

SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 41 / julio-diciembre de 2026

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*



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:

- <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iisue.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

The Scopus logo consists of the word "Scopus" in a bold, orange, sans-serif font, with a registered trademark symbol (®) to its upper right.The SciELO Ecuador logo features the word "SciELO" in a stylized, black, serif font, with a large, black, curved line above the "i". Below it, the word "Ecuador" is written in a smaller, black, serif font, underlined.The BASE logo features a stylized, orange, arrow-like graphic pointing to the right, followed by the word "BASE" in a bold, orange, sans-serif font.The Clarivate Analytics logo consists of a stylized, multi-colored icon (blue, green, and black) to the left of the word "Clarivate" in a bold, black, sans-serif font, with "Analytics" in a smaller, black, sans-serif font below it.The C.I.R.C. EC3metrics logo is a blue, rectangular shape with a white, stylized, arrow-like graphic pointing to the right. It contains the text "C.I.R.C." in a white, sans-serif font, with "EC3metrics" in a smaller, white, sans-serif font below it.The Google scholar logo features the word "Google" in its multi-colored, sans-serif font, with the word "scholar" in a smaller, blue, sans-serif font below it.The OCLC WorldCat logo consists of a stylized, multi-colored icon (blue, green, and orange) to the left of the word "OCLC" in a black, sans-serif font, with "WorldCat" in a larger, black, sans-serif font below it.The CLASE logo features a stylized, red, arrow-like graphic pointing to the right, with the word "CLASE" in a bold, red, sans-serif font below it. Below "CLASE" is the text "Clases Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades" in a smaller, black, sans-serif font.The Philosopher's Index logo features a stylized, red, globe-like icon to the left of the word "P" in a bold, red, sans-serif font. To the right of "P" is the text "THE Philosopher's INDEX" in a black, serif font.The EBSCOhost logo consists of a stylized, multi-colored icon (blue, green, and orange) to the left of the word "EBSCO" in a bold, blue, sans-serif font, with "host" in a smaller, green, sans-serif font below it.

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

The MIAR logo consists of the word "MIAR" in a bold, blue, sans-serif font.

DIRECTORIOS SELECTIVOS

The latindex logo features the word "latindex" in a red, serif font, with the "a" and "i" in a stylized, red, script font.The Journal Seeker Research Bible logo features a stylized, green, arrow-like graphic pointing to the right, with the text "Journal Seeker" in a black, sans-serif font, and "Research Bible" in a smaller, black, sans-serif font below it.

HEMEROTECAS SELECTIVAS

The UAEM reDialyc.org 3.0 logo features the text "UAEM reDialyc.org" in a black, sans-serif font, with "3.0" in a larger, orange, sans-serif font to its right.The REDIB logo features a stylized, red, arrow-like graphic pointing to the right, with the word "REDIB" in a bold, red, sans-serif font below it. Below "REDIB" is the text "Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico" in a smaller, black, sans-serif font.

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



Maastricht University



REDES SOCIALES Y ACADÉMICAS



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



X: @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



Instagram: revista_sophia

FACTOR DE IMPACTO



Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 41, julio-diciembre de 2026. Editora responsable: Dra. 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

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. José Manuel Touriñán López
Profesor Emérito de la 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. Javier Collado Ruano, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires,
París/Francia

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

Dr. Javier Gracia Caladín, Universidad de Valencia, España

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

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; Mul-
tiversidad: Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo/México y Universidad de La Habana, La
Habana/Cuba

Dr. Darwin Joaqui Robles, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Pita-
lito, Colombia

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. Jorge Antonio Balladares Burgos, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 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. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México
Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeastern University (NSU), Florida/Estados Unidos
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 Gozávez 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
Dr. Samuel Madrid Guerra Bravo, investigador independiente, Quito/Ecuador
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. 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 Otekpó 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. 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. 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

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. Jorge Alarcón Leiva, Universidad de Talca, Maule/Chile

Dr. Mauricio Alborno Olivares, Universidad Católica del Maule, Maule/Chile

Dr. Miguel Aldama Del Pino, Universidad de Matanzas, Matanzas/Cuba

Dr. José Rolando Alegría Morán, Universidad Católica de Temuco, Araucanía /Chile

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 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

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

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

Dr. Isaac Augusto Caicedo Vera, Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán, Guayaquil/Ecuador

Dra. Olga Rosa Cabrera Elejalde, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, 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 Sempértegui, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja/Ecuador

Dr. Pablo Carranza, Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro/Argentina

Dr. Yerson Yismendy Carrillo Ardila, Universidad del Cauca, Cauca/Colombia

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. Francisco De Borja Castro Serrano, Universidad Andrés Bello, Santiago /Chile
 Dr. Juan H. Cepeda, Universidad Santo Tomás, Bogotá/Colombia
 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
 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. 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. Gonzalo Andrés Donoso Gormaz, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago /Chile
 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
 Dr. Francisco Farnum Castro, Universidad de Panamá, Bella Vista/Panamá
 Dr. Andrés Fernando Forero Gómez, Universidad del Norte, Barranquilla/Colombia
 Dra. Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Horacio Ademar 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. José Miguel Garay Rivera, Universidad Santo Tomás, La Serena/ Chile
 Dr. Jonathan García Campos, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
 Dra. Teresa Gargiulo, Universidad de Congreso, Mendoza/Argentina
 Dr. Fabián Giménez Gatto, Instituto de Profesores Artigas, 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
 Dr. Arturo González Torres, Instituto Tecnológico de Milpa Alta, México
 Dra. Yuliana Gómez Zapata, Tecnológico de Antioquia, Antioquia/Colombia
 Dra. Cristiane María Cornelia Gottschalk, Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasiló
 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. Jónas Gustafsson, Investigador Independiente, Dinamarca

Dr. Edgar Gutiérrez Gómez, Universidad Nacional Autónoma de Huanta, Departamento de Ayacucho/Perú

Dr. Francisco Javier Herrero Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Salamanca/España

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

Dr. (c) Asaad David Jiménez Plaza, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Guayaquil / Ecuador

Dr. John Christopher Kommalapudi, Ethiopian Civil Service University, Adís Adebá/Etiopía

Dr. Roberto Lagos Hernández, Universidad Autónoma de Chile, Temuco/Chile

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

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. Mara Del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España

Dra. María Luján Christiansen, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México

Dra. Gloria Luque Moya, Universidad de Málaga, España

Dra. Delia Manzanero, Red Europea de Alumni, Madrid/España

Dra. Josseilin Jasenka Marcano Ortega, Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, Carabobo/Venezuela

Dra. Inés Márquez, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil

Dr. Xicotécatl Martínez Ruiz, Revista Innovación Educativa, Ciudad de México/México

Dr. Jethro Masís, Universidad de Costa Rica, San Pedro/Costa Rica

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. 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. Jefferson Alexander Moreno Guaicha, Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, 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. Delfin 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 Jaime 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. 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
 Dr. José Antonio Ramírez Díaz, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara/México
 Dr. Francisco Felizardo Reluz Barturén, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo Lambayeque, Lambayeque /Perú
 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
 Dr. Wilfrido Estuardo Ríos Torres, Investigador independiente, Quito, Ecuador
 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. Pedro Rodríguez Rojas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas/Venezuela
 Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina
 Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
 Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Sevilla, Sevilla
 Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México
 Dr. Adelman Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos
 Dr. Thomas Schmitt, Universidad de La Rioja, Logroño /España
 Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
 Dr. Sergio Luis Sánchez Rengifo, Corporación Universitaria Remington, Medellín/Colombia
 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. 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
Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina
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
MBA. Cristhian Andrés Vásquez Aguilar, University of Southern Indiana, Evansville (Indiana), United States of America
Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay
Dra. Victoria Vásquez Verdadera, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dra. Dolores Vélez Jiménez, Universidad Villa del Carbón UDECIC, México y Universidad Iberoamericana UNIBE, Asunción, Paraguay
Dra. Marcela Venebra Muñoz, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México
Dra. Carmen Villora 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. Ricardo Vivas Reyes, Universidad de Cartagena, Cartagena/Colombia
Dr. José María Zamora Calvo, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Técnico OJS: Dr. Ángel Luis Torres-Toukoudidis

Técnica Marcalyc: Lcda. María José Cabrera Coronel

Coordinador Community Manager: Lcdo. Christian Gabriel Arpi Fernández

Asistente de publicaciones y divulgación: Lcda. Gioconda Patricia Proaño Argüello

SERVICIO DE PUBLICACIONES / PUBLICATIONS SERVICE

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño, Paul Miño Armijos

Diagramación: Martha Vinuesa Manosalvas

Imagen de portada: Imagen creada con inteligencia artificial

Diseño de portada: Marco Gutiérrez Campos

Traducción: Adriana Curiel

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Dr. Juan Cárdenas, sdb
PRESIDENTE

Dr. José Juncosa Blasco (Abya-Yala)

Dr. Esteban Inga Ortega (Vicerrector de Investigación)

Dr. Ángel Torres-Toukoudidis (Editor de Universitas)

Dra. Floralba Aguilar-Gordón (Editora de Sophia)

Msc. Jessica Jazmín Rivadeneira Peñafiel (Editora interina de Alteridad)

Dr. John Calle Sigüencia (Editor de Ingenius)

Dra. Sheila Serrano Vincenti (Editora de La Granja)

MSc. Jorge Cueva Estrada (Editor de Retos)

Dra. Betty Rodas Soto (Editora de Utopía)

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

MSc. Jorge Altamirano Sánchez (Editor Revista Cátedra Unesco)

MSc. David Armendáriz González (Editor Web)

Dr. Ángel Torres-Toukoudidis
EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Juan Cárdenas, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Cuenca, Ecuador

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Correo electrónico: 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

Cuenca, Ecuador

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

Correo electrónico: publicaciones@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 41, julio-diciembre de 2026.

Editora Jefa:

Dra. Floralba del Rocío Aguilar-Gordón

Diseño: Editorial 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

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

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

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.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 documentos 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 deben

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 **Committee 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 original manuscripts submitted 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 interpretations. 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 guidelines 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>

TAXONOMÍA DE ROLES DE LOS COLABORADORES (CRediT)

En el contexto de la investigación y las publicaciones científicas, la Taxonomía Credit (CRediT, siglas de *Contributor Roles Taxonomy*) es un sistema estandarizado para clasificar y reconocer las contribuciones específicas de los autores y colaboradores en los procesos de investigación y en la elaboración de artículos científicos. Este sistema tiene como objetivo promover la transparencia, la equidad y el reconocimiento adecuado de los roles desempeñados por cada uno de los colaboradores en la producción científica.

25


Contribuciones

El autor y sus colaboradores deben explicar las contribuciones que efectuaron en el proceso de la investigación y en los resultados alcanzados considerando la normativa expuesta en la Taxonomía CRediT.

**La Taxonomía CRediT, incluye 14 roles,
que se puede utilizar para determinar las acciones
específicas que desempeñan los investigadores
dentro del proceso, estructuración y presentación
de los resultados de la investigación.**

Distribución de los roles de participación mediante la que un autor puede tener el reconocimiento en la publicación (Taxonomía CRediT)*

Criterio	Descripción	Identificación
1. Conceptualización	Ideas, formulación o evolución de metas y objetivos generales de investigación.	https://credit.niso.org/contributor-roles/conceptualization/ ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73
2. Curación de datos	Actividades de gestión para anotar (producir metadatos), depurar datos y mantener datos de investigación (incluido el código de <i>software</i> , cuando sea necesario para interpretar los datos) para su uso inicial y posterior reutilización.	https://credit.niso.org/contributor-roles/data-curation/ ID: f93e0f44-f2a4-4ea1-824a-4e0853b05c9d
3. Análisis formal	Aplicación de técnicas estadísticas, matemáticas, computacionales u otras técnicas formales para analizar o sintetizar datos de estudios.	https://credit.niso.org/contributor-roles/formal-analysis/ ID: 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f
4. Adquisición de financiación	Adquisición del apoyo financiero para el proyecto que conduce a esta publicación.	https://credit.niso.org/contributor-roles/funding-acquisition/ ID: 34ff6d68-132f-4438-a1f4-fba61ccf364a
5. Investigación	Llevar a cabo un proceso de investigación y exploración, específicamente realizando los experimentos o la recopilación de datos/evidencias.	https://credit.niso.org/contributor-roles/investigation/ ID: 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2
6. Metodología	Desarrollo o diseño de metodología; creación de modelos.	https://credit.niso.org/contributor-roles/methodology/ ID: f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843
7. Administración de proyecto	Responsabilidad de supervisión, gestión, coordinación y liderazgo de la planificación y ejecución de las actividades de investigación, incluyendo la tutoría externa al equipo central en el caso de existir.	https://credit.niso.org/contributor-roles/project-administration/ ID: a693fe76-ea33-49ad-9dcc-5e4f3ac5f938
8. Recursos	Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis.	https://credit.niso.org/contributor-roles/resources/ ID: ebd781f0-bf79-492c-ac21-b31b-9c3c990c

Criterio	Descripción	Identificación
9. Software	Programación, desarrollo de <i>software</i> ; diseño de programas informáticos; implementación del código informático y algoritmos de soporte; pruebas de componentes de código existentes.	https://credit.niso.org/contributor-roles/software/ ID: f89c5233-01b0-4778-93e9-cc7d107aa2c8
10. Supervisión	Responsabilidad de supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central.	https://credit.niso.org/contributor-roles/supervision/ ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746
11. Validación	Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación/reproducibilidad general de los resultados/experimentos y otros productos de la investigación.	https://credit.niso.org/contributor-roles/validation/ ID: 4b1bf348-faf2-4fc4-bd66-4cd3a84b9d44
12. Visualización	Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente visualización/presentación de datos.	https://credit.niso.org/contributor-roles/visualization/ ID: 76b9d56a-e430-4e0a-84c9-59c11be343ae
13. Redacción – borrador original	Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, concretamente, la redacción del borrador inicial (incluye la traducción sustantiva).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-original-draft/ ID: 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca
14. Redacción – revisión y edición	Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte de los integrantes del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión (incluye las etapas previas o posteriores a la publicación).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-review-editing/ ID: d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

* La Taxonomía CRediT se aplica para los casos de documentos o publicaciones elaborados por múltiples autores; tiene por finalidad especificar el tipo y la magnitud de la contribución de cada colaborador en un trabajo multidisciplinario y colectivo. En consenso, los autores del documento declaran que, el artículo propuesto no ha sido presentado ni publicado con anterioridad en otros medios de divulgación. Los autores tributan sin omisión de ningún autor e indican la contribución según Taxonomía CRediT (taxonomía CRediT).

TAXONOMY OF COLLABORATOR ROLES (CRediT)

In the context of research and scientific publications, the CRediT Taxonomy (Contributor Roles Taxonomy) is a standardized system used to classify and acknowledge the specific contributions of authors and collaborators in the research process and the development of scientific articles. The aim of this system is to promote transparency, equity, and proper recognition of the roles performed by each collaborator in scientific production.

Contributions

The author and their collaborators must explain the contributions made during the research process and the results achieved, in accordance with the guidelines outlined in the CRediT Taxonomy.

29



The CRediT Taxonomy includes 14 roles that can be used to determine the specific actions performed by researchers in the process, structuring, and presentation of research results.

Distribution of participation roles through which an author can receive recognition in the publication (CRediT Taxonomy)*

Criterion	Description	Identification
1. Conceptualization	Ideas, formulation, or evolution of research goals and objectives.	https://credit.niso.org/contributor-roles/conceptualization/ ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73
2. Data Curation	Management activities for annotating (producing metadata), cleaning data, and maintaining research data (including <i>software</i> code when necessary for data interpretation) for initial and later reuse.	https://credit.niso.org/contributor-roles/data-curation/ ID: f93e0f44-f2a4-4ea1-824a-4e0853b05c9d
3. Formal Analysis	Application of statistical, mathematical, computational, or other formal techniques to analyze or synthesize study data.	https://credit.niso.org/contributor-roles/formal-analysis/ ID: 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f
4. Funding Acquisition	Acquisition of financial support for the project leading to this publication.	https://credit.niso.org/contributor-roles/funding-acquisition/ ID: 34ff6d68-132f-4438-a1f4-fba61ccf364a
5. Investigation	Conducting a research and exploration process, specifically performing experiments or collecting data/evidence.	https://credit.niso.org/contributor-roles/investigation/ ID: 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2
6. Methodology	Development or design of methodology; creation of models.	https://credit.niso.org/contributor-roles/methodology/ ID: f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843
7. Project Administration	Responsibility for oversight, management, coordination, and leadership of the planning and execution of research activities, including external mentoring of the central team if applicable.	https://credit.niso.org/contributor-roles/project-administration/ ID: a693fe76-ea33-49ad-9dcc-5e4f3ac5f938
8. Resources	Provision of study materials, reagents, materials, patients, laboratory samples, animals, instrumentation, computing resources, or other analytical tools.	https://credit.niso.org/contributor-roles/resources/ ID: ebd781f0-bf79-492c-ac21-b31b-9c3c990c

Criterion	Description	Identification
9. Software	Programming, <i>software</i> development; design of <i>software</i> programs; implementation of computer code and supporting algorithms; testing of existing code components.	https://credit.niso.org/contributor-roles/software/ ID: f89c5233-01b0-4778-93e9-cc7d107aa2c8
10. Supervision	Responsibility for supervision and leadership in planning and executing research activities, including external mentoring of the central team.	https://credit.niso.org/contributor-roles/supervision/ ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746
11. Validation	Verification, either as part of the activity or separately, of the general replication/reproducibility of results/experiments and other research outputs.	https://credit.niso.org/contributor-roles/validation/ ID: 4b1bf348-faf2-4fc4-bd66-4cd3a84b9d44
12. Visualization	Preparation, creation, and/or presentation of the published work, specifically visualization/presentation of data.	https://credit.niso.org/contributor-roles/visualization/ ID: 76b9d56a-e430-4e0a-84c9-59c11be343ae
13. Writing – Original Draft	Preparation, creation, and/or presentation of the published work, specifically writing the initial draft (includes substantial translation).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-original-draft/ ID: 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca
14. Writing – Review & Editing	Preparation, creation, and/or presentation of the published work by members of the original research group, specifically critical review, commentary, or editing (includes pre- or post-publication stages).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-review-editing/ ID: d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

*The CRediT Taxonomy is applied to cases of documents or publications created by multiple authors; its purpose is to specify the type and extent of each collaborator's contribution in a multidisciplinary and collective work.

By consensus, the authors of the document declare that the proposed article has not been previously submitted or published in other media outlets.

The authors give credit without omission of any author and specify their contributions according to the CRediT Taxonomy (CRediT Taxonomy).

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.



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 en-

cuenta 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

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 (por ejemplo: 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: 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. 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

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 (for example: 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 Universidad 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.

SOΦΦIA

CATEGORÍAS FUNDAMENTALES
PARA LA COMPRENSIÓN DE LA FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL
FUNDAMENTAL CATEGORIES
FOR UNDERSTANDING THE PHILOSOPHY
OF EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY

SUMARIO / SUMMARY

Editorial 41-47

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y ONTOLÓGICOS
PARA UNA FORMACIÓN TRANSDISCIPLINAR DE LOS DOCENTES
Epistemological and Ontological Foundations
for a Transdisciplinary Teacher Training
Javier Collado Ruano y Florent Pasquier 51-78

EL SENTIDO VITAL DE LOS ADOLESCENTES
TRAS UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE
Purpose in Life in Adolescents after a Learning Experience
María Milagros Armas Arráez 79-109

EL CULTIVO DE COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS
EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI
Cultivating Democratic Skills in the 21st Century Society
Isabel Tamarit López 111-139

EL SESGO PEDAGÓGICO Y LA VIGENCIA DE LA PEDAGOGÍA
Pedagogical Bias and the Validity of Pedagogy
Óscar Julián Cuesta Moreno y Rafael Reyes Galindo 141-178

LA PARADOJA DE LA HEUTAGOGÍA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL
The Paradox of Heutagogy and Artificial Intelligence
Luis Alberto Triana Llano 179-216

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

HACIA UN ENFOQUE DISCONTINUISTA
DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA
Towards a Discontinuist Approach to Scientific Literacy
Karina Silvana Giomi 219-246



LA COMPASIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DEL ODIO Y SUS DISCURSOS Ethical Compassion in Education to overcome Hatred and Hate Speech <i>Maria Orts García</i>	247-276
EL DECLIVE DE LA RAZÓN BAJO EL PODER ALGORÍTMICO EN LA DEMOCRACIA CONTEMPORÁNEA The Decline of Reason under the Algorithmic Power of Contemporary Democracy <i>Van Hanh Nguyen</i>	277-308
LAS LAGUNAS LÓGICAS EN EL NEOESTOICISMO CONTEMPORÁNEO The Logical Gaps in Contemporary Neostoicism <i>José Barrientos Rastrojo</i>	309-340
40  FUNCIÓN DE LA INDUCCIÓN Y LA PROBABILIDAD EN EL DESARROLLO DE CIENCIA Y FILOSOFÍA The Role of Induction and Probability in the Development of Science and Philosophy <i>William Orlando Cárdenas Marín y Rómulo Ignacio San Martín</i> . .	341-372
NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES.	375-431
DECLARACIÓN DE AUTORÍA-CREDiT / AUTHORSHIP STATEMENT – CREDiT	432-435
DECLARATORIA DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL / DECLARATION OF USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	436-439
CONVOCATORIAS 2026-2030 / CALL FOR PAPERS 2026-2030.	443-457

EDITORIAL

Sophia en sus veinte años

Cumplir veinte años de publicación ininterrumpida representa, para *Sophia*, mucho más que una conmemoración cronológica, constituye la confirmación de una vocación intelectual sostenida en el tiempo y de un compromiso permanente con la reflexión filosófica y educativa en América Latina y el mundo. Dos décadas de trabajo editorial han permitido consolidar un espacio académico dedicado al diálogo crítico, a la producción rigurosa del conocimiento y a la construcción de horizontes éticos y humanísticos capaces de responder a las complejidades de nuestro tiempo.

Desde sus inicios, *Sophia* nació con la convicción de que la filosofía no puede permanecer ajena a los problemas históricos, culturales y educativos que atraviesan a las sociedades contemporáneas. En este recorrido de dos décadas, la revista ha acogido múltiples voces, perspectivas y tradiciones de pensamiento que, desde distintos contextos epistemológicos y geográficos, han contribuido al fortalecimiento de una comunidad académica plural, crítica e interdisciplinaria. Cada número publicado constituye el testimonio de una búsqueda constante por comprender la condición humana, la educación, la política, la ciencia, la cultura y las transformaciones de la sociedad desde una mirada reflexiva y profundamente ética.

Este aniversario invita también a reconocer el trabajo colectivo que sostiene la vida de una revista científica: autores, evaluadores, comités editoriales, correctores, traductores, técnicos, comunicadores, lectores e instituciones que, con su dedicación y confianza, han hecho posible la continuidad y el crecimiento de *Sophia*. Gracias a este esfuerzo compartido, la revista ha logrado proyectarse internacionalmente, fortalecer sus estándares de calidad académica y consolidar redes de investigación y pensamiento que trascienden fronteras.

Celebrar veinte años implica, además, renovar la responsabilidad frente al futuro; conlleva una verdadera conexión de saberes, culturas y perspectivas para pensar el presente y construir el provenir, promoviendo

una filosofía de la educación desde la ética, la crítica y la transformación humana. En una época marcada por la aceleración tecnológica, las crisis sociales, ambientales y culturales, así como por los desafíos que enfrenta la educación contemporánea, *Sophia* reafirma su compromiso de seguir siendo un espacio abierto al análisis riguroso, al diálogo interdisciplinario y a la defensa del pensamiento crítico como condiciones indispensables para la vida democrática y la dignidad humana.

Estos veinte años cumplidos en junio de 2026, constituyen, en definitiva, memoria y horizonte. Memoria de un camino construido con perseverancia y rigor académico. Horizonte de nuevas preguntas, innovadores desafíos y novedosas posibilidades para seguir pensando el presente y el porvenir desde la filosofía y la educación.



Acerca de Sophia 41

La filosofía de la educación, en el contexto contemporáneo, se encuentra llamada a replantear de manera constante sus categorías fundamentales, sus horizontes de comprensión y sus posibilidades de incidencia en una sociedad marcada por profundas transformaciones culturales, tecnológicas, políticas y epistemológicas. La complejidad de los escenarios actuales exige pensar la educación no únicamente como práctica institucional o mecanismo de transmisión de conocimientos, sino como ámbito privilegiado de constitución del sujeto, de configuración de sentidos y de construcción crítica de la realidad. En este contexto, el número 41 de *Sophia*, *Colección de Filosofía de la Educación* se propone abrir un espacio de reflexión orientado al análisis de las categorías fundamentales para la comprensión de la filosofía de la educación en la sociedad actual, articulando perspectivas teóricas, críticas y metodológicas que permitan interrogar los fundamentos mismos del fenómeno educativo. A la filosofía de la educación le corresponde "repensar y proponer mecanismos para el uso adecuado de la tecnología, de los medios, de los instrumentos y de sus derivados" (Aguilar Gordón, 2020, p. 24).

La educación contemporánea atraviesa tensiones que desbordan los marcos tradicionales de interpretación. Los nuevos espacios de desenvolvimiento humano son complejos "y es la educación la encargada de dinamizarlos mediante la generación de estrategias que permitan comprender las nuevas realidades emergentes" (Aguilar Gordón, 2020, p. 24). Una de las tareas de la educación actual es ampliar los horizontes de comprensión fomentando la innovación, creando "ambien-

tes estimulantes y motivadores de la libertad individual, de la creatividad y de la crítica constructiva" (Aguilar Gordón, 2020, p. 24). Por su parte, la filosofía de la educación potencia el sentido de la convivencia y del respeto a las ideas, personas y culturas; propicia la razón de ser de la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo y otros valores necesarios en la educación actual. La expansión de la racionalidad instrumental, la aceleración tecnológica, la fragmentación de las subjetividades, la crisis de las narrativas modernas y la redefinición de las formas de aprendizaje, configuran escenarios que demandan una revisión profunda de los presupuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos desde los cuales se piensa la formación humana. Por ello, este número reúne investigaciones que dialogan con la teoría educativa, las categorías ónticas y ontológicas de la filosofía de la educación, la teoría crítica, las pedagogías emancipadoras, las metodologías críticas y las implicaciones interdisciplinarias de la filosofía en la comprensión de los procesos educativos.

Las contribuciones aquí presentadas evidencian que la filosofía de la educación continúa siendo un campo indispensable para problematizar las formas en que el sujeto aprende, se relaciona con el conocimiento y se inserta en las estructuras sociales, muchas veces determinadas por relaciones de poder, exclusión y desigualdad. La reflexión filosófica permite comprender que la educación no es neutral: toda práctica educativa presupone una concepción de ser humano, de sociedad, de racionalidad y de futuro. Desde esta perspectiva, las categorías ontológicas y ónticas adquieren relevancia al posibilitar una interrogación acerca del sentido del existir humano en contextos educativos concretos y acerca de las condiciones que hacen posible la formación integral de la persona.

Por otro lado, este volumen enfatiza la vigencia de la teoría crítica de la educación y de las pedagogías críticas, como marcos imprescindibles para analizar las contradicciones y paradojas presentes en las instituciones educativas contemporáneas. Las dinámicas de mercantilización del conocimiento, la subordinación de la educación a lógicas productivistas y la instrumentalización de los procesos formativos, interpelan el papel de la escuela, la universidad y los diversos espacios pedagógicos en la construcción de una ciudadanía crítica y una conciencia ética. Así, los trabajos reunidos en esta edición recuperan la importancia de pensar la educación desde perspectivas emancipadoras que promuevan el diálogo, la autonomía, la justicia social y la transformación de las estructuras que reproducen la dominación.

En tal virtud, el contenido expresado en este número debe orientar críticamente al lector hacia la búsqueda de nuevas problemáticas situadas y temas generadores que promuevan una toma de conciencia, el cambio personal y una metamorfosis social. Estos temas generadores deben ser comprendidos como "desafíos para la acción y tienen la posibilidad de desdoblarse en otros temas [...] así, es posible hablar de temas de carácter universal [...] continental, nacional o regional" (Freire, 1980, p. 42). En esta dirección, los filósofos, educadores e investigadores críticos deberán crear las condiciones necesarias para establecer vías teórico-prácticas que permitan el fortalecimiento del conocimiento multidisciplinario que supere la irracionalidad, la unilateralidad o el reduccionismo intelectual.

De igual manera, las investigaciones incluidas problematizan la naturaleza del aprendizaje y las posibilidades de innovación metodológica. La incorporación de estrategias metacognitivas, la reflexión sobre el autoconcepto y el análisis de las condiciones subjetivas del aprendizaje muestran que la educación implica procesos complejos de autorreflexión, construcción identitaria y desarrollo de capacidades críticas. Estas aproximaciones permiten comprender que aprender no significa únicamente adquirir información, sino desarrollar formas de pensamiento capaces de interpretar, cuestionar y resignificar la experiencia humana.

Finalmente, un aspecto relevante de este número es la apertura hacia el diálogo interdisciplinario. La relación entre filosofía, psicología, pedagogía y otras disciplinas evidencia que los problemas educativos requieren abordajes integrales que superen reduccionismos epistemológicos y favorezcan lecturas amplias y críticas de la realidad.

Incluimos un sentido agradecimiento a todos los autores, evaluadores, lectores y colaboradores que han hecho posible la publicación de este número. Sus aportes fortalecen el debate contemporáneo sobre la filosofía de la educación y enriquecen la construcción colectiva de saberes orientados a comprender y transformar la realidad educativa. Esperamos que las reflexiones aquí reunidas susciten nuevas preguntas, diversos diálogos y variadas formas de pensar la educación como práctica crítica, humana y emancipadora.

Sobre la estructura del presente volumen

Sophia 41 reúne contribuciones de investigadores de América, Europa y Asia que reflexionan sobre algunos de los desafíos más significativos de la educación contemporánea: la formación docente, el sentido de la vida, la democracia, la inteligencia artificial, la alfabetización científica, la ética

pública y los fundamentos epistemológicos de la ciencia y la filosofía. Los trabajos dialogan desde perspectivas filosóficas, pedagógicas y críticas, ofreciendo una visión amplia de los retos educativos del siglo XXI.

Los diez artículos aprobados para este número se encuentran distribuidos en dos secciones: cinco vinculados al tema central de la convocatoria y cinco situados en la sección miscelánea.

La primera sección inicia con el artículo “Fundamentos epistemológicos y ontológicos para una formación transdisciplinar de los docentes”, elaborado por Javier Collado Ruano investigador de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) y Florent Pasquier, académico de la Universidad de la Sorbona (Francia), presentan una reflexión filosófica sobre la necesidad de repensar la formación docente desde una perspectiva transdisciplinar. Los autores examinan la transición desde los paradigmas de la ciencia clásica hacia las ciencias de la complejidad y muestran cómo esta transformación exige nuevas bases epistemológicas y ontológicas para la educación. Su propuesta destaca la articulación entre pensamiento complejo, transdisciplinariedad y pedagogía crítica como camino para formar docentes capaces de afrontar los desafíos educativos y sociales del siglo XXI.

Sigue el manuscrito “El sentido vital de los adolescentes tras una experiencia de aprendizaje”, de María Milagros Armas Arráez, profesora e investigadora de la Universidad Internacional de La Rioja (España), explora la relación entre educación y construcción del sentido vital en la adolescencia. A través de una investigación empírica con más de mil aplicaciones del inventario Purpose in Life, demuestra que las experiencias de aprendizaje basadas en competencias pueden fortalecer significativamente el propósito existencial de los jóvenes. El estudio aporta evidencia sobre la importancia de una educación orientada al desarrollo integral del ser humano, más allá de la mera adquisición de conocimientos.

Continúa el documento titulado “El cultivo de competencias democráticas en la sociedad del siglo XXI”, elaborado por Isabel Tamarit López, de la Universidad de Valencia (España), analiza las amenazas que enfrentan las democracias contemporáneas en contextos marcados por la polarización, el radicalismo y la influencia de las tecnologías digitales. Su trabajo reivindica la educación ético-cívica como una herramienta esencial para fortalecer la ciudadanía democrática. La autora propone estrategias pedagógicas centradas en el pensamiento crítico, la educación emocional, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, con el propósito de formar ciudadanos capaces de participar responsablemente en sociedades complejas y plurales.



Prosigue el artículo “El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía”, desarrollado por Óscar Julián Cuesta Moreno y Rafael Reyes Galindo, investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), examinan críticamente ciertos discursos educativos ampliamente aceptados que, lejos de fortalecer la educación, terminan distorsionándola. A través del concepto de “sesgo pedagógico identifican interpretaciones erróneas relacionadas con la enseñanza, la escuela, el maestro y la pedagogía. Los autores defienden la vigencia de la pedagogía como campo independiente de reflexión crítica y cuestionan las tendencias que reducen la educación a criterios de eficiencia o satisfacción inmediata del estudiante.

Esta sección finaliza con el escrito “La paradoja de la heutagogía y la inteligencia artificial”, realizado por Luis Alberto Triana Llano, académico de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia), aborda uno de los temas más actuales del debate educativo: la relación entre inteligencia artificial y aprendizaje autodeterminado. Su análisis plantea una paradoja fundamental: mientras la inteligencia artificial puede potenciar la autonomía del estudiante, también puede generar nuevas formas de dependencia tecnológica. El autor propone el concepto de “heutagogIA” para reflexionar sobre esta tensión y concluye que el potencial emancipador de la IA depende de marcos pedagógicos capaces de promover el pensamiento crítico y la autonomía cognitiva.

La segunda sección (Misceláneos) abre con el artículo “Hacia un enfoque discontinuista de la alfabetización científica”, de Karina Silvana Giomi, investigadora de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (Argentina). El texto cuestiona las concepciones tradicionales de la alfabetización científica, sustentadas en una visión acumulativa y lineal de la ciencia. Inspirándose en autores como Bachelard, Badiou y Lacan, propone un enfoque discontinuista que reconoce las rupturas epistemológicas y los procesos de transformación subjetiva implicados en la producción del conocimiento científico. Su trabajo invita a reconsiderar la enseñanza de las ciencias como un proceso de desaprendizaje, creación y reconstrucción permanente del saber.

Por su parte, el estudio “La compasión ética en la educación para la superación del odio y sus discursos”, de Maria Orts García, de la Universitat de València (España), analiza el fenómeno contemporáneo de los discursos de odio desde una perspectiva ética y educativa. Basándose especialmente en el pensamiento de Martha Nussbaum, estudia el papel del miedo y la repugnancia como emociones generadoras del odio y argumenta que la empatía resulta insuficiente para contrarrestarlo. Frente a ello, propone la compasión ética como una virtud fundamental para

promover la justicia, el reconocimiento del otro y la convivencia democrática. El artículo destaca el papel decisivo de la educación emocional y del pensamiento crítico en la construcción de sociedades más inclusivas.

Asimismo, "El declive de la razón bajo el poder algorítmico en la democracia contemporánea", de Van Hanh Nguyen, investigador de la Academy of Journalism and Communication (Vietnam), examina las consecuencias filosóficas y políticas del creciente poder de los algoritmos en la vida democrática. El autor sostiene que la razón crítica se encuentra amenazada por formas de racionalidad instrumental orientadas a la predicción, la eficiencia y el control. Desde una perspectiva crítica, analiza cómo esta transformación afecta la autonomía, la responsabilidad moral y la deliberación pública, y concluye defendiendo una educación centrada en la reflexión ética y el fortalecimiento de la agencia epistémica, como condiciones para preservar la democracia digital.

Del mismo modo, el artículo "Las lagunas lógicas en el neoestoicismo contemporáneo", de José Barrientos Rastrojo, profesor de la Universidad de Sevilla (España), ofrece una crítica rigurosa al resurgimiento contemporáneo del estoicismo. El autor sostiene que muchas versiones actuales del neoestoicismo han simplificado y deformado aspectos esenciales de esta tradición filosófica, especialmente su dimensión lógica. A través de un análisis de fuentes clásicas y contemporáneas, muestra cómo ciertas reinterpretaciones orientadas al desarrollo personal, empresarial o terapéutico omiten componentes fundamentales del pensamiento estoico. Su trabajo reivindica una comprensión más completa y rigurosa de esta escuela filosófica.

Cierra este volumen, el artículo "Función de la inducción y la probabilidad en el desarrollo de ciencia y filosofía", de William Orlando Cárdenas Marín y Rómulo Ignacio San Martín, investigadores de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador), quienes abordan uno de los problemas clásicos de la epistemología: la relación entre inducción y probabilidad. Los autores examinan cómo el desarrollo de la teoría probabilística permitió fortalecer el método inductivo frente a las limitaciones del modelo deductivo tradicional. Su análisis muestra que la incorporación de la incertidumbre y la noción de posibilidades amplía la comprensión del conocimiento científico y filosófico, alejándolo de posiciones absolutistas y acercándolo a una visión más abierta y dinámica de la realidad.

En conjunto, los trabajos reunidos en este número de *Sophia* evidencian la vigencia de la filosofía de la educación como espacio privilegiado para pensar críticamente las transformaciones culturales, científicas y tecnológicas de nuestro tiempo. Desde la formación transdisciplinar



de docentes hasta los desafíos éticos de la inteligencia artificial, pasando por la democracia, la compasión, la ciencia y la racionalidad contemporánea, los autores ofrecen aportes que enriquecen el debate educativo y contribuyen a la construcción de una educación más crítica, humana y comprometida con los retos del siglo XXI.

Bibliografía

AGUILAR GORDÓN, Floralba

- 2020 Filosofía de la innovación e innovación en la filosofía. En: Autora (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (tomo I, pp. 21-62). Quito: Abya-Yala. <https://bit.ly/4eyDFq1>

FREIRE, Paulo

- 1980 *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI.



Floralba del Rocío Aguilar-Gordón
Editora

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y ONTOLÓGICOS
PARA UNA FORMACIÓN TRANSDISCIPLINAR
DE LOS DOCENTES

Epistemological and Ontological Foundations
for a Transdisciplinary Teacher Training

JAVIER COLLADO RUANO*

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador
<https://ror.org/01yg1g961>
javier.collado@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

FLORENT PASQUIER**

Universidad de la Sorbona, París, Francia
<https://ror.org/02en5vm52>
florent.pasquier@espe-paris.fr
<https://orcid.org/0000-0001-5603-4419>

Forma sugerida de citar: Collado Ruano, Javier & Pasquier, Florent. (2026). Fundamentos epistemológicos y ontológicos para una formación transdisciplinar de los docentes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 51-78.

* Profesor titular en Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), donde ejerció como decano de Innovación Educativa y Emprendimiento durante cuatro años. Es historiador, ambientalista, educador, periodista, filósofo, cineasta, museólogo y diseñador de videojuegos educativos. Experto internacional del programa de las Naciones Unidas Armonía con la Naturaleza. Es doctor en Filosofía y doctor en Difusión del Conocimiento, ambos con *cum laude* extraordinario.

Índice i10: 45. Índice h: 25.

** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VII. Es profesor titular con habilitación para dirigir investigaciones en la Sorbonne Université y en el INSPÉ de la Academia de París. Su labor profesional se centra en la formación de docentes y en la presidencia del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET). Sus principales áreas de investigación incluyen las humanidades digitales, la informática educativa y el desarrollo de una pedagogía integrativa y holística, que conecta las nuevas tecnologías con el desarrollo personal, espiritual y la transdisciplinariedad.

