Una idea en especial tuvo un fuerte impacto, la idea de que la vida en América representaba la vida ‘primigenia’, es decir la vida como habría sido en el pasado, despojada de ‘civilización’ en los primeros tiempos humanos, como niños infantes que aún no habrían ‘aprehendido la cultura’. Inclusive hubo quienes pensaron que la América representaba el paraíso bíblico<sup>3</sup>. Sin embargo, sostenido desde una perspectiva universalista de la cultura, eso tampoco les valió un mejor status a los americanos, tal como lo señala Adriana Puiggrós (2003):

Los españoles se instauraron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización. No solamente consideraban a la hispánica una cultura superior, sino la única formación digna de tal nombre. Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos (p. 27).

304



¿Cómo operaron esas explicaciones, años después, para continuar teniendo repercusiones en la manera de entender dar sentido a las diferencias culturales? Realizar este análisis no es una tarea sencilla, en particular porque se cristaliza como visión de una época, visión en la que confluyen teorizaciones de diversas disciplinas. Abordar este punto solo ameritaría un trabajo más extenso. Este escrito se limitará a mencionar algunos aspectos fundamentales para entender esa visión de época, visión que se impregnó en las fibras latinoamericanas, causando que, como sostiene Fabelo Corzo (2021), “[i]ncluso la autoimagen que tiene el propio sujeto (ex)colonizado, en mucho depende del discurso que sobre él ha construido Europa, Occidente” (p. 46). Especialmente se abordarán aquí tres cuestiones: el espíritu de progreso indefinido que llevaba consigo el positivismo; el recurso explicativo al estudio de ‘el hombre salvaje’ para entender el presente; y la consolidación de las relaciones coloniales.

La perspectiva positivista con su idea de progreso indefinido, florecida en los siglos XVII y XVIII<sup>4</sup>, estableció una manera propia de pensar la historia, no solamente para imaginar el futuro, sino también para imaginar el pasado. Si bien en ese momento primaba el interés por figurarse el futuro, era la misma lógica la que a la vez proyectaba eventos futuros y daba sentido a los eventos pasados. De modo que, si se podían hacer predicciones y especulaciones acerca del futuro, era a razón de saber que la humanidad había ido por un camino de mejoras continuas, es decir, había progresado. En otras palabras, el estado actual de la humanidad se explicaba por la concatenación ordenada de causas en el pasado, causas



que no habían sido aleatorias sino teleológicas, y cuyo efecto implicaba una mejora respecto del estado de cosas anterior, desembocando en el hombre ilustrado, industrial y republicano europeo. Ahora bien, ¿cuál sería el estado de cosas anterior?

El hombre era pensado como atado, igual que todas las cosas, a las ‘leyes de la naturaleza’, leyes de funcionamiento perfecto y sincronizado, como un mecanismo de relojería. La certeza que se tenía sobre las leyes naturales y su causalidad era lo que permitía reconstruir el imaginado estado de cosas anterior. Se hablaba, entonces, de ‘el hombre salvaje’ y se proporcionaban análisis y descripciones de cómo había sido la vida y cómo había sido la humanidad en esos tiempos ya olvidados para explicar —y claramente justificar— el modo de ser y vivir del hombre contemporáneo —léase, el hombre europeo. Ejemplos de esto son los relatos como el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* de Rousseau, o las descripciones que realizan Hobbes o Locke entre sus reflexiones políticas. Esas reconstrucciones resultaron de vital importancia porque permitían revestir de naturalidad a los cambios sociales y productivos que se iban desarrollando, a la vez que permitían resaltar como defecto o virtud alguna característica en particular. Si una característica había permitido y favorecido el ‘avance’ de la cultura en esa concatenación causal teleológica, entonces esa característica era considerada esencial, y debía ser protegida y salvaguardada. En cambio, si una característica había sido abandonada en ‘el camino del progreso’, entonces habría de ser considerada indeseable, atávica, primitiva, incivilizada, y por ende ‘ser superada’ o ‘corregida’ en caso de constatare en el presente. El ‘Nuevo Mundo’ confrontaba a Europa con modos de organización social bien diferentes de los conocidos por ellos hasta entonces. Y toda característica diferente fue captada con esa mirada de progreso.

Así confeccionada la figura del ‘otro’, estos relatos sobre un pasado originario de la humanidad ofrecieron una justificación de la superioridad de unas culturas sobre otras, según poseyeran o no esas características ‘de avanzada’. En la argucia argumentativa, era necesario contar con este ‘otro’ para consolidar la dominación productiva. Pero no hay que olvidar que es, al fin y al cabo, un artificio.

Las construcciones teóricas parecían encontrar su apoyo en la realidad, en el contacto con estas ‘nuevas evidencias’, y la consolidación de las relaciones coloniales terminó de ordenar el mundo con este criterio, plasmando una meticulosa jerarquía de los pueblos. Todo esto se tradujo eventualmente en una ‘división internacional del trabajo’, una asignación de tareas y funciones, de permisos y prohibiciones, de posibilidades y li-



mitaciones a cada pueblo y a cada región geográfica según su forma de vida en relación con esos relatos originarios<sup>5</sup>, consolidando, conforme Fallilone (2017) lo plantea, el relato del ‘mito moderno’.

A los ojos de los europeos de aquel momento estas maneras de pensar no presentaban mayores inconvenientes, y los relatos derivados de ellas eran considerados perfectamente científicos. Sin embargo, como se puede notar con facilidad, estos relatos no cumplen ni con su propio criterio de científicidad, puesto que no hay realmente evidencias de que la vida haya sido alguna vez como la describe, por ejemplo, el mito contractualista. Todas estas explicaciones se basan en elementos de alta carga epistémico-metafórica y literaria, no reconocidos como tales, por supuesto.

Esta manera de pensar la cultura podría parecer muy ajena a nuestros tiempos, sin embargo, falta todavía señalar una cuestión más que contribuyó a la unificación de esta perspectiva, que a tal punto le dio solidez y fuerza que todavía hoy, a pesar de que han sido cuestionados y ampliamente discutidos, encontramos políticas y opiniones públicas fundamentadas en los mismos supuestos. A las tres cuestiones mencionadas se sumó una cierta interpretación de la teoría de la evolución. Es necesario aclarar que cuando se hable aquí de ‘evolucionismo’ o ‘teoría evolucionista’ no se estará haciendo referencia a la obra de Charles Darwin, sino, siguiendo a los antropólogos Boivin, Rosato y Arribas (1989), a la interpretación antropológica abierta por E. Tylor y H. Morgan<sup>6</sup>.

Boivin et al. (1989) señalan que fue a finales del siglo XIX que comenzaron a difundirse estas interpretaciones que, mediante explicaciones que hacían uso de criterios y mecanismos tomados de la evolución biológica, se proponían dar sentido a las diferencias observadas entre las distintas agrupaciones humanas de las que se tenía registro. En el marco de estas perspectivas, y a diferencia de lo planteado por Darwin, la evolución era cargada con un fuerte peso teleológico. La hipótesis era que ciertos individuos entre los grandes monos fueron creando una diferenciación por un proceso de evolución, variación genética y selección natural que finalmente hizo que sugiera la humanidad como una especie bien diferenciada de los grandes monos. De este modo, siguiendo el análisis de los autores, se podía afirmar que la especie humana constituía una unidad uniforme en su crecimiento y aspectos biológicos.