Índice h: 9.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos y ontológicos para mejorar la formación docente de forma transdisciplinar. Enmarcado en el campo de la filosofía de la educación, el trabajo busca contribuir al debate de las ciencias sociales sobre la formación docente desde una perspectiva innovadora que integra la complejidad epistémica y ontológica. La investigación utiliza una metodología cualitativa, analítica, exploratoria y descriptiva, para identificar las características de la evolución histórica de la ciencia. En primer lugar, esta evolución se explora y describe con los avances de la ciencia moderna basados en los postulados lógicos derivados de la física clásica o newtoniana. Posteriormente, se abordan los postulados epistémicos y ontológicos de las ciencias de la complejidad, fundamentadas en la revolución cuántica. Después se presentan las dimensiones formativas de la educación transdisciplinar como una oportunidad para repensar las teorías pedagógicas desde una filosofía educativa crítica. Como resultado, se discute la construcción y gestión del conocimiento resultante del diálogo entre la pedagogía de la complejidad y la educación transdisciplinar. Este diálogo filosófico permite teorizar la práctica y practicar la teoría sobre los retos y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. Finalmente, se concluye con perspectivas filosóficas educativas humanistas que promueven el desarrollo de los educadores a través del ejercicio del pensamiento crítico, complejo, filosófico y creativo.

Palabras clave

Filosofía de la educación, historia de la ciencia, humanismo, ciencias sociales, complejidad, transdisciplinariedad.

Abstract

The article aims to reflect on the epistemological and ontological foundations to improve teacher training in a transdisciplinary way. Framed in the field of the philosophy of education, the work seeks to contribute to the social sciences debate on teacher training from an innovative perspective that integrates epistemic and ontological complexity. The research uses a qualitative, analytical, exploratory and descriptive methodology to identify the characteristics of the historical evolution of science. First, this evolution is explored and described with the advances of modern science based on the logical postulates derived from classical or Newtonian physics. Subsequently, the epistemic and ontological postulates of the sciences of complexity, based on the Quantum Revolution, are addressed. Then, the formative dimensions of transdisciplinary education are presented as an opportunity to rethink pedagogical theories from a critical educational philosophy. As a result, the construction and management of knowledge resulting from the dialogue between the pedagogy of complexity and transdisciplinary education is discussed. This philosophical dialogue allows theorizing the practice and practicing the theory about the challenges of teacher training in the 21st Century. Finally, it concludes with humanist and educational philosophical perspectives that promote the development of educators through the exercise of critical, complex, philosophical and creative thinking.

Keywords

Philosophy of education, History of science, Humanism, Social sciences, Complexity, Transdisciplinarity.

Introducción

En el contexto de la crisis civilizatoria contemporánea, caracterizada por profundas transformaciones socioambientales, epistemológicas y culturales, se vuelve ineludible replantear la orientación profesional de los proce-

sos de formación docente desde una filosofía educativa transdisciplinar. El escenario global actual exige una revisión crítica del perfil del profesorado, orientada a la formación de una ciudadanía mundial capaz de comprender y afrontar la complejidad de los desafíos socioambientales del siglo XXI (Luong y Nguyen, 2026). Como advierte Morin (2015), se configura una crisis de alcance planetario que evidencia los límites del paradigma occidental, moderno, industrial y capitalista, lo que implica repensar las relaciones entre humanidad, naturaleza y conocimiento. En este contexto, las alteraciones en el equilibrio de los ecosistemas revelan una profunda crisis ecológica: al producirse modificaciones globales en el equilibrio de los ecosistemas se originan reacciones en cadena y puntos de no retorno (WWF, 2014). Pero también se asiste a una crisis del pensamiento, que demanda nuevas formas de comprender la realidad desde enfoques integra-
dores, en diálogo con corrientes emergentes del humanismo y ciencias sociales. La relevancia de esta investigación reside en la urgencia de transitar hacia una cultura regenerativa que permita a las instituciones educativas responder con pertinencia ética a los límites de la modernidad.

Para Norgaard (2006), estas alteraciones de la realidad ontológica¹ han provocado transformaciones en el *continuum* de materia, energía e información que interconectan, de manera coevolutiva, los sistemas naturales con los sistemas sociales. En consecuencia, Collado (2017) señala que se debe enseñar a los docentes que la naturaleza tiene pleno derecho al respeto de su existencia y debemos restaurar todos sus ecosistemas a través de una cultura regenerativa en las escuelas. Por esta razón, Morin (1999) señala que se requiere una reforma del pensamiento, de la educación y de la política. En línea con el pensamiento de Morin, el presente estudio describe la evolución histórica de la ciencia y explora las dimensiones formativas de los docentes desde una filosofía educativa transdisciplinar.

Según Danvers (2020) y Nicolas (2018), existen varias corrientes literarias sobre la formación docente en la historia de la educación y las universidades han adoptado una amplia variedad de enfoques teóricos y filosóficos. En los múltiples enfoques y perspectivas de las ciencias de la educación, este trabajo adopta la visión filosófica de complejidad y transdisciplinariedad de Morin. En el año 2000, este autor publicó *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, donde afirma que existe una relación directa entre el paradigma científico y el paradigma epistemológico, que determina también las prácticas educativas de los niños y adolescentes en las escuelas. Por ello, el artículo se sustenta en el pensamiento complejo propuesto por Morin (2000) para explorar cómo la profesionalización de la formación docente requiere integrar los avances teóricos de

la complejidad. De este modo, se busca enriquecer los aspectos pedagógicos, epistemológicos y científicos concernientes a la formación docente (Lagemann, 2000). Bajo esta perspectiva, el estudio tiene el objetivo de explorar los límites de la formación docente tradicional mediante una reorganización de la ecología de saberes, articulando la complejidad del pensamiento con una ética de la interdependencia que permita al profesorado coevolucionar con los desafíos socioambientales del siglo XXI.

En este sentido, el presente estudio articula la filosofía de la educación con el humanismo y las ciencias sociales, con el propósito de comprender cómo los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la complejidad pueden contribuir a mejorar la formación docente para enfrentar los desafíos socioambientales del siglo XXI. La investigación parte del reconocimiento de una problemática persistente: la vigencia de modelos educativos fragmentados que dificultan una comprensión integral de los fenómenos socioambientales y limitan la capacidad del profesorado para abordar la complejidad de la realidad contemporánea (Capra, 2010). Este problema de la investigación se manifiesta en la desconexión existente entre la formación pedagógica tradicional y las demandas de interdependencia que caracterizan a los ecosistemas actuales.

Frente a esta situación, se plantea que una formación docente transdisciplinar, inspirada en el pensamiento complejo, permite articular saberes, superar dicotomías tradicionales y favorecer una comprensión más holística del mundo (Wilson, 1998). Así, se defiende la idea de que la formación docente transdisciplinar permite superar el reduccionismo educativo para fomentar una práctica docente capaz de gestionar la incertidumbre global. La pertinencia de este enfoque radica en la urgencia de enfrentar los desafíos socioambientales globales actuales, pero también en la necesidad de repensar los fundamentos del conocimiento educativo en un momento histórico caracterizado por la incertidumbre y la interdependencia. En consecuencia, el artículo se organiza en torno a una revisión de la evolución histórica de la ciencia, seguida de un análisis de los aportes de las ciencias de la complejidad y cierra con una reflexión sobre sus implicaciones para la formación docente desde una filosofía educativa transdisciplinar.

Método

Desde esta visión filosófica de la educación, se adopta una metodología cualitativa, analítica, exploratoria y descriptiva para identificar la evolu-

ción de los fundamentos epistemológicos y ontológicos que históricamente se han sucedido en los procesos de formación docente. El trabajo realiza una revisión de la bibliografía especializada en formación docente y muestra que para mejorar la educación de niños y adolescentes es necesario que los docentes se formen en un paradigma crítico y abierto a la complejidad del conocimiento (Piéron, 1951; Piaget, 1970). Por este motivo, se desarrolla un diálogo entre la pedagogía de la complejidad y la educación transdisciplinar, con el propósito de sostener los fundamentos epistemológicos y ontológicos que deben incluirse en los programas de formación docente, especialmente en las ciencias sociales y humanidades.

Esto implica que también se estudian aquellos saberes que no pueden ser evaluados por los métodos científicos clásicos de reproducibilidad, medición, cuantificación, conmensuración o evaluación. Con el fin de diseñar una formación humana que integre los diferentes niveles epistémicos y ontológicos, se desarrolla un diálogo transdisciplinar entre los conocimientos científicos y los saberes ancestrales, espirituales, artísticos y emocionales. Esto no implica que se descuiden los avances y descubrimientos de los métodos científicos contemporáneos, sino más bien todo lo contrario. La metodología transdisciplinar pretende reconectar la relación sujeto-objeto, históricamente dividida por el enfoque científico tradicional del positivismo lógico. Como se muestra en la figura 1, los descubrimientos de la física cuántica muestran que el sujeto y su entorno son realidades inseparables de una red interdependiente estructurada por diferentes niveles ontológicos (Bohm y Hiley, 2009).

Por este motivo, el proceso metodológico tiene como finalidad definir las habilidades, capacidades, aptitudes y métodos de formación que los docentes deben desarrollar en la actualidad. Desde esta perspectiva, la orientación del perfil profesional de los docentes está ligada a la evolución de la ciencia, lo que implica también la evolución de la epistemología (Larsen, 2012). Para Essen y Rogers (2003), la figura del docente tiene un papel fundamental en la transformación social y en la innovación tecnológica de la sociedad, ya que moldea las ideas, acciones y actitudes de los futuros ingenieros, arquitectos, emprendedores, artistas, políticos, etc. Finalmente, se estudia la historia de la ciencia en relación con la evolución del pensamiento científico, con el fin de discutir los “currículos” dedicados a una formación pedagógica transdisciplinar de profesores.

Historia de la ciencia y evolución del pensamiento

Los orígenes de la Ciencia Moderna se remontan al siglo XVII, cuando los intelectuales de la época buscaron distanciarse de la posición conflictiva de las autoridades religiosas, que describían la realidad ontológica que nos rodea sin fundamentos empíricos. Por supuesto, hubo variedad de posturas y visiones científicas. Mientras que Galileo y Newton pensaban que la filosofía y la teología continuaban siendo formas de conocimiento importantes para explicar y comprender la realidad, otros padres del método científico moderno como Bacon y Descartes tuvieron posiciones diferentes. Estos últimos pensaron que todo lo material debía estudiarse de manera independiente del mundo espiritual, por lo que rechazaron la subjetividad a favor de la objetividad. Más tarde, los iluministas y positivistas europeos comenzaron a vertebrar el conocimiento de forma hiperespecializada, separando las partes del todo para analizarlas por separado (Daston, 2017).



En el siglo XVIII, surgió el positivismo como una corriente de pensamiento basada en la experiencia, que rechazaba cualquier conocimiento que no pudiese ser conmensurable, cuantificable o medible por el método científico. De ahí que todas las dimensiones filosóficas, teológicas, espirituales, religiosas, artísticas y emocionales quedaron fuera de los estudios científicos durante siglos. Esta doctrina filosófica de la ciencia encontró su punto álgido en la primera mitad del siglo XX, con el llamado “positivismo lógico” del círculo de Viena. Este abordaje epistemológico supuso una reacción a la filosofía idealista y especulativa, afirmando que el único conocimiento verdadero es el conocimiento científico, que surge con el análisis de los hechos empíricos a través del método científico (Kuhn, 1970).

Con el transcurso del tiempo, la ciencia Moderna se fundamentó bajo esta concepción filosófica de separar, reducir y analizar los conocimientos. Si bien este enfoque ha traído muchos avances y descubrimientos para la humanidad, ha marginado todas aquellas dimensiones que no pueden verificarse por el método científico, como son las artes, las emociones, la espiritualidad o los saberes indígenas (Malo *et al.* 2024; Staddon, 2018). Según argumenta Leff (2001), este abordaje epistémico positivista de la ciencia objetivizó a la naturaleza y la redujo a un simple proveedor de materia prima para la industria, que obedece a la idea de *laissez faire* de los mercados bursátiles y especulativos.

Almeida (2017) explica que, desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, la ciencia moderna se fundamentó en la idea de separación del individuo

con la naturaleza (separación entre sujeto y objeto) y estableció tres postulados fundamentales:

- La existencia de leyes universales de carácter matemático.
- La identificación de estas leyes por experimentos científicos.
- La reproductibilidad de los datos experimentados.

De esta forma, las matemáticas se fueron constituyendo como el lenguaje de esa nueva ideología científica empírico-racional, que pronto se volvió hegemónica en los ambientes científicos y académicos para formular nuevas teorías objetivas del conocimiento (Bachelard, 1977).

A grandes rasgos, Capra (2010) señala que el nacimiento de la ciencia moderna fue precedido y acompañado por una evolución del pensamiento filosófico, que llevó a una formulación extrema del dualismo espíritu-materia. Un buen ejemplo de este espíritu científico positivista es el método analítico creado por René Descartes en su *Discurso del método*, de 1637, cuyo principio: *cogito ergo sum* (“pienso, por tanto, existo”) constituye el elemento esencial para establecer un dualismo sustancial entre el cuerpo (*res extensa*) y el alma (*res cogitans*), entre el sujeto y el objeto, entre el espíritu y la materia, entre el sentimiento y la razón, entre la libertad y el determinismo (Firode, 2008).

En la literatura de la historia de la ciencia, Lakatos (1971) explica que el pensamiento derivado de la física clásica se fundamentó como el soporte epistemológico para la organización del conocimiento científico de la ciencia moderna, que comprendía al universo como una máquina mecanicista y previsible guiada por las leyes de la continuidad,² la causalidad local³ y el determinismo.⁴ En su crítica al método científico, Feyerebend (1975) señala que la sencillez de estos tres conceptos científicos fascinó a muchos intelectuales racionalistas del mundo europeo y occidental en los últimos siglos. Este entusiasmo generalizado por la ciencia condujo a una reconfiguración del conocimiento que Morin (1990) describe como “paradigma mecanicista” o “de simplificación”, caracterizado por dividir el saber en disciplinas cada vez más especializadas que abordan fragmentos progresivamente más reducidos de la realidad.

En este sentido, Nicolescu (1996) señala que la propia especialización disciplinar de la ciencia moderna ha puesto en jaque las fronteras conceptuales y metodológicas del reduccionismo epistemológico. De forma paradójica, han sido los propios fundamentos de las ciencias exactas los que han evidenciado los límites del conocimiento organizado de manera disciplinaria. Tras muchas décadas bajo este marco epistemológico reduccionista, el conocimiento científico disciplinar ha

llegado a sus propias limitaciones, extendiéndose también a otras esferas culturales, escolares y de la vida en general. Según advierten Morin *et al.* (2003), este pensamiento reduccionista de la ciencia moderna se constituyó como el eje de enunciación de paradigmas, por eso existe la falacia cognitiva de un progreso ilimitado basado en los avances del cuatrimotor ciencia-industria-economía-tecnología. Estas limitaciones del paradigma mecanicista evidencian la necesidad de replantear la formación docente desde enfoques transdisciplinares que permitan superar la fragmentación del conocimiento, especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanidades.

Si bien es cierto que este pensamiento de reducción epistemológica occidental ha traído un gran desarrollo tecnológico y material para la humanidad, Shiva (2020) afirma que la globalización de este paradigma epistémico ha ocasionado una exclusión sin precedentes históricos. Según un informe de Oxfam (2022), tras la pandemia de COVID-19: “Los 10 hombres más ricos del mundo poseen más riqueza que los 3100 millones de personas más pobres” (p. 10). Riechmann (2014) apunta que esta desigualdad socioeconómica ha conducido a un “*apartheid* planetario”. A su vez, los problemas ambientales han aumentado aceleradamente en las últimas décadas, por lo que se hace urgente repensar los procesos de aprendizaje de los docentes del siglo XXI, que son considerados como agentes de transformación socioambiental (UNESCO, 2015).

Por este motivo, De Sousa Santos (2010) plantea descolonizar el pensamiento de Occidente y caminar hacia “otros mundos posibles” que integren pluralidad de epistemes y formas de pensamiento que no son verificables por el método científico, como son las prácticas de culturas ancestrales, la sabiduría indígena, las artes, la espiritualidad, las emociones y otras dimensiones fenomenológicas. En este sentido, Latour (1996) también introdujo el concepto “interobjetividad” para redistribuir y reensamblar la interacción entre el sujeto y el objeto, que el método científico separó al considerar que era el mejor modo de estudiar los fenómenos, elementos y estructuras de nuestra realidad ontológica.

A su vez, Cahour y Lancry (2011) señalan que la reproducción de este abordaje reduccionista de la ciencia al ámbito cultural y escolar conllevó la marginación de aquellas actividades profesionales y cotidianas que no son medibles, constatables ni experimentables. Un claro ejemplo de este estado de cosas lo muestra la resistencia indígena a las prácticas racistas en algunas escuelas de América Latina y el Caribe (Marker, 2009). Por eso los docentes del siglo XXI deben superar las nuevas problemáticas educativas y comenzar a (re)valorizar y (re)introducir aquellas prácticas y dimensio-

nes que fueron olvidadas o relegadas a un segundo plano en los currículos escolares (Moignard, 2018). Esta (re)orientación escolar es muy importante para la construcción de una filosofía educativa transdisciplinar.

Desde un punto de vista marxista y científico, Bourdieu y Passeron (1970) cuestionan la rigidez histórica que existe en la frontera entre el conocimiento científico y el conocimiento académico, ya que ambos pueden entenderse como hechos sociales y psicológicamente contruidos. Asimismo, Cardon y D'Enfert (2017) analizan la historia de las disciplinas y sostienen que “el desarrollo de la investigación sobre la historia de las disciplinas escolares nunca ha ocultado que las disciplinas no son solo un modo entre otros de transmisión del conocimiento y formación de la mente” (p. 15). Para Martin (1993), esta visión reduccionista dio lugar a un error cognitivo y a una ilusión epistémica que llevó a las sociedades occidentales a considerar el conocimiento científico como el único camino aceptable “para llegar a la verdad”, y esta es la razón por la cual es tan valorado en el mundo escolar y académico.

En consecuencia, resulta necesario evitar la desvalorización del positivismo por su reducción epistemológica, para adoptar un paradigma complejo con un enfoque epistémico más holístico y sistémico. Para Galeffi (2017), la pluralidad de concepciones epistemológicas implica una visión “polilógica”, donde diferentes modelos de representación suceden de manera simultánea. Es decir, al tiempo que la visión positivista de la ciencia moderna separa y reduce los conocimientos de manera hiperespecializada, la transdisciplinariedad crea puentes de unión para integrar elementos, dimensiones y conocimientos (Pasquier y Nicolescu, 2019). En otros términos, esta pluralidad de abordajes en la ciencia conlleva una coexistencia teórica, epistemológica y metodológica que permite estudiar de manera sistémica el todo y sus partes, al tiempo que se analizan las partes del todo.

Para Wilson (1998), la complejidad ontológica del pensamiento humano evoluciona rápidamente por diferentes modelos de construcción, difusión y gestión del conocimiento, haciéndonos comprender que abordar la complejidad de la realidad ontológica con instrumentos reduccionistas hace ciencia, mientras que abordarla sin reduccionismo hace arte. De manera sorprendente, y por una coincidencia histórica, el arte abstracto surgió al mismo tiempo que la mecánica cuántica, del mismo modo que la transdisciplinariedad aparece en el contexto histórico del cambio global del Antropoceno (Crutzen, 2006). En el contexto del Antropoceno, la transdisciplinariedad adquiere especial relevancia al permitir abordar problemas globales complejos que no pueden ser com-

prendidos desde enfoques disciplinares aislados. Por eso el desarrollo de la educación transdisciplinar es particularmente importante para formar a docentes capaces de enfrentar los complejos desafíos socio-ambientales del siglo XXI.

Fundamentos epistemológicos y ontológicos en la formación docente

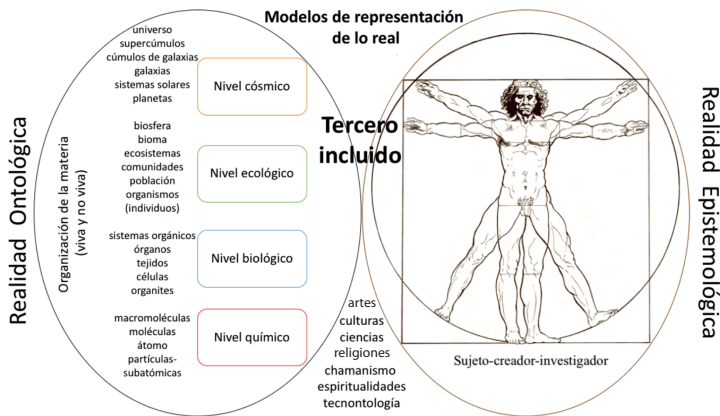
Con la coexistencia de abordajes epistemológicos, las ciencias de la complejidad aparecen con una visión metodológica sistémica y holística que complementa al abordaje reduccionista y especializado de la ciencia moderna (Rury y Tamura, 2019). Esta coexistencia se hace necesaria ante los evidentes problemas que denuncian numerosos autores e intelectuales. En este sentido, Dussel (2006) critica que la ciencia moderna siempre busca el origen de los conocimientos en la Antigua Grecia, excluyendo la riqueza cultural de otras civilizaciones de la antigüedad, tales como la china, hindú, egipcia, babilónica, mesopotámica, maya o inca. Otro ejemplo es el rechazo de Popper (2005) a la visión lineal del positivismo lógico y al método inductivo de la ciencia moderna: demostrando el falsacionismo de elaborar leyes universales mediante la observación de una parte de la realidad. De igual forma, el método deductivo perdió su validez ante la incompletitud demostrada en el teorema matemático de Kurt Gödel y la lógica semántica de Alfred Tarski (Morin y Le Moigne, 1999).

Todo esto significa que ninguna teoría científica puede ser completa, sino una aproximación fenomenológica a nuestra realidad ontológica, que es transdimensional y cambiante. Por eso la pensadora transdisciplinar McGregor (2015) dice que, históricamente, la visión reduccionista de la ciencia moderna solo conocía la realidad fenomenológica de un nivel, el de la física clásica. Como se muestra en la figura 1, un enfoque integral multinivel integra esta separación dualista que concibe el espíritu del sujeto y la dimensión concreta de la materia como dos componentes fundamentales pero independientes de la realidad (Jahn y Dunne, 2009). Para Morin (2000), esta “ceguera científica” no reconoce los diferentes niveles ontológicos y gnoseológicos entre el sujeto-objeto, lo que impide reconocer y valorar los diferentes espacios de interacción (Lotrecchiano, 2012; Nicolescu, 1996).

En este sentido, Moraes (2017) argumenta que la evolución de los conocimientos científicos cambió de paradigma con la revolución cuántica, al demostrarse que este nivel de realidad ontológica se ve pertur-

bada por la observación del sujeto. Sin duda, el experimento de doble ranura muestra que el acto de observación consciente del sujeto modifica el comportamiento de la onda-partícula y hace que la función de onda colapse para materializarse en una partícula.⁵ Por eso las ciencias de la complejidad deben ser entendidas desde un principio epistemológico no lineal que requiere la unificación ontológica entre el sujeto y el objeto. Estos fundamentos epistemológicos y ontológicos son fundamentales para la formación de docentes porque se comprende mejor que nuestra realidad ontológica es dinámica y multidimensional.

Figura 1
Modelos de representación
de la realidad ontológica y epistemológica



La figura 1 muestra que los instrumentos, postulados y mecanismos tradicionales de la ciencia moderna resultan incompletos para explicar la totalidad fenomenológica de los niveles de realidad ontológica que coexisten. Por eso deben complementarse con los enfoques de ciencias complejas para explicar la totalidad fenomenológica de los niveles epistemológicos y ontológicos de la realidad que coexisten para dar cuenta de lo real. Vedral (2018) explica que la realidad epistemológica se establece en diferentes niveles de organización de la materia viva y no viva llamados niveles de realidad.

A escala microscópica operan las realidades microfísica y cuántica. La microfísica se caracteriza por la no separabilidad del espacio-tiempo, la simultaneidad, la instantaneidad, la indeterminación y la supradeterminación. A nivel cuántico, las partículas subatómicas se caracterizan por la indeterminación del tiempo y el espacio, el principio de incertidum-

bre, la dicotomía onda-partícula y la unidad instantánea del todo. En la escala macrocósmica, el nivel cósmico de la realidad se caracteriza por la entropía, la homogeneidad y el espacio-tiempo continuo. Los niveles intermedios, ecológico y biológico, se caracterizan por la negentropía y la evolución de un espacio-tiempo sensible a la posición del sujeto-observador-creador (Lima y Gómez, 2024).

El paso discontinuo de un nivel de realidad a otro está operado por la lógica del tercero incluido formulada por Lupasco (1960). Este principio lógico permite unificar los distintos niveles de realidad que están divididos en la lógica mecanicista de la ciencia moderna, al separar las ondas de las partículas. Usando el *quantum* como superposición cuántica de onda y partícula al mismo tiempo, se producen nuevas formulaciones lógicas, epistémicas y filosóficas de la realidad ontológica. En este sentido, Nicolescu (2014) explica que el espacio intermedio entre la realidad ontológica y epistemológica es donde opera el tercero incluido. Es decir, el tercero incluido permite el surgimiento de modelos históricos de representación que los humanos hacemos sobre la realidad que nos rodea mediante concepciones artísticas, culturales, espirituales, religiosas, chamánicas, científicas, entornos virtuales y demás.

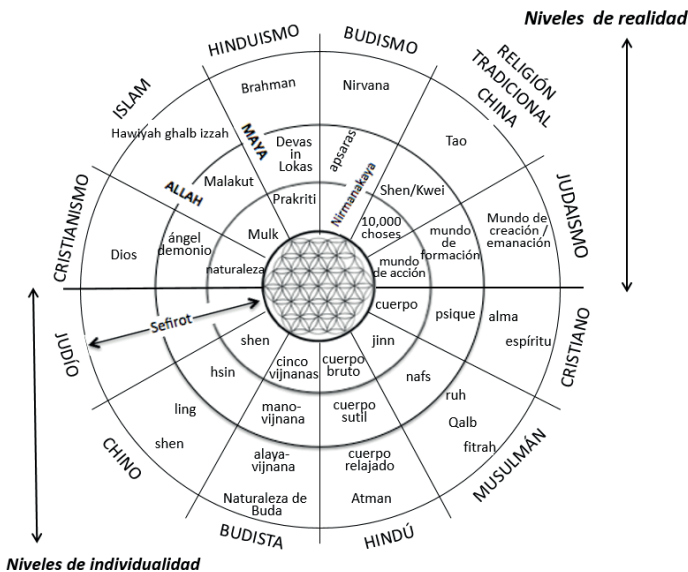
Además, conviene introducir un cuarto elemento que resulta decisivo en esta comprensión de lo real: el sujeto observador. Lejos de ser una instancia externa o neutral, su presencia participa activamente en la configuración de los fenómenos. Tal como sugieren los desarrollos de la física cuántica, la relación entre energía y materia no puede entenderse al margen del acto de observación, ya que el propio acto de observar incide en el modo en que dicha realidad se manifiesta. Este descubrimiento de la revolución cuántica da inicio a las denominadas “ciencias de la complejidad” y conlleva reconsiderar la clásica separación entre sujeto y objeto defendida por las escuelas positivistas de pensamiento, fundamentadas en la epistemología de la mecánica clásica. Pero las ciencias de la complejidad no sustituyen al método científico moderno, sino que ambos se encuentran implicados en un mismo proceso de coconstitución (Capra, 2010; Nicolescu, 2014).

Desde esta perspectiva filosófica de la ciencia, el conocimiento deja de ser una mera representación pasiva para convertirse en una experiencia situada, contextual, relacional y abierta. En el ámbito educativo, esta comprensión adquiere una relevancia particular, pues obliga a repensar la formación docente más allá de los esquemas fragmentados heredados del paradigma moderno. De ahí que una formación transdisciplinar, inspirada en la complejidad, resulta más pertinente y necesaria en los proce-

sos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y las humanidades, puesto que permite formar docentes capaces de interpretar, problematizar y habitar una realidad pluriparadigmática, múltiple, dinámica y profundamente interdependiente (Collado, 2017).

Por eso en la figura 1, la imagen de la derecha, tomada del dibujo del *Hombre de Vitruvio* de Leonardo da Vinci, presenta la percepción y la acción humana con diferentes niveles gnoseológicos que estructuran y concretan la complejidad ontológica (Sartre y Elkaïm-Sartre, 2012). Otros filósofos de la educación como Krishnamurti (2012) y Montessori (2004) también abordaron los aspectos ontológicos de la formación docente con el fin de promover una conciencia crítica de nuestra realidad dinámica, multinivel y multirreferencial. En esta dirección, Smith (2003) desarrolló un profundo estudio comparativo de las principales religiones de los últimos milenios, que se resume en la figura 2. Esta figura establece cuatro círculos concéntricos que muestran cómo opera la transformación espiritual desde la materia-sustrato hasta las dimensiones más sutiles, tanto en niveles de realidad como de individualidad del sujeto que sigue una determinada religión.

Figura 2
Las principales religiones del mundo complementadas
con niveles de realidad e individualidad



Fuente: adaptado de Smith (2003).

La figura 2 refleja una forma de diagrama/mandala, con la flor de la vida en el centro para representar las antiguas sabidurías de los pueblos ancestrales. Se ha completado la propuesta incluyendo los niveles epistémicos (individualidad) y ontológicos (realidad) que revelan las relaciones de interdependencia y simetría entre estos puntos de vista. Así se evidencia que muchas creencias culturales y religiosas establecen dimensiones similares para concebir la relación espíritu-materia dentro de la trama ontológica de la realidad. De este modo, se demuestra que la realidad ontológica está dentro y fuera de nosotros de manera simultánea, puesto que el sujeto transforma su entorno y viceversa (Nicolescu, 1996). Este diálogo interreligioso es otro argumento a favor de integrar los fundamentos epistemológicos y ontológicos en los procesos de formación profesional de los docentes del siglo XXI.



Esta orientación filosófica educativa integradora es muy diferente a la visión positivista hegemónica que actualmente impera en los espacios científicos, académicos y escolares. Por ello, Foucault (1975) define las escuelas como espacios de prisión social y psicológica. Aquí radica la importancia de formar docentes desde diversos fundamentos epistemológicos y ontológicos, con el fin de concebir a las escuelas, colegios y universidades como ecosistemas complejos en constante evolución (Salgado, 2021). Como explica Heylighen (2011), con las interacciones de orden, desorden y organización se generan sistemas más complejos y surgen formas epistémicas más sofisticadas para representar la complejidad ontológica. De ahí la necesidad de integrar los postulados lógicos, epistémicos y filosóficos derivados de la física cuántica, con el fin de abordar los modelos de representación de la realidad ontológica desde conocimientos transdisciplinarios.

En esta dirección, Pineau (2004) y Paul (2009) proponen modelos transdisciplinarios de formación humana que buscan unificar los niveles ontológicos y epistemológicos. Por un lado, Pineau (2004) explora la metodología de historias de vida y establece tres conceptos de formación humana: la *autoformación* en relación a uno mismo, la *heteroformación* en relación con las otras personas y la *ecoformación* en relación al mundo natural. Por otro lado, Paul (2009) añade la *ontoformación* y argumenta que la formación humana es “el proceso global y general (al mismo tiempo particular y singular, pero también social y colectivo)” (p. 28). Estos modelos de formación transdisciplinar brindan un enfoque multinivel que permite reconocer los fundamentos epistemológicos y ontológicos necesarios para afrontar los desafíos de insostenibilidad planetaria que la humanidad tiene en el siglo XXI. En este sentido, la educación transdisciplinar permite entender mejor la constante coevolución material, energética e informacional de la realidad ontológica que nos rodea.

Para hacer operativos estos enfoques constitutivos de la complejidad, Galvani (2002) estudió la educación popular desde una visión emancipadora y propuso que la formación docente transdisciplinar tenga en cuenta la historia de las interacciones y los acoplamientos estructurales del ser humano con su entorno físico, social y ambiental. En este marco, se identifican tres formas de interacción formativa entre el individuo y su entorno: una dimensión práctica vinculada al gesto, una simbólica asociada al imaginario y una epistémica relacionada con la construcción conceptual. A su vez, estos tres niveles de interacción corresponden a tres niveles de representación y manifestación del significado: el gesto como sentido de orientación, la imagen como sentido de percepción y el concepto como sentido de significado. En su conjunto, estos acoplamientos estructurales moldean a las personas, crean sus representaciones del mundo, de los demás y de sí mismos.

En definitiva, todos estos fundamentos epistemológicos y ontológicos parecen indicar que el perfil profesional del profesorado del siglo XXI se beneficiaría de evolucionar hacia una filosofía educativa transdisciplinar. En este contexto, se propone una formación docente transdisciplinar basada en:

- La integración de niveles epistemológicos y ontológicos.
- El diálogo entre saberes científicos y no científicos.
- El desarrollo de pensamiento complejo en la práctica educativa.

Por ello es importante que los estudios e investigaciones enmarcados en la orientación epistemológica de la formación docente adopten esta visión que permita una mejor comprensión de la multidimensionalidad e interconectividad de los acoplamientos estructurales y fenómenos de nuestra realidad. En este sentido, las universidades asumen una responsabilidad ética, dado su papel en la producción y transmisión del conocimiento, lo que las posiciona como actores clave en la transformación de los modelos educativos hacia enfoques transdisciplinares.

Discusión para una formación transdisciplinar del cuerpo docente

Fortalecer los dominios filosóficos de la educación desde una propuesta de formación transdisciplinar de los docentes implica integrar los fundamentos epistemológicos y ontológicos descritos anteriormente para comprender los diferentes niveles de interacción entre las personas y el



entorno (Galvani, 2016). Para Holzkamp (1981), es necesario repensar la formación docente y el pensamiento crítico bajo la luz de las ciencias de la complejidad. Desde la perspectiva de la psicología ergonómica, Leplat y Terssac (1990) también afirman que el conocimiento de los sistemas complejos juega un papel protagónico en la transformación de nuestros sistemas educativos y en la mejora del pensamiento crítico de niños, jóvenes y adultos. En este marco, la propuesta que aquí se formula se concreta en la incorporación progresiva de enfoques transdisciplinarios de las ciencias de la complejidad en los currículos de formación docente, mediante la articulación de saberes provenientes de las ciencias sociales y el humanismo, con el fin de superar la fragmentación disciplinar y favorecer una comprensión situada de los fenómenos educativos.

A partir de esta visión formativa de los educadores, Walsh (2013) argumenta que las pedagogías pos- y decoloniales nos permiten repensar la gobernanza mundial desde prácticas educativas interculturales que ayudarían a desaprender y volver a reaprender, tanto material como intelectualmente. Esta orientación profesional es, a la vez, un “proyecto político-social-epistémico-ético y una herramienta pedagógica, que buscan ansiosamente una *praxis educativa* orientada a la descolonización” (p. 156). Una *praxis pedagógica decolonial* que se alimenta del diálogo interepistemológico que emerge de los modelos de representación multifacéticos que opera el ser humano en el plano de la realidad que le rodea. Por eso la formación docente debe promover un pensamiento complejo que reconozca los fenómenos a escala multinivel que interactúan constantemente a escala local, regional, nacional y global (Pasquier, 2019). Desde esta perspectiva, se propone que los programas de formación docente integren espacios formativos orientados al análisis crítico de problemáticas socioambientales, al diálogo intercultural y al desarrollo de competencias reflexivas que permitan al profesorado situarse como mediador entre distintos niveles de realidad y sistemas de conocimiento.

Según Godemann (2008), la integración de estos modelos de representación del conocimiento se realiza a través de la cooperación transdisciplinar, por lo que urge transformar el contexto escolar y académico, pues la separación e hiperespecialización de las disciplinas se basa en una comprensión dicotómica, una interpretación epistemológica compartimentada y una estrategia fragmentada. En este sentido, Guimaraes y Funtowicz (2015) también señalan que el enfoque reduccionista del conocimiento positivista por sí solo no es capaz de responder a la crisis socioambiental actual, ni a la creciente desigualdad socioeconómica. Estas prácticas pedagógicas requieren, por tanto, una voluntad político-

educativa intercultural orientada a la transformación de las estructuras sociales, las instituciones y las relaciones objetivadas del ser humano con la naturaleza (Pasquier, 2019). De ahí que la propuesta transdisciplinar no deba entenderse como una integración de contenidos, sino como una transformación profunda de las prácticas educativas, donde el conocimiento se construye de manera relacional: incorporando dimensiones éticas, sociales, culturales y humanistas.

Si bien la ciencia positivista puso fin a la idea de la naturaleza como un *ser sagrado*, presente en muchas cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios, Kauffman (2010) sostiene que la revolución cuántica permitió el surgimiento de las ciencias de la complejidad donde es posible unificar ciencia y espiritualidad para *reinventar lo sagrado*. Como explican Morin y Le Moigne (1999), la inteligencia de la complejidad es un diálogo entre orden, desorden y organización. Esto no supone cambiar el orden por el caos, ni la separación por la interconexión, ni abandonar la lógica clásica en favor de la cuántica o de enfoques carentes de racionalidad. Se trata de complementar los principios inteligibles del pensamiento clásico basado en un paradigma de simplificación, univocidad y exclusión con los principios del paradigma de la complejidad, la integración y la transversalidad (Barroso, 2018). En este sentido, la formación docente transdisciplinar implica también un desplazamiento en la forma de concebir el conocimiento, pasando de una lógica de acumulación de contenidos a una lógica de articulación de sentidos, donde los docentes se reconocen como sujetos implicados en la coconstrucción de la realidad socioeducativa.

Mientras el pensamiento simplificador interpreta la realidad descomponiéndola en sus elementos más básicos mediante enfoques altamente especializados, el pensamiento complejo integra conocimientos científicos y no científicos desde una perspectiva transdisciplinar para comprender fenómenos de carácter sistémico. De forma similar, la transdisciplinariedad se apoya en las disciplinas sin contraponerse a ellas, sino ampliándolas y atravesándolas; del mismo modo, el pensamiento complejo sitúa los fenómenos en un marco global sin perder de vista lo particular, lo concreto y lo individual. Para Harvey y Lemire (2001), esta coexistencia de abordajes epistémicos es fundamental para crear una nueva educación transdisciplinar que combine los principios inteligibles del pensamiento clásico reductor con los principios sistémicos del pensamiento complejo. Esta articulación permite situar la práctica docente en un horizonte más amplio, donde la enseñanza va más allá de la transmisión de saberes y se

orienta hacia la formación integral de sujetos capaces de interpretar críticamente su contexto social, cultural y ambiental.

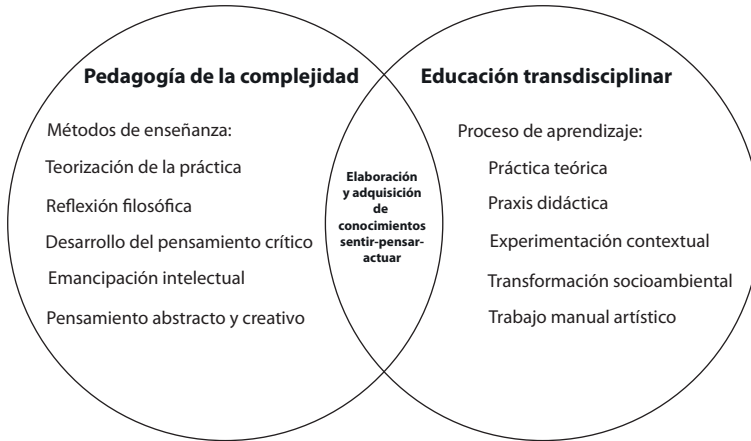
Es precisamente en este marco integrador de paradigmas epistemológicos que emerge la educación transdisciplinar como fenómeno ontológico para formar a docentes desde la pedagogía de la complejidad (Gibbs, 2017). La educación transdisciplinar actúa como un principio de formación humana que integra los diferentes niveles de realidad ontológica. Esto implica una pedagogía de la complejidad que combina la razón científica con el autoconocimiento espiritual interior, con las cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios, junto con otras dimensiones cognitivas, intelectuales, perceptivas, afectivas, emocionales, retóricas, poéticas, epistémicas y filosóficas de nuestra condición humana (Collado, 2017). Desde esta perspectiva, la propuesta formativa adquiere un carácter profundamente humanista, en tanto reconoce la multidimensionalidad del ser humano y la necesidad de integrar saberes que tradicionalmente han sido excluidos por el paradigma positivista, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y experimentales.

Como se muestra en la figura 3, la pedagogía de la complejidad constituye el eje de enunciación teórico-epistemológica para experimentar las acciones de la educación transdisciplinar, donde el sujeto interactúa de manera interdependiente con la realidad ontológica. Esta interacción sitúa al docente como agente activo en la coconstrucción de significados, capaz de articular distintos niveles de realidad en su práctica educativa. En consecuencia, la propuesta aquí desarrollada no se limita a un planteamiento teórico, sino que apunta hacia la necesidad de reconfigurar los modelos de formación docente en clave transdisciplinar, incorporando una mirada compleja que articule diversas epistemologías y ontologías para responder de manera más adecuada a los desafíos socioambientales del mundo contemporáneo.

Para Dravet *et al.* (2019), la educación es la acción de educar, mientras que la pedagogía teoriza la práctica educativa. A pesar de ser nociones diversas, se complementan entre sí, ya que es necesario practicar la teoría y teorizar la práctica. Es decir, las acciones educativas practican las teorías pedagógicas y la pedagogía teoriza la práctica educativa. Al profundizar en este razonamiento, la pedagogía de la complejidad puede ser definida como el estudio y teorización de la práctica educativa, que integra una mirada compleja y multidimensional a los diferentes elementos y fenómenos constituyentes de los distintos niveles de realidad ontológica que coexisten. Si bien la pedagogía debe complementarse con técnicas y didácticas especializadas para explicar contenidos y desarrollar procesos

como aprender a leer, comprender lo leído o incluso dominar la lógica de las matemáticas, esta visión compleja permite una formación completa que integra los niveles ontológicos y epistemológicos de un sujeto-realidad (Moraes, 2017).

Figura 3
Integración de la pedagogía de la complejidad y la educación transdisciplinar



Estas reflexiones filosóficas sobre la educación tienen profundas implicaciones en la formación docente, ya que la educación transdisciplinar podría definirse como el acto formativo que integra el conocimiento científico con las prácticas de diferentes comunidades, incluyendo las prácticas artísticas y de vida de la mente (Hagège, 2014). Pero no se puede caer en una moda académica, donde la formación docente transdisciplinar se reduzca a una mera innovación curricular. Por el contrario, la propuesta implica un desplazamiento en la forma de comprender el conocimiento, al reconocer que enseñar supone habitar la complejidad de lo real y no simplificarla. En este sentido, formar docentes desde la transdisciplinariedad implica, en última instancia, formar sujetos capaces de pensar, sentir y actuar en un mundo que ya no puede explicarse desde la fragmentación del saber. Por eso la propuesta asume la complejidad en la formación docente aceptando que el conocimiento no es un sistema cerrado, sino un proceso abierto, relacional y en constante transformación.

Conclusión

Al final de este estudio, se concluye que la exploración del pensamiento complejo de Morin (2000) permite integrar los fundamentos epistemológicos y ontológicos de las ciencias de la complejidad en la formación profesional de los docentes y en las humanidades. En consecuencia, la formación de los docentes debe ser repensada sobre la base de una filosofía educativa transdisciplinar centrada en el reconocimiento de niveles ontológicos y epistemológicos que permitan: entender la realidad de manera integral, comprender más específicamente ciertas partes y relaciones de la realidad, y articular el pensamiento analítico-simplificador con una visión compleja y holística, de modo que se comprendan las relaciones entre las partes y el conjunto, así como del conjunto hacia sus partes. Estos fundamentos permiten comprender la inseparabilidad entre sujeto y objeto, que tiene implicaciones directas en la formación docente al integrar niveles ontológicos y epistemológicos en los procesos educativos. Por este motivo, la formación docente debe ir más allá de modelos epistémicamente fragmentados, para orientarse hacia una ontología relacional, dinámica y situada del conocimiento, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades.

En consecuencia, la pedagogía de la complejidad complementa el enfoque epistémico reduccionista de la ciencia clásica, al buscar integrar los diferentes niveles que constituyen los fenómenos ontológicos de la totalidad de los seres vivos. A su vez, la educación transdisciplinar —basada en un diálogo interepistemológico donde coexisten realidades opuestas-complementarias— permite sentir-pensar-actuar en armonía con la naturaleza y el cosmos al unificar el conocimiento científico del universo exterior con la sabiduría de nuestro universo espiritual interior (Collado, 2017). En este marco, la propuesta aquí desarrollada se posiciona como una vía necesaria para reconfigurar los procesos formativos, al reconocer que la complejidad de lo real exige formas de conocimiento igualmente complejas. Esta postura epistémica entiende que la fragmentación es una ilusión de la mente y que la totalidad indivisible de un universo holográfico puede ser interpretada por el cerebro del sujeto-observador, que actúa como un holograma. Así, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un sujeto que interpreta, media y co-construye significados en contextos múltiples e interdependientes.

De acuerdo con Gobat y Berger (2018), la formación y experiencia pedagógica de los docentes crean una identidad profesional vinculada a las prácticas pedagógicas, de la cual depende la calidad del aprendizaje

de los estudiantes. Al formar a los docentes en esta filosofía educativa, el objetivo es promover la evolución del pensamiento crítico hacia horizontes científicos complejos y transdisciplinarios que exploren los procesos de aprendizaje, la inteligencia, la creatividad y la personalidad (Fürst, 2016). En este sentido, la formación docente transdisciplinar se presenta como una condición necesaria para fortalecer una educación crítica, ética y comprometida con los desafíos de nuestro tiempo. De cara al futuro, las ciencias de la educación deben formar profesores que preparen ciudadanos para hacer frente a la sexta extinción masiva y a un cambio climático que ya ha comenzado (Leakey y Lewin, 1996). Esto implica una perspectiva epistemológica abierta a nuevos descubrimientos en el campo de las neurociencias (Damasio, 2018), la inteligencia psicosomática (Núñez, 2011), la psicología transpersonal (Weil, 2003), las experiencias chamánicas (Viveiros de Castro, 1998), y los transaberes de la ontología onírica (Job, 2013). Lejos de constituir un eclecticismo disperso, esta apertura responde a la necesidad de articular distintos niveles de comprensión de la realidad en un horizonte coherente de formación humana.

En definitiva, el siglo XXI plantea muchos desafíos en el campo educativo, por lo que resulta fundamental continuar debatiendo filosóficamente sobre los procesos de formación docente, innovación pedagógica y transformación social. Pero, ¿cómo enfrentarán nuestras instituciones educativas los desafíos socio-ambientales de nuestro tiempo?, ¿cómo incluirán los programas de formación docente los avances epistemológicos y ontológicos de las ciencias de la complejidad? Son preguntas que deben seguir debatiéndose en el campo de la filosofía educativa para caminar hacia una auténtica cultura de paz. En consecuencia, retomar la reflexión sobre la formación docente desde la complejidad no es una opción teórica, sino una exigencia histórica para contribuir a la construcción de sociedades más justas, democráticas y regenerativas.

Notas

1. Este artículo adopta la acepción anglosajona del término “ontología”, entendida como la parte de la filosofía que trata la naturaleza del ser y su inserción en las dimensiones cosmo-física y bioenergética. Se entiende, en consecuencia, como una disciplina que estudia el ser, centrada en la comprensión de los fenómenos materiales y energéticos en su interrelación inseparable.
2. Desde la percepción sensorial humana no es posible concebir un desplazamiento del punto A al punto B sin atravesar los puntos intermedios que los separan.
3. Los fenómenos físicos se interpretan como el resultado de una secuencia continua de relaciones causales.

4. Si se conocen la posición y la velocidad de un objeto, es posible determinar su comportamiento en el espacio-tiempo.
5. Véase la explicación del experimento de doble ranura en física cuántica, de García Orduña (2012).

Bibliografía

ALMEIDA, María

2017 *Ciências da complexidade e educação. Razão apaixonada e politização do pensamento*. Curitiba: Appris editora.

BACHELARD, Gaston

1977 *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

BARROSO, João

2018 A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>

BOHM, David & HILEY, Basil

2009 *The Undivided Universe. An ontological interpretation of quantum theory*. Nueva York: Routledge.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON Jean Claude

1970 *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: De Minuit.

CAHOUR, Beatrice & LANCERY, Alain

2011 Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74, 97-106. <https://doi.org/10.3917/th.742.0097>

CAPRA, Fritjof

2010 *The Tao of Physics. An exploration of the parallels between modern physics and Eastern mysticism*. Londres: Harper.

CARDON, Clémence & D'ENFERT, Renaud

2017 L'histoire des disciplines: un champ de recherche en mutation. *Revue Française de Pédagogie*, 199(2), 5-22. <https://bit.ly/4wJXWzI>

COLLADO, Javier

2017 Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 35-62. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.01>

CRUTZEN, Paul

2006 The "Anthropocene". En: Eckart Ehlers & Thomas Krafft (eds.), *Earth System Science in the Anthropocene* (pp. 13-18). Berlín: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3

DAMASIO, Antonio

2018 *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Destino.

DANVERS, Francis

2020 Carré, P. & Mayen, P.-Psychologies pour la formation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 49(2), 367-370. <https://doi.org/10.4000/osp.12262>

- DASTON, Lorraine
 2017 The History of Science and the History of Knowledge. *Know: A Journal on the Formation of Knowledge*, 1(1), 131-154. <https://bit.ly/4u0sivq>
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura
 2010 *Para descolonizar el Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- DRAVET, Florence, PASQUIER, Florent, COLLADO, Javier & DE CASTRO, Gustavo (coords.)
 2019 *Transdisciplinariedade e Educação do Futuro*. Brasília: UNESCO; Universidade Católica de Brasília.
- DUSSEL, Enrique
 2006 *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (5ª ed.). Madrid: Trotta.
- ESSEN, Mineke & ROGERS, Rebecca
 2003 Ecrire l'histoire des enseignantes, *Histoire de L'éducation*, (98), 5-35. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.990>
- FEYERABEND, Paul
 1975 *Against Method*. Londres: Verso.
- FIRODE, Alain
 2008 Le cartésianisme dans le cours de philosophie au début du XVIIIe siècle, *Histoire de L'éducation*, (120), 55-76. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1832>
- FOUCAULT, Michel
 1975 *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- FÜRST, Guillaume
 2016 Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité. *Revue Française de Pédagogie*, 197(4), 23-34. <https://bit.ly/43DZEV7>
- GALEFFI, Dante
 2017 *Recriação do Educar: epistemologia do educar transdisciplinar*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- GALVANI, Pascal
 2002 A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. En: Américo Sommerman, Maria F. de Mello & Vitória M. de Barros (orgs.) *Educação e transdisciplinaridade II* (pp. 93-122). São Paulo: Triom. <https://bit.ly/4tVjU01>
- 2016 Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires? Éléments pour une méthodologie réflexive et dialogique. *Présences*, 9, 1-25. <https://bit.ly/42WhpzJ>
- GARCÍA ORDUÑA, Aaron Omar
 2012 *Mecánica cuántica, experimento de la doble rendija*. YouTube, publicado el 6 de agosto de 2012. <https://bit.ly/376SU9b>
- GIBBS, Paul
 2017 Transdisciplinary Thinking: Pedagogy for Complexity. En: Autor, *Transdisciplinary Higher Education* (pp. 45-56). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56185-1_4
- GOBAT, Elodie & BERGER, Jean
 2018 Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle: le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation



- pédagogique. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 441-471. <https://bit.ly/3Q67tk8>
- GODEMANN, Jasmin
2008 Knowledge Integration: A Key Challenge for Transdisciplinary Cooperation. *Environmental Education Research*, 14(6), 625-641. <https://doi.org/10.1080/13504620802469188>
- GUIMARAES, Angela & FUNTOWICZ, Silvio
2015 *Science, Philosophy and Sustainability: The End of the Cartesian Dream*. Nueva York: Routledge.
- HAGÈGE, Hélène
2014 Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité: Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et Socialisation*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.1068>
- HARVEY, Léonard & LEMIRE, Guilles
2001 *La nouvelle éducation. NTIC, transdisciplinarité et communautaire*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- HEYLIGHEN, Francis
2011 Self-organization of Complex, Intelligent Systems: An Action Ontology for Transdisciplinary Integration. *Integral Review*, 1-39. <https://bit.ly/4dNcC8q>
- HOLZKAMP, Klaus
1981 *Theorie und experiment in der Psychologie*. Berlin: Water der Gruyter.
- JAHN, Robert & DUNNE, Brenda
2009 *Margins of Reality. The role of Consciousness in the Physical World*. Princeton: ICRL Press.
- JOB, Nelson
2013 *Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: a ontologia onírica*. Rio de Janeiro: Cassará.
- KAUFFMAN, Stuart
2010 *Reinventing the Sacred. A New View of Science, Reason, and Religion*. Nueva York: Basic Books.
- KRISHNAMURTI, Jiddu
2012 *De l'éducation*. París: Presses du Chatelet.
- KUHN, Thomas
1970 *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago.
- LAGEMANN, Ellen
2000 *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago: The University of Chicago.
- LAKATOS, Imre
1971 History of Science and its Rational Reconstructions. En: Roger Buck & Robert Cohen (eds.), *PSA 1970: Boston Studies in the Philosophy of Science* (vol. 8, pp. 91-136). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-3142-4_7
- LARSEN, Jesper (ed.)
2012 *Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin: LIT Verlag.
- LATOUR, Bruno
1996 On interobjectivity. *Mind, Culture, and Activity*, 3(4), 228-245. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304_2

- LEAKEY, Richard & LEWIN, Roger
 1996 *The Sixth Extinction: Biodiversity and Its Survival*. Nairobi: Phoenix Books.
- LEFF, Enrique
 2001 *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México DF: Siglo XXI.
- LEPLAT, Jaques & TERSSAC, Gilbert
 1990 *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*. Marsella: Octares.
- LIMA, Raira & GÓMEZ, Pedro
 2024 Analogía entre diferencia de potencial eléctrico y diferencia de potencial gravitacional en la enseñanza de la física. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 103-129. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.03>
- LOTRECCHIANO, Gaetano
 2012 *Social Mechanisms of Team Science: A Descriptive Case Study Using a Multilevel Systems Perspective Employing Reciprocating Structuration Theory*. Washington DC: George Washington University.
- LUONG, Hoai & NGUYEN, Viet
 2026 La educación ambiental para el fortalecimiento de la conciencia ecológica, el desarrollo sostenible, la prosperidad y el bienestar humano. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), 329-356. <https://doi.org/10.17163/soph.n40.2026.10>
- LUPASCO, Stéphane
 1960 *Les trois matières*. París: Julliard.
- MALO, Antonio, AMBORSI, Marco, COLLADO, Javier & GALLARDO, Luis
 2024 Transcending the Nature-Society dichotomy: A dialogue between the Sumak Kawsay and the epistemology of complexity. *Ecological Economics*. 216, 108044. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2023.108044>
- MARKER, Michael
 2009 Indigenous resistance and racist schooling on the borders of empires: Coast Salish cultural survival. *Paedagogica Historica*, 45(6), 757-772. <https://doi.org/10.1080/00309230903335678>
- MARTIN, Brian
 1993 The Critique of Science Becomes Academic. *Science, Technology & Human Values*, 18(2), 247-259. <https://doi.org/10.1177/016224399301800208>
- McGREGOR, Sue
 2015 Transdisciplinary Knowledge Creation. En: Paul Gibbs (ed.), *Transdisciplinary Professional Learning and Practice*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11590-0>
- MOIGNARD, Benjamin
 2018 Les “nouvelles” problématiques éducatives: construction de l’objet. *Revue Française de Pédagogie*, 202(1), 65-75. <https://bit.ly/4e9ATac>
- MONTESORI, María
 2004 *Para educar o potencial humano*. Campinas: Papirus.
- MORAES, Maria Cândida
 2017 *Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. São Paulo: Papirus.
- MORIN, Edgar
 1990 *Science avec conscience*. París: Seuil.
 1999 *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Seuil.



- 2000 *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Seuil.
- 2015 *Penser global: L'homme et son univers*. París: MSH.
- MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean
- 1999 *L'intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.
- MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio & MOTTA, Raúl
- 2003 *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. París: Balland.
- NICOLAS, Serge
- 2018 Maurice Reuchlin et son histoire de la psychologie. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 47(1). <https://doi.org/10.4000/osp.5566>
- NICOLESCU, Basarab
- 1996 *La transdisciplinarité: manifeste*. Mónaco: Rocher.
- 2014 *From modernity to cosmodernity: Science, culture, and spirituality*. Nueva York: State University of New York Press.
- NORGAARD, Richard
- 2006 *Development Betrayed. The end of progress and a coevolutionary revisioning of the future*. Londres: Taylor & Francis.
- NÚÑEZ, María Cristina
- 2011 Sustainability and Spirituality: A Transdisciplinary Perspective. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 2. <https://doi.org/10.22545/2011/00013>
- OXFAM
- 2022 *Las desigualdades matan: se requieren medidas sin precedentes para acabar con el inaceptable aumento de las desigualdades por la COVID-19*. Informe de OXFAM, enero 2022. <https://bit.ly/4f8vgKx>
- PASQUIER, Florent
- 2019 Évolutions des structures sociales et conséquences sur les métiers de l'enseignement, *Empan, Prendre la Mesure de L'humain*, (113), 101-108. <https://bit.ly/4wTL5Lv>
- PASQUIER, Florent & NICOLESCU, Basarab
- 2019 To be or Not to be Transdisciplinary, That is the New Question. So, How to be Transdisciplinary? *TheAtlas, Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.22545/2019/0110>
- PAUL, Patrick
- 2009 *Formação do sujeito e transdisciplinaridade: história de vida profissional e imaginal*. São Paulo: Triom.
- PIAGET, Jean
- 1970 *Psychologie et épistémologie*. París: Denoël.
- PIÉRON, Henri
- 1951 *Les problèmes fondamentaux de la Psychophysique dans la science actuelle*. París: Hermann.
- PINEAU, Gaston
- 2004 *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom.
- POPPER, Karl
- 2005 *The Logic of Scientific Discovery*. Nueva York: Taylor & Francis.
- RIECHMANN, Jorge
- 2014 *Un buen encaje en los ecosistemas*. Madrid: Catarata.

- RURY, Jhon & TAMURA, Eileen (eds.)
 2019 *The Oxford Handbook of the History of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- SALGADO, Juan Pablo
 2021 *Un ecosistema llamado Universidad*. Quito: UPS; Abya-Yala.
- SARTRE, Jean Paul & ELKAÏM-SARTRE, Arlette
 2012 *L'êtr e et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. París: Gallimard.
- SHIVA, Vandana
 2020 *Reclaiming the Commons: Biodiversity, Traditional Knowledge, and the Rights of Mother Earth*. Nuevo México: Synergetic Press.
- SMITH, Huston
 2003 *Why Religion Matters. The Fate of the Human Spirit in an Age of Disbelief*. Nueva York: Harper Collins.
- STADDON, John
 2018 *Scientific Method. How Science Works, Fails to Work, and Pretends to Work*. Nueva York: Routledge.
- UNESCO
 2015 *Forum mondial sur l'éducation 2015: rapport final*. París: UNESCO. <https://bit.ly/4uDM016>
- VEDRAL, Vlatko
 2018 *From Micro To Macro: Adventures Of A Wandering Physicist*. Londres: Oxford University Press.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo
 1998 Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(3), 469-488. <https://doi.org/10.2307/3034157>
- WALSH, Catherine
 2013 *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (vol. 1). Quito: Abya-Yala.
- WEIL, Pierre
 2003 *L'art de vivre la vie*. Mónaco: Éditions du Rocher.
- WILSON, Edward
 1998 *Consilience: The Unity of Knowledge*. Nueva York: Random House.
- WWF (WORLD WILDLIFE FUND)
 2014 *Living Planet Report 2014. Species and Spaces, People and Places*. 7 de noviembre. <https://bit.ly/43wqgbs>

Declaración de autoría-Taxonomía CRediT	
Autores	Contribuciones
Javier Collado Ruano	Conceptualización, investigación, administración del proyecto, adquisición de fondos y escritura, revisión y edición.
Florent Pasquier	Investigación, metodología, escritura, revisión y edición, validación, análisis formal y conceptualización.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores Javier Collado Ruano y Florent Pasquier, del artículo titulado: “Fundamentos epistemológicos y ontológicos para una formación transdisciplinar de los docentes”, ingresado en el OJS de la revista *Sophia*, *Colección de Filosofía de la Educación*, para la revisión y evaluación dentro del proceso editorial, declaran que la elaboración del documento se apoyó con inteligencia artificial (IA), en un nivel de 0 %.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2022

Fecha de revisión: 20 de enero de 2023

Fecha de aprobación: 26 de marzo de 2023

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026



EL SENTIDO VITAL DE LOS ADOLESCENTES TRAS UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Purpose in Life in Adolescents after a Learning Experience

MARÍA MILAGROS ARMAS ARRÁEZ*

Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España

<https://ror.org/029gnnp81>

mariamilagrosarmas@unir.net

<https://orcid.org/0000-0003-2977-4838>

Forma sugerida de citar: Armas Arráez, María Milagros. (2026). El sentido vital de los adolescentes tras una experiencia de aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 79-109.

Resumen

Los adolescentes dirigidos al *tener* en lugar de al *ser*, se sumergen en la insatisfacción y en una vida llena de carencias afectivas y habilidades resolutivas, lo que pone de relieve la necesidad de aumentar su sentido vital y madurez para el aprendizaje. Por ello, se desarrolla y aplica una experiencia de aprendizaje competencial y se mide el sentido vital pre- y postaplicación. Es un estudio empírico y experimental, donde los objetivos son: comprobar las características psicométricas del inventario Purpose In Life (PIL) y valorar si la intervención de una experiencia de aprendizaje competencial puede aumentar el sentido vital en adolescentes. La investigación es longitudinal, cuantitativa, descriptiva y comparativa. Se mide el constructo “sentido vital” en 1068 aplicaciones del inventario y se recogen las características de los adolescentes con un cuestionario *ad hoc*. Los datos se analizaron con el alfa de Cronbach, el análisis factorial y la prueba T. Los resultados muestran la alta fiabilidad del inventario PIL en adolescentes y su validez revela cuatro factores intervinientes en el sentido vital de los adolescentes. La investigación pone de relieve el interés del alumnado en la experiencia de aprendizaje competencial por el aumento de participación. Se propone la educación en competencias vitales para contribuir al bienestar personal y desarrollar el ser.

Palabras clave

Adolescencia, educación, valores morales, bienestar, competencias, aprendizaje a lo largo de la vida.

* Doctora *cum laude* en Psicología y licenciada en Psicología por la UPSA, doctora *cum laude* en Educación por la ULL y graduada en Maestro de EI por la UNIR, doctorado y suficiencia investigadora por la UNED, con diversos másteres, especialistas y expertos en distintas áreas. Trabaja principalmente como: psicóloga clínica en consulta privada y en el Hospital Santa Cruz, psicóloga forense en los Juzgados de Canarias y mediadora, profesora contratada doctora de UNIR e investigadora con diferentes líneas de investigación.

Abstract

Adolescents focused on *having* instead of *being* immerse themselves in dissatisfaction and a life full of emotional deficiencies and problem-solving skills, highlighting the need to enhance their sense of purpose and maturity for learning. Therefore, a competency-based learning experience is developed and applied, and the sense of purpose is measured before and after the application. This is an empirical and experimental study, where the objectives are: firstly, to verify the psychometric characteristics of the Purpose In Life (PIL) inventory, and secondly, to assess whether the intervention of a competency-based learning experience can increase the sense of purpose in adolescents. A longitudinal, quantitative, descriptive, and comparative research is conducted. The construct of sense of purpose is measured in 1068 applications of the inventory, and the characteristics of the adolescents are collected using an *ad hoc* questionnaire. The data were analyzed with Cronbach's Alpha, factor analysis, and the T-test were used. The results showed high reliability of the PIL inventory in adolescents, and its validity reveals four intervening factors in the life meaning of adolescents. The research highlights students' interest in the experience of competency-based learning, due to the increase in participation. Education in vital skills is intended to contribute to personal well-being and develop the self.

Keywords

Adolescent, Education, Moral values, Well-being, Skills, Lifelong learning.



Introducción

Los adolescentes manifiestan actualmente una falta de valores morales y una falta de sentido vital, donde el tener prevalece sobre el ser, promovido por la era del consumismo y también por la falta de motivación y proyectos de vida (Merino *et al.*, 2021). La adolescencia es la etapa donde se termina de formar la conciencia moral y el desarrollo social pasa a ser más relevante que en etapas anteriores. La coherencia entre escucharse a sí mismo y la conciencia moral, son necesarias para el desarrollo pleno y una vida significativa (Armas Arráez, 2015).

Ya Piaget (1985) señalaba que los adolescentes necesitan desarrollar la moral con la obediencia y el respeto mutuo que parte desde lo aprendido a través de sus progenitores y Frankl (2004) indicaba que requieren de otro elemento, *la voz de la trascendencia*. La voz de la trascendencia requiere de madurez y la transferencia de lo aprendido requiere de competencias y madurez, confirmando la madurez como una competencia superior que se potencia en la juventud (Bernal Guerrero, 2003). La madurez y el aprendizaje están relacionados y permiten el posterior autoaprendizaje. Como consecuencia, se debe potenciar el desarrollo de competencias que favorezcan el desarrollo escolar y personal, que el alumnado sea capaz de afrontar la vida y los problemas de la sociedad (Alonzo Rivera *et al.*, 2016).

Partiendo del anterior planteamiento, el aprendizaje necesita del desarrollo moral y la madurez, además de generar competencias para la vida y desarrollar el sentido vital en la adolescencia, dentro de la comunidad educativa:

- Reyes *et al.* (2025) señalan la importancia de implantar programas de desarrollo del sentido vital en instituciones educativas y en la labor docente.
- Caro Beltrán y Correa Arias (2023) indican que el vacío existencial aparece por la falta de lazos sociales y el déficit de construcción de comunidad que dificulta procesos de identidad y expresión de la identidad, considerando que una comunidad educativa puede propiciar el sentido vital.
- Nakamura *et al.* (2022) sugiere que el sentido de la vida puede formarse más fácilmente en etapas tempranas de la vida, ya que posteriormente la intervención en adultos tiene un efecto modesto.

81



Desde la necesidad detectada se diseña y aplica una experiencia competencial para la vida, inclusiva y globalizadora, que incluye el uso de las nuevas tecnologías y la creatividad. Esta experiencia de aprendizaje competencial pretende desarrollar la inteligencia emocional, la resiliencia, los valores, la conciencia moral, la espiritualidad y la autorrealización, que motivan internamente el aprendizaje y sentido vital. Sobre estas premisas en las que se basa la experiencia de aprendizaje se profundiza en los apartados posteriores; sin embargo, no será el objetivo del presente estudio la presentación de la experiencia competencial. La finalidad del presente estudio viene marcada por tres partes:

- Justificar los elementos que potencia la experiencia de aprendizaje competencial al relacionar el sentido vital con la moralidad y los valores, con la autorrealización y la inteligencia emocional, con la espiritualidad y la resiliencia y por último con las competencias para la vida, que se desarrolla en los apartados del 2 al 5, que conforman el marco teórico.
- Determinar el efecto de la experiencia de aprendizaje competencial en los adolescentes a través del análisis del sentido vital de los adolescentes (en la parte empírica). Para operativizar el constructo sentido vital, se elige el conocido test Purpose In Life (PIL), propósito en la vida (Crumbaugh y Maholick, 1969), es una escala de actitud confeccionada para medir el grado en

que la persona experimenta el sentido de su vida, además de revelar el vacío existencial, la cual ha sido utilizada y validada en diversos ámbitos y poblaciones: en clínica (Armas Arráez, 2015; Armas Arráez *et al.*, 2017), universitarios y estudiantes (Gallego Pérez y García Alandete, 2004; García Alandete *et al.*, 2011; Gottfried, 2019; Jonsén *et al.*, 2010; Magaña *et al.*, 2004; Noblejas, 2011; Porras y Noblejas, 2007; Risco, 2009; Valdivia Pareja, 2007), en orientación personal y vocacional de los jóvenes (Cuny, 2007; Dewitz *et al.*, 2009; Gallego Pérez y García Alandete, 2004; Magaña *et al.*, 2004). Al no haber una validación del instrumento PIL en población adolescente, se requiere de la misma, lo que justifica la tercera parte.

- Determinar la calidad del instrumento, algo necesario en una investigación científica, hay que analizar la calidad de características técnicas de los instrumentos de medición para determinar que puedan ser aplicados y asegurar que con su uso se pueda obtener una aproximación lo más certera de la realidad que se pretende medir. Además de observar el efecto de la experiencia de aprendizaje competencial para la vida en los adolescentes, al analizar el sentido vital antes y después de la experiencia competencial para la vida.

Tras delimitar el estudio, hay que explicar que se trata de una investigación experimental de tipo cuantitativo, empírica, descriptiva, comparativa, correlacional y longitudinal, cuya finalidad revela dos objetivos generales:

- Comprobar las características psicométricas del inventario PIL. De este emergen dos objetivos específicos, por un lado, estudiar la fiabilidad del PIL y por otro, comprobar la validez del PIL.
- Valorar el resultado de la intervención de la experiencia de aprendizaje competencial para la vida, al observar los resultados del PIL pre- y postaplicación de la experiencia.

A partir de estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

- El inventario PIL dispone de suficiente calidad para la investigación y mide lo que se pretende.
- La experiencia competencial para la vida modifica el sentido vital de los adolescentes tras aplicar el programa y sus consiguientes hipótesis alternativas.

En los siguientes apartados se desarrolla, en primer lugar, la fundamentación teórica del trabajo (la conciencia moral y los valores, la autorrealización y la inteligencia emocional, la espiritualidad y la resiliencia, y las competencias para la vida y el sentido vital). Luego, se presenta el desarrollo empírico del estudio (metodología, resultados y discusión), donde se podrán validar o rechazar las hipótesis formuladas. Por último, se agregan las conclusiones y limitaciones más importantes.

La conciencia moral, los valores y el sentido vital

Cada situación en la vida requiere elegir una acción, la conciencia moral nos guía hacia comportamientos morales, donde se realizan acciones o se aplican virtudes mediadas por los valores (Armas Arráez, 2015). El humanismo señala que para alcanzar el supersentido del sentido vital, es necesario desarrollar la conciencia moral, realizando una escalada por los valores (Frankl, 1988); mientras que el positivismo indica que para acceder a la vida significativa se necesita generar fortalezas y vínculos positivos con los demás (Seligman, 2003). Sánchez (2014) refiere que los valores se asimilan mientras las virtudes se adquieren. Valores y virtudes parecen inseparables para madurar la conciencia moral.

Los valores son una preocupación actual, transcultural y universal que sobrepasan las cuestiones étnicas, religiosas o de razas (Hidalgo Hernández, 2005). A pesar de que las creencias forman el sentido vital y la moral (Ortega, 2020), se plantea la necesidad de formar la conciencia moral, lo que motiva la aparición de la pedagogía de la moral que consiste en métodos educativos personalizados de diálogo y sensibles a la realidad, capaces de formar seres humanos con valor, que consigan transformar la realidad y de transformarse a sí mismo (Chacón Arteaga, 2014). La educación de la moral revela necesaria la internalización de la conducta, la adaptación a las normas sociales, la construcción autónoma y el aprendizaje social (Florentino Morillo, 2022).

Los adolescentes privados de libertad por delitos en Argentina revelan un bajo sentido de la vida y se consideró que era necesario trabajar la conciencia moral y un proyecto de vida propio donde consigan autorrealizarse por medio de los valores creadores, vivenciales y actitudinales (Vecino, 2022).

Se necesita para educar en la conciencia moral que los dilemas morales que se presenten, como situaciones de aprendizaje, deben estar basados en situaciones reales, ser simples, además de contener dos resultados



con implicaciones morales y ofrecer propuestas de acción (Rodero, 2025). Morales y Camacho (2026) utiliza como herramienta un video para que el alumnado profundice en su proceso de aprendizaje desde la filosofía y la pedagogía, reflexionando y desarrollando la ética con la acción pedagógica. En otra investigación se utilizó como herramienta el manejo de los títeres para promover discusiones y reflexiones sobre la ética y moral en adolescentes, con el fin de promover el espíritu crítico y la conciencia moral (Cáceres, 2025).

Por consiguiente, a la vista de lo expuesto resulta esencial educar en valores morales para ser aplicados en las situaciones de la vida y en situaciones de aprendizaje donde resuelvan problemas y desarrollen sentido vital con conciencia moral y se autorrealicen, consiguiendo madurez y eso lleva al siguiente apartado.



La autorrealización, la inteligencia emocional y el sentido vital

La autorrealización se consigue promoviendo las potencialidades individuales que como consecuencia propician cambios sociales y promueven la búsqueda de sentido en todas las áreas de la vida (Gómez del Campo *et al.*, 2011). Mientras, la autoeficacia necesita de objetivos personales y expectativas de logro (Sansinenea *et al.*, 2008). Existe una relación directa y significativa entre la autoeficacia y el sentido positivo de la vida, aportando un *feedback* positivo existencial, que genera bienestar y salud (Morillo Ahumada, 2013; Armas Arráez y López Castedo, 2018). Se aboga por un proceso educativo de calidad con buena relación humana en el aula con estrategias pedagógicas basadas en el cuidado, reconocer la complejidad emocional, cultivar competencias prosociales y conciliar las exigencias de la autorrealización con las demandas sociales (Bernal Guerrero y König Bustamante, 2017). Aparece implícito el desarrollo de la inteligencia emocional, que significa conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a sí mismo y reconocer las emociones de los demás (Goleman, 1995) que coincide con la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1993). Al trabajar las competencias para la vida se deben añadir las competencias emocionales, tanto la vida satisfactoria como el aprendizaje parecen estar mediados por el manejo adecuado de las emociones y la motivación intrínseca. Se necesita del interés propio para interiorizar cualquier aprendizaje, ya que la motivación intrínseca es lo que mueve el fluir del aprendizaje (Armas Arráez, 2019). Se pone en

evidencia la necesidad de poseer motivación intrínseca para cualquier aprendizaje y para las competencias vitales, se requiere desarrollar la competencia emocional para el aprendizaje de la persona (intra) y su desarrollo en la vida (inter) para pasar del saber al saber hacer y desarrollar la conciencia moral para dejar atrás el tener y pasar al ser.

Por un lado, la satisfacción con la vida está relacionada positivamente con la autorregulación de las emociones, que a su vez está vinculada a la resiliencia en un estudio de adolescentes (Frutos de Miguel, 2025). Por otro lado, para reorientar la existencia del tener hacia el ser se requiere de una apertura hacia la espiritualidad, como actitud ética transformadora (Colorado, 2025), por tanto, en el siguiente apartado se conecta el sentido vital con la espiritualidad y la resiliencia.

Espiritualidad, resiliencia y sentido vital

85



Educar en competencias para la vida va más allá del saber hacer, significa dotar de recursos, habilidades, fortalezas, conocimientos y experiencias para actuar de forma responsable en el proyecto vital; conlleva incluir una docencia humanista que aporte sentido y competencias para la vida, ya que dotar de conocimientos no significa ser competente, se requiere no solo de saber, es necesario saber hacer y saber ser. Un conjunto de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores orientadas al saber hacer y el ser de los sujetos (Armas Arráez, 2015; Sánchez Cabaco *et al.*, 2008; Martínez, 2010). El ser engloba el desarrollo de características como: la empatía, la autoestima, las habilidades sociales, la tolerancia a la frustración, la capacidad de resolución de problemas que están presentes en la inteligencia emocional, la motivación intrínseca dirigida a objetivos, los valores, la espiritualidad y la resiliencia que llevan al éxito del ser humano como ser social (Armas Arráez, 2015). Aparecen así dos nuevos elementos la espiritualidad y la resiliencia que guardan relación con el sentido vital y el desarrollo de las competencias para la vida. Arciniega González (2020) considera que una propuesta teórica de aprendizaje con sentido debe contener: el aprender para qué aprender, cómo se aprende en convivencia, de quién se aprende en la diversidad, promoviendo un aprendizaje para el bien común. Otros autores apoyan la necesidad de fomentar las competencias para la vida (Sánchez Cabaco *et al.*, 2011; Farsstad, 2004; Risco Lázaro y Sánchez Cabaco, 2010), educar en competencias personales, competencias sociales (Goleman *et al.*, 2002; Noblejas, 2011), competencias emocionales (Bisquerra Alzina, 2003; Bisquerra Alzina y

Pérez Escoda, 2007; Faure *et al.*, 1972) y competencias espirituales que van más allá y difieren de la inteligencia emocional y de religiones (Fischman, 2017).

La espiritualidad aparece como un recurso poderoso en la construcción de sentido vital y la superación del egocentrismo para la benevolencia universal (Vargas y Moya, 2018). También, la espiritualidad contribuye a la interacción del ser humano con los demás y el entorno al comprender la benevolencia universal y la superación del egocentrismo (Vargas Herrera y Moya Marchant, 2018). La espiritualidad entendida como inteligencia espiritual, se plantea indispensable para potenciar autorregulación, resiliencia y el bienestar integral en la adolescencia (Pacheco de Pauliz *et al.*, 2025).

La resiliencia también está vinculada al sentido vital y fue estudiada en universitarios (Smedema Malonda y Módenes, 2018). En población clínica se puso de manifiesto una relación directa entre el sentido de la vida y la resiliencia (Armas Arráez *et al.*, 2017). En adolescentes se mostró una relación entre la resiliencia y el bienestar (Omar, 2007), también otro estudio aplicado en 230 adolescentes obtiene una relación significativa entre la resiliencia y la satisfacción con la vida (Casavilca y Solano, 2025). Muñoz Betancourt (2017) señala como recurso de enlace entre la autoeficacia y la resiliencia, el afrontamiento a través de la creatividad para aumentar el sentido vital. La felicidad en adolescentes no se concibe como placer sino como alcanzar un propósito, que se consigue con actividades fomenten el desarrollo interno y la experiencia (Castro, 2026).

Por todo ello, se considera necesario fomentar la espiritualidad y la resiliencia con recursos creativos, que faciliten la autoeficacia y regulación de emociones para conseguir la aceptación y resolución en situaciones difíciles de la vida, al educar en competencias para la vida y esto lleva al siguiente apartado.

Competencias para la vida y el sentido vital

El punto de partida es que el sentido de la vida puede ser modificado a lo largo del tiempo y existen trabajos en que se intenta modificar el sentido vital y las competencias para la vida (Crumbaugh y Maholick, 1969; Noblejas, 2011). En un estudio con seis alumnos de bachiller de enfoque fenomenológico para desarrollar competencias para la vida con actividades extracurriculares, se identificó que se fomentó el respeto a la diversidad, aprender por iniciativa e interés propio y participar con conciencia cívica

y ética en la comunidad (Espinosa *et al.*, 2016). Salvino (2009) reflexiona acerca del sentido de la vida como propuesta para elaborar los planes de educación a partir de valores actitudinales. Se han encontrado otras aplicaciones de programas y estudios del sentido vital en estudiantes:

- Molasso (2006) señala, tras un estudio de 445 estudiantes universitarios, que se deben promover programas y políticas para dar propósito a los estudiantes y facilitar herramientas para promover el sentido vital y el bienestar.
- Barahona *et al.* (2013) ponen en marcha un programa basado en la “cognición instruccional positiva” y lo llevan a la práctica en 110 universitarios y preuniversitarios, para promover las competencias vitales y las competencias propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Gottfried (2017) aplica un programa para aumentar el sentido de la vida de jóvenes (17-18 años), con una medida pre- y postprograma con el inventario PIL, donde se observa que el grupo experimental obtuvo más sentido de la vida y capacidad de logro, que el grupo control que no experimentó el programa.
- Hernández *et al.* (2016) trabaja con jóvenes de entre 20 y 24 años, con un cuestionario abierto. Valoró que el sentido de la vida radica en el desarrollo profesional, el desarrollo personal y de las relaciones interpersonales.
- Berrocal (2019) aplica a 48 estudiantes de secundaria, divididos en grupo control y grupo experimental, el Programa Aprendo para la Vida y su resultado indicó que aumentaron las competencias.