Pero los aspectos animales fisiológicos no resultaban suficientes para definir la especificidad del hombre, y, según señalan Boivin et al. (1989), Tylor propuso que lo que diferencia a los hombres de los grandes monos es la capacidad de generar cultura. Esto, además de incluir al hombre entre la generalidad de los animales, quitándole toda dignidad



especial o divina, ponía en relación el ser natural del hombre con su ser espiritual, pretendiendo explicar el desarrollo cultural como una rama de las ciencias naturales. De modo que el hombre sería más propiamente humano, y menos animal, cuanto más floreciera su capacidad de generar cultura. De acuerdo con esta perspectiva, se imagina que el proceso de evolución que habría seguido la humanidad iría desde los grandes monos sin comportamientos o creaciones más allá de los instintos de supervivencia, hasta el humano actual, creador de la ciencia y las artes. Y como la gran multiplicidad de individuos conforman una especie sola, con una misma naturaleza, la evolución humana es una, unificada y única, tanto en lo fisiológico como en lo cultural. Por lo tanto, la evolución sigue un único camino que toda la humanidad recorrerá eventualmente, como un desplegar, desenvolverse de la propia especificidad humana. En consecuencia, podríamos conocer el nivel de evolución de los grupos humanos según el desarrollo cultural presente en ellos. Midiendo de algún modo la ‘cantidad’ de cultura generada, se podría fácilmente ubicar a los diferentes grupos humanos en una ‘escala evolutiva’, según estuvieran más cerca de lo meramente animal o más cerca de lo específicamente humano.

Boivin et al. (1989) señalan tres criterios con los que se clasifican a los grupos humanos dentro de esta escala evolutiva (p. 29), a razón de una complejización creciente de los ‘niveles de cultura’, es decir un aumento o multiplicación de productos culturales y una mayor especialización y diferenciación. El primer criterio es el grado de acumulación de cultura, según el cual la mayor cantidad y complejidad de las producciones culturales denotan una cultura ‘más avanzada’. El segundo criterio es de una cierta acción causal en ese supuesto camino de la evolución cultural. Esto es, las formas culturales ‘simples’ y ‘primigenias’ son causa del grado siguiente e inmediatamente superior. Las ‘nuevas’ producciones culturales de un grupo humano, y su consecuente acumulación, producen una suerte de salto cualitativo hacia grados mayores y posteriores de cultura. El tercer criterio de clasificación es la relación temporal, que ubica esa causalidad en el marco del tiempo cronológico sucesivo. Así, los grupos humanos ‘primigenios’ serían antecedente y pasado de los ‘avanzados’. Implica a su vez que todos los grupos humanos que hoy presentan características ‘avanzadas’ en algún momento fueron necesariamente ‘primigenios’. En el mundo colonial del siglo XIX, sostienen los autores, “el ‘otro’ contemporáneo, lejano en el espacio, representa las huellas del pasado en el presente (noción de supervivencia). La lejanía espacial y cultural relata en vivo la lejanía temporal” (Boivin et al., 1989, p. 29). Es decir, estas teorías les hacen pensar a los europeos que en América —o bien



en otras colonias— se encuentran cara a cara con el pasado primigenio de sí mismos y de la humanidad.

A partir de estas reflexiones, es posible ubicar tres puntos clave en esta supuesta escala evolutiva. En un extremo, el grado cero sería el origen de la humanidad, lo más primitivo, simiesco o animalado. En algún punto más cercano al extremo opuesto de la escala, estaría el hombre actual. Entre esos dos puntos se ubicarían cualificadas, jerarquizadas y ordenadas todas las sociedades americanas y de las otras colonias. A las antiguas culturas griega y romana también se les asigna un lugar en la escala, en un punto bastante posterior a las sociedades del ‘Nuevo Mundo’. Como se trata de un enfoque teleológico, el tercer punto clave de la escala, el extremo opuesto al cero, representa el ideal de humanidad, o modelo ideal de realización humana. En efecto, esta manera de concebir las diferencias entre grupos humanos solo cobra sentido al colocar un modelo al final de esa escala, al cual se supone que tiende toda la escala. Ese extremo ideal podría o no coincidir con el hombre europeo colonizador, pero lo que es seguro es que la cultura europea es la que se encuentra más avanzada en la escala.

Sirva esto para resaltar cómo la selección de quién o qué sea que ocupe el puesto final, puede modificar la interpretación y el sentido de la escala. Por ejemplo, no sería lo mismo poner como modelo ideal-final a un guaraní del siglo XV que a un inglés del siglo XIX; la escala se vería totalmente resignificada. Y no es casual la elección de términos. Decimos ‘modelo ideal de realización humana’ e ‘ideal-final’ porque las explicaciones de este tipo tienen unas marcadas resonancias aristotélicas. ‘Realización’ va de la mano con la idea de que cada cosa posee una *ousía* o forma esencial que debe desplegarse en todo su ser. En este caso, aquello esencial que debe desplegarse para ser plenamente humanos es la cultura, y en particular la cultura ilustrada. Se volverá sobre esta cuestión un poco más adelante.

En tanto este esquema explicativo, por ponerlo en términos aristotélicos, hace coincidir la causa formal con la causa final, no es suficiente hablar de ‘ideal’ o ‘final’ por separado, y la expresión ‘ideal-final’ cobra sentido. Es decir, ese ideal es concebido como la expresión cabal o acabada de la esencia humana (causa formal). Pero a la vez, haciendo una lectura filogenética, ese ideal es colocado como la versión más evolucionada de la especie, como el objetivo al que tendería la evolución (causa final). De este modo quedaría justificada la ‘natural disposición’ de todos los grupos humanos a ser alguna vez como ese ideal, en el camino evolutivo de desplegar totalmente o realizar los rasgos esenciales de la humanidad.

Entonces, aunque los grupos ‘primigenios’ o ‘primitivos’ *todavía* no hubieren realizado o alcanzado ese ideal, es decir no fueren aún ple-



namente humanos, sí se podría decir que poseerían en sí mismos ese ideal de humanidad en potencia. Y esa causa final-formal es la que mueve a estos grupos más ‘primigenios’ por el camino de volverse o convertirse en ese ideal. Así como una semilla de roble es un roble en potencia, un agrupamiento humano ‘primigenio’ es una sociedad plenamente humana en potencia. En este punto resulta claro cómo se resignifica la cadena de desarrollo según se piense ese ideal-final de humanidad de una manera u otra, como guaraníes del siglo XV o como ingleses del siglo XIX. Pues bien, por factores históricos y de poder —que exceden a la extensión de este trabajo—, el puesto de humanidad ideal fue ocupado por la cultura occidental judeo-cristiana europea, de las Revoluciones Industriales, la Revolución Francesa y el Giro Copernicano, y dentro de ella, por el humano masculino, caucásico e ilustrado.

Pero hay todavía otro aspecto del asunto que es ciertamente muy conocido, pero en ocasiones olvidado. Se trata de una característica que se cuela en la descripción de ese ideal de humanidad junto con la de ser ilustrados. Llegar a ser ilustrados implica para los individuos alcanzar la mayoría de edad. Y junto con esta valoración de la ilustración y la mayoría de edad, se juega una valoración implícita de la adultez en detrimento de la niñez o la infancia. Algunas de las consecuencias políticas de esta valoración implícita no han sido aún elaboradas de todo. Será necesario un pequeño rodeo para abordar esta cuestión.

En el trabajo de Auguste Comte *Curso de filosofía positiva* se encuentra una versión bien conocida de lo que se está tratando aquí. En el mencionado *Curso*, Comte recurre a la llamada ‘analogía entre filogenia y ontogenia’. Es decir, el origen y desarrollo evolutivo de la especie humana (filogenia) es puesto en paralelo con el origen y desarrollo evolutivo del individuo (ontogenia). Tómese un solo fragmento a modo ejemplificativo:

Esta revolución general del espíritu humano puede ser ampliamente constatada, de una manera sensible, aunque indirecta, al considerar el desarrollo de la inteligencia individual. El punto de partida, al ser forzosamente el mismo en la educación del individuo y en el de la especie, hace que las diversas fases principales de la primera deban representar las épocas fundamentales de la segunda. Así, cada uno de nosotros, al examinar su propia historia, ¿no recuerda haber sido sucesivamente, en lo que respecta a sus nociones más importantes, un teólogo en su infancia, un metafísico en su juventud y un físico en su madurez? Esta verificación será fácil para todos aquellos espíritus que sientan al unísono con el nivel de su siglo (Comte, [1830-42] 2004, p. 24).