Las competencias para la vida son necesarias en educación, incluidas de forma transversal con un enfoque que permita comprender, analizar y operativizar la educación desde una visión humanista, inclusiva e integradora (Alegre, 2010). Se propone una educación basada en los cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser* (Delors, 1996), misma que pueda fructificar el talento, responsabilizar de sí mismo a los jóvenes, proveerles de un proyecto de vida y concientizarlos sobre los valores humanos universales (Bustos y Richmond, 2007). Delors (2013) señala que la educación a lo largo de la vida debe estar basada en esos cuatro pilares y agrega que un cambio político psicopedagógico es necesario para promover el aprendizaje a lo largo de todas las etapas de vida.

Una investigación no experimental registró que un 33 % de adolescentes tienen problemas para tomar decisiones y no saben qué quieren en



su vida, dudan del sentido de lo que se proponen y no encuentran motivación a la hora de realizar las tareas escolares (Osorio, 2021). Esto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un estudio más amplio del sentido vital en la adolescencia para desarrollar las competencias para la vida.

Con todos estos antecedentes, resulta necesario que los adolescentes desarrollen competencias para la vida y sentido vital, a través de la conciencia moral, los valores, la autorrealización, la inteligencia emocional, la espiritualidad y la resiliencia. Por ello, estos elementos fundamentaron la experiencia competencial de aprendizaje aplicada, que se describe en los siguientes apartados.

Metodología



A continuación se detalla el método, la muestra, los instrumentos, procedimientos y fases de investigación utilizadas en el presente estudio.

Método

Se llevó a cabo una investigación experimental de tipo cuantitativa, utilizando como variable independiente la situación de aprendizaje competencial con el propósito de observar su efecto sobre la variable dependiente del sentido vital. Se usó un diseño longitudinal, empírico cuantitativo de corte comparativo (al evaluarse las diferencias existentes, antes y después de impartirse la unidad didáctica o situación de aprendizaje competencial).

La aplicación de cuestionarios es algo habitual en las investigaciones de ciencias sociales, pues al ser expuestos a las mismas preguntas y a la misma forma de recoger las respuestas, la diferencia resultante puede considerarse como diferencias en los entrevistados y no del proceso de producción de respuesta (Fowler y Mangione, 1990).

Muestra

La muestra está formada por 1068 estudiantes adolescentes de 14 a 19 años, perteneciente a distintos cursos: 3º, 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. Los sujetos de la muestra han sido obtenidos de dos institutos públicos de dos municipios distintos en las Islas Canarias (España), uno en San Cristóbal de la Laguna y otro en Santa Cruz de Tenerife, de dos momentos diferentes de aplicación del cuestionario.

En un primer momento, en la medida preaplicación de la experiencia de aprendizaje serían 518 sujetos, de los cuales: por edades encontramos un

31,7 % de 14 y 15 años, un 60,2 % de 16 y 17 años, un 8,1 % de 18 y 19 años y por sexo orgánico 43,6 % hombres y 56,4 % mujeres. En un segundo momento, en la medida postunidad serían 551 sujetos: por edad un 27,2 % de 14 y 15 años, un 62,4 % de 16 y 17 años, un 10,4 % de entre 18 y 19 años; en función del sexo orgánico se distribuyen en 39,7 % hombres y 60,3 % mujeres. La participación, en la experiencia de aprendizaje de competencias para la vida, fue voluntaria y anónima. En la aplicación de instrumentos se respetaron todos los procedimientos éticos. Aparece un aumento en la participación a lo largo de la aplicación del programa o experiencia de aprendizaje.

Instrumentos y variables

La variable dependiente es el sentido vital, mientras la variable independiente es la experiencia competencial que introduce los cambios en el alumnado y luego están las variables descriptivas de la muestra de adolescentes.

Se han elegido dos cuestionarios por ser de relevancia para la investigación:

- Un cuestionario *ad hoc* confeccionado para recoger la información de la muestra para su descripción (sexo, edad, curso).
- El inventario PIL, una escala de actitud que revela el grado en que la persona experimenta el sentido, el propósito de su vida y el vacío existencial. Numerosos estudios avalan que mide la competencia actitudinal del sentido vital con alta fiabilidad (Armas Arráez *et al.*, 2018; Caro Beltrán y Correa Arias, 2023; Noblejas, 2011). Mientras existe una notable heterogeneidad de estructuras factoriales propuestas para el PIL (García Alandete *et al.*, 2013), no se ha aplicado en esta población de estudiantes adolescentes elegida en la presente investigación. Generalmente, ha sido aplicado a estudiantes universitarios (Caro Beltrán y Correa Arias, 2023; Fernández y Garzón, 2016; Jaramillo *et al.*, 2008; Risco, 2009). Moreno *et al.* (2020) estudian las variables descriptivas del sentido vital del alumnado en secundaria, sin embargo, no se estudia la composición factorial del PIL en la misma. Un estudio aplicando el PIL en contexto tailandés señaló que era apropiado para medir a adolescentes de 15 a 19 años (Balthipa *et al.*, 2022). Por ello, se necesita estudiar la composición factorial en la población de secundaria y bachillerato española y observar su ajuste con otros datos. Se utiliza la versión española del PIL, compuesta de 20 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 7, donde 4 es el punto neutro, mientras



1 y 7 hacen referencia a las posiciones extremas. Su aplicación es grupal y el tiempo de realización aproximadamente entre 30-40 minutos, al tratarse de adolescentes. La puntuación total se obtiene a partir de la suma de los valores elegidos de forma directa, salvo los ítems inversos (2, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 18 y 19). Por tanto, le corresponde a la mayor puntuación un superior sentido vital.

Procedimiento y fases de la investigación

Se lleva a cabo un modelo circular donde las etapas se suceden, van generando y justificando las decisiones de la investigación:

- En la primera fase se aplican los cuestionarios realizados por los adolescentes de forma anónima para determinar el sentido de la vida inicial previo a la aplicación de la experiencia de aprendizaje competencial.
- En la segunda fase de intervención se desarrolla la experiencia de aprendizaje competencial que contiene una metodología de varios tipos: holística con un enfoque globalizador, humanista porque exploran sus necesidades y sus conocimientos para transformarlos, conductista ya que tiene como fin desarrollar comportamientos, psicoanalista al añadir actividades simbólicas guiadas, es un proceso abierto y flexible a las necesidades del alumnado.
- En la tercera fase se aplican nuevamente los cuestionarios de la primera fase, para obtener los resultados postprograma del sentido vital.
- La cuarta y última fase, consiste en realizar los análisis estadísticos pertinentes y descritos en el siguiente subapartado, para posteriormente analizar los resultados con la finalidad de cumplir los objetivos y realizar el contraste de hipótesis, con la consiguiente discusión y conclusiones.

Análisis de datos

El análisis de los datos se lleva a cabo con el programa estadístico SPSS-v22 para Windows. Tras realizar la distribución muestral en función de las variables recogidas, se llevó a cabo los análisis por medio de tres etapas diferenciadas:

- Se analiza la fiabilidad para asegurar que la escala tiene consistencia, estabilidad y precisión en los datos, que permita la predicción e inferencia de los resultados. La fiabilidad del PIL se realiza a través del alfa de Cronbach, por ser uno de los universalmente conocidos.
- Se estudia la validez ya que la fiabilidad no es suficiente para defender la legitimidad de los datos recogidos, por lo que para asegurar que un instrumento mida lo que realmente dice medir es necesario considerar la validez (Bisquerra Alzina, 1987). De entre los diferentes enfoques de validez, la validez de contenido y la validez de constructo señalan que el instrumento es adecuado para medir lo que pretendemos. La validez de contenido evita sesgos e inferencias equivocadas y la validez de constructo impide que se utilicen variables inadecuadas que no sean significativas. Se utiliza el procedimiento del análisis de componentes principales relacionando las variables y reduciendo el número de variables a un número menor de factores. Dicha técnica de análisis de datos es utilizada para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables, reduciendo la dimensionalidad de los datos para explicarlos simplifícadamente posteriormente (Pardo y Ruíz, 2002) o sirviendo para reducir las variables relacionadas entre sí a un número inferior independientes entre sí (Corbetta, 2003). Para ello, se realiza un análisis factorial por el método de los componentes principales siguiendo las cuatro fases características: el cálculo de la matriz capaz de expresar la variabilidad conjunta de todas las variables (comunalidades), la extracción del número óptimo de factores (componente principales), la rotación de la solución para facilitar la interpretación, la estimación de las puntuaciones de los sujetos en las nuevas dimensiones (a partir de los puntos de interacción o conversión) (Pardo y Ruíz, 2002).
- Se aplica la prueba T para muestras independientes con la que se pretende observar si ha existido un cambio en las competencias del alumnado en el sentido vital tras haber aplicado la unidad didáctica o situación de aprendizaje competencial.

Resultados

En primer lugar, una medida de mayor fiabilidad incide en una mayor probabilidad de generar una decisión correcta acerca de los sujetos de estudio, en este caso, de los adolescentes. Se adoptó el enfoque de la fiabilidad como consistencia interna, utilizando el procedimiento del coeficiente alfa de Cronbach, donde los valores superiores a 0,75 indican alta fiabilidad. A continuación, se muestra la fiabilidad de la escala, que supera dicho valor, independientemente del momento de aplicación:

Tabla 1

Fiabilidad del PIL aplicado en adolescentes

Momento de aplicación del cuestionario	Escala PIL		
	Alfa de Cronbach	Nro. de ítems	Nro. muestral
Preexperiencia de aprendizaje	0,833	20	518
Postexperiencia de aprendizaje	0,871	20	550
Total	0,854	20	1068



Para estudiar la validez de constructo del PIL, se utilizó un análisis de los componentes principales y con los componentes resultantes se realiza un análisis de regresión lineal múltiple, donde una nueva variable resumirá la escala en una sola variable. Por un lado, se calculan los estadísticos de bondad de cada uno de los análisis, haciendo uso de la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de la muestra de Kaiser, Meyer-Olkin (KMO).

Tal y como se puede observar en la tabla 2, el índice de Kaiser-Meyer-Olkin del PIL es de 0,937 (superior a lo exigible 0,800), lo cual estima la idoneidad para la factorización de las variables. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett señala que los datos se ajustan a un modelo factorial adecuado y se pueden reducir las variables en la factorización.

Tabla 2

Idoneidad factorial del PIL aplicado en adolescentes

Medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,937	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi cuadrado	7449,114
	G.l.	190
	Sig.	0,000

Por otro lado, se calcularon las comunales de las variables para determinar el porcentaje de varianza de cada variable que explica el modelo elaborado. Se puede observar en la tabla 3, a través de la comunalidad de los ítems, que estos quedan explicados en un porcentaje aceptable, pues varía entre 0,24 y 0,66.

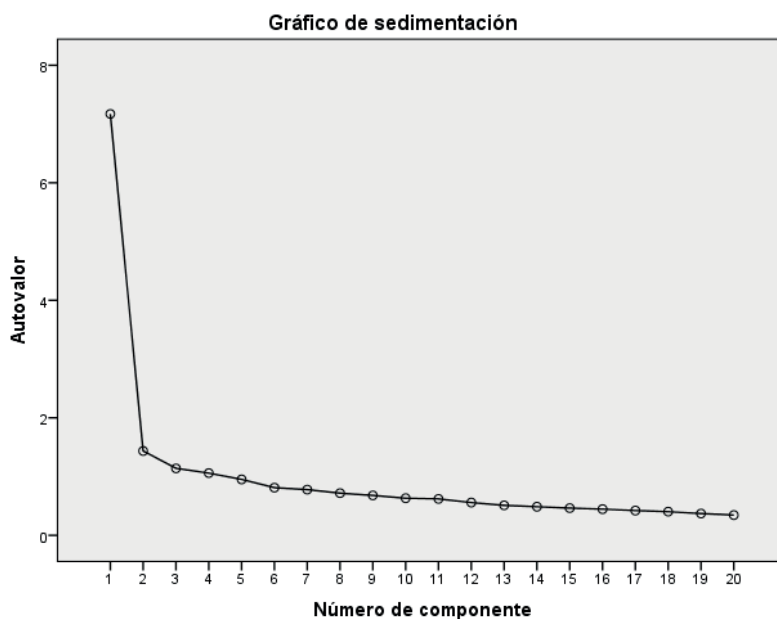
Tabla 3
Método de extracción: análisis de componentes principales (PIL)

PIL	Extracción
PIL 1	0,446
PIL 2	0,659
PIL 3	0,608
PIL 4	0,619
PIL 5	0,655
PIL 6	0,632
PIL 7	0,399
PIL 8	0,519
PIL 9	0,636
PIL 10	0,505
PIL 11	0,604
PIL 12	0,500
PIL 13	0,481
PIL 14	0,600
PIL 15	0,239
PIL 16	0,525
PIL 17	0,525
PIL 18	0,613
PIL 19	0,471
PIL 20	0,570

Para extraer los componentes se siguió el criterio de Kaiser, donde cada componente ha de tener autovalores iguales o superiores a 1. Se muestra de forma visual a través de los gráficos de sedimentación incorporados. En la figura 1, la gráfica de sedimentación del PIL muestra el

peso significativamente superior en el componente 1, existe una diferencia brusca en comparación con el componente 2 y el resto de los ítems del inventario, puesto que estos descienden de forma gradual.

Figura 1
Sedimentación del PIL aplicado en adolescentes



Para interpretar los datos, se opta por aplicar una rotación Varimax para los factores, que garantiza la ausencia de relación entre los componentes, cuestión clave para la construcción de las variables que resumen las escalas a través del análisis de regresión lineal múltiple.

Como se puede observar en la tabla 4, tras aplicar el criterio de rotación Varimax siguiendo el criterio de Kaiser, se obtienen 4 factores que explican la varianza en un 54,03 % y que garantizan que los factores no estén relacionados y den información distinta en cada uno de ellos. El primer factor tiene un peso de 20,74 %, el segundo factor explica un 14,27 % de la varianza, el tercer factor el 11,25 % de la varianza y el cuarto factor con el menor peso, un 7,77 % de la varianza.

Tabla 4
La varianza total de PIL aplicado en adolescentes

Autovalores iniciales				Sumas de extracto de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,172	35,861	35,861	7,172	35,861	35,861	4,148	20,742	20,742
2	1,436	7,178	43,039	1,436	7,178	43,039	2,854	14,272	35,015
3	1,140	5,699	48,738	1,140	5,699	48,738	2,250	11,248	46,262
4	1,059	5,295	54,033	1,059	5,295	54,033	1,554	7,770	54,033
5	0,952	4,759	58,791						
6	0,812	4,058	62,849						
7	0,779	3,894	66,743						
8	0,718	3,588	70,330						
9	0,680	3,398	73,729						
10	0,631	3,157	76,886						
11	0,620	3,101	79,987						
12	0,558	2,790	82,777						
13	0,510	2,550	85,327						
14	0,487	2,435	87,762						
15	0,463	2,314	90,076						
16	0,446	2,228	92,304						
17	0,421	2,106	94,410						
18	0,402	2,012	96,422						
19	0,371	1,854	98,276						
20	0,345	1,724	100,00						

Posteriormente, mediante el procedimiento estadístico de rotación Varimax, se construyen las variables que resumen cada una de las escalas. Es decir, con los factores construidos para cada escala se estiman mediante un análisis de regresión lineal múltiple las puntuaciones totales de cada escala. De esta forma, se obtiene una variable resumen por cada escala, lo que facilita la exposición de resultados y la interpretación, dando lugar a cuatro factores.

El primer factor es el que obtiene un mayor porcentaje de la varianza explicada, un 20,74 %. El conjunto de ítems que componen este primer factor de la matriz de componentes rotados son el 11, 6, 16, 4, 9, 12 y 17. Se observan en la tabla 5 la denominación del primer factor resultante, así como los ítems del PIL que lo integran con su contenido explícito.



Tabla 5
Ítems integrados en el factor 1 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 1
11	Para mi vida no tengo ninguna meta fija-tengo metas bien definidas.	Capacidad de vivir
6	Si pudiera escoger, preferiría no haber nacido-vivir mil veces más una vida idéntica a esta.	
16	En cuanto al suicidio he pensado seriamente que es una salida-nunca he pensado en ello.	
4	Mi existencia personal no tiene significado-tiene mucho significado.	
9	Mi vida está vacía, desesperada-llena de cosas buenas y excitantes.	
12	Al considerar el mundo en relación con mi vida, este me confunde y totalmente-tiene significado para mi vida.	
17	Considero que mi capacidad para encontrar un sentido o propósito en mi vida es muy grande-es nula.	

El segundo factor explica el 14,27 % de la varianza del que participan los ítems que aparecen en la tabla 6 y que se denominó como “propósito de vida”. Estos ítems están repartidos en distintos factores en otros estudios, lo que motiva elegir una denominación para este segundo factor en función del contenido de los ítems.

Tabla 6
Ítems integrados en factor 2 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 2
3	Al pensar en mi vida me pregunto a menudo por qué existo-siempre veo una razón por la que estoy aquí.	Propósito de vida
13	Yo soy un irresponsable-muy responsable.	
20	Yo no he descubierto ningún propósito ni sentido a mi vida-tengo metas muy bien delimitadas y un sentido en la vida que me satisface.	
8	En alcanzar las metas de la vida no he progresado nada-he progresado como para estar completamente satisfecho.	
7	Si no trabajara, me gustaría hacer algunas cosas que me han interesado-vaguar el resto de mi vida.	

El tercer factor, de la tabla 7, explica el 11,25 % de la varianza y comprende los ítems 2, 5, 10, 19 y 1, se nombró motivación de vivir.

Tabla 7
Texto de los ítems integrados en cada factor 3 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 3
2	La vida me parece siempre emocionante-completamente rutinaria.	Motivación de vivir
5	Cada día es constantemente nuevo-exactamente idéntico.	
19	Enfrentarme con mis tareas diarias es una fuente de placer y satisfacción-una experiencia aburrida y penosa.	
10	Si muriera hoy consideraría que mi vida valió la pena-no valió la pena para nada.	
1	Generalmente estoy totalmente aburrido-entusiasmado.	

Por último, en la tabla 8, el cuarto factor explica el 7,77 % de la varianza, y comprende los ítems 14, 18 y 15, se denominó libertad de vida.

Tabla 8

Ítems integrados en el factor 4 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 4
18	Mi vida está en mis manos y bajo mi control-fuera de mis manos y controlada por factores externos.	Libertad de vida
15	En cuanto a la muerte estoy preparado y no tengo miedo-no estoy preparado y tengo miedo a la muerte.	
14	En cuanto a la libertad del ser humano para tomar sus propias decisiones, que es totalmente libre para elegir completamente limitado por su herencia y ambiente.	

En definitiva, las tablas 5, 6, 7 y 8 explican la composición de los factores y se pueden observar los contenidos de los ítems que motivan la designación de los factores en adolescentes. De forma global en la figura 2 se aprecia el peso de los factores del PIL aplicado a adolescentes según el porcentaje resultante de la varianza que se observa previamente en la tabla 2 con la rotación Varimax.

Figura 2

Representación del peso de los factores del PIL en adolescentes



A continuación, de forma integrada se pueden observar en la tabla 9 los 4 factores resultantes y los ítems que contiene el PIL aplicado en la muestra adolescente.

Tabla 9

Factores del PIL aplicado a adolescentes

Factores	Ítems que contienen
Capacidad de vivir	4, 6, 9, 11, 12, 16, 17
Propósito de vida	3, 7, 8, 13, 20
Motivación de vivir	1, 2, 5, 10, 19
Libertad de vida	14, 15, 18

Con respecto al segundo objetivo general, el resultado indicó que el programa de competencias vitales no mostró diferencias significativas. Este resultado estuvo sesgado por la incorporación de 32 sujetos que no realizaron la medida preprograma, ya que era voluntario el programa y anónimo el cuestionario, por lo que no se pudo discernir qué sujetos habían realizado el programa completo y quiénes se incorporaron iniciado el programa y no hicieron el pretest, lo que condiciona el resultado (tabla 10).

Tabla 10
Incidencia del programa competencias para la vida

Momento de aplicación del cuestionario		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PIL	Preunidad didáctica	518	95,37	16,58**	0,73
	Postunidad didáctica	550	94,93	18,47**	0,79
* $p < 0,1$ ** Se asumen diferencias significativas de varianzas.					

Se plantea como otra posible respuesta del resultado, que el programa competencial vital provocara que las respuestas de los sujetos fueran más diversas entre sí, ya que se observaron diferencias en las varianzas en función del momento de aplicación del instrumento. En el momento de la preunidad de competencias para la vida las desviaciones se sitúan torno a la media, las respuestas son más homogéneas, mientras en el momento postunidad, las respuestas fueron más heterogéneas. En la fase post se observa una mayor diversidad en las respuestas de los adolescentes en el cuestionario PIL.

Discusión

En el primer objetivo —la fiabilidad y validez de los instrumentos— hay que señalar que la fiabilidad de la escala que mide el PIL fue estudiada por sus autores, Crumbaugh y Maholick, por el método de división por mitades, obteniéndose un coeficiente de correlación de Pearson de 0,81 y un coeficiente de Spearman-Brown de 0,90. Posteriormente, Crumbaugh (1969) obtuvo correlaciones semejantes (Pearson = 0,85 y Spearman-Brown = 0,92). En población española aparecen: Noblejas (2000), con

un coeficiente de fiabilidad de 0,88; Risco (2009) con un 0,81 y Moreno (2013), refiere una fiabilidad de 0,87, en poblaciones universitarias. Armas Arráez (2015), consiguió mejores resultados de fiabilidad en población clínica (Pearson = 0,90 y Spearman-Brown = 0,88).

La presente investigación, con la muestra del alumnado de 14 a 19 años (de 3º y 4º curso de secundaria y 1º de bachillerato), obtuvo con el alfa de Cronbach un valor de 0,83 en la preunidad didáctica o situación de aprendizaje competencial y 0,87 en el postunidad didáctica o situación de aprendizaje competencial, siendo el alfa de Cronbach total de 0,85 que señalaban los estudios previos. En relación con la validez, se observa un nivel de significación 0,000 al igual que estudios anteriores, a la vez que se observa la heterogeneidad de factores postulados por los autores en su factorización. En la muestra de adolescentes han resultado cuatro factores:

- El primer factor etiquetado como capacidad de vivir, estructuralmente no coincide totalmente con anteriores estudios, sin embargo, es similar. En Armas Arráez *et al.* (2018) aparecen cinco factores que coinciden y fue nombrado valor de vida. De forma similar se compone en Noblejas (2011), Jonsén *et al.* (2010), Magaña *et al.* (2004), Risco (2009), García Alandete *et al.* (2013).
- El segundo factor denominado propósito de vida fue denominado en Armas Arráez (2015) capacidad de significado, coincidiendo el ítem 7 al igual que en las investigaciones de García Alandete *et al.* (2013), Noblejas (2000), Jonsén *et al.* (2010) y Risco (2009).
- El tercer factor fue señalado como motivación de vida.
- El cuarto factor fue nombrado libertad de vivir, donde ha sido difícil coincidir por ese reparto heterogéneo, aunque tiene similitud con el factor denominado libertad de Caro Beltrán y Correa Arias (2023) que incluye dos ítems (14 y 18) de los identificados.

En el segundo objetivo se observaron variaciones del sentido de la vida tras el programa de competencias vitales, aunque no hubo los resultados esperados, debido a los sujetos que se incorporaron tarde al programa y no hicieron la medida pre. Esa incorporación tardía sesgó el resultado y por el anonimato de los sujetos no pudieron ser eliminados sus cuestionarios de la muestra, convirtiéndose en una limitación.

Aun así existe una lectura positiva, ya que el alumnado, al hablar del programa de competencias para la vida, hizo que se añadieran incor-



poraciones nuevas, por lo que se ha valorado positivamente el interés despertado en los adolescentes por adquirir competencias vitales. Por otro lado, lo transmitido verbalmente por el alumnado de forma abierta tras la experiencia fue que aumentaron el desarrollo creativo, la inteligencia emocional en resolución de problemas, las habilidades interpersonales, la autoestima y la autoeficacia, el sentido del humor, la resiliencia, la generosidad, el altruismo y expresan sentir mayor bienestar. Por tanto, consideramos que aumentaron sus competencias vitales.

Resulta necesario instalar más programas competenciales como indicaron otros autores (Bisquerra Alzina, 2003; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Faure *et al.*, 1972; Fischman, 2017; Farstad, 2004; Goleman *et al.*, 2002; Noblejas, 2011; Risco Lázaro y Sánchez Cabaco, 2010). En el programa competencial para la vida aplicado en el presente estudio se incluyeron competencias personales, sociales, emocionales y espirituales, para que *el saber se convierta en ser*. En este momento vital de los adolescentes y la situación global, son necesarias las competencias vitales para afrontar las dificultades de la vida y promover el bienestar.



Conclusiones y limitaciones

Se ha demostrado en el marco teórico como potenciar el sentido vital se relaciona con el desarrollo de la moralidad y los valores, la autorrealización y la inteligencia emocional, la espiritualidad y la resiliencia y las competencias para la vida de los adolescentes.

En el marco empírico se han estudiado las características psicométricas del inventario PIL en adolescentes. La fiabilidad y validez del PIL resultó óptima en la muestra de adolescentes y se valida la hipótesis, el inventario PIL dispone de suficiente calidad para la investigación, quedando demostrado que el PIL tiene buenas propiedades psicométricas para ser utilizado en muestras de adolescentes y mide lo que se pretende, al tener alta fiabilidad y validez.

Se ha valorado el resultado de la intervención de la experiencia de aprendizaje competencial para la vida tras observar los resultados del PIL en el momento pre- y postaplicación de la experiencia. La hipótesis planteada es parcialmente validada, en el sentido de que la experiencia competencial para la vida modifica el sentido vital de los adolescentes tras aplicar el programa, sin embargo, se preveía un aumento considerable del sentido vital y no se encontró dicho resultado, posiblemente por la

aparición de nuevos integrantes en el programa a lo largo de la aplicación de la experiencia que sesgaron el resultado.

Limitaciones y prospectiva

Se señala como limitación la incorporación tardía del alumnado a la experiencia de aprendizaje competencial que sesgó el resultado del programa experiencial competencial, ya que debido al anonimato de los sujetos no pudieron ser eliminados sus cuestionarios de la muestra, lo que generó que la muestra creciera en la aplicación postexperiencia, produciendo un sesgo. Se interpreta como positivo el interés despertado en el alumnado que motivó la divulgación positiva del programa y que generó se incorporaran posteriormente a la experiencia de aprendizaje competencial del sentido vital.

La presente investigación da lugar a distintas prospectivas de investigación:

- Se observa necesario publicar en el futuro el programa/experiencia de aprendizaje competencial para la vida, para que pueda ser replicada por otros docentes y aplicada en otros estudios o por otros investigadores.
- Se considera oportuno indagar nuevamente en el sentido vital tras aplicar la experiencia de aprendizaje identificando los sujetos con un número para eliminar el sesgo, de forma que, si se añaden más sujetos a la experiencia o se produce mortandad experimental, se puedan eliminar los sujetos de incorporación tardía de la muestra de investigación empírica, contando solamente con aquellos que hicieron todo el programa para la validación de hipótesis.
- Se propone con los datos recogidos en el cuestionario *ad hoc* estudiar cómo se relacionan o influyen en desarrollo del sentido vital de los adolescentes algunas variables recogidas (sexo, edad, curso, nivel de estudios de progenitores, nivel social familiar, religión, práctica religiosa).

Desde una prospectiva académica se propone instalar el programa de competencias para la vida en todos los cursos de la educación, inclusive de forma transversal o como asignatura en el primer curso de la educación secundaria (12 años), para desarrollar las competencias para la vida y promover en el alumnado el éxito personal, social, profesional, para dejar de pensar en “tener” y querer “ser”, lo que requiere de un aprendizaje humano y positivo para la vida.

Bibliografía

- ALEGRE, Olga María (coord.)
 2010 *Capacidades docentes para atender a la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaira Sevilla: MAD.
- ALONZO RIVERA, Diana, VALENCIA, Marvel, VARGAS, Jorge, BOLÍVAR, Nidelvia & GARCÍA, María de Jesús
 2016 Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Redipe*, 5(4), 109-114. <https://bit.ly/3PrWcKU>
- ARCINIEGA GONZÁLEZ, Neima
 2020 *Aprendizaje con sentido para la vida*. Tesis de pregrado, Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://bit.ly/4vh8W6c>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros
 2015 *El sentido de la vida y la afectividad negativa en pacientes con ansiedad y depresión*. Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca. <https://bit.ly/4nYPmt0>
 2019 Hacer fluir el aprendizaje. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 299-310. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1443>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros, SÁNCHEZ CABACO, Antonio & LÓPEZ CASTEDO, Antonio
 2017 El sentido de la vida y la resiliencia en pacientes con depresión. En: *III Congreso Nacional de Psicología: libro de capítulos* (pp. 167-172). Oviedo: Consejo General de la Psicología. <https://tinyurl.com/ys68bvvt>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros & LÓPEZ CASTEDO, Antonio
 2018 El sentido de la vida: factor protector de ansiedad y depresión. *Cauriensia*, 13, 57-72. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.57>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros, LÓPEZ CASTEDO, Antonio & SÁNCHEZ CABACO, Antonio
 2018 Fiabilidad y validez del Purpose In Life (PIL) en una muestra clínica. *European Journal of Health Research*, 4(1), 43-51. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i1.89>
- BALTHIPA, Karnsunaphat, BUNROME, Suwanphahub & SASITHORN, Laimek
 2022 Development of a purpose in life scale for Thai adolescents: A mixed-method study. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43, 561-568. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.3.04>
- BARAHONA, María Nieves, SÁNCHEZ CABACO, Antonio & URCHAGA LITAGO, José David
 2013 La psicología positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la educación superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256. <https://tinyurl.com/2b5ny254>
- BERNAL GUERRERO, Antonio
 2003 El constructo “madurez personal” como competencias y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Psicopedagogía*, 225(2), 243-262. <https://bit.ly/4wR3OHr>
- BERNAL GUERRERO, Antonio & KÖNIG BUSTAMANTE, Katerina Luz
 2017 Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181-198. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-01>



BERROCAL, Ana Nicolasa

- 2019 *Programa aprendo para la vida en la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes del 2do de secundaria IE 7075, Chorrillos* 2019. Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo. <https://tinyurl.com/yrfxsrhu>

BISQUERRA ALZINA, Rafael

- 1987 *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- 2003 Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://bit.ly/4nSgL5>

BISQUERRA ALZINA, Rafael & PÉREZ ESCODA, Nuria

- 2007 Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

BUSTOS, Ingrid & RICHMOND, Viviana

- 2007 Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, 11(2), 45-61. <https://tinyurl.com/ys35fzhq>

CÁCERES, Santiago

- 2025 *Entre cuerdas y valores: el teatro de títeres para promover el pensamiento crítico sobre ética y moralidad en la adolescencia. Caso Colegio El Buen Pastor en Lima-Perú*. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://tinyurl.com/29cp7gmo>

CARO BELTRÁN, Amelia & CORREA ARIAS, César

- 2023 Construcción del sentido de vida y responsabilidad social: encuentros y desencuentros en la formación universitaria. *International Journal of New Education*, (12), 81-101. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.17887>

CASAVILCA, Elisabeth & SOLANO, Pamela

- 2025 *Resiliencia y satisfacción con la vida en adolescentes en el contexto postpandemia COVID-19 en una institución educativa de Puente Piedra*, 2023. Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias de Humanidades. <https://tinyurl.com/25p39acj>

CASTRO, Claudia

- 2026 La felicidad como parte fundamental del sentido de vida en la adolescencia. En: Luz Marina Méndez Hinojosa (coord.), *Del saber al ser: transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad* (pp. 105-118). Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.08>

CHACÓN ARTEAGA, Nancy Lucía

- 2014 El enfoque ético, axiológico y humanista como fundamento de la labor educativa. Algunas experiencias y resultados de su aplicación. *Congreso Universidad*, 3(2), 1-13. <https://bit.ly/4uDBO8V>

COLORADO, Jorge

- 2025 Erich Fromm y el humanismo radical: una ética del ser como faro para las nuevas generaciones. *Revista Holón*, 10(3), 138-154. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8090>

CORBETTA, Piergiorgio

- 2003 *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

CRUMBAUGH, James & MAHOLICK, Leonard

- 1969 *Manual of instructions for the Purpose In Life test*. Saratoga: Viktor Frankl Institute for Logotherapy. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t01175-000>

CUNY, José Antonio

- 2007 Exploración de la intensidad motivacional para la búsqueda del sentido de la vida en estudiantes universitarios de Psicología. *Persona, Revista de la Facultad de Psicología*, 10, 161-177. <https://bit.ly/4umnkfC>

DELORS, Jacques (comp.)

- 1996 *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. <https://bit.ly/2Hfsbdd>
- 2013 Los cuatro pilares de la educación, Informe para la UNESCO sobre Educación Superior. *Revista Galileo*, 23, 103-110. <https://tinyurl.com/yp7ghe5s>

DEWITZ, Joseph, WOOLSEY, Lynn & WALSH, Bruce

- 2009 College Student Retention: An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0049>

ESPINOSA, Laura, GARCÍA, Bogar & VÉLEZ, Alberto

- 2016 Estrategias institucionales que favorecen competencias para la vida en los estudiantes de bachillerato. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 9(1), 1676-1694. <https://bit.ly/4uFQwzf>

FARSTAD, Halfdan

- 2004 *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. 8-11 de septiembre, Ginebra.

FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe, KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri, PETROVSKY, Arthur V., RAHNEMA, Majid & CHAMPION WARD Frederick

- 1972 *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: UNESCO; Grupo Santillana de Ediciones.

FERNÁNDEZ, Luz María & GARZÓN, Aránzazu

- 2016 Papel de la edad en el sentido de la vida y la capacidad de perdonar. *Cauriensia*, 13, 157-174. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.157>.

FISCHMAN, David

- 2017 *Inteligencia espiritual en la práctica*. México DF: Planeta Mexicana. <https://tinyurl.com/2yh3daw7>

FLORENTINO MORILLO, Basilio

- 2022 Aportes de la investigación a los avances de la educación moral. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 38(24), 223-244. <https://doi.org/10.19053/01227238.14694>

FOWLER, Floyd & MANGLIONE, Thomas

- 1990 *Standardized Survey Interviewing*. Sage. <https://tinyurl.com/23hnyngy>

FRANKL, Viktor

- 1988 *La voluntad de sentido*. Herder.
- 2004 *El hombre en busca de sentido*. Herder.

FRUTOS DE MIGUEL, Jonatan

- 2025 La satisfacción vital de los estudiantes de Educación Secundaria a través de la inteligencia emocional. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(3), 155-170. <https://orcid.org/0000-0002-0990-4386>





- GALLEGO PÉREZ, José Francisco & GARCÍA ALANDETE, Joaquín
 2004 Sentido de la vida y desesperanza en un grupo de estudiantes universitarios. *NOUS, Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 8, 49-64. <https://tinyurl.com/24lbowcb>
- GARCÍA ALANDETE, Joaquín, MARTÍNEZ, Eva Rosa, SOUCASE, Beatriz & GALLEGO PÉREZ, José Francisco
 2011 Diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones total y factoriales del Purpose In-Life Test en universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 10(3), 681-692. <https://tinyurl.com/yly2drjt>
- GARCÍA ALANDETE, Joaquín, MARTÍNEZ, Eva Rosa & SELLÉS, Pilar
 2013 Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del Purpose-in-Life Test. *Universitas Psychologica*, 12(2), 517-530. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-2.efci>
- GARDNER, Howard
 1993 *Multiple intelligences*. Basic Books.
- GOLEMAN, Daniel
 1995 *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- GOLEMAN, Daniel, BOYATZIS, Richard & MCKEE, Annie
 2002 *Primal Leadership: Realizing the power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Press. <https://tinyurl.com/2c49mgqv>
- GÓMEZ DEL CAMPO, María Inés, MEDINA, Belén & AGUILAR, Deyanira
 2011 Sentido de la vida y éxito. *Uaricha, Revista de Psicología*, 8(17), 124-146. <https://bit.ly/4wXNc0E>
- GOTTFRIED, Andrés Enzo
 2017 El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos Pedagógicos*, 15(29), 85-114. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)05)
- 2019 Adaptación argentina del PIL test (Test del Sentido de la Vida) de Crumbaugh y Maholick. *Revista de Psicología*, 12(23), 49-65. <https://tinyurl.com/ylqdqvcf>
- HIDALGO HERNÁNDEZ, Verónica
 2005 Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *In Memoriam*, 1, 75-85. <https://tinyurl.com/ypzpas33>
- HERNÁNDEZ, Fernando, VALDEZ, José Luis, AGUILAR, Yesica Paola, TORRES, Marta Adelina & GONZÁLEZ ARRATIA, Norma Ivonne
 2016 Sentido de vida en jóvenes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(2). <https://tinyurl.com/24acs92z>
- JARAMILLO, Alba, CARVAJAL, Sandra Milena, MARÍN, Nalda Mabel & RAMÍREZ, Angélica
 2008 Los estudiantes universitarios javerianos y su respuesta al sentido de la vida. *Pensamiento psicológico*, 4(11), 199-208. <https://tinyurl.com/yu8xc9rq>
- JONSÉN, Elisabeth, FAGERSTRÖM, Lisbeth, LUNDMAN, Berit, NYGREN, Björn, VÄHÄKANGAS, Magdalena & STRANDBERG, Gunilla
 2010 Psychometric properties of the Swedish version of the Purpose in Life scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(1), 41-48. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2008.00682.x>

- NAKAMURA, Julia, CHEN, Ying, VANDERWEELE, Tyler & KIM, Eric
 2022 What makes life purposeful? Identifying the antecedents of a sense of purpose in life using a lagged exposure-wide approach. *SSM-Population Health*, 19, 101235. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101235>
- MAGAÑA, Laura, ZAVALA, María Alicia, IBARRA, Isaac, GÓMEZ, María Teresa & GÓMEZ, María Mercedes
 2004 El sentido de la vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle Bajío. *Revista del Centro de Investigación-Universidad La Salle*, 6(22), 5-13. <https://tinyurl.com/yodk9j3o>
- MARTÍNEZ, José Alberto
 2010 Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(21). <https://bit.ly/49sSUxG>
- MERINO, Abel, BERBEGAL, Alfredo, ARRAIZ, Ana & SABIRÓN, Fernando
 2021 Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación. *Orientación y sociedad*, 21(1), 1-27. <https://tinyurl.com/2c8at6pp>
- MOLASSO, Willian
 2006 Exploring Frankl's purpose in life with collage students. *Journal of Collage y Character*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1502>
- MORALES, Hernán Andrés & CAMACHO, Luis Rodrigo
 2026 Hacia una didáctica de la ética usando el recurso metodológico video. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), 125-151. <https://doi.org/10.17163/soph.n40.2026.03>
- MORENO, María Victoria
 2013 *Sentido de la vida y afectividad negativas (ansiedad, depresión y obsesión ante la muerte) en universitarios*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura. <https://tinyurl.com/yr7q7h9j>
- MORENO, Victoria, RISCO, Ana, CABACO, Antonio & LITAGO, José David
 2020 Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria. *Paideia*, 48, 1-24. <https://tinyurl.com/ymva96x2>
- MORILLO AHUMADA, Gustavo Adolfo
 2013 Autoeficacia y felicidad en ingresantes a una universidad privada de Trujillo. *Journal of Psychologist*, 15(1), 24-36. <https://bit.ly/4wMxs0u>
- MUÑOZ BETANCOURT, Fernando David
 2017 *Estrategias de afrontamiento del estrés y sentido vital en estudiantes de Artes Plásticas*. Tesis de pregrado, UCE, Quito. <https://tinyurl.com/ymv7j49k>
- NOBLEJAS, María Ángeles
 2000 Fiabilidad de los test PIL y Logotest [versión electrónica]. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 4, 81-90. <https://tinyurl.com/ykp7pch6>
- 2011 El sentido en la vida, dimensión evolutiva: hallazgos empíricos en la reba-remación del test PIL (Purpose in Life) en España. *Journal of Transpersonal Research*, 3, 30-38. <https://tinyurl.com/yvgas5ly>
- OMAR, Alicia
 2007 Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate*, 7, 141-154. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- ORTEGA, Pedro
 2020 Otra educación moral. *Revista Redipe*, 9(5), 24-35. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.972>



OSORIO, César Augusto

- 2021 *Modelo relacional: sentido de vida, optimismo y trascendencia y su vínculo con ansiedad o depresión en adolescentes y jóvenes*. Tesis doctoral, Universidad Católica de Colombia. <https://hdl.handle.net/10983/26896>

PACHECO DE PAULIZ, William, CONTRATO, Etilbia & FIGEROA, Roberto

- 2025 Espiritualidad operacionalizada como inteligencia espiritual y crecimiento personal en adolescentes escolarizados: análisis desde la escala Vivesae. *Revista Redipe*, 14(12), 77-87. <https://doi.org/10.36260/vhxbez47>

PARDO, Antonio & RUÍZ, Miguel

- 2002 *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/27fmgju6>

PIAGET, Jean

- 1985 *El criterio moral en el niño*. Madrid: Fontanella.

PORRAS, Antonio & NOBLEJAS, María Ángeles

- 2007 Estudio longitudinal del sentido de la vida en el Proyecto Hombre de Málaga: análisis de las dos primeras fases con atención a los abandonos. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 11, 67-79. <https://tinyurl.com/yxnxtada>

REYES, Flor Ivett, REYES, Yoeski & BRAVO, Orlando Uriel

- 2025 Sentido de vida: expresión de la motivación en personas estudiantes universitarias. *Ciencia y Reflexión*, 3(4), 1517-1529. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.627>

RISCO, Ana

- 2009 *Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la Educación Superior*. Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca.

RISCO LÁZARO, Ana & SÁNCHEZ CABACO, Antonio

- 2010 Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, (14), 33-45. <https://tinyurl.com/ywqaxrd4>

RODERO, Sergio

- 2025 La educación para el desarrollo moral. *Revista Reflexões*, 14(26), 17-26. <https://tinyurl.com/ys22pg8v>

SALVINO, Eliseudo

- 2009 Aspectos actitudinales en el EEES-Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 7(11), 195-207. <https://bit.ly/4uFoG39>

SÁNCHEZ, Julia

- 2014 La urgencia de la educación en virtudes. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 2, 40-47. <https://tinyurl.com/22ym6on5>

SÁNCHEZ CABACO, Antonio, RISCO LÁZARO, Ana & URCHAGA LITAGO, David

- 2011 Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar el sentido de la vida: Purpose in Life (PIL). *International Journal of Development and Educational Psychology*, 25, 373-381. <https://tinyurl.com/yod6z5sz>

SÁNCHEZ CABACO, Antonio, RISCO LÁZARO, Ana, SALVINO GOMES, Eliseudo

- 2008 Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *Naturaleza y Gracia*, 3, 697-721.

SANSINENA, Eneko, GIL, Lorena, AGIRREZABAL, Arrate, LARRAÑAGA, Maider, ORTIZ, Garbiñe, VALENCIA, José Francisco & FUSTER, María José

- 2008 Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 1, 121-128. <https://tinyurl.com/2xyej346>

SELIGMAN, Martin

2003 *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Ediciones B.

SMEDEMA MALONDA, Yoel & MÓDENES, María Paz

2018 Resiliencia, ansiedad y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *Cauriensi*, 13, 87-106. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.87>

VALDIVIA PAREJA, Álvaro Eduardo

2007 Vacío existencial y riesgo suicida en pacientes con trastorno de personalidad borderline. *Persona, Revista de la Facultad de Psicología*, 10, 179-197. <http://dx.doi.org/10.26439/persona2007.n010.918>

VARGAS HERRERA, Francisco & MOYA MARCHANT, Loreto

2018 La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensi*, 13, 277-299. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.277>

VECINO, Melisa Ángeles

2022 *Sentido de vida en adolescentes y adultos jóvenes privados de libertad*. Trabajo de pregrado, Universidad Católica de Argentina. <https://tinyurl.com/2xqy8jtw>

109



Declaración de autoría-Taxonomía CrediT	
Autora	Contribuciones
María Milagros Armas Arráez	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad de la autora.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autora María Milagros Armas Arráez declara que la elaboración del artículo titulado: "El sentido vital de los adolescentes tras una experiencia de aprendizaje" no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 13 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

EL CULTIVO DE COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Cultivating Democratic Skills in the 21st Century Society

ISABEL TAMARIT LÓPEZ*

Universidad de Valencia, España

<http://ror.org/043nxc105>

isabel.tamarit@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-0114-5554>

Forma sugerida de citar: Tamarit López, Isabel. (2026). El cultivo de competencias democráticas en la sociedad del siglo XXI. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 111-139.

Resumen

El presente escrito plantea la problemática actual en las democracias del siglo XXI, las amenazas y los conflictos a los que se enfrenta la ciudadanía y de qué manera paliar los efectos negativos de un atomismo y radicalismo autoritario creciente, que se agrava con las tecnologías y la digitalización. El objetivo es presentar la educación ético-cívica como un recurso fundamental para el desarrollo humano y la vida democrática, entendiendo que el pensamiento crítico y las virtudes cívicas sientan las bases para degustar los valores democráticos. Se destaca la importancia de capacitar a los jóvenes con las competencias democráticas que les permitirán erigirse como agentes responsables en un contexto social pluralista y complejo. Para ello se ha seguido una metodología de análisis crítico de artículos y estudios de investigación que aportan resultados y reflexiones, tanto sobre la situación actual como propuestas pedagógicas orientadas a la revitalización de la vida democrática. Así, el documento presenta inicialmente el análisis del estado de la cuestión y los fundamentos de la democracia, señalando qué competencias democráticas son más necesarias en la actualidad; a continuación, se justifica la importancia de la educación ético-cívica; finalmente, se presentan unas propuestas pedagógicas orientadas al cultivo de dichas competencias y que se enmarcan en el aprendizaje dialógico, la resolución pacífica de conflictos y la educación emocional.

Palabras clave

Democracia, educación, ética, competencias, ciudadanía, pensamiento crítico.

* Doctora en Filosofía con premio extraordinario y mención internacional. Licenciada en Filosofía con premio extraordinario y diplomada en Fisioterapia con premio extraordinario y III Premio Nacional de estudios universitarios por la Universidad de Valencia. Actualmente es profesora catedrática de enseñanza secundaria en la especialidad de Filosofía y dirige el centro educativo donde desempeña su función docente principal, el IES Massamagrell. También es profesora asociada del departamento de Filosofía en la Universidad de Valencia. Ha participado en varios proyectos de investigación: bioética, Euroethos y cooperación al desarrollo en colaboración con la AEI. Durante la formación como personal investigador ha realizado estancias académicas en la Universidad de Cambridge, Oxford, Lovaina y Universidad de la República de Uruguay. Ha publicado diversos artículos en revistas de prestigio y participado en volúmenes relacionados con la filosofía, la educación y la enseñanza de la ética.

Abstract

This paper addresses the current problems facing 21st century democracies, the threats and conflicts faced by citizens, and how to mitigate the negative effects of growing atomization and authoritarian radicalism, which are exacerbated by technology and digitalization. The aim is to present ethical and civic education as a fundamental resource for human development and democratic life, understanding that critical thinking and civic virtues lay the foundations for enjoying democratic values. It highlights the importance of equipping young people with the democratic skills that will enable them to become responsible agents in a pluralistic and complex social context. To this end, a methodology of critical analysis of articles and research studies has been followed, providing results and reflections on both the current situation and pedagogical proposals aimed at revitalizing democratic life. Therefore, the document initially presents an analysis of the state of the art and the foundations of democracy, pointing out which democratic skills are most necessary today. Next, the importance of ethical-civic education is justified, and finally, pedagogical proposals aimed at cultivating these skills are presented, which are framed within dialogic learning, peaceful conflict resolution, and emotional education.

Keywords

Democracy, Education, Ethics, Skills, Citizenship, Critical thinking.

112



Introducción

En un momento histórico como el actual, en pleno siglo XXI, se constata una situación en la que se acrecientan los radicalismos en la sociedad, se pierde el sentido democrático y aparecen de nuevo posturas y propuestas políticas autoritarias, que parecían haber sido relegadas al siglo XX, con el triunfo de la democracia liberal en Occidente (Fukuyama, 1992). Se trata tal vez de un contexto de “postdemocracia” (Crouch, 2020) o “democracia iliberal o antiliberal” (Zakaria, 1997; Ylarri, 2015), que se traduce en una serie de síntomas que amenazan principalmente a la ciudadanía y a los valores ético-cívicos vinculados a la vida democrática: igualdad, justicia y libertad. Esta situación, que resume el estado de la cuestión o punto de partida de la investigación, se suma al individualismo y atomismo en que se encuentra la sociedad, el escaso compromiso social y democrático de las generaciones más jóvenes, y su escasa participación en los procesos sociales, que representan una amenaza seria para la democracia (Taylor, 2005).

Es un escenario proclive al surgimiento de radicalismos y posturas extremas que chocan con la tolerancia y el respeto activo, como es el surgimiento de actitudes xenófobas, racistas o discriminatorias hacia aquel que piensa o cree diferente. En consecuencia, surgen identidades extremas que chocan en un espacio plural y multicultural, que en términos democráticos requieren del respeto y del reconocimiento de la igual dignidad de las personas para garantizar la paz (Przeworski, 2022).

Este contexto, además, se alimenta de un modo de vida, de acomodarse al mundo o ajustarse a la realidad, que se repliega cada vez más en el individuo, quien se refugia en una realidad alimentada por la digitalización y la tecnificación del mundo de la vida, se vuelve anónimo y con escasa capacidad crítica para hacer frente a la desmesurada cantidad de información y se desborda por la falta de tiempo real y el ritmo acelerado con el que se lanza esa información (Rosa, 2016). Se trata de una cantidad ingente y acrítica de datos (Han, 2022) que no se pueden comprender en su totalidad. Como tempranamente señaló la matemática Cathy O’Neil (2018), los modelos matemáticos complejos se usan para la toma de decisiones políticas, lo que conduce no solo a una perpetuación de las desigualdades y la discriminación, sino a una nueva versión de tecnocracia en la que la ciudadanía queda anulada por los algoritmos.

Esta situación constituye el problema central de la presente investigación: un individuo afectado en su desarrollo, en su autoconcepción, en la forja de su identidad; pero además una vida en comunidad que se encuentra amenazada principalmente en sus fundamentos, es decir, los valores ético-cívicos de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, etc., que sientan las bases de las sociedades democráticas (Bauman, 2007). Por eso, el objetivo es plantear la posibilidad de un aprendizaje para la vida en democracia, porque nadie nace sabiendo apreciar la libertad o la justicia, es tarea que compete a la educación y que requiere de un trasfondo cultural y un horizonte de sentido. Para este asunto de radical actualidad y preocupante por cuanto afecta a la democracia como forma de organización social y política, se propone como una parte importante de la solución la promoción de la educación ético-cívica. Esta constituye una herramienta fundamental para capacitar a la ciudadanía en el ejercicio de sus competencias democráticas, en la recuperación del gusto por los valores democráticos fundamentales y en la forja de una serie de virtudes cívicas que, junto con el pensamiento crítico, contribuirán a la revitalización de una ciudadanía activa, responsable, justa y solidaria (Jerome *et al.*, 2024).

En este escrito se plantea el aprendizaje para la vida democrática como una prioridad en la educación para la ciudadanía (Santisteban *et al.*, 2018). Se trata de aprender a vivir en democracia, y ello requiere de aptitudes, actitudes, valores y conocimientos.

La metodología para justificar esta propuesta se fundamenta, por un lado, en las necesidades del contexto actual, descrito más arriba, y las problemáticas asociadas, por otro lado, en la recuperación de las bases filosóficas del pensamiento democrático como modo de organizar la vida política desde la libertad y la justicia principalmente. Para ello se realiza



un análisis de la bibliografía y de las principales propuestas teóricas clásicas del ámbito de la filosofía política que existen al respecto.

La investigación aporta también una parte propositiva o de resultados, pues se presentan una serie de propuestas pedagógicas en la línea de la educación ético-cívica. Pretenden servir como marco para el cultivo de virtudes, habilidades y competencias democráticas para una ciudadanía activa, que aprende lo que implica la vida en democracia y aspira a ejercer su agencia de manera responsable y solidaria, actuando por el bien común, el del conjunto de la comunidad socio-política, y reconociendo a los otros como seres dignos.

Finalmente, se expondrán las conclusiones pertinentes que responden a los retos que plantea la cuestión inicial ahondando en qué papel juega en esta tarea el educador y qué ofrece el contexto educativo como lugar de encuentro para el desarrollo humano y la revitalización de la democracia en el siglo XXI.

114



Un mundo en crisis frente a la “postdemocracia”

Es innegable que el siglo XXI se inició en un momento crítico para los sistemas democráticos. Los efectos de esta crisis se vislumbran en la situación que se vive actualmente a nivel global. Se trata de un contexto caracterizado por una globalización que nos ha conectado en las comunicaciones, nos ha posibilitado vivir de manera paralela con muchos otros, pero nos ha desvinculado de los asuntos humanos más próximos, invisibilizando situaciones de injusticia que pasan desapercibidas porque quedan relegadas a la anonimidad y los márgenes de una sociedad que se centra en lo inmediato. Cabe destacar en este sentido el papel que juegan las redes sociales y la soberanía de la tecnología y la digitalización, que nos inducen a un tipo de vida en clave de masa que, en ocasiones, fracasa vacía, buscando un falso imperativo de la felicidad y que aboca en el desencanto y la confusión (Pinedo Cantillo, 2024).

La vida de aceleración extrema en que se vive no solo afecta individualmente, también conduce a una alienación del yo como indica Harmut Rosa (2016) e imposibilita adentrarse en la identidad auténtica y en las implicaciones de la propia humanidad. Esto también incide en la comunidad, ya que a medida que se pierde la capacidad de detenerse y de escuchar al otro atentamente, se olvida la importancia de reconocerlo como un igual y de valorarlo en su dignidad.

Asimismo, se van perdiendo los vínculos que mantenían unidas a las personas como comunidad y que otorgaban sentido a sus costumbres, creencias, modos de vida y de entender el mundo. La cohesión social, tan necesaria para los procesos de reconocimiento y agencia solidaria, se encuentra resquebrajada. Las grietas que la debilitan van socavando el *humus* o trasfondo necesario para el florecimiento humano.

La radicalidad de una identidad compleja se va simplificando a medida que no se cultivan ni se forjan aquellos hábitos que permitirían el entendimiento mutuo más allá de lo inmediato, yendo a los orígenes, a los horizontes de sentido que se comparten con otros y desde los que es posible la comprensión mutua (Taylor, 1994 y 2005). Se pierde libertad cultural a medida que se pierde la capacidad crítica, se anula la riqueza del contexto, porque se simplifica, se homogeneiza a unos patrones comunes la diversidad cultural y los diferentes modos de vida que existen en sociedades pluralistas. Esta reducción de la diversidad cultural coexiste a su vez con la radicalización extrema de algunos modos culturales y opiniones, lo que genera conflictos y choques entre posturas distintas, en ocasiones, violencia y manifestaciones de odio que minan las bases de la vida en común, la confianza y la seguridad que la democracia necesita para funcionar saludablemente (Gracia Calandín y Suárez Montoya, 2023).

Todos estos factores acometen contra la vida democrática y llevan a pensar que tal vez estamos en un momento de postdemocracia, pues el sistema democrático se ha pervertido de tal modo que ha dejado de funcionar y de responder a las necesidades de organización política que tiene todo Estado que aspire a ser regido por los principios de igualdad, justicia y libertad (Gozálvez Pérez *et al.*, 2023).

En su defecto existen Estados que se dicen democráticos pero que cuentan entre sus partidos políticos grupos extremistas y autoritarios con discursos radicales que polarizan la opinión pública, sin posibilidad de brindar paso al diálogo o a la búsqueda de acuerdos comunes (Bauer *et al.*, 2021). Asimismo, las instituciones políticas sufren un deterioro que la ciudadanía traduce en desconfianza, por asuntos relacionados con la corrupción, la malversación de fondos, la inoperancia de las instituciones o la confusión en la separación de poderes. Estos Estados supuestamente son democráticos, pero en realidad constituyen democracias débiles, y esto puede deberse a varias razones: o bien se trata de Estados democráticos incipientes con poca tradición democrática y que derivan de orígenes autoritarios, por tanto, requieren de un fortalecimiento de las bases y los valores sobre los que descansa la democracia (Albertus y Menaldo, 2018). O bien son Estados que se han fundamentado históricamente como de-

mocracias reales y fuertes pero que se han visto debilitadas con el tiempo, porque no se han cuidado aspectos esenciales de la vida democrática, como son: las libertades fundamentales, el pluralismo, la participación crítica de la ciudadanía, el respeto a las minorías, la prensa libre y diversa, el pluripartidismo, la seguridad, y los derechos civiles básicos de todos los grupos que componen la sociedad civil.¹

Ambos casos adolecen de fallos en la democracia que conviene superar si lo que se quiere es seguir apostando por un régimen político democrático (Bauer *et al.*, 2021). En el siguiente apartado se exponen los fundamentos democráticos que nos permitirán justificar la pertinencia de las propuestas pedagógicas que pueden contribuir desde la educación ético-cívica a fortalecer la competencia democrática de la ciudadanía y revitalizar la vida democrática en las sociedades del siglo XXI, desde un enfoque basado en la adquisición de aptitudes, actitudes y valores que facilitan el desarrollo competencial.

116



Fundamentos de la vida democrática

En sus orígenes la democracia se ha concebido como gobierno del pueblo, participativa y directa, aunque con cierto grado de elitismo en la concepción de la ciudadanía, ya que como sabemos, en Atenas o en las *polis* griegas, en la Grecia clásica antigua, los considerados ciudadanos se reducían a un número reducido de personas, en concreto varones, libres, no extranjeros y adultos. Se restringía la capacidad de participación y, por tanto, el reconocimiento para ejercer esa libertad, pues la igualdad no era algo que se entendiera como igual trato o reconocimiento de derechos a todas las personas que habitaban en la *polis*, sino solo a algunos que realmente podían autoconcebirse y ser reconocidos como ciudadanos de pleno derecho (Bovero, 1987).

Por tanto, hay que remitirse a la Modernidad para entender el resurgimiento de las democracias en Occidente tras años de regímenes totalitarios. Aparece, entonces, otra perspectiva desde la que interpretar la libertad y la igualdad. Este otro modo, comparado con el primero —la *democracia de los antiguos*— se trata de una *democracia de los modernos*, categorizada según la conceptualización que hace Isaiah Berlin (2001), donde compara la libertad de los antiguos con la de los modernos.

La democracia de los modernos pasa a ser representativa y se caracteriza principalmente por la separación de poderes, pero además se reconoce a todo ciudadano como sujeto de derechos y con capacidad

igual para participar en la vida democrática. Se levanta la restricción a la concepción de ciudadanía que existía en la antigüedad y se presupone que toda persona es válida para ejercer sus derechos de participación (derecho al voto), al menos con el sufragio universal. Sin embargo, a esta universalidad le surgieron excepciones que, precisamente, se basaron en la *supuesta falta de capacidad para participar* en condiciones de igualdad y ejercer los derechos y libertades de manera responsable. La condición de ciudadanía plena no es algo que se adquiere simplemente por el nacimiento en un lugar, requiere estatus legal y reconocimiento.

El liberalismo característico de la sociedad moderna supone indudablemente un progreso social por lo que respecta a los derechos y las libertades del individuo frente a la opresión de los regímenes medievales. Al menos desde el siglo XVII, autores como John Locke y de modo más desarrollado a mediados del siglo XIX, John Stuart Mill (1988), recalcan en el papel protagonista que la libertad del individuo debe ocupar en la sociedad. Con todo, aunque la concepción de la “libertad negativa” (Berlin, 2001) constituye una salvaguarda indispensable frente a regímenes totalitarios (hay que reconocer la solvencia de dicho argumento, tanto en Mill como en Berlin), presenta, no obstante, algunas deficiencias para el propósito del cultivo de las competencias democráticas que aquí nos ocupan. Así, Taylor (2005) analiza cuál es el problema de la libertad negativa y propone una *concepción positiva de libertad*, según la cual no basta con afirmar que *la libertad es un derecho*, sino que es necesario entender *la libertad como ejercicio*, porque de otro modo puede quedar únicamente reflejada en un documento, pero no haber modo de hacerla efectiva, esto es, de actuar y ser libremente. En otras palabras, aunque el individuo no encuentre interferencias u obstáculos externos —como contempla la libertad negativa— ello no es suficiente para poder ejercer su libertad de manera real. Para ello es clave reconocer las condiciones materiales de existencia, es decir, los contextos sociales, históricos y políticos, poniendo especial énfasis en los vínculos sociales y los horizontes de significado de los agentes, ya que estos facilitan u obstaculizan ese ejercicio real de la libertad. Entender la libertad como ejercicio implica llevar a cabo una crítica al atomismo social y preocuparse por los vínculos sociales que conforman la sociedad, que definitivamente son facilitadores de la acción libre. En este sentido, la educación para la ciudadanía democrática es clave, ya que contribuye a valorar esas condiciones de manera crítica, en tanto que son imprescindibles para comprender el ejercicio de la libertad (Santisteban *et al.*, 2018).

Por ello, siguiendo a autores clásicos como John Dewey (1995) o más recientes como Nussbaum (2010), se encuentra una relación intrínseca entre la educación y la democracia, ya que la educación es la clave para la formación de ciudadanos activos, responsables y comprometidos en una sociedad democrática. La educación para la participación, la democracia como forma de vida, la promoción de valores ético-cívicos como la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad o el diálogo son fundamentales para la educación (Gracia Calandín, 2020). El estatus de ciudadanía democrática para ser ejercido realmente demanda tanto competencia, esto es, aptitud o saber hacer, como capacidad, libertad real para desarrollar el papel que caracteriza a una ciudadanía responsable, libre y justa. Esta competencia democrática se adquiere a partir de una educación ético-cívica, que cultiva las virtudes, los hábitos y las capacidades que posibilitan el desarrollo de la misma, y que además posibilitan la toma de conciencia sobre la responsabilidad que supone este tipo de agencia.

118



Competencias democráticas para el ejercicio real de la ciudadanía

En este punto se especifica qué competencias requiere la ciudadanía para ejercer su poder y soberanía en un sistema democrático, y salvaguardar los fundamentos y los valores de la vida democrática en las sociedades del siglo XXI.

En *primer lugar*, parece esencial que la ciudadanía cultive el pensamiento crítico desde una racionalidad encarnada (Cortina Orts, 2007) y, no tanto, instrumentalista o calculadora; desde una racionalidad que se orienta hacia el desarrollo de las personas y de los pueblos (Barrientos Rastrojo, 2024). De este modo, ante la masa desmesurada de información que se recibe, así como las tentativas de adoctrinamiento y polarización a que se ve sometida por distintos poderes y autoridades populistas o autoritarias (Han, 2022), resulta imprescindible ejercer de manera crítica un análisis, selección y tratamiento de la información que permita diferenciar entre lo verdadero y lo falso, entre lo que se comunica con intenciones de manipulación y lo que simplemente se vierte para generar confusión o distracción respecto a lo esencial. Asimismo, los discursos populistas que proliferan a nivel político merecen ser abordados de manera crítica, para poder evaluar realmente lo que se pretende desde algunos partidos políticos, o desde los medios de comunicación que se pervierten sirviendo a

uno de los polos de manera desleal, recurriendo a las falsas noticias o la comunicación parcial o sesgada de las mismas.

Este pensamiento crítico posibilita también valorar los prejuicios, opiniones y razones respecto a cuestiones fundamentales, ejerciendo esa capacidad de autocritica que libera de sesgos o posturas discriminatorias (Barrientos Rastrojo, 2024). La crítica requiere de razonamiento y de argumentos que justifiquen la postura que se adopta, ahora bien, conviene matizar a qué razón se está aludiendo para no caer en el error de una razón instrumentalista o calculadora. Esta última supondría el abordaje de la cuestión desde una posición poco inclusiva, con poca sensibilidad hacia argumentos que arraigan en sentimientos o costumbres que dan sentido a los pueblos, a la vida de las personas, pero que no se prestan al cálculo. Estas tienen más que ver con las raíces y las obligaciones personales (Cortina Orts, 2007 y 2024), antes que con algoritmos sobre lo más conveniente o lo más efectivo. Frente a la omnipresencia de las inteligencias artificiales en una sociedad tecnologizada como la actual, se encuentra la razón cordial y/o razón encarnada que apela a aquello que humaniza, desde la corporalidad y el corazón, identificando a los seres humanos como seres que piensan, razonan y a su vez sienten, se emocionan, posibilitando así la empatía con el otro como primer paso para su reconocimiento. Pero, es cierto que la empatía es a menudo un término equívoco y aquí abogamos por el tipo de “compasión ética” que conecta directamente con la capacidad crítica, pues razón y corazón; crítica (discernimiento) y sentimiento se conectan intrínsecamente (Gracia Calandín, 2020 y 2023). Esta conexión se concreta en una forma de educación sentimental creativa (Paris Albert, 2022b)

En *segundo lugar*, ligado a la racionalidad mencionada más arriba y al propio pensamiento crítico, está el lenguaje y la capacidad del habla, el *logos* de los griegos antiguos (de modo muy elocuente, Aristóteles). Es esa facultad propiamente humana que posibilita a través de la razón y del lenguaje indagar y distinguir lo justo de lo injusto, lo verdadero de lo falso, lo dañino de lo bueno. Este *logos* en tanto se pone en contacto con otro se transforma en diálogo, y entonces la indagación a través de la razón y en búsqueda de la verdad, se lleva a cabo de manera intersubjetiva mediante el lenguaje, la palabra intercambiada, la conversación que posibilita conocer las razones del otro, entenderlo, saber qué siente y cómo se siente (Tamarit López, 2025).

Es evidente que la competencia dialógica resulta fundamental para entenderse, resolver conflictos de manera pacífica, llegar a acuerdos, alcanzar consenso sobre cuestiones controvertidas, comprenderse y empa-

tizar con las otras personas. Estas acciones constituyen la clave de la vida democrática y el origen de la participación e implicación de la ciudadanía en el espacio público (Dewey, 1995; Nussbaum, 2010).

En *tercer lugar*, una vida en sociedad requiere de cooperación y de solidaridad, para mantener los vínculos y satisfacer las necesidades más básicas, sobre todo de los más vulnerables, teniendo en cuenta que todos requerimos a lo largo de nuestra vida, desde el nacimiento, de la ayuda de otras personas. Asumir esta vulnerabilidad y la desprotección que supone la soledad o el aislamiento, resulta patente en momentos de mayor debilidad, como puede ser una enfermedad, una edad avanzada, una discapacidad, pero puede afectar a cualquier persona por la propia condición humana. La ciudadanía debe apostar por mantener cierta cohesión social y procesos cooperativos que mantengan los vínculos entre las personas (Barrientos Rastrojo, 2024). Estos vínculos pueden emanar de la compasión ética, el reconocimiento, el amor, la amistad, que se cultivan en la vida comunitaria y que unen a las personas. Son los vínculos los que mueven a la acción solidaria, a asumir la responsabilidad de actuar en favor de otra persona que lo necesita, porque nos sentimos obligados, unidos a ella por nuestra humanidad compartida simplemente, o por otros motivos que justifican que nos compadezcamos y hagamos por mejorar su situación o acabar con una situación injusta (Nussbaum, 2010; Gracia Calandín, 2020 y 2023).

Para poder establecer estos vínculos y mantenerlos como motor de la acción cooperativa y solidaria, con vistas a realizar el bien común o contribuir al bienestar de una persona o colectivo que está sufriendo una situación injusta, es necesario también el cultivo de ciertos sentimientos morales. La educación emocional y el cultivo de virtudes cívicas suponen la clave de bóveda para lograr el reconocimiento recíproco y el respeto activo entre las personas que pertenecen a una misma comunidad o se conciben como parte de la humanidad (Tamarit López, 2022; París Albert, 2022b).

Por eso, en *cuarto lugar*, destaca el cultivo del sentimiento ético de la compasión y la adquisición del sentido de la justicia, para no quedarse indiferente ante el sufrimiento ajeno (Gracia Calandín, 2023; Gozávez Pérez, 2025). Esto implica ser sensible ante las injusticias y ser capaz de denunciarlas y actuar en favor de quien se encuentra en desventaja, para trabajar por la equidad y la igualdad social. En una democracia los otros, aún con sus diferencias, no pueden pasar desapercibidos, el reconocimiento de la igual dignidad de cada una de las personas nos debe empujar a reclamar libertades, derechos, oportunidades en condiciones equitati-



vas. El sentido de la justicia nos capacita para indignarnos y la compasión nos permite comprender el sufrimiento del otro y movernos a la acción.

Finalmente, en *quinto lugar*, la ciudadanía debe tomar conciencia de su responsabilidad para con la comunidad, para el logro del bien común. El reconocimiento, los vínculos, la conciencia de pertenencia conducen a un sentido de la responsabilidad respecto a aquello y aquellos con los que identificarse, haciendo frente al individualismo o atomismo que aísla y fragmenta a la sociedad. Esta responsabilidad supone hacerse cargo de lo colectivo, de la vida comunitaria y de mantener aquello que la posibilita sin perjuicio de incorporar otros elementos o ampliar horizontes, ya que la actitud debe ser de apertura, crítica y comprensión hacia la diferencia (Taylor, 2005). De ahí que haya que promover actitudes de diálogo intercultural, esto es, se requiere de la competencia cosmopolita (Nussbaum, 2010) que nos amplía la mirada y la identidad desde los más próximos a los más lejanos, favoreciendo la inclusión y valorando la riqueza de la diversidad.



Justificación de la educación ético-cívica para el cultivo de las competencias democráticas

El desarrollo de competencias democráticas resulta fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, pero estas competencias no se logran si no se cultivan, si no se educan, porque requieren de hábitos, de cierto entrenamiento y respuesta ante las situaciones que demandan una acción cívica (Suárez Montoya *et al.*, 2024).

Por su parte, Teegelbeckers *et al.* (2025) señalan seis prácticas relevantes para estimular la competencia democrática:

- Incorporación significativa
- Aportación de múltiples perspectivas
- Reflexión sobre soluciones desde puntos de vista divergentes
- Recopilación y presentación de información de forma independiente
- Adopción de medidas sociopolíticas
- Reflexión crítica sobre el tema tratado

La disciplina idónea para el desarrollo de estas competencias puede ser la educación ético-cívica, en tanto que se enfoca al cultivo de virtudes y de sentimientos morales, al aprendizaje de valores, y toma el razonamiento y el diálogo como clave del proceso educativo en este sentido.

Así, no se trata de adoctrinamiento, sino de argumentar acerca de lo que entendemos como justo, bueno o correcto (Conroy, 2020).

La educación ético-cívica no se restringe únicamente al contexto educativo formal, sino que se debe insertar en el seno de la vida comunitaria, también familiar y de la sociedad civil (García López *et al.*, 2011; Gozávez Pérez, 2025). Son múltiples los lugares de encuentro en los que las personas tienen oportunidad para desarrollar sus competencias democráticas y ejercerlas. Sin embargo, también es cierto que el contexto educativo supone un lugar propicio y muy oportuno para poder generar situaciones de encuentro y de diálogo para el aprendizaje de competencias democráticas, en tanto que el proceso requiere de ejercicio, actividad, quehacer, ya que no solo implica a la persona a nivel cognitivo, también a nivel emocional, requiere de la presencia del otro para que suceda la interacción y el reconocimiento. Se debe contar con capacidad real para actuar, ejercer la competencia en el momento oportuno. Si no se ofrece la oportunidad para que se lleve a cabo este desarrollo, su aprendizaje queda incompleto, insuficiente, porque como ocurre con todo hábito, se forja con el ejercicio y la repetición (Lipman, 2003; París Albert, 2022a).

De nuevo resulta imprescindible un replanteamiento filosófico acerca de los fundamentos de la educación (Aguilar Gordón y Collado Ruano, 2025). Más en concreto, para el caso que nos ocupa del cultivo de competencias democráticas, la educación ético-cívica debe arraigar en unos fundamentos que permitan justificar el desarrollo de la democracia como marco de organización política en el que desplegar la libertad y los valores de justicia, igualdad, solidaridad y diálogo (Conroy, 2020). Estos fundamentos los situamos en el orden de los derechos humanos y el enfoque del desarrollo humano sostenible basado en las capacidades (UNESCO, 2015 y 2021).

Por un lado, los derechos humanos sientan las bases de una teoría ética de corte universalista que constituye el fundamento para defender una ética intercultural y un enfoque cosmopolita (Schaffer, 2015), de apertura hacia la inclusión de otras personas con horizontes culturales distintos y con cosmovisiones alejadas de la predominante (Nussbaum, 2010). Así, puede abordarse la diferencia que existe en las sociedades pluralistas actuales, sin renunciar a la identidad cultural propia, a aquellos rasgos distintivos de las personas que conviven en un mismo espacio, atendiendo a los vínculos que la propia convivencia genera entre ellos y logrando así cierta cohesión social (Gracia Calandín, 2020).

Por otro lado, la referencia a un desarrollo humano sostenible significa apuntar a la necesidad de orientar la finalidad de las acciones cívicas



a un modelo de desarrollo que se centra en las personas, en sus capacidades, como desde hace décadas ha sostenido el enfoque de las capacidades preconizado, entre otros, por Amartya Sen y Martha C. Nussbaum, en dotarlas de oportunidades reales para que puedan llevar la vida que tienen razones para valorar. De esta manera, lo fundamental es que cuenten con los elementos que les permitan actuar, ser y hacer aquello que les resulta valioso, que dota de sentido a sus vidas y les ofrece libertad para llevar a cabo sus planes y proyectos de vida, teniendo en cuenta la sostenibilidad, esto es, el respeto a las generaciones presentes y futuras y la responsabilidad respecto a la tierra, el medio ambiente y los recursos escasos y vitales. Bajo este enfoque del desarrollo humano es posible entender la democracia como medio óptimo para el crecimiento de capacidades, de oportunidades para las personas, tanto para su desarrollo personal, como social y económico (Sen, 2000; Nussbaum, 2010).

Finalmente, es fundamental diferenciar entre capacidades —a las que se aludió en los párrafos anteriores como cuotas de libertad positiva o libertad real para que las personas efectivamente lleven a cabo sus planes y proyectos de vida— y competencias o aptitudes. Más en concreto nos referimos a competencias democráticas. De acuerdo con el Consejo de Europa (2016), una competencia democrática e intercultural se define:

Como la capacidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las aptitudes, el conocimiento y/o la visión pertinente con el fin de responder de manera apropiada y efectiva a las exigencias, retos y oportunidades que plantean las situaciones democráticas e interculturales. La competencia se aborda como un proceso dinámico en el que una persona competente moviliza y utiliza una serie de recursos psicológicos de una manera activa y flexible para responder a nuevas circunstancias a medida que surjan (p. 6).

El arte de la conversación como clave de la vida democrática

En apartados anteriores se ha comentado que el diálogo es una de las herramientas más poderosas en la vida democrática. Se considera la clave en tanto que la ciudadanía recurre a la palabra para exponer sus puntos de vista, sus opiniones, así como para escuchar las de otros, sobre temas relacionados con la política o no necesariamente. El diálogo no tiene que suponer enfrentamiento ni discusión, aunque en el intercambio de razones o pareceres puede surgir la contrariedad o la diferencia de criterios o

concepciones sobre una misma cuestión. En estos casos la competencia dialógica nos ayuda a seguir avanzando en ese intercambio sin que quede truncado ni se acabe con la conversación. Más bien debe suceder lo contrario, el diálogo nos debe aproximar en tanto que exponemos libremente lo que pensamos, siempre y cuando respetemos unas condiciones para que realmente se produzca un diálogo fructífero. A la luz de Boontinand y Forstenzer (2024), estas condiciones necesarias son: el respeto activo, la escucha y la sinceridad en la exposición de aquello que pensamos, hablar desde el pensamiento propio, la argumentación y la justificación de nuestras opiniones e ideas, revisar y reflexionar sobre aquello que pensamos críticamente, y la capacidad de cambiar nuestro punto de vista, alcanzar acuerdos o aceptar el disenso sin minar la convivencia pacífica o caer en las actitudes violentas².

124



Al lector le puede parecer que conversar es algo cotidiano, aprendiendo casi por ósmosis debido a la naturaleza social, sin embargo, conversar no es algo tan automático ni se adquiere de forma espontánea. Es cierto que el ser humano aprende a hablar en tanto que pasa por un proceso de socialización. Se adquiere un lenguaje desde la infancia, pero esto no convierte a los hablantes en buenos conversadores. Incluso un buen manejo y uso del lenguaje en la edad adulta no es suficiente para desenvolverse de manera adecuada en la conversación o el diálogo (se emplean ambos conceptos de manera equivalente). La conversación, por tanto, requiere de un proceso de aprendizaje práctico, por eso se dice que es un arte, un quehacer que hay que cultivar, si se quiere desarrollar de manera adecuada, y su práctica requiere del dominio de cierta técnica, saber hacer.

Si la democracia exige diálogo, conversación para escapar de los autoritarismos, modos de dominación populista o manipulaciones discursivas, está claro que hay que fomentar ese arte de conversar. La deliberación como método o recurso que forma parte de la vida democrática requiere revisión y superación de obstáculos y barreras, que no siempre son visibles, pues aparecen prejuicios y preconcepciones que limitan el intercambio dialógico (Lipman, 2003; Gozávez Pérez, 2025; Gozávez Pérez *et al.*, 2023).

Ahora bien, también es fácil confundir y caer en la trampa de creer que el aprendizaje del arte de la conversación resulta ser mera retórica. Entonces, es fácil perderse en las coordenadas de la manipulación, la lucha dialéctica, la ridiculización del contrario y la incapacidad para lograr acuerdos consensuados que nos permitan avanzar hacia la consecución del bien común. La retórica es un arte también, pero con fines distintos, como señalaba Platón en su célebre diálogo *Gorgias*. Quien se aproxima

a la retórica no siempre lo hace con la intención de buscar la verdad o de encaminarse hacia el bien común, no trata tanto de atender qué tiene que decir el otro, sino de vencerle y convencerle del pensamiento propio, como si albergase ya las razones suficientes para ser mantenido de manera unánime. Esto imposibilita que la práctica sea dialógica, pues no hay un intercambio que posibilite el acuerdo o el encuentro de lugares comunes a través de la razón y por medio de la palabra, porque quien debate ya tiene claro su punto de partida y su punto de llegada.