Según esto, las diversas fases de la inteligencia del individuo representan las épocas fundamentales de la especie, en tanto el espíritu humano es uno solo en todas sus manifestaciones. La mirada evolucionista que sostiene Comte creía que habría una ‘niñez’ de la humanidad, una ‘juventud’ y una ‘madurez’. Más adelante en el mencionado capítulo, el autor va poniendo más detalles a todo esto. Un ser humano nace bebé, sabe poco, es dependiente, no posee autonomía ni capacidad de decisión propia. Todos estos rasgos los va incorporando a medida que crece. Incorpora el lenguaje, la capacidad de razonar correctamente, la comprensión poética. Pero, siendo todavía joven, no puede controlar las pasiones y es impulsivo. Tampoco puede, según esta mirada, diferenciar la fantasía de la realidad, o sea las explicaciones míticas o religiosas de las científicas. Poder diferenciar y apreciar estas últimas es uno de los rasgos fundamentales de la madurez racional del individuo. La participación política, el desarrollo de la ciencia, el cultivo de las artes, son otros rasgos propios de la adultez. Desde este punto de vista, el origen y desarrollo evolutivo de los niños y las niñas es nacer para convertirse en adultos, y del mismo modo, según esta analogía, la humanidad en su conjunto nació para ser científica, republicana y mercantilista —tal como son los países europeos más pujantes. Siguiendo este razonamiento evolucionista teleológico, la adultez y la cultura europea ocupan la misma jerarquía, por lo que se las hace coincidir y se les atribuyen los mismos rasgos a ambos. Así, los hombres europeos, caucásicos, científicos, ilustrados resultan la mejor y más fiel expresión del ideal de humanidad; ellos resultan más plenamente humanos porque han desarrollado más cabalmente esas características que se piensan esenciales de la humanidad.

A nivel de la filogenia, esto sería: los grupos humanos comienzan a producir cultura ‘infantilmente’, para llegar a convertirse en algún momento en grupos humanos con cultura ‘madura’ o ‘adulta’. El efecto lateral de la analogía entre ontogenia y filogenia es que las características de la niñez empiezan a ser consideradas como indeseables porque son asociadas a las formas de cultura ‘simples’, ‘toscas’, ‘mágicas’, ‘bárbaras’ e ‘involucionadas’. Y al mismo tiempo las características de la adultez pasan a ser valorizadas como modelo ideal de humanidad, porque son las que se atribuyen a las culturas ‘complejas’, ‘finas’, ‘científicas’, ‘civilizadas’ y ‘evolucionadas’.

Para comprender las consecuencias de esta analogía, no se debe perder de vista otro movimiento valorativo que produce, que es acompañar la ‘falta de evolución’ con una atribución de inferioridad. En este punto vale retomar las palabras del investigador indio Ashis Nandy

(1985), quien analiza las relaciones entre las metáforas de infancia y el imperialismo colonial:

En la medida en que la adultez misma es valorada como símbolo de completitud y producto final del crecimiento o desarrollo, la infancia es vista como un estado transicional imperfecto en el camino a la adultez, la normalidad, la socialización y humanización plenas. [...] El resultado es el uso frecuente de la niñez como figura de la inmadurez o, lo que es lo mismo, inferioridad, política y cultural (p. 360). (La traducción es nuestra<sup>7</sup>).

El movimiento valorativo al que se hacía referencia más arriba pone a la niñez a la par de los estadios ‘primigenios’ de la escala evolutiva. Así, ya sea entre grupos humanos o entre edades, la diferencia es percibida como inferioridad, y además como una inferioridad natural, en tanto las desigualdades entre grupos humanos serían consecuencia de un ‘orden natural de las cosas’. Al cabo, ser niño resulta algo tan poco digno de estima como ser ‘indígena’.

Nandy (1985) también hace referencia al filósofo escocés James Mill (1773-1836), quien formara parte de la Compañía Inglesa de las Indias Orientales, como el mejor ejemplo para mostrar cómo se legitima la intervención imperialista británica en India. Una curiosidad que Nandy destaca es que, aunque Mill brinda un marco intelectual para justificar y defender indirectamente al imperialismo británico, no lo hace con un especial sentimiento de xenofobia. Antes bien, Nandy sostiene que Mill se posicionaba en una perspectiva patriarcal. Según la misma, así como los padres tienen autoridad y responsabilidad en encaminar la vida de sus hijos, del mismo modo las sociedades ‘más maduras’ tienen una autoridad y responsabilidad en encaminar la vida de las naciones ‘más jóvenes’ e inmaduras. Con esto, no es necesario explicar demasiado la legitimación del sistema colonial que esta perspectiva produce. Baste agregar que la intervención se realiza en nombre de la humanidad, en nombre de la cultura y el progreso, pero no con sentimientos de odio o menosprecio, sino con la superioridad y benevolencia de un padre que sabe qué es lo mejor para el hijo. Por supuesto, no se espera otra cosa del hijo más que aceptar gustoso el gesto paternalista.

Un poco más adelante, Nandy agrega una consideración respecto de la metáfora de infancia en la Europa pos medieval. Nandy (1985) considera que el calvinismo y el espíritu protestante también jugaron un papel muy importante en esta configuración de la niñez. Por un lado, difundieron la visión de “el adulto varón como la mejor creación de Dios y como estado mundano final para todos” (Nandy, 1985, p. 361)<sup>8</sup>. Esta





es, como se vio antes, la mirada evolutiva y teleológica. Y, por otro lado, sostiene Nandy, calvinismo y espíritu protestante consolidaron la idea de que la debilidad o fragilidad física de los niños y las niñas va de la mano de una debilidad moral y emocional. Esto nuevamente legitima la intervención imperialista-colonialista, ya que semejantes debilidades deben ser ‘corregidas’ y ‘enderezadas’ con la ayuda de personas ‘más maduras’. En palabras de Nandy (1985), “sin esta corrección, se creía que el niño se quedaba a mitad de camino entre los animales ‘inferiores’ y la humanidad” (p. 361)<sup>9</sup>.

### *Filogenia y ontogenia en educación*

Algunos aspectos de las posibles relaciones entre la analogía filogenia-ontogenia y la educación han sido ya trabajados por importantes investigadores. Se ofrecerá a continuación un breve repaso para aportar otros elementos al análisis aquí realizado.

Siguiendo investigaciones realizadas algunos años antes por Adriana Puiggrós (1990) y Pablo Pineau (1997)<sup>10</sup>, Marcelo Caruso e Inés Dussel (1999) muestran las grandes influencias que los pedagogos ‘normalizadores’ y las posturas positivistas han tenido en el sistema educativo argentino. Entre los referentes de los normalizadores cabe destacar a Herbert Spencer, quien en sus *Ensayos sobre pedagogía* de 1861 exponía los siguientes principios pedagógicos:

- 1) ir de lo simple a lo compuesto;
- 2) de lo indefinido a lo definido;
- 3) de lo concreto a lo abstracto;
- 4) la educación del niño debe concordar, en su modo y orden, con la marcha de la humanidad. El supuesto es que la ontogénesis (desarrollo de un individuo) repite la filogénesis (desarrollo global de la especie), y que la ciencia sigue los mismos pasos para avanzar en el niño que en la historia social;
- 5) ir de lo empírico a lo racional;
- 6) estimular el desarrollo espontáneo del niño, diciendo lo menos posible y obligándole a encontrar lo más posible, confiando en la disciplina de la Naturaleza;
- 7) guiarse por los intereses y excitaciones del niño: si un conocimiento es agradable para él, es el indicio más seguro de que vamos por camino correcto. Si esto no surge espontáneamente, debe fomentarse su interés, motivándolo para la experiencia (Spencer, 1983, en Caruso y Dussel, 1999, p. 153).