- Aprender a conversar conduce a una situación en la que primeramente hay que reconocer y respetar al otro como un interlocutor válido.
- En segundo lugar, desde este respeto hay que saber escuchar activamente y responder desde el propio pensamiento, atendiendo a lo que ha transmitido la otra persona y reflexionando sobre la propia postura a la luz de las diferencias.
- En tercer lugar, conviene perseguir un acuerdo o al menos una intención de avanzar en el intercambio de ideas, opiniones o razones sobre aquello que se está conversando, comprendiendo la postura del otro y ampliando así el horizonte de sentido desde el que se enmarca en la conversación.

La educación se debe ocupar de este aprendizaje dialógico, con la finalidad que hemos señalado anteriormente (Teegelbeckers *et al.*, 2025). Este arte que hay que dominar en sociedades democráticas para facilitar la convivencia, la comprensión y el entendimiento mutuo, requiere de conocimiento y de procedimiento en un marco donde impere el respeto activo, más que la estricta tolerancia del otro (Forst, 2014).

El conocimiento se traduce en las actividades de indagación, búsqueda de información y activación del pensamiento crítico para analizar y discriminar datos o fuentes (Valles Molina y Rivas Lara, 2025; París Albert, 2022a).

Por otro lado, el procedimiento se traduce en fomentar lugares de encuentro en los que practicar la conversación, el intercambio de voces e ideas, trabajando el modo de expresión de ideas y de opiniones, argumentando sobre aquello que se expone y matizando para su mejor comprensión de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle. Esta práctica solo es posible si se pone a las personas en la situación de conversar, cara a cara, esto es, si se produce de manera efectiva el encuentro con el otro con la intención de dialogar.

Finalmente, los lugares de encuentro en los que poder hacer este ejercicio intersubjetivo se han de propiciar en el seno de la sociedad civil, en los espacios de convivencia real que existen como son la escuela, las asociaciones cívicas, las agrupaciones vecinales, pero también en las instituciones y en el ámbito empresarial. Se trata de contextos en los que se han de lograr acuerdos y encontrar puntos en común para construir comunidad.

Para este tipo de práctica, en cualquier caso, resulta muy propicio el contexto educativo, donde elaborar propuestas innovadoras de educación en filosofía que promuevan la práctica dialógica y la adquisición de competencias democráticas. El uso de metodologías activas de carácter deliberativo que apunten a experiencias educativas de éxito —por ejemplo, la propuesta de Lipman (2003) de las comunidades de indagación que estimulan la reflexión, el pensamiento crítico y la cooperación en grupo a partir de la práctica deliberativa— es clave para implementar la conversación y el diálogo en el seno del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la vida democrática (Tamarit López, 2025).

Asimismo, hay que considerar la innovación educativa aplicada a este tipo de propuestas pedagógicas vinculándola críticamente con el compromiso social que supone su aplicación en la mejora social. No se trata de innovar sin más, o con el simple objetivo de mejorar el rendimiento académico y la adquisición de competencias, sino de trasladar a los estudiantes el trasfondo axiológico y transformador de la educación para el futuro social y los logros colectivos como comunidad que busca el bien común y la justicia (Jasso Alfieri *et al.*, 2025).

La resolución pacífica de conflictos como competencia democrática

Una de las competencias democráticas que apunta el Consejo de Europa (2016) es la habilidad de resolver conflictos de manera pacífica, lo que supone escuchar a las partes y buscar acuerdos, reduciendo las posibilidades de que la violencia o la intolerancia se impongan en las situaciones conflictivas que ineludiblemente van a surgir en la convivencia (Galtung, 2003).

La educación para la filosofía de la paz resulta fundamental en el contexto actual, en el que la polarización y los radicalismos en contextos plurales generan disensos y choques interculturales e ideológicos que hay que reconducir, para evitar una respuesta violenta o discriminatoria hacia la diferencia. Se trata de impulsar aquellas metodologías y estrategias



educativas, como son la mediación o las prácticas restaurativas, que fomenten el cultivo del arte de hacer las paces, desde la perspectiva de una cultura de la paz, que considera que los seres humanos somos capaces de tratarnos con ternura y cuidado, pero también con justicia y equidad, a nivel personal y a nivel institucional (Martínez Guzmán, 2009 y 2015; París Albert, 2022a y 2025; Steele y García, 2024; Comins Mingol, 2009). Por eso es posible hacer frente a la violencia creciente y a las lacras sociales que la acompañan, como, por ejemplo: la exclusión, la discriminación, la pobreza o la marginación. No se trata de un objetivo utópico, sino realista y propio de una sociedad democrática que persigue la realización de los derechos humanos y los valores ético-cívicos.

De nuevo la escuela se presenta como un contexto idóneo para trabajar esta cultura de la paz y dotar a las personas con habilidades como las que requiere la mediación y la restauración, a saber, el diálogo, la empatía, la capacidad de reconocimiento del otro, el valor del respeto activo y el cuidado del otro y de las relaciones interpersonales. El enfoque de la filosofía para niños nos ofrece una metodología que permite avanzar en esas actitudes y competencias que posibilitan a las personas concebirse como mediadoras (Valles Molina y Rivas Lara, 2025; Orts García, 2025), capaces de afrontar los conflictos desde la reflexión y la empatía para colaborar con el otro y buscar acuerdos que posibiliten la resolución y, llegado el caso, la restauración del daño y de las relaciones afectadas. Por lo tanto, se trata no solo de resolver, sino también de recuperar y reinventar nuevas formas de relación que permitan comprender al otro y convivir de manera que cada uno pueda desarrollar su proyecto vital sin afectar a los fundamentos de la vida democrática (Vázquez Recio *et al.*, 2024).

En este sentido, resulta muy enriquecedor el enfoque de “filosofía para hacer las paces” de Martínez Guzmán (2009 y 2015), como afirma Sonia París Albert (2025), ya que posibilita orientar la educación a la construcción de entornos sociales pacíficos, ambientes en los que las personas desarrollen sus capacidades para la paz y no para la violencia, cuando se enfrentan a situaciones de conflicto. De este modo, se construyen sociedades donde la presencia de los medios y los ambientes pacíficos es más perceptible y se considera una opción real frente a la violencia. La misma que, desgraciadamente, es más llamativa, más visible en los medios de comunicación, más presente entre las opciones de vida que percibe la ciudadanía, en ocasiones sin oportunidad de apreciar otras posibilidades a la hora de escoger un curso de acción. Siguiendo a Herrero Rico (2021), París Albert (2025) considera a este respecto, en relación con el papel de la educación para conseguir el logro de estas capacidades pa-

cíficas, la importancia que tienen las dinámicas pedagógicas de filosofía para hacer las paces, así como la vinculación de su desarrollo con el fin de la justicia social:

Me refiero, por ejemplo, a dinámicas pedagógicas que alimentan la cooperación, la percepción, la empatía, la escucha activa, los poderes integrativos, la comunicación no violenta, el reconocimiento, etc. (Herretero Rico, 2021). Es decir, toda una serie de competencias que, al mismo tiempo, son condición *sine qua non* para la justicia social (París Albert, 2025, p. 6).

En el medio educativo la resolución pacífica de conflictos se traduce en dinámicas de mediación escolar que resultan un recurso importante para la convivencia positiva en estos contextos, y a su vez, un aprendizaje para el alumnado como ciudadanía que puede y sabe responder de modos pacíficos, desde la paz positiva, con capacidad para escoger la paz y no la violencia como elección real y efectiva en su conducta (París Albert, 2022a). Se trata, en definitiva, de educar en la violencia y no para la violencia. Esto supone, según París, mostrar manifestamente la violencia como existente y ante la que hemos de aprender a responder, a ser posible sin más violencia.

A su vez, la mediación escolar se vincula con la competencia dialógica y el pensamiento crítico, a los que aludíamos en párrafos anteriores y que nos liberan de prejuicios y barreras ideológicas (Fisher, 2007). La mediación escolar no funciona si no mostramos que el valor del diálogo en una sociedad democrática y para la convivencia positiva, requiere del cultivo de sentimientos morales y de competencias emocionales como la empatía, la compasión o la indignación.

La educación emocional como clave para fomentar la inclusión y la cultura de la paz

Rafael Bisquerra (2008 y 2011) considera que la educación emocional implica una educación para la vida, fundamental para la ciudadanía. Esto supone preparar a las personas para que respondan a las necesidades sociales que se les puedan presentar a lo largo de su vida, teniendo en cuenta que se trata de seres sentientes y emocionales. La educación emocional se concibe entonces como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.



El desarrollo de competencias emocionales básicas pretende reducir la vulnerabilidad de la persona a situaciones de sufrimiento emocional que la expongan a disfunciones como el estrés, la impulsividad, la agresividad, y que generan emociones de efectos nocivos para el bienestar personal. Por otra parte, el objetivo último de la educación emocional consiste en una maximización de las tendencias constructivas y una minimización de las destructivas, procurando un mayor conocimiento y gestión de las emociones, una mayor habilidad para generar emociones positivas y reducir el riesgo y el efecto de las negativas, una capacidad mayor para automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida. Además, existen estudios que vinculan la educación emocional con el rendimiento académico y los logros académicos exitosos, gracias a la regulación y gestión emocional que consigue la persona a partir de propuestas psicoeducativas e intervenciones que la capacitan para un mayor manejo del estrés y tolerancia a la frustración, por citar un ejemplo, incluso en ámbitos de educación superior (Rojas Cadena *et al.*, 2024; Ferragut y Fierro, 2012).

Por otro lado, de acuerdo con Nussbaum (2014), existen emociones políticas que favorecen la convivencia positiva, como la compasión o el amor, y otras que emanan cuando precisamente ocurre el conflicto, a saber, la vergüenza, el odio, el asco. Ambas merecen la atención de la educación que se toma en serio la formación y el desarrollo integral de las personas pensando en el bien común y en el ámbito público (París Albert, 2022b).

Los programas de educación emocional que presenta Bisquerra (2008 y 2011) son especialmente pertinentes, porque se desarrollan operativamente en el ámbito educativo y se centran en el cultivo y la adquisición de competencias emocionales básicas como: la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la automotivación, las habilidades socioemocionales y las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo (condiciones para el desarrollo de experiencias óptimas, acción para el bienestar).

Para lograr el éxito de estos programas se requiere además de una combinación de innovación educativa en todos los niveles, ya que no todas las metodologías combinan igual con la educación emocional ni favorecen de la misma manera la inclusión educativa (Ferragut y Fierro, 2012). Pedagógicamente resultan más exitosos aquellos recursos que requieren una mayor participación e implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Moraga y Soto, 2016). Los trabajos cooperativos, en equipo, aquellos que promueven la automotivación y la conciencia emocional del alumno, de manera



que aprenda a comprenderse y comprender mejor a los otros, constituyen herramientas pedagógicas valiosas para la inclusión y el éxito educativo (Tamarit López, 2022). El alumnado que aprende a desenvolverse en este tipo de metodologías, acaba por tornarse más empático, desarrolla habilidades que le permiten asumir su responsabilidad y tomar conciencia de cuáles son sus capacidades y valorarlas, mejorando su autoestima y apreciando también el valor de los otros. De esta manera, va forjándose un carácter más autocrítico, autoconsciente y responsable, con autonomía para tomar sus propias decisiones y apreciar las decisiones para la comunidad. Se aprende a alcanzar acuerdos en cooperación con otros y considerando otros modos de afrontar situaciones o problemas, saliendo de la postura egocéntrica y ampliando el horizonte de sentido.

Estos aprendizajes son clave también para educar a una ciudadanía activa y responsable. Los programas de educación emocional que se desarrollan en las aulas, como ya hemos dicho, persiguen el bienestar emocional, social y personal, de los miembros de la comunidad educativa (Ferragut y Fierro, 2012). Esta mejora del bienestar promueve una convivencia positiva, en tanto que previene de una serie de disfunciones y así mismo empodera a las personas para abordar y resolver los conflictos de manera pacífica. Por eso no solo se incluye a las personas, sino también se promueve una cultura de paz.

Las personas que desarrollan su inteligencia emocional cuentan con habilidades socioemocionales que les permiten comprenderse mejor a sí mismas y expresar sus sentimientos y emociones de forma asertiva. También son más empáticos y comprenden mejor a los otros, tomando en cuenta esos otros intereses y resolviendo los posibles conflictos que surjan de manera pacífica, minimizando la violencia y poniendo en valor el diálogo. Sin embargo, resulta imprescindible asociar este tipo de educación emocional con una educación ético-cívica que la sustente, que la justifique desde razones que conectan con los fundamentos de una sociedad democrática. Por consiguiente, no solo se trata de lograr bienestar, emocional o social, sino también de vivir bien, en el sentido ético estricto, esto significa alcanzar una vida buena, realizar un proyecto vital, que razonablemente valoramos (Tamarit López, 2022). De esta manera, se adquiere un compromiso con unos valores éticos que apreciamos y que en las sociedades democráticas se encarnan en la realidad compartida como fundamento de toda vida buena. Estos valores ético-cívicos, ya mencionados anteriormente en diversas ocasiones en este escrito, son: el respeto, la igualdad, la solidaridad, la compasión, la justicia, la libertad y la integridad (Santisteban *et al.*, 2018). Los valores permiten al ser humano acondicionar el



mundo, ajustándolo para poder vivir de manera plena en él. Le brindan la oportunidad de ser más feliz, de llenar de sentido su vida y de degustar y estimar una realidad que se le muestra como valiosa o que clama por esos valores para lograr la paz, como elemento clave para la transformación y adecuación de la realidad a las demandas de la humanidad.

Este aprendizaje de valores en la escuela requiere tanto un esfuerzo de transmisión, como de descubrimiento y degustación de los mismos por parte de los alumnos. Se persigue, en definitiva, el desarrollo de su capacidad estimativa que posibilita tanto la degustación como el reconocimiento en la realidad de lo que es valioso. Por otro lado, a esto hay que sumar la educación en la reflexión y el razonamiento crítico. La combinación de la educación emocional con la educación ética, apunta a una formación integral de la persona, con aspiraciones de vida buena y con posibilidades de lograrla en tanto que se la empodera con capacidades morales, emocionales y sociales (Gracia Calandín y Tamarit López, 2021).

Esta ciudadanía tiene la posibilidad de desarrollar, por tanto, una imaginación compasiva, que favorece el reconocimiento mutuo y el respeto activo. Si se pone en marcha, esta imaginación compasiva despierta la empatía del sujeto y le lleva a la reflexión ética, porque los relatos de otros le interpelan, le impulsan a pensar y actuar sin dejar al margen su emotividad, ni sus sentimientos morales. Se trata, por tanto, de educar en la compasión, en la virtud ética que posibilita “el reconocimiento de la dignidad de toda persona humana” (Gracia Calandín, 2020, p. 125). Quien se educa de este modo, no solo siente indignación ante la injusticia, también se siente comprometido con quienes la sufren, se siente responsable y obligado a prestar ayuda, a actuar en favor de la víctima.

- En primer lugar, la propia educación en humanidades posibilita el cultivo de la imaginación, la reflexión y el razonamiento, a partir de relatos, recursos artísticos, situaciones de aprendizaje que apelen a la memoria histórica o al análisis de la situación actual (Nussbaum, 2010 y 2014).
- En segundo lugar, el trabajo a partir del planteamiento de dilemas morales estimula el pensamiento crítico y alternativo, el razonamiento ético, el reconocimiento de valores y el desarrollo de la empatía y el sentido de la justicia.
- En tercer lugar, las metodologías de carácter dialógico y las basadas en rutinas de pensamiento y cultura del pensamiento.

(Moraga y Soto, 2016), también permiten cultivar capacidades morales fundamentales, la reflexión personal y social, e incluso la metacogni-



ción y modificación de conductas (Jerome *et al.*, 2024). Queda justificada, por todo ello, la importancia de crear un clima de trabajo y de reflexión en el ámbito educativo, donde las rutinas y destrezas propuestas en el aula pasen a formar parte de las herramientas de la propia persona, logrando con ello que el aprendizaje sea aplicable a otras situaciones de la vida, buscando así las opciones más adecuadas para el propio individuo y para la comunidad.

Conclusiones

El aprendizaje para la vida democrática tiene que resultar significativo para el alumnado, con un claro fundamento ético e integral, y ocuparse de las diferentes esferas de las vidas de las personas y de la comunidad. En este escrito se han expuesto las competencias democráticas que se precisan para el desarrollo de la vida en democracia y el ejercicio de la ciudadanía de manera activa, responsable, justa y solidaria.

Esta adquisición de competencias requiere de un contexto como el que se genera en el ámbito educativo, en tanto que posibilita el encuentro de las personas en un clima de interculturalidad, con toda la diversidad que aporta una sociedad pluralista como la actual. Para ello, se presentan una serie de propuestas pedagógicas que ponen el centro en las personas, en su dignidad y el respeto que merecen. Pero, asimismo, las propuestas ahondan en la necesidad de cultivar el razonamiento, el pensamiento crítico, el diálogo y el desarrollo emocional y virtuoso que posibilite el aprendizaje de valores y su degustación y apreciación en la realidad. Es importante poner el acento en la innovación educativa en filosofía, al menos en lo que respecta a la educación ética, y ponerse al servicio del aprendizaje competencial con el que hacer frente a la crisis de la democracia en el siglo XXI (UNESCO, 2021). Los avances en neuroeducación y en neuroética concretamente, deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de la enseñanza de la filosofía y en la educación para la ciudadanía (Gracia Calandín, 2020). No se puede prescindir previo al diseño de propuestas pedagógicas para la educación ético-cívica de una reflexión profunda sobre cuáles son los fines de la educación y a qué necesidades y situaciones debe responder la ciudadanía de una sociedad democrática.

Los educadores, por tanto, tienen el compromiso de formarse y de hacer de las aulas y los centros educativos espacios seguros y libres, donde el abordaje de los conflictos, su resolución y su restauración sean un



ejemplo para los alumnos como futuros ciudadanos, una elección valiosa respecto a otras opciones violentas que no respetan la dignidad humana o que se perpetúan por los prejuicios y las lacras sociales que alimentan (Vázquez Recio *et al.*, 2024). Los mismos educadores deben constituirse como referentes para los estudiantes, así como el centro educativo que, a su vez, tiene que establecer cuál es el carácter ético que le define y los principios ético-cívicos sobre los que se asienta su proyecto educativo (Jerome *et al.*, 2024). En el caso de los centros educativos de Estados democráticos, estos deben respetar, tanto la legalidad que los regula como la legitimidad que los justifica como lugares donde cultivar humanidad y ciudadanía democrática. Deben descartar la manipulación, el adoctrinamiento o la mera instrucción con que los centros formativos se eximen de su responsabilidad con la democracia, diciéndose imparciales o neutrales respecto a cuanto sucede en el mundo.

Asimismo, las escuelas se tienen que definir como lugares donde enriquecerse y crecer como persona, donde abastecerse de recursos para desarrollar competencias y capacidades, con la finalidad de tomar conciencia de la propia vida y de la de la comunidad (Gracia Calandín y Tamarit López, 2021). Esto significa autoconcebirse como ciudadanía activa y responsable en el seno de una democracia que exige justicia y solidaridad, a partir de prácticas como el diálogo, los proyectos cooperativos y de investigación o el aprendizaje servicio, que reconoce el valor y el significado de lo aprendido, del conocimiento, poniéndolo precisamente al servicio de las necesidades de la comunidad (Jerome *et al.*, 2024).

La sociedad en su conjunto, y en concreto los que trabajan en educación deben asumir la responsabilidad que les compete para que la democracia no se agote por los populismos ni los autoritarismos incipientes (Gozálvez Pérez *et al.*, 2023). Los jóvenes deben despertarse críticamente y abrirse a un medio democrático que los anime a comprometerse, a huir de la indiferencia y del pensamiento único y uniforme que anula la riqueza de la diversidad. Esto puede ensayarse en la escuela, donde el encuentro para el diálogo es clave, para descubrir y conocer al otro desde la interculturalidad, para tender puentes entre la justicia y el cuidado y practicarlo, hacerlo un hábito, forjarse un carácter virtuoso. De este modo es posible generar cultura de paz, cultura democrática, en definitiva, el *humus* necesario para una convivencia positiva que persigue el desarrollo humano y sostenible, sin dejar atrás o a un lado a nadie, buscando la inclusión y la realización de los valores fundamentales de una ética cívica.



Notas

1. Podemos encontrar datos al respecto en el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (<https://bit.ly/4nU8isK>). También encontramos datos interesantes al respecto en el Foro sobre los Derechos Humanos, la Democracia y el Estado de Derecho (<https://bit.ly/3PLH9f8>).
2. “To effectively educate about, through and for human rights and democracy and, hence, to engage in the art of violence reduction requires young people to seriously engage in relational deliberative work. Instead of merely telling students that human rights, democracy or peace are values that should be upheld and that violence is to be condemned, schools ought to give young people the opportunity to learn to deliberate together, to solve problems together, and to learn to give good reasons for why they believe in and for what they wish to do” (Boontin and y Forstenzer, 2024, p. 695).

134



Bibliografía

- AGUILAR GORDÓN, Floralba & COLLADO RUANO, Javier
2025 *Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital*. Quito: UPS.
- ALBERTUS, Michael & MENALDO, Victor
2018 *Authoritarianism and the Elite Origins of Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARRIENTOS RASTROJO, José
2024 *Pensar críticamente, investigar y cooperar*. Granada: Comares.
- BAUMAN, Zigmunt
2007 *Los retos de la educación en la Modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUER, Michael, PETERS, Guy, PIERRE, Jon, YESILKAGIT, Kutsal & BECKER, Stefan
2021 *Democratic Backsliding and Public Administration: How Populists in Government Transform State Bureaucracies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERLIN, Isaiah
2001 *Dos conceptos de libertad: el fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*. Madrid: Alianza.
- BISQUERRA, Ramón
2008 *Educación para la ciudadanía: el enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- 2011 *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brower.
- BOONTINAND, Vachararutai & FORSTENZER, Joshua
2024 *Educating about, through and for human rights and democracy in uncertain times: The promise of the pedagogy of the community of philosophical inquiry*. *Educational Philosophy and Theory*, 57(7), 688-701. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2444414>

- BOVERO, Michelangelo
 1987 Sobre los fundamentos filosóficos de la democracia. *Dianoia*, 33, 149-165. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1987.33.694>
- COMINS MINGOL, Irene
 2009 *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.
- CONROY, James
 2020 Chaos or coherence? Future directions for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1830578>
- CORTINA ORTS, Adela
 2007 *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Nobel.
 2024 *¿Ética o ideología de la inteligencia artificial? El eclipse de la razón comunicativa en una sociedad tecnologizada*. Barcelona: Paidós.
- CONSEJO DE EUROPA
 2016 *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Lima: Publicaciones del Consejo de Europa. <https://bit.ly/4fPaG1Z>
- CROUCH, Colin
 2020 *Post-democracy after the crisis*. Cambridge: Polity Press.
- DEWEY, John
 1995 *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- FERRAGUT, Marta & FIERRO, Alfredo
 2012 Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en pre-adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://bit.ly/4fUT2d4>
- FISHER, Alec
 2007 *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORST, Rainer
 2014 *Justificación y crítica: perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires: Katz.
- FUKUYAMA, Francis
 1992 *The End of History and the Last Man*. Barcelona: Planeta.
- GALTUNG, Johan
 2003 *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika, Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA LÓPEZ, Raúl, GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent, VÁZQUEZ VERDERA, Victoria & ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan
 2011 *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI* (2ª ed.). Valencia: Brief.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent
 2025 Educación global desde el Mediterráneo: propuestas para la igualdad y la justicia social mundial. En: Vicent Gozálvéz Pérez & Patrizia Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social* (pp. 13-31). Valencia: Tirant lo Blanch.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent, BUXARRAIS, María Rosa & PÉREZ, Cruz
 2023 Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism. *Journal of Moral Education*, 52(4), 474-488. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2159346>

GRACIA CALANDÍN, Javier

2020 *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.

2023 *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad*. Madrid: Dykinson.

GRACIA CALANDÍN, Javier & TAMARIT LÓPEZ, Isabel

2021 Education as a Common Good from the Capability Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 55(3), 817-828. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12575>

GRACIA CALANDÍN, Javier & SUÁREZ MONTTOYA, Leonardo

2023 The Eradication of Hate Speech on Social Media: A Systematic Review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 21(4), 406-421. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2022-0098>

HAN, Byung-Chul

2022 *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Barcelona: Herder.

HERRERO RICO, Sofía

2021 La educación para la paz en tiempos de la COVID-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. *Araucaria*, 23(48), 325-348. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.15>

JASSO ALFIERI, Romina Denise, FERNÁNDEZ MORA, Vicente de Jesús & GARCÍA ROJAS, Antonio Daniel

2025 Perspectiva crítica de la innovación educativa desde las metodologías activas de aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (38), 241-269 <https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.07>

JEROME, Lee, HYDER, Faiza, HILAL, Yaqub & KISBY, Ben

2024 A Systematic Literature Review of Research Examining the Impact of Citizenship Education on Active Citizenship Outcomes. *Review of Education*, 12, e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>

LIPMAN, Matthew

2003 *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent

2009 *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.

2015 Intersubjetividad, interculturalidad y política desde la filosofía para la paz. *Thémata*, 52, 147-158. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.08>

MORAGA, Daniel & SOTO, Jeannette

2016 TBL-aprendizaje basado en equipos. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 437-447. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052016000200025>

MILL, John Stuart

1988 *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.

NUSSBAUM, Martha C.

2010 *Sin fines de lucro: ¿por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz.

2014 *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

O'NEIL, Cathy

2018 *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing.



ORTS GARCÍA, María

- 2025 La filosofía para niños/as como aproximación a la Agenda 2030. La necesidad de una ciudadanía cosmopolita, crítica y compasiva. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 16(16), 79-111. <https://bit.ly/4ajaep4>

PARÍS ALBERT, Sonia

- 2022a El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales. *Insurgencia*, 8(2), 97-114. <https://doi.org/10.26512/revistainsurgencia.v8i1.41726>
- 2022b La fuerza de los sentimientos y el reclamo de una educación sentimental creativa. *Bajo Palabra*, 2(30), 265-280. <https://doi.org/doi.org/10.15366/bp2022.30.014>
- 2025 Filosofía para hacer las paces: hacia una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.010>

PINEDO CANTILLO, Iván Alfonso

- 2024 El papel de las emociones en la sociedad del rendimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 201-220. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.06>

PRZEWORSKI, Adam

- 2022 *La crisis de la democracia, ¿a dónde pueden llevarnos el desgaste institucional y la polarización?* Madrid: Siglo XXI.

ROJAS CADENA, Cristina Michelle, RUIZ SILVA, Arianna Melissa & DIAZ MOSQUERA, Elena Narcisa

- 2024 Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 169-197. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.05>

ROSA, Harmut

- 2016 *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la Modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

SANTISTEBAN, Antoni, PAGÈS, Joan & BRAVO, Liliana

- 2018 History Education and Global Citizenship Education. En: Ian Davies, Li-Ching Ho, Dina Kiwan, Carla Peck, Andrew Peterson, Edda Sant & Yusef Waghid (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29

SCHAFER, Johan Karlsson

- 2015 The Co-originality of Human Rights and Democracy in an International Order. *International Theory*, 7(1), 96-124. <https://doi.org/10.1017/S1752971914000426>

SEN, Amartya

- 2000 *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

STEELE, José & GARCÍA, Elizabeth

- 2024 Hacia una educación transformadora: la mediación escolar, un pilar en la cultura de paz y la ciudadanía mundial. En: Enrique Pozo Cabrera & Manuel Torres Aguilar (coords.), *Estudios de mediación, conflictos y paz* (pp. 203-223). Cuenca: EDUNICA; UCACUE. <https://bit.ly/43nKPXL>

SUÁREZ MONTOYA, Leonardo, ORTS GARCÍA, Maria & FERNÁNDEZ, Manu
2024 *Educación ética y filosófica para el desarrollo de hábitos sostenibles*. Madrid: Dykinson.

TAMARIT LÓPEZ, Isabel
2022 El empoderamiento en competencias emocionales como clave para la convivencia y la inclusión educativa. En: Javier Gracia Calandín (ed.), *Educación ética y filosófica para la inclusión social* (pp. 63-75). Valencia: Tirant lo Blanch.

2025 Educación por el reconocimiento del otro: una propuesta pedagógica basada en el diálogo y el pensamiento crítico. En: Vicent Gozávez Pérez & Patrizia Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social* (pp. 169-180). Valencia: Tirant lo Blanch.

TAYLOR, Charles
1994 *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

2005 *La libertad de los modernos*. Buenos Aires: Amorrortu.

TEEGELBECKERS, Jip, NIEUWELINK, Hessel & OOSTDAM, Ron
2025 How to Teach for Democracy? Identifying the Classroom Practices Used by Expert Teachers of Democracy. *Teaching and Teacher Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104942>

UNESCO
2015 *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

2021 *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report of the International Commission on the Futures of Education*. París: UNESCO. <https://bit.ly/4ff18x9>

VALLES MOLINA, Jacqueline & RIVAS LARA, Heidi Alicia
2025 Hacer las paces desde las infancias: un enfoque critico frente a la filosofía para niños. *Eirene*, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.323>

VÁZQUEZ RECIO, Rosa, CALVO GARCÍA, Guadalupe & GARCÍA GÓMEZ, Teresa
2024 Acción directiva disidente para la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 33-51 <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.002>

YLARRI, Juan Santiago
2015 Populismo, crisis de representación y democracia. *Foro*, 18(1), 179-199 https://doi.org/10.5209/rev_FORO.2015.v18.n1.49695

ZAKARIA, Fareed
1997 The Rise of Illiberal Democracy. *Foreign Affairs*, 76(6), 22-43. <https://bit.ly/4ecPCKl>

Declaración de autoría-Taxonomía CRediT	
Autora	Contribuciones
Isabel Tamarit López	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad de la autora.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora Isabel Tamarit López, del artículo titulado: “El cultivo de competencias democráticas en la sociedad del siglo XXI”, ingresado en el OJS de la revista *Sophia*, *Colección de Filosofía de la Educación*, para la revisión y evaluación dentro del proceso editorial, declara que la elaboración del documento se apoyó con inteligencia artificial (IA), en un nivel de 0 %.

Fecha de recepción: 15 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026



EL SESGO PEDAGÓGICO Y LA VIGENCIA DE LA PEDAGOGÍA

Pedagogical Bias and the Validity of Pedagogy

ÓSCAR JULIÁN CUESTA MORENO*

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
<https://ror.org/03etyjw28>
ocuesta@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

RAFAEL REYES GALINDO**

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
<https://ror.org/03etyjw28>
reyes@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8359-1915>

Forma sugerida de citar: Cuesta Moreno, Óscar Julián & Reyes Galindo, Rafael. (2026). El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 141-178.

* Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, doctor en Ciencias Sociales y doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina, máster en Educación. Pertenecer a la línea de prácticas educativas y procesos de formación. Interesado en la enseñanza y la formación.

Índice h: 19.

** Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, máster en Filosofía Hermenéutica, licenciado en Teología y licenciado en Filosofía y Letras. Interesado en la historia de la práctica pedagógica, la formación de maestros y la construcción social de los currículos escolares.

Índice h: 2.

Resumen

El artículo analiza una serie de enunciados de uso común en el discurso educativo contemporáneo, pero cuyos supuestos no constituyen elementos estructurantes de la educación. Para explicar tales expresiones, se propone el concepto de “sesgo pedagógico”, entendido como una interpretación distorsionada de la realidad educativa que, apoyándose en enunciados de aparente racionalidad o de aceptación social generalizada, conduce a juicios erróneos sobre el hecho educativo y consolida prácticas que se perciben como necesarias o adecuadas, aunque carezcan de un fundamento sólido. En el análisis se categorizaron cinco sesgos: los que tienen que ver con el maestro y su trabajo; la escuela y la condición de lo escolar; la pedagogía y su objeto; la enseñanza y su realización; y la educación y su propósito. Como principales resultados se identifica que estos sesgos parten de buenos propósitos, pero generan consecuencias indeseadas en el campo educativo, alterando las condiciones de lo escolar y distorsionando la enseñanza, privilegiando el aprendizaje por el aprendizaje y enalteciendo al estudiante como sujeto a satisfacer. La conclusión resalta el papel de la pedagogía como campo que reflexiona, investiga y conceptualiza la educación, por lo que no puede ser simplificada a un conjunto de técnicas centradas en criterios de eficiencia y eficacia.

Palabras clave

Sesgo, educación, enseñanza, maestro, pedagogía, escuela.

Abstract

The article analyzes a series of statements commonly used in contemporary educational discourse, but whose underlying assumptions do not constitute fundamental elements of education. To explain these expressions, the concept of pedagogical bias is proposed, understood as a distorted interpretation of educational reality that, relying on statements of apparent rationality or widespread social acceptance, leads to erroneous judgments about the educational process and reinforces practices perceived as necessary or appropriate, even though they lack a solid foundation. The analysis categorizes five biases: Those related to the teacher and their work, The school and the nature of schooling, Pedagogy and its object, Teaching and its implementation, and Education and its purpose. The main findings identify that these pedagogical biases stem from good intentions, however, they generate undesirable consequences in the educational field, altering the conditions of schooling and distorting teaching, prioritizing learning for its own sake and elevating the student to a subject to be satisfied. The conclusion emphasizes the role of pedagogy as a field that reflects on, investigates, and conceptualizes education, and therefore cannot be simplified to a set of techniques focused on criteria of efficiency and effectiveness.

Keywords

Bias, Education, Teaching, Teacher, Pedagogy, Schools.

Introducción

La educación como práctica social no es ajena a creencias y prejuicios. Incluso, hoy que se habla de una pedagogía basada en la evidencia, la práctica educativa se ejecuta desde credos que se toman por ciertos y que, a pesar de tener buenos propósitos, terminan generando consecuencias indeseadas. Precisamente, el objetivo de este artículo es analizar una serie de enunciados de uso común en el discurso educativo contemporáneo, pero cuyos supuestos no constituyen elementos estructurantes de la educación. Para este aná-



lisis proponemos el concepto de sesgo pedagógico, cuyo postulado permite cuestionar que, si bien los discursos educativos tienen buenos propósitos, al mismo tiempo pueden generar consecuencias indeseadas en el campo educativo, alterando las condiciones de lo escolar y distorsionando la enseñanza.

En esa línea, Durwin y Reese-Weber (2019), por ejemplo, revelan diez mitos o creencias sobre educación, como aquel tan pregonado que reza que el alumno aprende mejor por descubrimiento y no tanto como efecto de una explicación. Frente a este mito, los autores arguyen que, si bien los proyectos y actividades que estimulan el descubrimiento tienen beneficios en el estudiante, no necesariamente excluyen la importancia de la explicación de un maestro; sobre todo porque investigar no conlleva el mismo tipo de comprensión que atender a alguien que sabe del tema. No obstante, hoy se procura el aprendizaje por descubrimiento y se juzga como “anacrónica” la exposición sobre un tema que pueda ofrecer un profesor.

Ruiz (2023) propone el término “edumitos” para señalar algunas ideas que circulan como verdad incuestionable en la educación contemporánea. Muchos de estos son tergiversaciones amparadas en supuestos sustentos científicos que tienden a ser aceptadas con facilidad. Por ejemplo, la confusión que genera el concepto “aprendizaje activo”, pues suele pensarse que implica aprender haciendo físicamente cosas, pero la palabra “activo” habla de “activación intelectual”, tal como lo que podría producir una pregunta, la cátedra de un profesor o una lectura; cosas que, en cambio, es común que sean calificadas como pasivas.

Duriez (2023) señala que estos mitos o creencias sobre educación responden a enunciados simples y atractivos que —sustentados por la intención de mejorar la práctica en el aula y apoyados en la obviedad— resultan fácilmente asimilables por el público. Pero compartimos con él que la tarea de la pedagogía, más que proponer recetas, es cuestionar aquellas consignas que circulan como supuesta verdad comprobada.

Conforme a lo anterior, este artículo busca ampliar la discusión pedagógica, analizando algunas de estas creencias cuya obviedad difícilmente invita a la crítica. A diferencia de los trabajos anteriormente citados, *no hablamos de mitos sino de sesgos*, toda vez que no son solo narraciones que explican algo, sino *ideas falsas* que, tras ser consideradas como obviedades, tienen la facultad de orientar decisiones importantes, aunque sus resultados puedan, incluso, ir en contra de los objetivos pretendidos.

El problema, en síntesis, es que circulan frases sobre la educación que tienen apariencias racionales, pero que en el fondo no tienen mayor sustento pedagógico. Como hipótesis se plantea que estas frases configuran sesgos que determinan decisiones y prácticas que, contrario a lo esperado,



menoscaban la pedagogía. Así, el propósito del artículo es plantear el concepto de “sesgo pedagógico”, entendido como una interpretación distorsionada de la realidad educativa que, apoyándose en enunciados de aparente racionalidad o de aceptación social generalizada, conduce a juicios erróneos sobre el hecho educativo y consolida prácticas que se perciben como necesarias o adecuadas, aunque carezcan de un fundamento sólido.

Este tema es importante porque las creencias o ideas que se tienen sobre la realidad, tienen efecto en la manera en que investigamos los fenómenos educativos, pero sobre todo en los esfuerzos y decisiones que tomamos sobre la educación. En efecto, un sesgo podría llevar a disposiciones o proyectos que, con supuestas bases racionales y buenos propósitos, terminan no cambiando la realidad educativa o, a veces, produciendo resultados indeseables. Como afirma Bachelard (1993), este trabajo invita a pensar en contra de nuestras propias mentes.

Lo anterior es fundamental para reivindicar la pedagogía como campo de producción de conocimiento disciplinar, puesto que su objeto de estudio sería una permanente reflexión crítica e investigación de la educación. Sin embargo, las creencias, estereotipos y sesgos presentes en los discursos sobre la educación anquilosan la reflexión crítica. Además, tienden a reducir la pedagogía a una técnica de aplicación de estrategias, dando por hecho la comprensión de la educación (qué es educar) y su propósito (para qué se educa). La pedagogía tiene potencial científico si no se convierte en acción instrumental y, sobre todo, si no se convierte en simple lugar operativo de lo que dicen las otras ciencias de la educación.

El documento, en primer lugar, presenta la metodología de investigación. Luego, desarrolla el concepto de sesgo pedagógico, tomando como referencia el “sesgo cognitivo”. En tercer lugar, sistematiza los sesgos hallados en la investigación a través de cinco categorías, según su foco de atención: en el maestro, la escuela, la enseñanza, la educación y su propósito formativo, y la pedagogía. En un cuarto momento, propone que estos sesgos tienen gran cabida gracias al enrarecimiento que ha vivido la pedagogía, a partir de su desplazamiento como campo de saber. Finalmente, las conclusiones señalan que la alternativa para no caer en los sesgos, es reivindicar a la pedagogía como campo que reflexiona e investiga la educación.

Metodología

Se efectuó una investigación descriptiva (Tamayo, 2001), partiendo de un marco conceptual que reivindica la dimensión epistemológica de la peda-

gogía, esto es, afirmando que la pedagogía produce un conocimiento de la educación como objeto de estudio sin quedar sometida a lo que dicen las otras ciencias de la educación.

Así, la metodología tuvo por presupuesto teórico que la pedagogía no es un mero campo de recontextualización (Bernstein, 1998), sino que es un saber disciplinar que produce conceptos, teorías y metodologías de su propio objeto de estudio, con el reto de que estos constructos sean propios de la teoría de la educación y no términos adaptados de otros campos (Siegel y Biesta, 2022). Consecuentemente, la investigación partió del hecho que conceptos como formación, educación, enseñanza, maestro y escuela son propios de la tradición pedagógica, por lo que se tomaron como términos centrales del trabajo.

Atendiendo el marco conceptual anterior, para evidenciar el concepto de sesgo pedagógico, en primer lugar, se efectuó una recopilación de enunciados comunes en el campo educativo a partir de recolectar narrativas dialógicas mediante entrevistas (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Para ello, se diseñó una matriz de doble entrada, donde los investigadores compilaron enunciados que circulan en las discusiones cotidianas sobre educación (Miles y Huberman, 1994). Para la reducción y codificación de los datos, se usó una codificación abierta (Creswell, 2013), identificando estas cinco categorías: sesgos que tienen que ver con el maestro y su trabajo; la escuela y la condición de lo escolar; la pedagogía y su objeto; la enseñanza y su realización; y la educación y su propósito formativo.



Los sesgos pedagógicos

Tversky y Kahneman (1981) postularon el concepto de “sesgo cognitivo”, refiriéndose a toda distorsión en el proceso mental que lleva a un juicio inexacto, pero con apariencia de ser completamente racional. Los autores señalan que este fenómeno se debe a que la mente, si bien tiene la función de “orientar pragmáticamente nuestras acciones en el mundo” (García Campos *et al.*, 2022, p. 103), opera tomando atajos para ahorrar trabajo cognitivo. De este modo, los sesgos se revelan a través de diversas manifestaciones: cálculos apresurados, desaciertos lógicos, confusiones en la interpretación e ilusiones cognitivas; todos ellos, errores sistematizados que delatan la operación de procesos mentales imprecisos (García Campos *et al.*, 2022).

Ahora bien, los sesgos serían tan solo una anécdota si no estuvieran involucrados en nuestras elecciones, decisiones y prácticas. Incluso en el campo científico, que se basa en un método para evitarlos, los sesgos

afectan las capacidades críticas para hacer estimaciones, producir juicios de valor objetivos, atribuir relaciones causales o establecer hipótesis (Redondo, 2020).

Santizo (2022) conceptualiza el sesgo cognitivo en educación como una “percepción parcial de la realidad educativa” (p. 39). Se produce cuando la atención y las decisiones de estudiantes y profesores se centran de manera desproporcionada en ciertos elementos, ignorando otros igualmente relevantes. Aunque los sesgos operan de manera individual, se ven retroalimentados por factores sociales como creencias y estereotipos. En los ámbitos educativos, esta dinámica se potencia, ya que la propia organización del sistema y las políticas educativas pueden coadyuvar al establecimiento y refuerzo de sesgos al determinar acciones y decisiones por defecto (Santizo, 2022). Un ejemplo de ello son las interpretaciones reduccionistas sobre el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de competencias (García, 2018), las cuales pueden limitar su potencial pedagógico al circunscribirlo a la mera evitación del aburrimiento estudiantil.

La dificultad para identificar y subvertir los sesgos cognitivos radica en que, con frecuencia, conllevan beneficios para “la propia imagen individual y social” (Concha *et al.*, 2016, p. 118). Por ejemplo, si un profesor se ajusta fielmente a los estereotipos educativos promovidos por los medios y las redes sociales (Observatorio Pedagógico de Medios, 2017) es probable que sea percibido como un maestro excelente, tanto por sí mismo como por sus pares y superiores. Sin embargo, tal validación, fundada en el prejuicio, no garantiza que su labor formativa sea verdaderamente efectiva; ya que, incluso, es posible que estas prácticas, en el fondo, perjudiquen el proceso formativo de sus estudiantes.

En efecto, un profesor que sigue la consigna de atender a las emociones de sus estudiantes para que estos no se aburran, está cumpliendo con los enunciados que circulan socialmente. No obstante, de manera simultánea está impidiendo que sus alumnos sean interpelados por el mundo, que no siempre viene revestido de diversión, sino que, al contrario, exige sacrificio o lidiar con el malestar de no satisfacer las demandas del yo en pro de atender a algo que lo trasciende: el objeto de estudio (Larrosa, 2019).

Se define, entonces, el *sesgo pedagógico* como una interpretación distorsionada de la realidad educativa que, apoyándose en enunciados de aparente racionalidad o de aceptación social generalizada, conduce a juicios erróneos sobre el hecho educativo y consolida prácticas que se perciben como necesarias o adecuadas, aunque carezcan de un fundamento sólido.

A continuación, se presenta una clasificación de sesgos organizados en cinco categorías: los que tienen que ver con el maestro y su trabajo; la escuela y la condición de lo escolar; la pedagogía y su objeto; la enseñanza y su realización; y la educación y su propósito (tabla 1).

Tabla 1
Categorización de los sesgos pedagógicos

Categoría	Sesgos que han ido debilitando y vaciando el sentido
Maestro	El maestro es un facilitador del aprendizaje. El maestro debe ser un mediador del conocimiento. El maestro debe ser amigo de los estudiantes. El profesor debe aprender de sus estudiantes. El maestro debe ser innovador. El maestro debe ser un motivador y un resiliente.
Escuela	La educación se da por fuera de la escuela y, por eso, esta es innecesaria. La escuela debe capacitar para una vida útil para la sociedad. La escuela debe responder al contexto.
Enseñanza	Enseñar es hacer fácil lo difícil. Enseñar es facilitar el aprendizaje. Enseñar debe ser divertido. Enseñar implica motivar al estudiante. La buena enseñanza es dejar en libertad al estudiante.
Educación	La mejor educación recurre a las últimas tecnologías. El estudiante es el centro de la educación. La educación debe ser de calidad. La educación no debe ser tradicional. La educación forma para ser felices.
Pedagogía	La pedagogía debe medirse por resultados de aprendizaje. La pedagogía debe basarse en la evidencia. La pedagogía establece técnicas para el desarrollo de aula. La pedagogía son modelos educativos. La buena pedagogía parte de reconocer los intereses de los estudiantes.



Sesgos centrados en el maestro

Se comienza este análisis con uno que llama la atención, pues prescribe el modo de ser del maestro. Este sesgo enuncia que “el maestro es un facilitador del aprendizaje” y que “su práctica consiste en generar las condiciones para que el aprendizaje ocurra”.

A primera vista, este pensamiento suena obvio, sin embargo, las cosas no son necesariamente así. El aprendizaje es una cualidad de los seres vivos que les permite actualizarse a partir de la información que reciben del medio ambiente. Visto así, no es novedad que un estudiante logre aprendizajes, pues basta con estar vivo. Por tanto, el maestro no está ahí para facilitar el aprendizaje como tal, pues, más allá de lograr aprendizajes visibles en conductas, su labor busca la socialización, la enculturación, la cualificación y la subjetivación del otro (Biesta, 2017).

La socialización, entendida como la incorporación de las disposiciones que una sociedad considera necesarias para su reproducción; la enculturación, consistente en producir la asimilación de los esquemas culturales de ser y estar en el mundo; la cualificación, referida a la adquisición de cualidades que se valoran socialmente en un contexto histórico determinado —como las habilidades blandas y la inteligencia emocional en el capitalismo actual— y, por último, la subjetivación, resultado paradójico en el que cada individuo desarrolla su singularidad a partir de la exposición a normas comunes.

Ahora bien, el maestro procura lograr lo anterior a partir de una práctica formativa centrada en explicar un saber: la enseñanza. En pocas palabras, el profesor no facilita aprendizajes, da forma a los sujetos y tal formación tiene una incidencia ontológica que trasciende el aprendizaje. De hecho, la enseñanza no se puede advertir o medir como ocurre con el aprendizaje, sino que sus resultados se ven en retrospectiva mucho tiempo después y operan incluso inconscientemente, lo que Jackson (1999) llama “enseñanzas implícitas”. Por tanto, la labor del profesor no se puede evaluar únicamente por los resultados que alcancen sus alumnos de manera inmediata.

Además, la enseñanza es una práctica en la que un *otro* (el profesor) ofrece *algo* (el objeto o área de estudio) a *otro* (alumno). Este último no controla, ni la naturaleza de tal contenido, ni el modo de traerlo. De allí que sea esperable que el alumno viva cierta incomodidad e incluso que quiera evadir el proceso, pues este le exige estar dispuesto a ser enseñado y atender a ese otro, dejando entre paréntesis sus propios deseos, aplazando la gratificación inmediata. De modo que, más que un facilitador, el maestro es más bien un “complicador” (Cuesta, 2021), ya que incomoda al estudiante sacándolo de su autorreferencialidad para hacerlo atender a algo que no domina, que no le interesa, a lo que no le ve sentido y que, a su juicio, quizás no sirve para nada.

La idea del maestro facilitador es una de las consecuencias de tomar el constructivismo de manera acrítica (Biesta, 2016) y ha producido



un evidente desplazamiento del profesor como experto de una disciplina, a un dócil acompañante de los intereses del aprendiz (Enkvist, 2009), quien bien puede prescindir de su servicio. Sin embargo, está demostrado que el aprendizaje más eficiente es el que llega por la explicación que hace otro (Ruiz, 2023), toda vez implica menos carga cognitiva y reduce el tiempo en el proceso de aprender.

Similar a lo anterior, se suele escuchar que “el maestro debe ser un mediador del conocimiento”, entendiendo por mediador aquel que está entre el alumno y el saber. A primera vista, también, parece obvio que el maestro es un enlace entre sus escolares y el conocimiento, sin embargo, cuando el profesor enseña *no está mediando sino encarnando* el saber, pues él sabe sobre el objeto que enseña y por ello lo puede explicar.

Si fuera un mediador, el saber sería solo convocado cuando el profesor está con sus alumnos, pero aunque estos no estén presentes, el profesor sigue teniendo saber. De hecho, ve y vive el mundo a partir de ese saber. Y este le da identidad social y se convierte en energía deseante, pues el buen maestro quiere saber más; de allí que siga estudiando. Dicho de otro modo, la labor magisterial no termina en las vacaciones cuando no hay escolares, sino que continúa como forma de vida: su sentido es el saber. Incluso, en muchos casos los profesores primero amaron el conocimiento y este amor los llevó a ser maestros, por lo que su quehacer es primero un deseo de saber y luego un deseo de compartir el saber. El profesor no es mediador. Su saber es horizonte existencial.

Por otro lado, concebir al maestro como un mediador implica instrumentalizarlo, reduciéndolo a una herramienta al servicio del estudiante. En este esquema, el alumno que busca un saber utilizaría al docente como un simple medio para alcanzarlo. Esta dinámica no solo produce ajustes relacionales que precarizan la labor magisterial, sino que principalmente ignora su auténtica función formadora. La formación, como señala Biesta (2016 y 2022), implica necesariamente una “interrupción del yo”, un acto que el profesor lleva a cabo al enseñar. Dicho acto es incompatible con la lógica instrumental, cuya razón de ser es facilitar el goce del individuo, perpetuando así una extensión de su mismidad sin cuestionamiento.

La idea del profesor mediador encaja muy bien con los discursos del aprendizaje, pues estos centran sus supuestos en el alumno: lo que a él le interesa, lo que él necesita, lo que a él le gusta. Es decir, validan una postura que enaltece al yo y por ello generan la posibilidad de la instrumentalización del otro. Entre otras cosas, ese discurso del aprendizaje va muy bien con el mercadeo y el capitalismo de la inmediatez, ya que se trata de gratificar al individuo rápidamente. Por ello es tan común en la publi-



dad de servicios y de productos educativos. Recordemos que alcanzar el saber no es cuestión de gratificación inmediata, sino de esfuerzo; se trata de dejar entre paréntesis algún otro deseo y tramitar el malestar.

Por otro lado, cuando el maestro enseña, muchas veces despoja al estudiante de sus conocimientos previos (representaciones) sobre el objeto de estudio. Por ejemplo, cuando el profesor enseña por qué la tabla flota en el agua, explicando el principio de Arquímedes, va despojando a sus estudiantes de esas explicaciones intuitivas que traían (“flota porque es de madera” o “flota porque es liviana”, etc.). Así, más que un mediador, el profesor actúa a menudo como un obstáculo productivo: problematiza el sentido común y nos vacía de lo que creíamos saber, estimulando con ello la curiosidad, la duda y, en definitiva, el deseo de saber.

Otro mandato o sesgo pedagógico que se suele escuchar es que “el maestro debe ser amigo de sus estudiantes”. Esto a primera vista parece deseable puesto que coloca a uno y a otro en un vínculo afectivo caracterizado por la lealtad, la confianza, el apoyo y la reciprocidad. Sin embargo, tal idea deseable omite que la relación entre los dos no está organizada por el encuentro emocional o afectivo, sino por el objeto de estudio.

En efecto, maestro y estudiante se encuentran por una asignatura, un contenido a ser enseñado o, en una palabra, por el saber. Sin este saber su encuentro respondería a otras dinámicas sociales o disposiciones intersubjetivas, por lo que tendría otro sentido. Profesor y alumno se relacionan porque uno sabe lo que el otro ignora; por ello a uno le pagan y el otro —en el sistema privado— debe pagar. Despojados del orden del saber, ambos pierden la condición de alumno y profesor, en cuyo caso tenemos a dos personas entre las que podría brotar la amistad, solo que esta sería resultado de las contingencias humanas y no de un precepto pedagógico.

Ahora, es posible que la amistad entre maestro y estudiante surja como resultado del encuentro que permitió el objeto de estudio. De hecho, es común que maestro y estudiante se conviertan en amigos, luego de que el último se apasione por la materia que el otro enseña, es decir, cuando se convierten en pares porque los dos desean lo mismo. Pero solicitar la amistad como disposición para el buen desarrollo en el aula es pasar por alto que la naturaleza de los vínculos afectivos no es labrada por mandato o mero deseo; menos si el maestro desarrolla su enseñanza frente a 20 o 40 estudiantes. Tal vez uno o dos de ellos, al final, lleguen a apasionarse por el objeto. Tal vez con alguno haya la posibilidad de una amistad futura, pero esa no es la finalidad. Además, ser amigos de todos implicaría la programación de la contingencia afectiva, lo que es más propio de la robótica que de la condición humana.



Por otro lado, es pertinente advertir que entre maestro y estudiantes no existe una relación de igualdad, equivalencia u horizontalidad. Por el contrario, se trata de un vínculo determinado por la desigualdad y la jerarquía. Es evidente que maestro y estudiante son iguales en el plano legal-normativo (aunque si son estudiantes menores de edad, hay variaciones), pero en la relación pedagógica no están en el mismo estrado. El profesor tiene algo que el alumno no tiene, un saber, y ese saber lo autoriza para enseñar. Ahora bien, esta autoridad no es impuesta sino conferida: el estudiante, la sociedad, el dominio disciplinar, lo autoriza a enseñar. De allí que se puede hablar de que entre uno y otro hay una jerarquía concedida: el estudiante que ve en su profesor una autoridad porque sabe, le dice tácitamente “enséñeme” (Cuesta, 2019).

Romper esa jerarquía suena políticamente correcto y por ello parece un buen propósito, no obstante, no todos los buenos propósitos terminan con los resultados deseados. Lo vemos hoy: en aras de acabar con el autoritarismo, al maestro le han sido retiradas las condiciones de autoridad y esto hace cada vez más difícil la regulación de los estudiantes. De hecho, resulta cada vez más habitual que los docentes se vean sometidos a situaciones de hostigamiento y maltrato por parte de aquellos. No en vano —y casi de manera profética— Arendt (1996) dijo hace décadas que la crisis de la educación era básicamente una crisis de autoridad.

De la mano del anterior sesgo, lo acompaña el que dice “el profesor debe aprender de sus estudiantes”. La idea de que el estudiante construye su conocimiento, de que es creativo y que trae saberes previos, entre otras consignas, ha alimentado este sesgo, que no iguala al maestro con su alumno como el mandato de la amistad, sino que antes bien, invierte la jerarquía: el estudiante está ahí para dar al profesor (en un vínculo por demás injusto, pues este recibe salario de aquel que no solo paga matrícula, sino que le da aprendizajes).

Si bien el maestro puede aprender de su estudiante, no lo hará de la materia que enseña, sino de otros dominios o saberes en los que el alumno tendría que ser un conocedor. Tal es el caso de un profesor de química que aprendiese literatura de uno de sus estudiantes. No obstante, se espera que, respecto a la química, el maestro siga siendo la autoridad.

El maestro aprende de la reflexión que hace de su experiencia de enseñanza. Los comentarios, preguntas, respuestas de sus estudiantes no desembocan en un aprendizaje directo, sino que son racionalizados por el maestro. De modo que, más que aprender de sus estudiantes, el maestro aprende del análisis que hace de su práctica (Perrenoud, 2004).



La creencia de que el maestro aprende de sus estudiantes se debe a una mirada homogeneizante de la relación pedagógica, que distorsiona la concepción democrática de la relación profesor-estudiante. Pero lo dice Kant en el *Tratado de pedagogía* (2009), “Una generación educa a otra”, lo que conlleva una diferencia importante. La igualdad puede darse en términos de igualdad de inteligencias, como lo señala Rancière (2003), pero la responsabilidad de dotar de las herramientas necesarias a los “recién llegados” para que el mundo no se destruya (Arendt, 1996), es de los adultos. Por otra parte, los recién llegados tienen la responsabilidad de *renovar el mundo* de una forma que ni siquiera sospechamos. Esta tensión hace que la educación ponga al profesor en una orilla y al estudiante en otra, en torno a *un mundo común*.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, aunque el maestro aprende de su reflexión, esto no necesariamente implica la transformación de su práctica, ni debe hacerlo. Y el siguiente sesgo va en contra de esta realidad, imponiendo la idea de que “el maestro debe ser innovador”. Si la innovación implica introducir novedades para alcanzar los propósitos, esta exigencia se convierte en un mandato agobiante.

De hecho, hoy se habla del sesgo de la innovación, consistente en preferir ideas, productos o servicios por el solo hecho de parecer novedosos, o de que pueda atribuírseles la cualidad de innovadores. Esto afecta la toma de decisiones de dos maneras críticas: primero, porque dicha atribución no garantiza una mejora real o un valor añadido, segundo, porque conlleva el riesgo de desestimar procesos y métodos consolidados, cuya eficacia está probada, simplemente por considerarlos anticuados.

En todo caso, la dictadura de la innovación coloca la preocupación en la novedad y no en la comprensión de lo inveterado, en este caso, en lo subyacente a la enseñanza, que no necesariamente exige invención permanente: para enseñar se necesita dominar un saber y compartir un repertorio simbólico con el enseñado que permita explicarle tal dominio. Visto así, la demanda de innovación puede quedarse en lo superficial, olvidando el mecanismo interno.

Por otra parte, la innovación educativa suele reducirse a la búsqueda de la gratificación inmediata del alumno —evitar su aburrimiento a toda costa— omitiendo que la formación implica un *fastidio estructural*. Esto se explica porque la educación consiste, en esencia, en un encuentro con la cultura que impone renunciar a lo puramente instintivo. Esto genera necesariamente un malestar estructural (Freud, 2022). En otros términos, el proceso educativo implica la pérdida temporal del “régimen natural” exigiendo como contrapartida disciplina e instrucción (Kant, 2009).

Al educarse, el humano se encuentra con la cultura y vive el proceso de regular sus instintos, lo que no deja de producir malestar.

Sesgos centrados en la escuela

No son recientes los discursos sobre la necesidad de novedad, ni las demandas de transformación de la escuela. Cuando menos desde finales del siglo XIX se ha insistido en su renovación, particularmente en el modo de enseñar. Sin embargo, contrario a lo dicho, hay quienes aseguran que “la educación se da por fuera de la escuela” y que, por tanto, esta última es innecesaria. Pues bien, si educar fuera solo dar forma al humano, la escuela podría ser omitida ya que los procesos de socialización, enculturación y subjetivación se desarrollan gracias a espacios sociales tales como la familia, la comunidad o, incluso, los medios de información. Sin embargo, en la escuela y la universidad la atención se dirige hacia los saberes disciplinares. De ahí la función del maestro, quien no solo es experto en su disciplina, sino también en el arte de enseñar.

La educación que se brinda en las escuelas se funda sobre la base de sacar al niño de su cotidianidad, liberándolo de su contexto (familia, barrio, trabajo, etc.) y de sí mismo (Simons y Masschelein, 2014). De modo que, mientras la educación en sentido amplio puede ocurrir fuera de la escuela, la formación del humano con un propósito específico —centrado en los saberes disciplinares y mediado por la enseñanza del profesor— requiere necesariamente de la institución escolar. Por ello, los discursos que abogan por la desescolarización suelen limitarse a críticas superficiales que pretenden eliminar todo aquello que resulte no placentero. Sin embargo, pretender erradicar el malestar es un error, pues este es una contingencia inherente al acto educativo. Prueba de ello es que el aburrimiento puede manifestarse incluso en entornos hiperestimulados con pantallas, hologramas y actividades lúdicas.

Otro sesgo con carácter de señalamiento que resulta común prescribe que “la escuela debe capacitar para una vida útil”. En efecto, se suele escuchar a críticos que dicen que la escuela enseña cosas inútiles, cosas que los alumnos no van a usar en el futuro. A ellos se suman los mismos estudiantes, quienes miran con desdén las materias y excusan su desinterés preguntando “¿y eso para qué sirve?”. A todos ellos hay que responderles sin ambages: la escuela enseña una materia, trae el mundo al aula, porque el mundo está ahí, no porque sirva para algo. Se enseña por amor al conocimiento, no por su utilidad (Simons y Masschelein, 2014; Larrosa, 2019).



La diferencia esencial entre el estudiante y el aprendiz reside en su relación con la finalidad pragmática: el aprendiz se apropia del conocimiento para sus fines inmediatos (contestar la evaluación, o realizar un trabajo mecánico que puede olvidarse tan pronto como termine), mientras que el estudiante contempla el conocimiento, lo admira a distancia y encuentra gozo en su persecución. Su búsqueda es definida por la naturaleza resistente del objeto de estudio —su cualidad de oponerse a una aprehensión total— lo que lo mantiene en un estado de permanente indagación. De allí que, como lo señala Larrosa (2019), el estudio es un proceso abierto cuyo resultado es incierto, a diferencia del aprendizaje, que parte de un listado previo de lo que se espera obtener.

Visto así, no todos en el aula llegan a ser estudiantes. Si bien los asistentes a la clase reciben burocráticamente esta etiqueta, su ontología no responde a tal condición, pues la mayoría no llega a sentir pasión por la materia, sino que la estudia porque sí, aunque ella por sí misma tenga dignidad, más allá de su posible utilidad (Bárcena *et al.*, 2020).

Las asignaturas están en la escuela para hacer presente a los alumnos que el mundo es más que ellos y que se deben a él. Así que es normal —si lo observamos a la luz de los criterios de la sociedad productivista— que en la escuela se enseñen “cosas inútiles”, lo que no justifica que sean eliminadas. Su razón de ser trasciende la mera pragmática inmediata y encuentra dignidad en su propia realización.

En esta línea también es común escuchar que “la escuela debe responder al contexto”, frase que a primera vista suena pertinente, aunque esconde otro sesgo pedagógico. Desde luego, es razonable que la escuela de un territorio indígena responda a ciertos determinantes socioculturales, siendo así que el contexto se convierta en posibilidad de enseñanza —tal el caso de un profesor que enseña a calcular la velocidad, empleando como ejemplo un carro jalado por mulas y no por camellos, ya que en ese territorio las mulas son reconocidas mientras que los camellos no—. Sin embargo, es de tener en cuenta que la finalidad de la clase ha sido la comprensión del concepto de velocidad, mas no el contexto del estudiante.

Por supuesto que la enseñanza entraña el riesgo de que el estudiante, tras asistir a la escuela, y ampliar su mirada, abandone su contexto de origen y busque oportunidades en otros lugares (Luri, 2022). Así, la educación escolar pretende “enculturizar” a los sujetos, revelándoles el legado de la humanidad —siempre mediante una selección de contenidos, la cual es materia de debates— sin limitarse al entorno inmediato al que estos pertenezcan. Por tanto, resulta contradictorio exigir a la escuela que forme individuos libres, autónomos e incluso emancipados, si al mismo

tiempo se le niega la posibilidad de superar la endogamia cultural, obedeciendo al mandato de responder a su contexto.

Para terminar esta sección, se tiene la exigencia de “transformar la escuela”. Notemos que la solicitud implica en principio que la escuela está mal. Es decir, que todo lo que se hace en ella es equivocado. Por lo general, se argumenta que la escuela tiene formas autoritarias y tradicionales, lo que en la gramática de la innovación es ya una excusa para cambiarlo todo. No obstante, una cosa es el autoritarismo y otra es la autoridad. Lo primero, sin duda, debe ser combatido. Respecto a lo segundo, más valdría comprenderlo y observar su lugar en la dinámica de la formación (Bustamante, 2015).

La escuela da autoridad a las materias, al objeto de estudio, en fin: al saber sobre el mundo. Para ello autoriza a ciertos sujetos a ejercer la enseñanza y labrar la formación de los otros. Esta formación implica algún grado de regulación, pues el sujeto que se educa puede resistirse a ser formado; por ello se aburre, evade la clase, no deja dictar al profesor, etc. (Bustamante, 2013). Hay varias formas de regular, pero en general se trata de un proceso cuyo objetivo es ponerle disciplina al yo, a la necesidad de gratificación inmediata. Que esto no sea siempre agradable, no quiere decir que haya que transformar la escuela, pues por esa vía habría que transformar todos los reglamentos, constituciones y marcos normativos sociales, ya que todos pretenden regular al homínido y volverlo humano. Ciertamente, hay que transformar el autoritarismo y las formas violentas de coerción, pero no por ello eliminar la autoridad.

La función de la escuela es presentar la tradición al recién llegado, pero su condición de recién llegado no es condición suficiente para estar transformando la escuela en aras de la innovación. Al tildar a la escuela de “tradicional” lo que se pretende es deslegitimarla acusándola de no estar actualizada. Pero la institución escolar es una estructura administrativa que permite que sean transmitidos los saberes disciplinares que, como tales, responden a unas formas de enunciación y a unas prácticas determinadas por un acervo o herencia. La cultura que se transmite en la escuela es la tradición. Así, por definición toda educación es tradicional.

La escuela instituye los asuntos que le competen mediante la selección de intereses compartidos y la ejercitación de la imaginación en común. La historia de la educación nos revela la existencia de “situaciones educativas” que se dan por fuera de la escuela, sin embargo, ni aún los pedagogos que hicieron educación en militancias sociales como Dewey (la defensa del voto de la mujer) o Freinet (comunidades obreras), renunciaron a la escuela; al contrario, la defendieron, el primero, alegando que



era laboratorio específico de lo social y, el segundo, considerándola como el conjunto de las “técnicas de la vida”. Para Dussel (2009), la educación se puede dar por muchos medios, pero ello no sustenta el posible ocaso de la institución escolar.

Se suele escuchar que cualquier lugar es bueno para la educación, y tal vez sea así desde el punto de vista de las situaciones educativas, que permiten la transmisión de cultura, creencias y comportamientos, por ejemplo, la casa, la calle o el museo; pero la escuela hace una operación pedagógica específica: suspende las relaciones para generar interés y de esa manera convierte al niño en estudiante. Así, el niño aprende el idioma materno en su casa, con los vínculos de su comunidad y los medios de información, pero en la escuela el idioma materno se convierte en objeto de estudio; no se trata de aprenderlo, sino de diseccionarlo, de profanarlo, de analizarlo (Simons y Masschelein, 2014; Larrosa, 2018 y 2019). Es decir, la formación que ocurre en la escuela no es un mero aprendizaje, ya que requiere disposiciones específicas que no pueden ocurrir de manera esporádica en cualquier lugar, tal como ocurre con el aprendizaje como respuesta biológica.

En todo caso, habrá cosas de la escuela que sea necesario cambiar. Al fin de cuentas es una institución relativamente reciente en la historia de la humanidad y puede ser mejorada, pero esto no justifica el enunciado repetido como muletilla de que hay que transformar la escuela, ya que primero es pertinente mirar si lo que se quiere transformar es estructural al entramado escolar. Nótese que las transformaciones que se han implementado en los últimos años han producido resultados indeseables, por ejemplo, que los niños hoy no saben leer como lo hacían las generaciones anteriores (De Lima, 2025) o que se privilegia la diversión y la gratificación inmediata (Barrio, 2025), abriendo la puerta a la configuración de alumnos narcisistas a quienes les cuesta la convivencia y el encuentro con el otro (Fryd, 2018). Solo estos dos fenómenos ofrecen potenciales riesgos para las democracias, aunque sean un buen negocio para el mercado de productos y servicios del capitalismo hedonista.

Sesgos centrados en la enseñanza

La enseñanza como práctica propia del maestro también está sometida por sesgos que la prescriben. Por ejemplo, es común aquella sentencia de “enseñar es hacer fácil lo difícil” y resulta natural que el profesor facilite conocimientos a sus alumnos. Sin embargo, si miramos en detalle, no es exactamente eso lo que ocurre.



Enseñar implica mostrar un objeto de conocimiento y, a la vez, motivar su atención (Biesta, 2021). Y para ello, el maestro, de cierta forma, sí hace fácil lo difícil. Explica un saber haciendo uso de distintos recursos que inician con la exposición oral; todo con el objetivo de hacer inteligible aquello que a otros resulta confuso. No obstante, su explicación presupone el uso de una jerga que el alumno no domina y que, probablemente, no le interesa dominar. Por tanto, la enseñanza no consiste en facilitar las cosas, sino en conseguir que el otro se apropie y hable del objeto de estudio, alterando su comodidad (Cuesta, 2021).

Cuando el profesor enseña, invita a su alumno a observar un objeto que por definición se resiste a ser aprehendido (Larrosa, 2019). Si conocer fuera sencillo, no existiría la ciencia. Bastaría con el sentido común. Pero lo que caracteriza la enseñanza es ese trabajo de poner en crisis al otro, removiendo el saber anquilosado propio del sentido común, para crear un vínculo con el objeto de estudio, mediante el empleo de los conceptos propios de la disciplina.

El maestro quiere que lo abstracto se aclare, pero para lograrlo incomoda, enreda, reta, es decir, no necesariamente se hace apología a lo fácil, ya que conocer implica pensar en contra de nuestras mentes (Bachelard, 1993), desplazar creencias y esquemas mentales arraigados, para quedar así en el limbo de la incertidumbre. Lo fácil para el alumno sería quedarse donde está, con lo ya sabido, pues aceptar la invitación de ver el objeto implica complicarse la vida y abrirse a la posibilidad de gozar del saber, tratando de asir aquello que tiende a escaparse.

Por otro lado, hay que tener presente que la enseñanza es una práctica consustancialmente comunicativa: se trata de poner en común un mismo objeto o saber. Por esta razón se encuentra sometida a la misma incertidumbre de la comunicación, máxime si el profesor adopta la jerga propia de la disciplina para estudiar el objeto. Y el problema es que en tanto el estudiante no comparta el léxico común a la disciplina, tendrá que seguir haciendo un gran esfuerzo para aprender.

De forma similar al sesgo anterior, se suele repetir que “enseñar es facilitar el aprendizaje”, dando por hecho que la labor del maestro es que el aprendizaje ocurra. Sin embargo, la potencia de la enseñanza no está en que se logren aprendizajes, sino en su efecto formativo (Bustamante, 2019). Al principio de este artículo se afirmaba que el aprendizaje es posible sin el profesor y que, de hecho, sin la intervención de otro (sea padre de familia, amigo, etc.), pues el aprendizaje es, biológicamente, la alteración que vive un organismo por la información que recibe del ambiente. Así que la enseñanza no facilita el aprendizaje, sino busca la formación



(socialización, enculturación, cualificación, subjetivación o individualización). Por demás, el aprendizaje es, al final, apropiarse del objeto, hacerlo suyo, y lo que se ha argumentado es que la enseñanza invita a estudiar; es decir, a maravillarse y contemplar el objeto, más allá de la pragmática egoísta de hacerlo propio (Larrosa, 2019).

Cuando el profesor enseña interpela al estudiante, lo incomoda. Cuando el maestro enseña se convierte en un otro que interrumpe al yo del alumno, lo enfrenta con una forma de ver que pertenece a otra generación (Biesta, 2016, 2022). Dicho encuentro no siempre es armónico ni se da con mente abierta; por el contrario, suele realizarse desde una posición defensiva, que pone en juego el reconocimiento del otro (Cuesta, 2019). En palabras llanas, cuando el estudiante decide no atender a su profesor, lo desprecia (Honneth, 2011).

Por tanto, enseñar no es facilitar el aprendizaje. Porque es otro el que viene a interpelarme, mostrándome un objeto que quizás yo no quiera ver. Pero, sobre todo, porque el momento de enseñanza es algo que como alumno no controlo: pues, no controlo el contenido, la forma, el propósito. Todo esto es contrario al aprendizaje y ocurre bajo mi dominio, de allí que cualquier consigna que pretenda que se aprende fácil, resulta adecuada para el mercadeo educativo en el que se repiten mensajes como: “Aprende como quieras, donde quieras y lo que quieras”, pero no corresponde a la realidad. El aprendizaje, contrario a la enseñanza, no es necesariamente formativo, porque la formación humana implica exponerse a la contingencia, a los determinantes que estaban antes de que yo estuviera, en suma: al malestar constitutivo de la educación.

Ahora, es pertinente mencionar que, si bien respecto a la enseñanza se espera que el estudiante aprenda (el profesor de matemáticas espera que su estudiante aprenda la materia), la buena enseñanza no es una cuestión de causa-resultado; en efecto, una buena enseñanza no siempre termina en aprender algo, porque a veces lo que hace es romper lo naturalizado, o mover esquemas arraigados, o generar deseo de saber, o provocar más dudas que certezas. De modo que juzgar la enseñanza por los resultados de aprendizaje no deja ver la complejidad del proceso y, por el contrario, puede omitir elementos formativos importantes. Además, los resultados de la enseñanza muchas veces son implícitos y se ven en retrospectiva, tal como cuando años después nos damos cuenta del papel que cumplió un profesor en nuestra formación, a quien por la emoción inmediata evaluamos mal o tildamos de aburrido (Jackson, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que tomar distancia de otro sesgo popular que dice “enseñar debe ser divertido”. Sería genial lograr



una práctica de enseñanza que divierta, que no aburra a los alumnos, sino que los mantenga entretenidos. Sin embargo, es un mandato no siempre fácil de alcanzar, que puede agobiar al profesor por tratar de cumplirlo y, sobre todo, que desconoce la complejidad del acto educativo.

El cometido de la enseñanza es dar forma, no divertir. Como ya se aludió, la formación no siempre es agradable, tanto así que el sujeto puede resistirse a ser formado, por eso el niño puede responder sarcásticamente a una norma de sus padres o un feligrés sacar su celular y no atender la homilía del sacerdote. Así, la tarea educativa es dar forma, pero no por eso resulta una acción seductora. De hecho, puede ser bastante desagradable vivirla: se trata de pasar del mandato biológico, tan centrado en los placeres instintivos, al dominio de la cultura que pone trabas al despliegue del instinto. Educar es, pues, ponerle límites al individuo, y tales términos van muchas veces en contra de la diversión.

Por demás, la diversión es gratificación inmediata, y estudiar, que es el asunto de la enseñanza, implica una gratificación pausada, de largo alcance. Establecer que todas las clases y materias sean divertidas está muy bien para vender un servicio y satisfacer la demanda del cliente, pero es una falsa promesa publicitaria, porque la enseñanza más que diversión exige atención, esto es: curiosidad, esmero y esfuerzo, que traen gozo, pero a condición de renunciar a la satisfacción inmediata (Bustamante, 2013).

Por lo anterior, es necesario sospechar también del mandato de que “enseñar implica motivar al estudiante”, pues tal como se propone, coloca la carga en lo que haga el profesor (por lo general, por vía de la diversión o, al menos, del no aburrimiento) y no en la voluntad del estudiante. Visto así, la motivación sería una actitud despertada por el profesor, pero que puede ser del mismo modo voluble y pasajera, pues su energía depende de algo extrínseco al estudiante. Y que el profesor lo haga o no, no asegura la motivación por siempre del estudiante (por ejemplo, las dinámicas motivacionales se pueden volver aburridas dada la repetición).

Por el contrario, decidir poner atención es un acto de la voluntad del estudiante, que puede ser una decisión por encima de lo que haga o deje de hacer el profesor, pues si bien se le pone cuidado al otro, lo que está en juego es el objeto de estudio. Es decir, en el fondo, más que atender al profesor, el estudiante está atento al objeto. Por ello hay alumnos que, a pesar de la práctica poco innovadora de su profesor, son comedidos con el objeto o contenido que se enseña, es decir, son estudiantes.

Así que la motivación viene muy bien para estudiar, pues se puede convertir en catalizador de la atención, pero no se puede convertir en meta de la enseñanza, pues el estudiante al final es protagonista de su for-



mación y su libertad radica en el acto volitivo de atender o no, más allá de la estrategia divertida que sea empleada por el maestro. Así que se puede enseñar sin motivar, pues tal vez el estudiante encuentre el motivo por sí solo, al ver el objeto o por la voluntad de escuchar a su profesor, para sentir la necesidad del saber (Gutiérrez Pozo, 2023).

Ahora bien, que el estudiante tenga voluntad de atender o no, no implica caer en el sesgo de que “la buena enseñanza es dejar en libertad al estudiante”, puesto que enseñar implica de alguna manera orientar la mirada. Se asume que la enseñanza pretende que el alumno quede sujeto a un régimen que, de alguna manera, lo determina, pues lo condiciona: por ejemplo, cuando el profesor le enseña a leer y escribir a un niño, este queda sometido a la gramática del idioma.

A primera vista tal condicionamiento implica una negación de la libertad, pero de fondo es todo lo contrario, ya que, al quedar sujeto mediante la enseñanza, el alumno tiene la oportunidad de decidir ser, esto es, de devenir en sujeto. Sin este referente que lo determina no sería posible la decisión de ser y así devenir en sujeto (Cepeda Sánchez, 2022).

Entonces, la educación no hace libres a los hombres por dejarlos a sus anchas, sino por invitarlos a ser, a partir de mostrarles los límites que los condicionan. Por el contrario, dejarlos en libertad como condición previa sería someterlos a su instinto, el cual tiende a esclavizar a los seres humanos a su autorreferenciación (Fryd, 2018). Dejar a los alumnos en libertad, lo que implica *no enseñar*, significa no hacerse responsable de los recién llegados, algo que Arendt (1996) ya identificaba como una crisis en la educación. Enseñar exige orientar, incluso sujetar, hacia un régimen de enunciación para que, en una aporía educativa, dicho régimen termine liberando al individuo.

Sesgos centrados en la educación

De entrada, hay que señalar que, además de enseñar, existen varias prácticas educativas, es decir, acciones que buscan dar forma a los nuevos miembros de la sociedad. Por mencionar algunas se podrían enlistar: la exhortación, el castigo, el ejemplo, la imitación, la coerción (más que eliminar el *bullying*, hay que preguntarse por qué las sociedades humanas recurren a esta práctica para subjetivar y dar forma a los individuos).

Así que, cuando se habla de educación, no necesariamente se está hablando de enseñanza, aunque por la naturalización del discurso los términos parecen sinónimos. En todo caso, los enunciados sobre la educa-



ción también están encapsulados por sesgos, como el que dice que “la educación no debe ser tradicional”, esto es, que la educación debe actualizarse.

En una sociedad sometida al discurso de la innovación y el cambio, resulta obvio que se solicite a la educación su actualización permanente. Ya que se concibe como un proceso de construcción más que de transmisión. Esto justifica el que no haya de centrarse en la voz del maestro, sino en la actividad de los estudiantes, quienes reclaman la utilidad del conocimiento y que se prioricen sus afectos y emociones, así como su activación mediante la tecnología más avanzada.

Pero clasificar la educación como tradicional, moderna, alternativa, o innovadora, responde a un esquema vacío que se queda en la comparación superficial y no profundiza en los elementos constitutivos del acto de educar. La educación es transmitir la tradición, y como se ha sostenido en este trabajo, la cultura no se hereda biológicamente, sino que se imprime en el individuo por la acción social sistemática. Si *la cultura es ante todo tradición*, educar es *llevar la tradición al otro*.