En el punto 4 se encuentra unas primeras consecuencias de la analogía filogenia-ontogenia en la escolaridad, ya que expone muy claramen-





te cómo debe ser el principio ordenador de la educación. Yuxtapuesto al punto 6, cabe preguntarnos qué es lo que se pretende nombrar como ‘espontáneo’ en este contexto, siendo que el desarrollo de la niñez estaría atado a unas leyes universales de la historia y de la naturaleza. Entonces, ¿qué es realmente lo que quedaría librado a decisiones espontáneas? El punto 7 dice indirectamente al lector que, si un niño no gusta de un conocimiento por sí mismo y ‘espontáneamente’, si encuentra dificultades o le produce rechazo, entonces es un indicio más que seguro de que vamos por el camino incorrecto y, en consecuencia, el docente debe fomentar y motivar al niño para que se interese. Y no solo debe fomentar y motivar al niño para que se interese, sino que debe instarlo a que experimente empíricamente y por sí mismo. Hay una confianza en que el contacto con el mundo y con la naturaleza encauzará al niño por el camino de la evolución del espíritu, ‘espontáneamente’. Esto implica que habría cosas que han de interesar al niño ‘naturalmente’, y si algún individuo no encontrara en sí mismo ese interés ‘espontáneo’, entonces ese individuo estaría en desarreglo con la naturaleza y su desviación admitiría la aplicación de correctivos. Así planteado parece que la espontaneidad se limita a seguir y asumir como propio —o por el contrario no hacerlo— el camino del espíritu y de la ciencia, el camino de la madurez de la humanidad que son representados por el docente y el currículum en el aula.

Resulta interesante resaltar además otra cuestión. En el fragmento citado, Spencer señala abiertamente que el supuesto con el que él trabaja es ‘que la ontogénesis repite la filogénesis’ (punto 4). Sin embargo, puede hallarse que hay un supuesto previo operando de manera subyacente en esa afirmación. Ese supuesto es el camino de progreso que se mencionaba más arriba en este trabajo. Es decir, para poder sostener aquel supuesto es necesario suponer antes que una cierta causalidad enlaza diferentes estadios humanos, de modo que los estados consecuentes resultan ‘superadores’ de los estados antecedentes y por eso ‘mejores’. Este supuesto de causalidad es fundamental para explicar por qué quienes se encuentren en los estados consecuentes estarían autorizados para conducir, evaluar y normalizar a quienes se encuentren en estados antecedentes. Esta explicación, puesta en el marco cronológico de la existencia humana, lleva a la conclusión que invita a pensar Nandy (1985): que, sin la intervención adulta e ilustrada, los niños y las niñas se quedarían a mitad de camino entre la animalidad y la humanidad.

Entre los pedagogos normalizadores, Caruso y Dussel destacan también a Rodolfo Senet (en Caruso & Dussel, 1999), quien supo introducir algunas variaciones sobre el método del aula global:



[...] apareció un énfasis muy fuerte sobre la necesidad de adaptar la pedagogía a la psicología del educando, no solo en términos de su interés, como decía Herbart, sino de mediciones más sofisticadas sobre cuál es el umbral de atención de un niño (20 minutos, entre los 7 y 10 años, y 25 minutos, entre los 10 y 14, decía Senet), qué memorias puede ejercitar, qué imágenes deben estimularse (p. 151).

Esta puntualización de los autores resulta interesante porque pone de relieve cómo los recursos científicos —las mencionadas ‘mediciones más sofisticadas’— vienen a colaborar en la construcción de un cuerpo de conocimientos sobre los niños y las niñas, que existe *a priori* de cualquier contacto que un docente pudiera tener. La psicología es enfocada desde el espíritu positivista con la misma impronta que veíamos en Spencer, es decir, con la idea de que unas leyes universales rigen el orden ‘correcto’ de los intereses y los aprendizajes. A tal punto se superpone la psicología a la pedagogía, que Senet indica ordenar y organizar los contenidos y actividades escolares de acuerdo con el umbral de atención correspondiente a cada edad, suponiendo que esos umbrales expresan la evolución natural del espíritu en tanto han sido medidos con herramientas científicas sofisticadas. En consecuencia, la lógica escolar se hace con todo un conjunto de saberes sobre los niños y las niñas, validados y garantizados por su impronta científica, incluso antes de que cualquier sujeto de carne y hueso ingrese a sus recintos. Antes de conocer a cualquier grupo de niños y niñas, el docente así formado ya sabe qué esperar de ellos, qué y cuánto pueden aprender y a qué velocidad.

Estos conocimientos *a priori* terminan funcionando como obstáculos epistemológicos en la mirada docente. Como afirma Bachelard ([1948] 2013), “es caer en un vano optimismo cuando se piensa que *saber* sirve automáticamente para saber” (p. 17). En otras palabras, ese saber que parece inmediato y espontáneo en algunas ocasiones puede más ocultar que iluminar. Se presenta certero en sí mismo por la facilidad con que emerge ante nuestros sentidos o nuestras conciencias, pero oculta el hecho de que fue alguna vez la hipótesis para resolver un problema, la respuesta para una pregunta. En el momento en que esa relación pregunta-saber se desdibuja, se difumina, se deshace en afirmaciones ‘evidentes’ y se pierde el problema que le dio sentido inicialmente, entonces ese saber empieza a funcionar más como un obstáculo que como incentivo para las futuras investigaciones. Es que “entre la observación y la experimentación no hay continuidad, sino ruptura” (Bachelard, [1948] 2013, p. 22). Y en el sitio de esa discontinuidad es donde se instalan los obstáculos,

que pueden ser tanto los saberes de la ciencia, como los saberes de la vida cotidiana, generando una aparente sensación de continuidad.

Cuando Bachelard ([1948] 2013) habla del obstáculo pedagógico como un tipo de obstáculo epistemológico, analiza el caso de la enseñanza de las ciencias. Y afirma que uno de los principales errores de parte de los profesores de ciencias es creer, al diseñar sus clases, que el trabajo comienza ‘de cero’, o sea, con estudiantes que no poseen ningún conocimiento acerca de lo que se va a enseñar, como *tabulas rasas*. Pero no es así, los estudiantes poseen conocimientos fundados en la vida cotidiana y en transmisiones orales, y la enseñanza de las ciencias encuentra cada vez dificultades similares. Bachelard ([1948] 2013) lo explica del siguiente modo:

No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de Física con conocimientos empíricos ya constituidos; no se trata, pues, de *adquirir* una cultura experimental, sino de *cambiar* una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (p. 20).

315



Esto hace necesario pensar en la formación docente, donde la enseñanza puede demasiado fácilmente centrarse en resolver las vicisitudes del quehacer práctico en detrimento del análisis acerca de los supuestos que cada docente asume para encarar su tarea. Centrarse solamente en desarrollar las actividades planificadas y cumplir los contenidos curriculares, postergando una y otra vez las preguntas acerca de todas aquellas ideas que dan base a las decisiones pedagógicas en el aula, conlleva el riesgo de creer que se están transformando algunas cosas que en realidad están siendo afirmadas y reificadas subrepticamente al ser los supuestos sustentadores.

Se puede afirmar que sucede algo muy similar a lo que describe Bachelard en el momento en que se está preparando a un joven adulto para ser profesor. Se olvida que esos jóvenes ya tienen unas ideas acerca de la educación, elaboradas a partir de sus experiencias extraescolares, pero también —y muy especialmente— a partir de sus experiencias escolares como estudiantes de primaria y secundaria. Partiendo de la consideración de que los supuestos antropológicos y epistemológicos evolucionistas y positivistas, abordados más arriba, forman parte no solo de los fundamentos que estructuran la división escolar en años, niveles y ciclos, sino que además forman parte de conocimientos y opiniones populares acerca de la educación, debería tenerse en cuenta que es ése el punto de partida para la formación docente y no una suerte de ignorancia inaugural. La idea de ‘formar adultos’ —idea que inspira el título de este trabajo— está fuertemente impregnada por las teorías e ideas revisadas. Y como “frente al misterio de lo real el alma no puede, por decreto, tornarse ingenua” (Bachelard, [1948]

2013, p. 16), resulta necesario comenzar el trabajo derribando, o al menos interrogando, los obstáculos adquiridos por los estudiantes en los años previos. Resulta necesario que los futuros docentes al menos sepan que esas ideas están condicionando la mirada, para que puedan adquirir ‘el sentido del problema’ al que hace referencia Bachelard.

## Conclusiones

Podría parecer que el argumento aquí elaborado pretende deslegitimar o tirar abajo la estructura educativa tal como es hoy en día, pero no es esa la intención. Son bien conocidos los muchos cuestionamientos que se realizan a la manera en que la escuela enseña hoy; y, sin embargo, a pesar de todo, ella continúa funcionando. La institución escolar perdura en el tiempo y se mantiene, alimentada de esperanzas sociales e incluso estando atravesada por problemas académicos, gremiales y de financiamiento —porque hay algo que sí continúa pudiendo hacer. Es menester insistir en que no se busca aquí desacreditar la escolaridad actual ni derribarla con una crítica radical. Antes bien, se busca señalar algunas cuestiones que impiden una reflexión más profunda acerca de qué se entiende por educación y acerca de las condiciones de existencia de la institución escolar. Mediante un examen un poco más amplio de la lógica escolar, se ha buscado aquí realizar un aporte para identificar algunos de los supuestos profundos que la componen.

La teoría evolutiva nació del estudio de la naturaleza, brindando un marco fructífero para explicar los cambios en las especies y su variedad. Y engendró al mismo tiempo unos conceptos percibidos como naturales, objetivos e independientes de las subjetividades de quienes investigaban precisamente por originarse en el estudio de la naturaleza. Cuando la lógica o racionalidad de esta teoría fue extrapolada al campo de lo social y lo cultural, produjo importantes consecuencias. En particular, fue clave en la formación de una de las metáforas epistémicas que condiciona la mirada contemporánea sobre la infancia, la metáfora filogenia-ontogenia. En sus orígenes históricos, emergió para dar sentido a las diferencias culturales que América planteaba a Europa, poniendo en relación los cambios culturales con los cambios que experimenta cualquier ser vivo al crecer. Según esta metáfora o analogía, lo que ocurre con inevitabilidad para un cachorro (crecer hasta convertirse en adulto), habría de ocurrir para la cultura también de manera inevitable. Supone esto que de algún modo el ser-adulto ya está contenido en el ser-cachorro, al menos en for-



ma latente como causa final. En el caso del desarrollo fisiológico es difícil discutir y/o rebatir el desarrollo del crecimiento, pero en el caso de las culturas son muchas las preguntas que emergen con esta perspectiva. ¿Es que hay algo equivalente al ser-adulto en las culturas? De haberlo, ¿qué garantizaría que ese ser-adulto adopte una sola caracterización, unívoca y universal, cual expresión de una esencia?

En la fisiología animal, los humanos no pueden elegir o decidir voluntariamente cuál sea el ser-adulto que ocupe el final de un proceso de crecimiento. Es decir, los mecanismos específicos por los cuales un renacuajo se convierte en rana, un pichón en águila o un bebé humano en un humano adulto no están —al menos por ahora— ni bajo el control ni poder humanos. Sin embargo, aunque la fuente fisiológica de la metáfora no lo admite, en términos culturales los investigadores realizaron una decisión artificiosa al concebir qué o quiénes eran colocados en cada uno de los extremos de la cadena de desarrollo cachorro-adulto. Semejante acción fue la que luego dio sentido y legitimación a las relaciones de poder que se estaban construyendo. La consecuencia de todo esto fue que las diferencias culturales fueron investidas de una fuerte valoración moral y política, que no solo tuvo consecuencias en el campo teórico, sino también en las decisiones económicas y comerciales, sociales e incluso en las educativas. Puesta en el marco cronológico de la existencia humana, lleva a la conclusión que invita a pensar Nandy (1985), esto es que, sin la intervención adulta e ilustrada, la niñez se quedaría a mitad de camino entre la animalidad y la humanidad. El mayor problema de esta perspectiva es que despoja de subjetividad política a todo aquel que o bien no esté escolarizado, o bien sea menor de edad. Tal vez más que despojar de subjetividad política, habilita una sola posible.

El ser-ciudadano es considerado como uno de los rasgos del adulto completo, por lo que no se podría decir de los niños y las niñas —o de los no escolarizados— que sean ciudadanos, y merece la pena pensar qué consecuencias produce esta situación. La pregunta en jaque es qué lugar tienen los niños en la *pólis*. Si no se quiere asignar a la infancia un mero lugar pasivo de aceptar gustosa los gestos paternalistas, la alternativa que primero se presenta es que sean los niños y las niñas quienes tomen sus propias decisiones. Pero no parece que esta sea una alternativa real ni valedera, ya que, por lo general, como sostienen Dussel y Quevedo (2010), ante el retiro de las figuras adultas cercanas, quien ocupa el lugar de referencia no es una supuesta ‘naturaleza pura de los niños y las niñas’, sino la razón de mercado, la lógica del consumo, el marketing y las industrias culturales a través de las pantallas y los dispositivos electrónicos. Y



entonces los niños y las niñas son considerados ‘inmaduros’ para discutir ciertos temas, para pensar, preguntar y tener ideas sobre ciertas cuestiones, pero son despreocupadamente expuestos a estímulos de alta significación política y simbólica (como son las publicidades comerciales, los juicios morales de las grandes productoras audiovisuales para niños y niñas entreverados sutilmente en historias coloridas y alegres, o las apreciaciones histórico-culturales mezcladas en los videojuegos<sup>11</sup>, por nombrar solo algunos). Al fin y al cabo, la pregunta por el lugar político de la infancia es una pregunta por la identidad, por el grado de involucramiento que se le permita tener a los niños en el juego cultural de su propia cultura.

Desde otro punto de vista, se puede decir que la metáfora filogenia-ontogenia funciona dando un sentido retroactivo a la formación/educación. Teniendo a la vista el estado actual de las sociedades humanas y cuál es el ‘estado más evolucionado’ que deberían alcanzar, se podría saber con una simple y rápida revisión qué cosas cada una necesita cambiar, poner o quitar para no trabar ‘el natural desarrollo’. Lo mismo se plantea en relación con la moral; se pretende hallar las causas de los malestares adultos en la formación recibida de niños, y como la conexión entre esos estados es concebida de una manera lineal, el desarrollo de la niñez comienza a ser un factor explicativo del presente. Primero se elabora esta explicación desde el presente hacia el pasado, argumentando que los adultos de hoy son tal o cual cosa porque de niños fueron tal o cual cosa, y luego se invierte la dirección del discurso desde el pasado hacia el presente, considerando que si logramos que los niños y las niñas sean de una cierta manera entonces obtendremos o resultarán adultos de esa manera. Así, la niñez se vuelve casi el único blanco de políticas y juicios sociales morales.

Precisamente lo que se buscó hacer aquí es interrogar todo eso que se cree saber con certeza acerca de niños y de niñas, todo ese conocimiento que se presenta como inmediato y que no permite hacer otras preguntas y pensar otros debates necesarios en la actualidad. El problema de estos conocimientos *a priori* es que están tan naturalizados, tan incorporados a los saberes presuntamente intuitivos de un docente, que se olvida que son construcciones culturales, históricas, teóricas, políticas, situadas y complejas, pero construcciones al fin. Valga decir que no son un problema en sí mismas y por sí solas, y hasta valdría el atrevimiento de decir que este tipo de afirmaciones son inevitables en la vida político-social de las instituciones, las cuales se constituyen basándose en diversos supuestos sin los que no podrían existir. Pero pedagógica y filosóficamente es pertinente tomarse el tiempo para ponerlas en perspectiva y pensar y analizar el juego simbólico que producen, qué permiten nombrar y qué



queda oculto. No es pertinente, sino también necesario. Porque cuando esos saberes toman el carácter de obstáculos epistemológicos tienen el efecto de obturar ciertas preguntas sobre la escolaridad y sobre la infancia, sobre la ‘ilustración’ y la adultez, y por ende de limitar toda capacidad de pensar realmente otras alternativas, pedagógicas o institucionales, a los problemas que carga la escolaridad actual.

En el momento en que se deja de percibir la hechura de estas posiciones como hechura, queda implicada y olvidada la compleja trama de sentidos, prácticas y significados que sostienen el estado de cosas. En este sentido, Collado Ruano (2017) sostiene:

La repercusión del sistema de educación formal no puede ser considerada neutra, puesto que todos estos elementos de poder y saber albergan la capacidad de colonizar epistémicamente a los individuos con el fin de sostener los propósitos del fundamentalismo económico [...] (p. 77).

Siguiendo a Palma (2014), cabe resaltar que mientras que las metáforas literarias no pierden del todo su sentido expresivo con el paso del tiempo, las metáforas epistémicas tienen éxito y se instalan en un contexto determinado, en una época determinada. Por lo tanto, debido a las objeciones que se han presentado hasta ahora, se puede decir que habría llegado la hora de revisar y replantear esta metáfora evolucionista, no tanto para hacerla funcionar en un contexto renovado, sino para buscar nuevas maneras de pensar las relaciones con la infancia, el crecimiento y la educación. Desarmar la metáfora y todas sus implicancias, requiere una larga y ardua tarea. Una tarea que ciertamente no concluye aquí, pero que, con suerte, se enriquezca con este trabajo.



## Notas

- 1 Decimos ‘actividad científica misma’ en referencia a las actividades técnicas específicas de las investigaciones en ciencias, puesto que esta misma exposición acompaña la pregunta de Palma, y otros investigadores en la misma línea, acerca de si realmente podemos decir que exista algo ‘científico’ que no apele a explicaciones extra-técnicas, o si existiría la ciencia sin el uso de recursos literarios e imaginativos.
- 2 Precisamente recibió este nombre por las semejanzas que los ojos europeos encontraban con la leyenda griega de las guerreras Amazonas.
- 3 Véase Todorov (2007); también Puiggrós (2003).
- 4 Véase ‘El positivismo o el principio del Barón Von Münchhausen’ en Löwy (1986). Y también ‘Saint Simon y la administración de los industriales’ en Cappelletti (1968).
- 5 En los debates previos a la Revolución de Mayo, e incluso después, podemos encontrar referencias a estas discusiones. Los escritos de J. B. Alberdi y D. F. Sarmiento son dos claros ejemplos.



- 6 Para una breve revisión de esta diferencia, véase Palma (2014, pp. 113-115). Allí el autor se detiene a señalar las diferencias entre los principios que sigue H. Spencer y los que sigue C. Darwin.
- 7 En el original: “To the extent adulthood itself is valued as a symbol of completeness and as an end-product of growth or development, childhood is seen as an imperfect transitional state on the way to adulthood, normality, full socialization and human-ness. [...] The result is the frequent use of childhood as a design of cultural and political immaturity or, it comes to the same thing, inferiority” (Nandy, 1985, p. 360).
- 8 Original inglés: “the adult male as the ultimate in God’s creation and as the this-worldly end-state for everyone” (Nandy, 1985, p. 361).
- 9 Original inglés: “Without this correction, the child was seen to stand midway between the ‘lower’ animals and humanity” (Nandy, 1985, p. 361).
- 10 Caruso y Dussel hacen referencia a: Puiggrós (1990), y a Pineau (1997).
- 11 Las referencias son ensayos como el de Dorfman y Mattelart (1972), o videojuegos como el Counter Strike o el Medalla de honor, por citar dos ejemplos.

320



## Bibliografía

- BOIVIN Mauricio F, ROSATO Ana & ARRIBAS Victoria
- 1989 La construcción del otro por la diferencia. *Constructores de Otriedad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp. 27-33). Buenos Aires: Eudeba.
- BUENO JIMÉNEZ, Alfredo
- 2015 La representación gráfica de los monstruos y seres fabulosos en el Nuevo Mundo (Siglos XVI-XVIII). En Piñol Lloret, Marta (Ed.), *Monstruos y monstruosidades. Del imaginario fantástico medieval a los X-Men*. Barcelona: Sans Soleil.
- CAPPELLETTI, Ángel J.
- 1968 *El socialismo utópico*. Rosario: Grupo Editor de Estudios Sociales.
- CARUSO, Marcelo & DUSSEL, Inés
- 1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- COMTE, Auguste
- [1830-42]2004 *Curso sobre filosofía positiva*. Buenos Aires: Anagrama.
- COLLADO RUANO, Javier
- 2017 Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Revista de Filosofía Sophia*. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.01> Quito: UPS.
- DUSSEL, Inés & QUEVEDO, Luis Alberto
- 2010 *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- FALLILONE, Emiliano
- 2017 Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), 233-253. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.10>.



FABELO CORZO, José Ramón

- 2021 Verdad y universalidad: ¿una antinomia necesaria? *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 31, 41-63. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.01>

LÖWY, Michael

- 1986 *¿Qué es la sociología del conocimiento?* México: Fontamara.

NANDY, Ashis

- 1985 Reconstructing Childhood. A critique of the ideology of adulthood. *Alternatives X*. Winter 1984-85, 359-375. <https://bit.ly/3oXL5Jp>

PALMA, Héctor

- 2014 Metáforas científicas. Límites y posibilidades de una relación tradicionalmente incestuosa. En Hugo Bauzá (Comp.), *Reflexiones contemporáneas. Nuevos aportes desde las humanidades y la ciencia* (pp. 107-132). Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- 2015 Videoconferencia 'Ciencia y metáforas. Crítica de una razón incestuosa' dictada en la Universidad de San Martín en octubre de 2015. <https://bit.ly/3oZmKD0>

PINEAU, Pablo

- 1997 *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO/CBC-UBA.

PUIGGRÓS, Adriana

- 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- 2003 *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

TODOROV, Tzvetan

- 2007 *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.



Fecha de envío del documento: 16 de marzo de 2020

Fecha de revisión del documento: 3 de abril de 2021

Fecha de aprobación del documento: 15 de junio de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022







## Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

### 1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinarias como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (SciELO); en el Sistema de Información Científica (REDALYC); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C), en Academic Resource Index (Research Bible), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal de difusión de la producción científica (Dialnet); en Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Investigación Científica y Social (BIBLAT); en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en español y en inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

325



## 2. Alcance y política

### 2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinarmente con una reflexión filosófica sobre la educación.

### 2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y en inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.

### 2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo

## 2.4 Periodicidad

«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio; y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos; la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

## 3. Presentación, estructura y envío de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

### 3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones sistemáticas podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos; Análisis y resultados; Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

#### A. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos; Análisis y Resultados; Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, es este tipo de textos científicos se llaman también como: “memorias originales”

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) **Título (español) / Título (inglés):** Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.





**2) Datos de Identificación:** Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

**3) Resumen (español) / Abstract (inglés):** Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

**4) Descriptores (español) / Keywords (inglés):** Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: [https://sophia.ups.edu.ec/tesauro\\_sophia.php](https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php)

**5) Introducción y estado de la cuestión:** Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

**6) Material y métodos:** Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

**7) Análisis y resultados:** Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

**8) Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

**9) Apoyos y agradecimientos (opcionales):** El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competi-



vos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

**10) Las notas** (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

**11) Referencias:** Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

## **B. REVISIONES**

Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

**1) Título (español) / Title (inglés):** El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

**2) Datos de Identificación:** Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

**3) Resumen (español) / Abstract (inglés):** Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación



del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

**4) Descriptores (español) / Keywords (inglés):** Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

**5) Introducción:** Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

**6) Cuerpo o desarrollo del documento:** Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

**7) Conclusiones:** Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

**8) Bibliografía:** Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

### 3.2. Normas para las referencias

#### *PUBLICACIONES PERIÓDICAS*

**Artículo de revista (un autor):** Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-203. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

**Artículo de revista (hasta seis autores):** Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias



y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

**Artículo de revista (más de seis autores):** Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

**Artículo de revista (sin DOI):** Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

### LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

**Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

**Capítulos de libro:** Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

### MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/> y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

### 3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de



ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

#### 4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre previamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los dos documentos que deben ser enviados son:

1) **Carta de presentación o Cover letter** (usar modelo oficial), en la que aparecerán:

**Título.** En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

**Nombres y apellidos completos de los autores.** Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

**Resumen.** Tendrá como extensión mínima 210 y máxima 220 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”.

**Abstract.** Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

**Descriptores.** Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).



**Keywords.** Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Además, se deberá incluir una: **Declaración** (usar modelo denominado: Presentación) en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, no enviado ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: **“Ficheros complementarios”**.

**2) Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

## ***5. Intervalo de publicación***

(El tamaño y estilo de la letra tal como se encuentra el numeral 4 (Proceso de envío)

El intervalo comprendido entre la recepción y la publicación de un artículo es de 7 meses (210 días).



## Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

### 1. General Information

334



«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (SciELO); in the Scientific Information System (REDALYC); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (LATINDEX), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (MIAR), in Integrated Classification of Scientific Journals (C.I.R.C), in the Academic Resource Index (Research Bible), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (REDIB), in the Portal for the dissemination of scientific production (Dialnet); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (BIBLAT); in the Directory of Open Access Journals DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

## 2. Scope and policy

### 2.1. Theme

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

### 2.2. Contributions

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

335



### 2.3. Characteristics of the content

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevantAddress issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue

## 2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

## 3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

### 3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

#### A. EMPIRICAL RESEARCH

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature). Materials and methods, Analysis and Results, Discussion, integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: “original memories”

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

**1) Title (Spanish) /Title (English):** Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

**2) Identification data:** Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be excep-



tions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

**3) Abstract (Spanish) / Abstract (English):** It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes...". In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

**4) Keywords (Spanish) / Keywords (English):** A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the journal itself, located in the following link: [https://sophia.ups.edu.ec/tesauro\\_sophia.php](https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php), will be positively valued.

**5) Introduction and state of the issue:** It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level..

**6) Material and methods:** It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

**7) Analysis and results:** It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

**8) Discussion and conclusions:** Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

**9) Supports and acknowledgments (optional):** The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

**10) The notes (optional)** will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The



numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

**11) References:** Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

## ***B. REVIEWS***

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

**1) Title (Spanish) /Title (English):** Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

**2) Identification data:** Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

**3) Abstract (Spanish) / Abstract (English):** It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes...” In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

**4) Keywords (Spanish) / Keywords (English):** A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus and of the Journal itself will be positively valued.

**5) Introduction:** It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation



of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

**6) Body or development of the document:** It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated. The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

**7) Conclusions:** Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

**8) Bibliography:** It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.

339



### 3.2. Guidelines for references

#### *PERIODIC PUBLICATIONS*

**Journal article (author):** Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-203. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

**Journal Article (Up to six authors):** Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

**Journal article (more than six authors):** Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

**Journal article (without DOI):** Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

## ***BOOKS AND BOOK CHAPTERS***

**Full books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

**Chapter of book:** Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

## ***DIGITAL MEDIA***

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. *Análisis del nivel de desarrollo en España*. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://googl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their respective link (in their online version, if they have it, shortened by Bitly: <https://bitly.com/>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

### ***3.3. Epigraphs, Figures and Charts***

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

## ***4. Submission Process***

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in

the respective space (enter in the following link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complete the form and follow each of the suggested steps).

The two documents that must be sent are:

**1) Presentation and cover (Use official model), which will appear:**

**Title.** In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

**Full names and surnames of the authors.** Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

**Abstract (Spanish)** It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

**Abstract.** Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

**Keywords (Spanish):** 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

**Keywords.** The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

In addition, a statement must be included (using a template called: Presentation) in which it is explained that the submitted manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the norms and partial transfer of rights to the publisher. This document must be signed and recorded through the OJS system, in the section: "Complementary files".

**2) Manuscript** totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

## 5. Publication interval

The interval between receipt and publication of an article is 7 months (210 days).



## Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega —basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia— es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Sophia.ups.edu.ec/](http://Sophia.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

### 1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «Sophia» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de



confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

## *2. Criterios generales de evaluación de manuscritos*

### *a) Tema*

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

### *b) Redacción*

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

### *c) Originalidad*

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

### *d) Estructura*

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.



- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

### *3. Dimensiones relevantes de valoración*

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «**Sophia**» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.



Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres).	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia).	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica).	0/10
06. Aportaciones originales y análisis contextualizados.	0/5
07. Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10

05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica). Análisis y resultados de investigación con secuencia lógica en el texto. Presentación de tablas y figuras sin duplicidad de datos.	0/10
0.6. Aportaciones originales y análisis contextualizados de los datos.	0/5
0.7. Discusión, conclusiones y avances que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



#### 4. Cuestiones éticas

- a. Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
- b. Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

#### 5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

- a. **Rechazo** debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
- b. **Aceptación sin revisión.**
- c. **Aceptación condicionada** y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.

## Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal <http://Sophia.ups.edu.ec/>



### *1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation*

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

## *2. General criteria for the evaluation of manuscripts*

### *a) Topic*

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

### *b) Redaction*

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

### *c) Originality*

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

### *d) Structure*

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in

WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language:** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.



### *3. Relevant valuation dimensions*

For the case of empirical research articles, «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:



STUDIES, REPORTS, PROPOSALS AND REVIEW	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction).	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses.	0/5
07. Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Maximun total	50 points

RESEARCHES	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents). Methodological rigorous and presentation of instruments of investigation.	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction). Analysis and results of investigation with logical sequence in the text. Presentation of tables and figures without duplicity of information.	0/10

06. Original contributions and contextualized analyses of the information.	0/5
07. Discussion, conclusions and advances that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Total	50 points

#### 4. Ethical issues

- a. **Plagiarism:** Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
- b. **Fraud:** If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

#### 5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

- a. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and qualitative assessment. The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.
- b. **Acceptance without review**
- c. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.

## Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

### Instrucciones

- El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado de acuerdo al siguiente protocolo.
- La suma total de los ítems determinará la aprobación o rechazo del artículo. El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 44/50.

Datos del artículo	
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación: Código artículo:
Título del artículo a evaluar:	
<b>SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES</b>	
01.- Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 5
02.- Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 5
03.- Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento)	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 5
04.- Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia)	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 10
05.- Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica)	Comentarios obligatorios
	Valore de 0 a 10





06.- Aportaciones originales y análisis contextualizados	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
07.- Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
08.- Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	



<p><b>OPINIÓN REDACTADA</b> (Más detallada si el trabajo no tiene 44 puntos, para informar al autor/es)</p> <p>Este texto se remite textualmente al/ los autor/es de forma anónima</p>			
<b>RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA</b>			
PUBLICABLE	Resultado		
	SI	Sí, con condiciones	NO
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
<p><b>MODIFICACIONES PROPUESTAS</b> (En caso de «Sí, con condiciones»)</p>			

## Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

### Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 44/50.

354



Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
<b>SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS</b>		
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	

05.- Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	
06.- Original contributions and contextualized analyses	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
07.- Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
08.- Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
OBTAINED PUNCTUATION	Of the total of 50 predictable points, this assessor grants:	



<b>REDACTED OPINION</b> More detailed if the work does not get 44 points, to inform the autor (s).  This text is sent verbatim to the autor (s) anonymously			
<b>RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA</b>			
Validation criteria	Result		
	Yes	Yes, with conditions	No
01. Widely recommended			
02. Recommended only if his quality is improved attending to the totality of the suggestions realized by the revisers			
03. His publication is not recommended			
<b>PROPOSED CHANGES</b> (In case of “Yes, with conditions”)			

## Chequeo previo al envío del manuscrito

356



1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 210/220 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: <a href="https://doi.org/XXXXXX">https://doi.org/XXXXXX</a>	





Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
<b>PRESENTACIÓN</b>	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
<b>DOCUMENTOS ANEXOS</b>	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	

## Checklist prior to sending the manuscript

<b>1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING</b>	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
<b>COVER LETTER</b>	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210/220 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
<b>MANUSCRIPT</b>	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	





An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: <a href="https://doi.org/XXXXXX">https://doi.org/XXXXXX</a>	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	
If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	



<b>ASPECTOS FORMALES</b>	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
<b>PRESENTATION</b>	
Attached is a cover letter indicating originality, novelty of the work and section of the journal to which it is addressed, and if appropriate, informed consent of experimentation.	
The cover letter includes an attachment signed by all authors, being responsible for the authorship and giving the copyright to the publisher.	
The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
<b>ANNEXED DOCUMENTS</b>	
Attached are the two attached documents: the cover letter and the manuscript.	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	

## Cover Letter

### Sección (Marcar)

Dossier Monográfico \_\_\_\_

Miscelánea \_\_\_\_

**Título en español: Arial 14 negrita y centrado.**

**Máximo 85 caracteres con espacios**

*Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios*

### Nombre autor 1 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

### Nombre autor 2 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

### Nombre autor 3 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

362



## Resumen

Mínimo 210 y máximo 220 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

## Abstract

*Mínimo 200 y máximo 210 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.*

## Descriptores

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

## *Keywords*

*Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.*

## *Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)*

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:



## Cover Letter

### Section (Mark)

Monographic Dossier \_\_\_\_

Miscellaneous \_\_\_\_

**Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.**

**Maximum 85 characters with spaces**

*Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805 characters with spaces*

### Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

### Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

### Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

364



### *Abstract (Spanish)*

Minimum 210 and maximum 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

### *Abstract (English)*

*Minimum 200 and maximum 210 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..." Do not use automatic translation systems.*

### *Keywords (Spanish)*

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

## *Keywords*

*The 6 terms referred to in English separated by commas (.). Do not use automatic translation systems.*

## *Financial Support of Research (optional)*

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:



## PRESENTACIÓN Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “\_\_\_\_\_”, cuya autoría corresponde a \_\_\_\_\_.

El/los autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

### *Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses*

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere(n) parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En \_\_\_\_ (ciudad), a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_ de 201\_\_

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

366



Nombre y apellido del autor  
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor  
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor  
Documento de Identidad

Firma

**Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.**

## PRESENTATION

### Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “\_\_\_\_\_”, whose authorship corresponds to \_\_\_\_\_.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

#### *Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest*

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In \_\_\_\_ (city), by the \_\_\_\_ days of the month of \_\_\_\_ of 201\_\_

Signed. (By the author or in the case, all the authors)



Author first and last name  
Identification document

Signature

Author first and last name  
Identification document

Signature

Author first and last name  
Identification document

Signature

**Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.**



## Convocatorias 2021-2025 / Announcements 2021-2025

## CONVOCATORIAS 2021-2025

---

### Sophia 33

#### Filosofía de la mente y educación

Descriptores: Efectos y causas de los estados mentales; la naturaleza de los estados mentales y su importancia en educación; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; la filosofía de la mente en la actualidad; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; fundamento de la actividad mental y de la conducta; relación filosofía de la mente con la psicología; filosofía de la mente y educación; el poder de la mente en la educación; estrategias pedagógicas para el desarrollo de la mente; concepto de discapacidad o disfunción mental: implicaciones y propuestas en educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de diciembre de 2021

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de julio de 2022

### Sophia 34

#### Filosofía, antropología y educación

Descriptores: Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aportaciones de la antropología cultural y social a la educación; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; interculturalidad, multiculturalidad y educación; el quehacer de la filosofía en el diálogo intercultural; el pensamiento de la diversidad y su importancia educativa; ciudadanía global, cosmopolitismo y educación; ecosofía, cultura y transdisciplinariedad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de julio de 2022

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de enero de 2023

372



## Sophia 35

## Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptores: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo como base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo como fundamento de orientaciones pedagógicas; el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías; filosofía de la tecnología en el ámbito educativo; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas; pensamiento ético y pedagogía; crítica filosófica a los modelos educativos actuales; filosofía del diálogo y educación; la hermenéutica y sus aportaciones a la pedagogía actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de diciembre de 2022

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de julio de 2023

373



## Sophia 36

## Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas; repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de julio de 2023

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de enero de 2024

### Sophia 37

#### Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de diciembre de 2023

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de julio de 2024

374



### Sophia 38

#### El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de julio de 2024

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de enero de 2025

## ANNOUNCEMENTS 2021-2025

---

### Sophia 33

#### Philosophy of the mind and education

**Descriptors:** Effects and causes of mental states; The nature of mental states and their importance in education; Monistic responses to the mind-body problem; Theories about the philosophy of mind; The philosophy of mind at the present; Philosophy of mind and its relationship with other sciences; Foundation of mental activity and behavior; Relationship of the philosophy of mind with psychology; Philosophy of mind and education; The power of the mind in education; Pedagogical strategies for the development of the mind; Concept of disability or mental dysfunction: implications and proposals in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** December 15, 2021

**Publication date of this issue:** July 15, 2022



### Sophia 34

#### Philosophy, anthropology and education

**Descriptors:** Philosophical foundations of ethnography; Philosophical basis of cultural theories; Contributions of cultural and social anthropology to education; Philosophical foundation of dialogue between cultures; Interculturality, multiculturalism and education; The task of philosophy in intercultural dialogue; The thought of diversity and its educational importance; Global citizenship, cosmopolitanism and education; Ecosophy, culture and transdisciplinarity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2022

**Publication date of this issue:** January 15, 2023

### Sophia 35

#### Philosophical currents and their impact on pedagogical orientations

**Descriptors:** Philosophy as the fundamental basis of pedagogical orientations. Idealism as the basis for the generation of pedagogical orientations; Rationalism as the foundation of pedagogical orientations; Empiricism as the basis of educational realism; Illustration as support of educational enlightenment; Other philosophical currents as the basis of theories or pedagogical orientations throughout history; Philosophical foundations of the new pedagogies; Philosophy of technology in the educational field; Philosophical basis of constructivism and other pedagogical theories; Ethical thinking and pedagogy; Philosophical critique of current educational models; Philosophy of dialogue and education; Hermeneutics and their contributions to the current pedagogy.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** December 15, 2022

**Publication date of this issue:** July 15, 2023

376



### Sophia 36

#### Philosophical approach to learning as a cognitive process

**Descriptors:** Philosophical basis of learning; Learning as a cognitive process; Learning as a product and as a process of knowledge; Philosophical foundation of learning theories; Psychological and pedagogical foundations of learning; Philosophical foundations of multiple intelligences and education; Emotional intelligence and its impact on educational processes; Science and philosophy of human emotions: educational repercussions; Sense and meaning of cognitive processes; Memory, thought and language as the main cognitive processes of the human being; Cognitive processes and meaningful learning.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2023

**Publication date of this issue:** January 15, 2024



## Sophia 37

## Physics, metaphysics and education

**Descriptors:** Philosophical reflections on the interpretation of physics; Metaphysics in the twenty-first century; History of physics and its educational approach; Relations between conceptions of physics in the history of philosophy; Problem of sense and truth in the philosophy of physics; Nature and implications of thermodynamics; Epistemology and guiding principles of current physical theories; Philosophical foundations of quantum mechanics; Philosophical implications of quantum theory; Philosophical implications of Newtonian physics; Philosophical implications of the theory of relativity; Pedagogical strategies in the teaching-learning of physics; Educational proposals to boost the understanding of physics; Philosophical implications of current theoretical physics.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** December 15, 2023

**Publication date of this issue:** July 15, 2024



## Sophia 38

## The inductive method in the humanities and pedagogy

**Descriptors:** Scientific activity and reflection on the method of knowledge; The inductive method in the social sciences; Induction, experience and action as the foundation of pedagogy; The methods of knowledge and learning in the humanities; Value and limits of the experimental method in the human sciences; Value and limits of pedagogical positivism; Reflections on the scientific method and implications in the learning processes; Applications of the inductive method in education; Usefulness of the inductive method for psychology; Pedagogical proposals of an inductive character in the human sciences.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2024

**Publication date of this issue:** January 15, 2025