Usar el adjetivo “tradicional” para descalificar la educación, no solo no permite comprender lo que ocurre cuando se educa, sino que distorsiona el acto mismo de educar. De forma simplista se relaciona el adjetivo tradicional con la pasividad del estudiante, y la educación innovadora con su actividad constante. De ahí que se pida ya no un maestro, sino un facilitador, un acompañante o un asistente, así como unos estudiantes activos que realicen proyectos, talleres, juegos, etc. La consecuencia es que en el afán de evitar lo tradicional, los profesores dejan de enseñar y pasan a ocuparse de gestionar actividades (Enkvist, 2009), aun cuando la actividad física o manual, no implica activación intelectual, y en cambio, una cátedra puede despertar la inquietud y el deseo de saber.

La educación tradicional ha sido cuestionada porque se asocia no solo a los contenidos inútiles sino al ejercicio de memorización. Respecto a lo primero, ya se ha dicho que el saber no se limita a la vida laboral y que, cuando estudiamos algo, lo hacemos por el deseo de saber (Larrosa, 2019). Pero que un conocimiento sea evaluado de manera memorística no depende de estar situado en una escuela tradicional, sino de la naturaleza misma del objeto que estamos estudiando. La evaluación, más que una cuestión de modos o de formas, es una práctica sostenida por la epistemología: qué podemos decir del objeto de estudio y cómo podemos saber que sabemos algo de este. De modo que la evaluación no es tradicional porque se pida un saber memorístico, sino que se evalúa en función de los elementos constitutivos del objeto. Si el saber requiere memoria, como podría ser manejar un automóvil en una ciudad, entonces se



evalúa la memoria, pero si el saber requiere otro proceso, pues se evalúa bajo esa condición.

Ahora, ya que se cree que la educación tradicional debe ser superada, el siguiente sesgo estimula dicha alienación, pues reza que “la educación debe recurrir a las últimas tecnologías” (Prensky, 2001). Si bien la tecnología se ve deseable y necesaria, no siempre su uso implica lograr propósitos educativos, de hecho, pueden ser óbice para no poder alcanzarlos. Así que, más allá de involucrar la tecnología porque está ahí, de lo que se trata, primero, es de reflexionar sobre sus usos, implicaciones, efectividad y pertinencia, y luego, de recurrir a ella si es necesario. Pero actualmente una empresa saca al mercado una aplicación educativa y a la escuela (a sus profesores) se le demanda que la use, sin tener presente si es pertinente o no.

162



Y es que tiende a olvidarse que la escuela ha sido un lugar de producción de tecnologías y no solo de aplicación de estas, tal como sucede hoy. Los maestros han creado técnicas y herramientas de acuerdo con sus propósitos, sin necesidad de dejarse atrapar por la patente. De hecho, la tecnología educativa no es solo una herramienta o dispositivo, sino toda una serie de prácticas que han hecho posible el acto de educar (Simons y Masschelein, 2014).

Se pregona que la tecnología ayuda a convocar la atención del estudiante para que preste atención, sin embargo, su simple uso tiende a producir lo contrario (Jiménez, 2023), de tal modo que el estudiante se encierra en sí mismo, en lo que le gusta, en lo que lo gratifica, y se niega a ser interpelado por el otro y por el mundo. Por tanto, no se trata de usar la tecnología porque sí, sino en el marco de un propósito formativo que la haga pertinente en el proceso.

Ahora bien, un sesgo muy común en manuales, documentos de política educativa y, sobre todo, en trabajos de investigación es que “el estudiante es el centro de la educación”. Como los sesgos anteriores este también se reviste de obviedad. Nadie puede negar la importancia del estudiante, toda vez que las acciones se dirigen siempre hacia él. Además, desde finales del siglo XIX, y para superar la educación tradicional, se considera al alumno como centro del proceso educativo y corrientes como el constructivismo o la pedagogía activa han afianzado la naturalización de este pensamiento. Sin embargo, ni maestro ni estudiante son el centro del acto de educar, pues ambos se deben a su objeto de estudio, si se quiere, al mundo (Larrosa, 2019; Simons y Masschelein, 2014). El maestro busca que el otro atienda al objeto de estudio y, el estudiante también estudia para atender al objeto. La educación permite que el niño se

dé cuenta que no es el mundo, sino que hace parte del mundo, de hecho, que se debe al mundo (Biesta, 2017 y 2022).

Así, el estudiante no es el centro de la educación (Biesta, 2017 y 2022), lo es el objeto de estudio que le permitirá decidir ser. Solo llegamos a ser una vez que nos encontramos con esa exterioridad que nos interpela. Lo que demuestra que la formación es un efecto y que el sujeto es interpelado a decidir, motivado por el saber expuesto por el maestro (Bustamante, 2019).

Otro sesgo común y difícil de cuestionar impone que “la educación debe ser de calidad”. Y no es posible desear una educación sin calidad, sin embargo, ¿qué se quiere decir con calidad? En general, la calidad hace referencia a un esquema de medición sobre los resultados de los procesos de servicios y la producción de productos (Calamet *et al.*, 2022). En ese ámbito existen estándares que permiten comparar procesos y establecer así los grados de éxito, eficiencia o eficacia. De ahí que la calidad se exprese mediante indicadores.

Pero cuando se habla de calidad de la educación no se habla de excelencia en la producción o prestación de servicios, sino en el desarrollo de los estudiantes, lo que de tajo los convierte en individuos clasificables y medibles según un estándar. Esto estaría bien si la condición y ontología humana fuera medible en todas sus formas y dimensiones, pero la formación humana no siempre puede evaluarse en aspectos evidentes y medibles. La educación no se ve como un proceso que conduce a dignificar al ser humano, sino a reificar la calidad.

La calidad sostenida por los estándares ignora deliberadamente que una de las consecuencias de la educación es la subjetivación o individualización, es decir, que la educación desea homogenizar, pero produce seres únicos (Biesta, 2017). Así, si bien todos reciben la misma clase, los efectos son singulares (Charlot, 2008), por ello, cada uno termina siendo un sujeto: alguien que se sujeta a un régimen de sentido común, aunque su concreción ontológica sea singular.

El estándar normaliza, en cambio la educación produce diferencias, es contingente (Biesta, 2017). Se puede cumplir con lo planeado, pero ello no asegura que se obtengan los resultados esperados. Lo que está en juego es el encuentro entre humanos, y en esto inciden factores ambientales, inter e intrasubjetivos (Cuesta y Reyes, 2024). La calidad pretende controlar dicha complejidad utilizando listas de chequeo, portafolios, test y todo tipo de evidencias para el cumplimiento de los indicadores. Mientras tanto, la complejidad se pierde en la maraña burocrática a la que terminan sometidos los maestros, coordinadores y rectores, quienes



aumentan su trabajo con el diligenciamiento de planillas (Graeber, 2018 y 2020), que no requieren reflexión pedagógica alguna, pero sí agotan a los maestros (Cuesta, 2018).

La calidad de la educación implica instrumentalización y operativización, no solo de las tecnologías y saberes, sino de los sujetos que intervienen (no se olvide que los maestros son un factor de calidad en las instituciones). Con ello se imponen contradicciones tales como solicitar más creatividad e innovación a los maestros en el marco que imponga el estándar. Es decir, se pide que produzcan una creatividad domesticada que, obviamente, deja de ser creativa (Niño y Gama, 2013).

Además, como los estándares permiten comparar procesos, la educación termina siendo una competencia por los *rankings*, olvidándose que el horizonte pedagógico es la formación de lo humano y no el establecimiento de prestigios que se puedan capitalizar. Así que, contrario a lo que se repite, parece que lo mejor es una educación sin calidad, o por lo menos, una en la que se asuma dicho concepto con sentido crítico.

Otro sesgo que cobra cada vez más fuerza dice que “la educación debe formar para ser felices”. Algo, por supuesto, a todas luces deseable. Aunque no por ello cierto. En efecto, en el último tiempo se habla de “educación positiva”, “educación para la felicidad”, “educación para la autorrealización”, etc. De fondo, todos comparten algo: un maridaje de cierto tipo de psicología con la educación en el marco de un capitalismo de las emociones y de la gratificación inmediata.

La psicología puede decir mucho sobre el comportamiento humano y, por extensión, sobre la educación (no en vano existen los ámbitos psicoeducativos o psicopedagógicos). Lo riesgoso ocurre cuando corrientes trivializadas (neurociencias) o pseudocientíficas (psicología positiva, PNL, psicología cuántica, *coaching*) de la psicología intentan imponerse como la única receta sobre el proceso educativo, sirviendo incluso para justificar muchos de los sesgos analizados.

A este fenómeno se suma otro, el de reducir el discurso educativo a terminología y metodología psicológica, también llamado “psicologización de la educación”. La psicología es descriptiva y puede explicar cómo aprendemos, pero no por ello fijar los propósitos del acto de educar (Prieto, 2018), como sucede actualmente. Las agendas curriculares tienden a incluir discursos psicológicos con propuestas de abordaje de temas como la inteligencia emocional, los sentimientos, el talento, la salud mental y su rol en el aprendizaje, etc. Sin embargo, si bien estas reflexiones podrían ser pertinentes para el autoconocimiento de alumnos y maestros, no pueden determinar qué tipo de persona debe formar la escuela (Prieto, 2018).

Educar para ser felices suena muy bien, pero en el marco de una psicología simplificada y una educación psicologizada, la felicidad también se simplifica en procesos de autoestima, gratificación emocional, bienestar y autorrealización. Asuntos muy importantes, pero no por ello necesariamente centrales para la educación. De hecho, la educación es un proceso de socialización, es decir, una tarea de disponerse a vivir con los otros, lo que implica cierta alteración del yo. El discurso del bienestar individual, por su parte, justifica dejar de ver lo que no gusta, incluso si ello implica romper los lazos afectivos o empáticos con los otros. En el discurso de la psicología positiva y la autoayuda se celebra la atomización del sujeto, lo cual es contrario al propósito educativo, pues al final educar es producir una subjetividad ética, es decir, que pueda atender la demanda del otro saliendo de su mismidad (Critchley, 2010).

En otras palabras, la felicidad —tal como se plantea en ciertos discursos de moda— instrumentaliza al otro y bien puede prescindir de él, lo cual es todo lo contrario de educar. La inteligencia artificial y los robots bien pueden brindar información, pero no por ello formar, pues están programados más para satisfacernos que para incomodarnos (que es constitutivo de la formación).

Adicionalmente, en el capitalismo contemporáneo no todas las emociones son válidas. Se apela de forma permanente a las emociones positivas, enfatizando el carácter consumista del individuo feliz (Wilson, 2008). Se reduce la felicidad a la descripción de ciertos estados emocionales individuales, que son resultado del autoconocimiento, la conciencia plena y la aceptación. De modo que si el individuo fracasa o se siente mal no es a causa de condiciones estructurales a nivel social, como podría ser la injusticia que sostiene la acumulación de capital, sino a consecuencia de no “poner voluntad” o no haber aprendido a tramitar sus emociones (Miño y Pozo, 2023). Esta felicidad, centrada en las emociones del individuo, también invisibiliza que la realización humana es social y que está consustancialmente vinculada a la realización de los otros; por el contrario, alimenta un narcisismo que impide reconocer al otro (Solé y Moyano, 2017).

Lo pedagógico no es diseñar un programa que eduque para ser feliz, sino preguntarse cuál es el propósito de la educación y de qué felicidad se está hablando, ya que la felicidad que circula en los discursos contemporáneos bien puede alcanzarse sin educación, toda vez que se centra en la autorrealización y las emociones positivas. Como hemos visto, la educación implica cierta vulneración de la mismidad (sacrificar mi gratificación para abrirme al mundo), lo cual puede atraer sentimientos desagradables, inicialmente, aunque su fin sea producir un esquema nuevo de satisfacción, menos inmediato y vinculado con los demás.



Sesgos centrados en la pedagogía

Para comenzar, es pertinente decir que *educación no es lo mismo que pedagogía*. No son sinónimos. De hecho, se puede educar sin pedagogía (Lucio, 1989). La pedagogía nace cuando se interrumpe la educación y se empieza la reflexión (Runge y Muñoz, 2012). En pocas palabras, se puede educar con acciones irreflexivas y automatizadas, pero hacer pedagogía implica cuestionar esa actuación. Sin embargo, asistimos a un momento de un amplio repertorio de prescripciones sobre la educación, con muy poca reflexión al respecto, que permite asumir dócilmente las políticas educativas impuestas por el mercado y la hegemonía de los organismos económicos.

Se asume como natural que “la pedagogía debe medirse por resultados de aprendizaje”. En apariencia es obvio que el propósito de educar es adquirir aprendizajes, pero ya lo hemos dicho, para lograr aprendizajes no es necesaria la educación. El ambiente es el encargado de gatillar los cambios que tienen alcance según la derivación ontogénica del individuo y la congruencia con el entorno (Maturana y Varela, 2003). Para aprender basta estar vivo y en contacto con el ambiente. Lo educativo no es pues el aprendizaje por el aprendizaje, como se insinúa en el discurso educativo contemporáneo.

Los resultados de aprendizaje, coincidentes con la lógica del indicador y el estándar, no explicitan el qué, el para qué, el cómo ni el porqué del acto de educar, solo se interesan por alcanzar el resultado sin mirar la intersubjetividad del proceso. Por eso se habla de aprendizaje autónomo e independiente, lo cual es una renuncia a la educación. En palabras llanas, el discurso de los aprendizajes convierte en prescindible al maestro, desautorizando su saber y minimizando su práctica. Y en educación las formas sí importan (Biesta, 2021), pues un acompañante que cumple una función instrumental no tiene la misma capacidad de producir las condiciones para la formación tal como lo haría un maestro sabio (Bustamante, 2013).

Estos aspectos hacen que el término “aprendizaje” no sea el más adecuado para analizar la educación y la enseñanza. No logra abstraer la complejidad del acto, sino más bien lo reduce abruptamente haciéndolo asequible al sentido común. Asistimos a un proceso de “aprendificación” (Biesta, 2016) donde *educación se reduce a aprendizaje*, para diluir los roles del maestro y de la escuela, y producir una política educativa subsidiaria de la individualización y la capacitación, en detrimento de la formación del sujeto y su posibilidad de resistencia. La pedagogía es formación con la cultura, es decir, distanciamiento de lo biológico, pero ¿cómo es posible medir la cultura y la formación? Podemos decir que la práctica



pedagógica desencadena tejidos biográficos, pero ¿cómo podemos medir una biografía?

En línea con la medición, se afirma que “la pedagogía debe basarse en la evidencia”. Esta sería resultado de la experimentación y de la medición, lo que está muy bien en ciencias que permiten tales operaciones. Sin embargo, la educación es contingente y la pedagogía es del acontecimiento; además, el que educa asume el riesgo de no lograr su cometido pues entre tantas situaciones en juego, el educando puede, en principio, no querer ser educado.

La educación basada en la evidencia opera en la lógica de la causa y el efecto. Por ello se parte de la conclusión y no de la incerteza, siendo esto contrario a la naturaleza del acto educativo, que por definición es riesgosa (Biesta, 2017). La evidencia responde a un ideal totalitario: la producción de sujetos dóciles y homogéneos. Pero ¿qué es lo evidente, a fin de cuentas, en la educación?, ¿para quién es evidente? Estas preguntas exigen una argumentación epistemológica, pues lo evidente es el dato que emerge desde un modelo de conceptualización y medición. Pero cuando se pide una educación basada en evidencias, no se habla a partir de una construcción epistemológica, sino del sentido común.

La evidencia, como dato de la experimentación, implica un manejo de variables. Pero en educación, implica enfrentar la complejidad de un fenómeno multicausal y multivariante. Por otra parte, el control de las variables implica ver al maestro como el reproductor de unos mismos modos y discursos, tal como exige el control de la variable. Pero gran parte de lo que hacen los maestros destacados radica en su capacidad para improvisar, y ello requiere atención y estar a la altura de las situaciones que se presenten en clase (Säfström y Rytzler, 2023). La pedagogía permite resistir, variable por definición incontrolada. Por esta razón el otro puede decir no, puede decir otra cosa, puede preguntar. La evidencia impone la homogeneidad del ejercicio, contrarrestando su caudal político.

Asimismo, es difícil aceptar el sesgo que afirma que “la pedagogía establece técnicas para el desarrollo de aula”, puesto que pensar de ese modo en la pedagogía es reducirla a un campo de aplicación que contrarresta su pretensión epistemológica y reflexiva. En efecto, la pedagogía puede establecer técnicas para educar, particularmente desde la didáctica (Runge Peña, 2013), pero este no es su propósito. De hecho, la didáctica es un resultado secundario. La pedagogía reflexiona e investiga la educación para producir conceptos, teorías y metodologías sobre tal objeto de estudio. La formulación de técnicas sería un resultado subsecuente a aquel producido sobre su objeto.



Reducir la pedagogía a la formulación de técnicas no solo limita su campo, sino que elimina de tajo la posibilidad de pensar la educación desde una tradición robusta. Además, contrarresta la posibilidad de que los maestros se piensen y produzcan saber a partir de su propia práctica, quedando sometidos a ser operarios del currículo, y al vaivén de los discursos producidos por los que sí investigan la educación (Cuesta y Reyes, 2024).

Asociado a esta reducción de la pedagogía a unas técnicas, está el sesgo de que “la pedagogía es un modelo educativo”. Efectivamente, cuando uno abre cualquier libro de pedagogía es usual encontrar un abordaje por modelos: tradicional, constructivista, conductista, crítico, activo, etc., aunque a veces reciben otros nombres (heteronormativo, heteroestructurante, etc.). Cada enfoque se encuadra de acuerdo con las funciones atribuidas de manera correlativa a estudiante y profesor.

El modelo es un marco teórico práctico que sirve de referencia, en este caso, para el diseño curricular y para la práctica de aula, y en ese orden, la pedagogía puede proponer modelos como consecuencia de su pretensión epistemológica, mas no como principio teleológico. Sin embargo, en la literatura se reduce la pedagogía al listado de modelos.

La pedagogía, desde la tradición alemana, tiene una pretensión científica que busca producir conceptos, teorías y metodologías sobre su objeto de estudio: la educación. No obstante, al orientar la práctica puede reducir su pretensión a una pragmática peligrosa, que le resta reflexión.

La pedagogía nace cuando se interrumpe la práctica educativa (Lucio, 1989; Runge y Muñoz, 2012). Es decir, se puede educar sin pedagogía, sin reflexión sobre la práctica, haciendo lo que los demás hacen, operando más desde la naturalización que desde la reflexión rigurosa. Cuando se empieza a cuestionar la práctica: sobre qué educar, para qué, cómo educar, cuándo, dónde y a quién educar, cómo educan los otros, cómo hacer seguimiento a los resultados de la educación, entre otros cuestionamientos, se fragua la posibilidad discursiva de la pedagogía.

Ahora bien, la pedagogía se reta a sí misma a establecer su propio marco ontológico (qué es la educación y bajo qué conceptos se construye ese objeto de estudio), así como su epistemología (cómo se establece una relación consciente con ese objeto de estudio y qué se puede decir de él) y su metodología (cómo se puede investigar la educación como objeto de estudio). Vista así, la pedagogía no se reduce a técnicas o modelos, sino que estos son un resultado secundario de la construcción conceptual, teórica y experimental que se propone. De hecho, la construcción de los modelos pedagógicos que alimentan la literatura pedagógica no es necesariamente resultado del esfuerzo epistemológico, ya que la teoría que

los sostiene puede ser producida por dogmas o posturas ideológicas. Por demás, si lo humano fue superado, tal como sostienen algunos discursos como el poshumanismo, la educación ya no es necesaria (Charlot, 2024a). A los ciborgs no se les educa, se les programa o se les instala un *software*.

Avivar la pedagogía no pasa por crear modelos basados en la evidencia ni técnicas que garanticen la eficacia de los procesos, se trata de un debate sobre lo humano y sobre el futuro de la humanidad (Charlot, 2024b). ¿Qué sociedad queremos? ¿Qué tipo de humano debemos formar? Preguntas que los modelos citados, pretenden haber resuelto, no obstante, la magnitud del debate exige pasar de lo tácito a lo explícito situándose en un campo de enunciación disciplinar. La pedagogía con pretensión científica no puede ser un asunto de modelos, pues las ciencias no son estructuras fijas, sino que cambian de acuerdo con sus propios regímenes de enunciación (Bustamante *et al.*, 2017). El modelo esquematiza y no propicia la revolución de las ciencias.

Finalmente, está el sesgo que plantea que “la buena pedagogía parte de reconocer los intereses de los estudiantes”. Las preguntas por el niño y el estudiante son muy importantes, pero eso no implica, como lo hemos dicho ya, que su asunto sea colocar en el centro al niño. Como se dijo anteriormente, su objetivo es incorporar en el niño los intereses de la humanidad. Partir de los intereses del niño puede desembocar en una idealización de este. De modo que, está bien reconocer las emociones y los intereses de los estudiantes, pero no para hacer una práctica pedagógica que las tramite o satisfaga. Es necesario que se ponga atención al mundo a pesar de la emoción.

Por demás, la educación no es dejar que el niño logre aprendizajes o desarrolle talentos a su gusto o interés, por el contrario, muchas veces la educación se trata de interrumpir ciertos aprendizajes o talentos: si el niño quiere aprender a robar o tiene talento para timar no se le deja avanzar hasta volver un gran ladrón o estafador, se trata de interrumpirlo para que asuma una forma ética deseada bajo la égida de ciertos principios axiológicos deseables socialmente, sobre todo bajo el principio de que mi satisfacción no puede estar por encima del otro, incluso que nos educamos para cuidar del otro (Rincón Gallardo, 2024).

Enrarecimiento y dispersión en el discurso sobre educación y pedagogía

Los anteriores sesgos tienen gran cabida, entre otras cosas, por el enrarecimiento que ha vivido la pedagogía a partir de su desplazamiento



como campo de saber. De allí que sea pertinente advertir algunas ideas al respecto.

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la discusión en torno a la educación que se dio en Francia opuso a distintos pensadores cuyos puntos de vista solían ser incompletos y presentaban distintos vacíos teóricos. No obstante, ante el auge de las ciencias positivas, resultaba necesario alcanzar la precisión conceptual. Y en medio de las tantas intervenciones, hubo una que marcó las pautas terminológicas del discurso educativo, dotándolo de estructura, fines y contenidos. Se trata de la obra *Educación y sociología* (2003) de Émile Durkheim.

Para Durkheim, la educación “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están aún maduras para la vida social” (p. 49) y su objeto es despertar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, exigidos por la sociedad en su sentido político y, en general, por el medio ambiente al que está destinado. Por su parte, la pedagogía fue considerada como una teoría práctica o como una teoría aplicada, consistente en la reflexión sistemática sobre los métodos, las técnicas y los fines de la educación.

Durkheim será seguido por pedagogos como Gastón Mialaret (1977 y 1984) o Maurice Debesse, quienes serán pilares de la tradición francesa en educación. Mialaret argumentará que la educación es demasiado compleja para ser abordada desde una sola disciplina y en 1964 propondrá un enfoque integrador multidisciplinar: el campo de las ciencias de la educación. De este modo:

- La educación no solo será entendida como un hecho (la realidad social de la socialización), sino como un objeto de estudio científico multidisciplinar (Mialaret, 1977).
- La pedagogía no solo será una idea (la reflexión teórica sobre ese hecho), sino también una disciplina de síntesis que organiza y utiliza los conocimientos producidos por las ciencias de la educación para elaborar métodos, técnicas y estrategias de acción en el aula (Mialaret, 1977).
- Las ciencias de la educación (psicología, sociología, historia, filosofía, economía, biología y medicina) se constituirán como un campo de estudio autónomo, ocupado en estudiar las situaciones educativas a partir de los resultados producidos por estas ciencias (Mialaret, 1977).

Ahora bien, en países como Colombia, las facultades de educación no surgieron en un ambiente similar al descrito, por el contrario, fueron pro-

ducto de discusiones ideológicas cuyo objetivo era el control del país. En lo que respecta al sistema educativo, las discusiones se concentraron más en oponer la tradición al proyecto de modernización de la nación, la secularización a la confesionalidad y la elección entre enfoques humanistas y técnicos. A esto se une el impulso por modernizar la educación, que condujo a la implementación de diseños curriculares de perfil industrial y de gestión, obsesionados con los parámetros de calidad (Ríos, 2006). Fue así como las facultades de educación, saturadas de diseño instruccional y un psicologismo conductual, terminaron por diluir la formación de maestros, el papel social de la escuela y, en especial, el estatuto disciplinar de la pedagogía.

Esta es la razón de que autores como Díaz (1993) opinasen que la pedagogía resultaba ser un saber disperso o un campo amorfo sin saber acumulado. Mockus (1995) advertía que en las universidades se hacía un uso apenas instrumental de la pedagogía actual. Y para Zulua-ga (1999), la formación de maestros se caracterizaba por la “dispersión” y el “enrarecimiento”.

Estos fenómenos de dispersión y enrarecimiento de la pedagogía no han permitido una conexión suficiente entre los saberes construidos por las ciencias de la educación y la pedagogía misma, lo que ha llevado a una conceptualización desarticulada, la atomización de los conceptos y la subordinación e instrumentalización de la pedagogía. Y esto, a su vez, afectó la formación de maestros, ya que es recurrente que haya ausencia de un objeto común, unas prácticas pedagógicas meramente procedimentales, la imposibilidad de que los maestros se piensen a sí mismos, y hay tendencias profesionalizantes de la formación sin una construcción histórica del oficio del maestro.

La dispersión ha permitido que las discusiones sobre la educación estén cargadas de lo que en este artículo se denominó como sesgos pedagógicos: un conjunto de enunciados aparentemente razonables a los que suelen recurrir los maestros en sus discursos y en sus prácticas que, a pesar de sus buenos propósitos, son susceptibles de producir consecuencias indeseadas.

Conclusiones

A pesar de que se habla de una pedagogía basada en la evidencia, la práctica educativa se ejecuta desde creencias que se toman por ciertas. Estos credos, por la forma en que son operativizados pueden denominarse sesgos pedagógicos. Los sesgos pedagógicos son aceptados con facilidad pues se adaptan a las expectativas que la sociedad mercantilizada tiene



sobre la educación, se revisten de obviedad siendo fácilmente comprensibles y basan su interés en mejorar la educación, lo cual los hace políticamente correctos (Pozo, 2003), pero pueden ser referentes conceptuales que nos pueden obstaculizar el pensamiento (Shapiro Donato, 2022).

No obstante, la tarea de la pedagogía es cuestionar esas consignas que tienden a establecerse como verdad comprobada. La maestra Olga Lucía Zuluaga nos recuerda que el saber pedagógico tiende a convertirse en esquemas que luego determinan la práctica. No basta por tanto con tener el saber, la tarea es cuestionarlo de manera permanente para evitar su anquilosamiento.

Defender la pedagogía pasa por cuestionar estos sesgos, los cuales, al final son una interpretación errónea de la realidad educativa, que la distorsiona, convirtiendo prácticas supuestamente adecuadas en necesarias. Hoy, más que nunca, se corre el riesgo de enterrar la pedagogía, ya que se minimiza la capacidad reflexiva en aras de la eficiencia; se privilegian las buenas intenciones en lugar de la comprensión de los fenómenos. Reflexionar sobre estos sesgos implica reconocer en la pedagogía un saber legítimo. Como dice el manifiesto a favor de los pedagogos: “La pedagogía es clave en el acercamiento específico a la humanidad y su transcurrir por la existencia” (Houssaye, *et al.*, 2004).

Se identifica que estos sesgos pedagógicos parten de buenos propósitos, sin embargo, generan consecuencias indeseadas en el campo educativo, alterando las condiciones de lo escolar y distorsionando la enseñanza, privilegiando el aprendizaje por el aprendizaje y enalteciendo al estudiante como sujeto a satisfacer.

¿Cómo superar los sesgos en pedagogía? ¿De qué manera atender la dispersión conceptual? ¿Se puede contrarrestar, interrumpir el enrarecimiento de la pedagogía? Esto supone un estudio atento de la historia de nuestra disciplina. Si los médicos juran recordando a Hipócrates, los maestros nos comprometemos con la tradición y hacemos presente el archivo, construimos nuevas tecnologías con viejas técnicas, resolvemos las preguntas contemporáneas con temas clásicos, reinventamos las preguntas y reconstruimos los problemas.

Así, superar estos sesgos implica una reflexión permanente de las ideas y discursos que circulan en educación, de cómo se naturalizan o sufren una reificación en ciertas creencias y cómo se malinterpretan resultados de ciertas investigaciones (Ruiz, 2023). En pocas palabras, la mejor forma de superar los sesgos pedagógicos es con el pensamiento epistémico, que no parte de apresurar enunciados predicativos de la realidad educativa, sino de la pregunta y la duda por encima de la certeza (Zemelman, 2005).

Finalmente, ante la confusión de las lenguas que por cien años de soledad condenan a las facultades de educación, hay que exorcizar como nuevos a los viejos temas. Imprecicar el oráculo: llamar a Comenio, a Pestalozzi, a Rousseau, a Herbart, a Simón Rodríguez, a Freire y a otros más para abordar sobre sus hombros las nuevas disputas. Como dirían Meirieu y Develay (2003): “Emilio, vuelve... se han vuelto locos”.

Bibliografía

- ARENDET, Hannah
1996 *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BACHELARD, Gaston
1993 *La formación del espíritu científico*. México DF: Siglo XXI.
- BÁRCENA, Fernando, LÓPEZ, Maximiliano & LARROSA, Jorge
2020 *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARRIO, José
2025 Contra la gamificación: una interpretación de la escuela donde el conocimiento es lo que verdaderamente importa. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, e102830. <https://doi.org/10.5209/ritie.102830>
- BIESTA, Gert
2016 Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- 2017 *El bello riesgo de educar*. Madrid: Ediciones SM.
- 2021 Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de educación*, 394, 13-27. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-503>
- 2022 *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, Basil
1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BUSTAMANTE, Guillermo
2013 *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 2015 La literatura y su enseñanza... segundo llamado. *Revista Pedagogía y Saberes*, (43), 79-89. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys79.89>
- 2019 *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- BUSTAMANTE, Guillermo, CARVAJAL, Germán, RODRÍGUEZ, Carolina, DÍAZ, Carlos, DOMÍNGUEZ, John, FLORES, Rossy, VILLAMIL, Sonia & CASTAÑEDA, Steven
2017 *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CALAMET, Fernando, BENITO, Fiorella, DA SILVA MUÑOZ, María & OLIVERA, Ana
2022 Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>





CEPEDA SÁNCHEZ, Jonathan

- 2022 Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 207-236. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.07>

CHARLOT, Bernard

- 2008 *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- 2024a Educación o barbarie: pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122). <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202400320240222>
- 2024b Aprender é entrar no mundo humano em ele produzir-se como sendo humano (A educação como fundamento antropológico). *Revista Internacional Educon*, 5(1), e24051001. <https://doi.org/10.47764/e24051001>

CONCHA, Daniela, BILBAO, María, GALLARDO, Ismael, PÁEZ, Darío & FRESNO, Andrés

- 2016 Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad*, 3(2), 115-129. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00001>

CRESWELL, John

- 2013 *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publication.

CRITCHLEY, Simon

- 2010 *La demanda infinita*. Madrid: Marbot.

CUESTA, Óscar

- 2018 Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Agora USB*, 18(1), 55-72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- 2019 Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19336>
- 2021 El enseñar como incomodar: una propuesta para la formación universitaria y de sujetos investigadores. En: Óscar Cuesta (ed.), *Enseñanza universitaria* (pp. 15-34). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

CUESTA, Óscar & REYES, Rafael

- 2024 La práctica pedagógica: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, 8(53), 104-118. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>

DÍAZ, Mario

- 1993 *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

DE LIMA, Carolina

- 2025 Los jóvenes españoles triplican la brecha con la media de la OCDE en matemáticas y comprensión lectora respecto a la generación de la EGB. *El País*. 8 de octubre. <https://bit.ly/4vhlubb>

DELGADO, José & GUTIÉRREZ, Juan

- 1999 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DURIEZ, Frédéric

- 2023 *Mitos educativos: ¿solo son útiles si no te los crees!* Thot Cursus. 15 de noviembre. <https://bit.ly/3QcO5SE>

- DURKHEIM, Émile
2003 *Educación y sociología*. Península.
- DURWIN, Cheryl Cisero & REESE-WEBER, Marla
2019 *EdPsych Modules*. Sage Publications.
- DUSSEL, Inés
2009 *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. *Nómadas*, 30, 180-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>
- ENKVIST, Inger
2009 La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia.
Estudios Públicos, (115). <https://bit.ly/4v1x2N2>
- FREUD, Sigmund
2022 *El malestar en la cultura*. Lebooks Editora.
- FRYD, Adela
2018 *Los niños amos*. Buenos Aires: Gramma.
- GARCÍA, Fernando
2018 Los sesgos cognitivos limitantes del desarrollo de competencias TIC. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(3), 114-120. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i3.536>
- GARCÍA CAMPOS, Jonatan, SARABIA LÓPEZ, Saúl & HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Paola
2022 Tres grandes enigmas de los sesgos cognitivos. *SCIO, Revista de Filosofía*, (22), 99-125. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.1031
- GRAEBER, David
2018 *Trabajos de mierda*. Barcelona: Ariel.
2020 *La utopía de las normas*. Barcelona: Ariel.
- GUTIÉRREZ POZO, Antonio
2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>
- HONNETH, Axel
2011 *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- HOUSSAYE Jean, SOËTARD Michel, HAMELINE, Daniel & FABRE, Michel
2004 *Manifiesto a favor dos pedagogos*. Artmed.
- JACKSON, Philip
1999 *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JIMÉNEZ, Luis
2023 Competir por la atención en el aula: conectados al mundo, desconectados de la clase. En: Manuel Sánchez Cid, Alberto García & Ignacio Martín Moraleda (eds.), *Ciencias de la comunicación: valoraciones y experiencias académico-profesionales* (pp. 109-122). Madrid: Dykinson.
- KANT, Immanuel
2009 *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- LARROSA, Jorge
2018 *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
2019 Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua. *Teoría de la Educación*, 31(2), 129-149. <https://doi.org/10.14201/teri.20260>



LUCIO, Ricardo

- 1989 Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(17), 35-46. <https://bit.ly/4vnp4De>

LURI, Gregorio

- 2022 Lo que permanece en educación. *Teoría de la Educación*, 34(2), 177-188. <https://doi.org/10.14201/teri.27573>

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco

- 2003 *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

MEIRIEU, Philippe & DEVELAY, Michael

- 2003 *Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

MIALARET, Gaston

- 1977 *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

- 1984 *Diccionario de ciencias de la educación, español-francés, francés-español*. Barcelona: Oikos-Tau.

MILES, Matthew & HUBERMAN, Michael

- 1994 *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

MIÑO ARMIJOS, Edison & POZO AÑAZCO, José

- 2023 Tres modos de mercantilización en la salud mental: servicios de atención, medicalización y autoayuda. *Killkana Salud y Bienestar*, 7(2), 11-26. <https://doi.org/10.26871/killcanasalud.v7i2.1214>

MOCKUS, Antanas

- 1995 *Lugar de la pedagogía en las universidades: reforma académica*. Documentos. Universidad Nacional; Vicerrectoría Académica; Comité de Programas Curriculares.

NIÑO, Libia & GAMA, Antonio

- 2013 Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 163-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.185941>

OBSERVATORIO PEDAGÓGICO DE MEDIOS

- 2017 *El estereotipo educativo al poder*. 1 de noviembre. <https://bit.ly/4egZfji>

PERRENOUD, Philippe

- 2004 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.

PRENSKY, Marc

- 2001 *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon.

POZO, Juan

- 2003 *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.

PRIETO, Miriam

- 2018 La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20100>

RANCIÈRE, Jacques

- 2003 *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

RINCÓN GALLARDO, Santiago

- 2024 ¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del colapso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 71-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.608>

REDONDO, Andrés

- 2020 Sesgos cognitivos en la ciencia. *Revista Española de Física*, 34(2), 18-22. <https://bit.ly/4dZ5m9Q>

RÍOS, Rafael

- 2006 *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín. <https://bit.ly/4dW8dQR>

RUIZ, Héctor

- 2023 *Edumitos*. International Science Teaching Foundation.

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus

- 2013 Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>

RUNGE PEÑA, Andrés & MUÑOZ, Diego

- 2012 Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: Una diferencia necesaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://bit.ly/4ao692W>

SÄFSTRÖM, Carl & RYTZLER, Johannes

- 2023 La enseñanza como improvisación. *Teoría de la Educación*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>

SANTIZO, Claudia

- 2022 Percepciones y sesgos cognoscitivos en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 25-42. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.002>

SHAPIRO DONATO, Carmina

- 2022 Relaciones políticas entre la metáfora filogeniaontogenia y el “ser adulto” como télos escolar. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 299-321. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.10>

SIMONS, Maarten & MASSCHELEIN, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SIEGEL, Stefan & BIESTA, Gert

- 2022 El problema de la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 34(1), 33-48. <https://bit.ly/4eiq0CY>

SOLÉ BLANCH, Jordi & MOYANO, Segundo

- 2017 La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-119. <https://bit.ly/4ediFVn>

TVERSKY, Amos & KAHNEMAN, Daniel

- 1981 The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 211(4481), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>

TAMAYO, Mario

- 2001 *El proceso de la investigación científica*. México DF: Limusa.

WILSON, Eric

- 2008 *Contra la felicidad: en defensa de la melancolía*. Madrid: Taurus.

ZEMELMAN, Hugo
2005 *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Madrid: Anthropos.

ZULUAGA, Olga
1999 *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria*. Bogotá: Magisterio.

Declaración de autoría-Taxonomía CrediT	
Autores	Contribuciones
Óscar Julián Cuesta Moreno	Conceptualización, análisis formal, investigación, visualización, escrito, revisión, edición
Rafael Reyes Galindo	Conceptualización, análisis formal, investigación, visualización, escrito, revisión.



Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Óscar Julián Cuesta Moreno y Rafael Reyes Galindo del artículo titulado: “El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía”, declaran que la elaboración del documento no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2025
Fecha de revisión: 20 de noviembre de 2025
Fecha de aprobación: 22 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

LA PARADOJA DE LA HEUTAGOGÍA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

The Paradox of Heutagogy and Artificial Intelligence

LUIS ALBERTO TRIANA LLANO*

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

<https://ror.org/02dxm8k93>

luis.triana@upb.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4367-2977>

Forma sugerida de citar: Triana Llano, Luis Alberto. (2026). La paradoja de la heutagogía y la inteligencia artificial. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (41), pp. 179-216.

Resumen

El estudio recapitulativo acá presentado examina la intersección entre el uso de inteligencia artificial (IA) y la heutagogía, entendida como aprendizaje autodeterminado. Esta combinación puede devenir en la paradoja de la autonomía frente a la dependencia. El análisis se justifica en tanto la irrupción y el uso exponencial de la IA en entornos educativos plantean la necesidad urgente de explorar cómo su integración transforma los procesos de aprendizaje y los modos en que el sujeto construye su subjetividad cognitiva. El problema central reside en la coexistencia entre el potencial emancipador de la IA en clave heutagógica y el riesgo de una nueva forma de sujeción tecnológica que limite la autonomía cognitiva del estudiante. Se defiende que la IA no es, en sí misma, ni emancipadora ni alienante: su impacto educativo depende de los marcos pedagógicos, éticos y epistemológicos desde los cuales se integre. Se empleó una metodología cualitativa interpretativa que combina revisión sistemática de literatura especializada con análisis de casos, usando matrices de análisis conceptual y rúbricas evaluativas. Las conclusiones indican que la combinación de heutagogía e IA (denominada “heutagogIA”) promete experiencias educativas innovadoras y emancipadoras; no obstante, exige diseñar sistemas que promuevan un aprendizaje crítico y reflexivo, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades para cuestionar y analizar la información recibida, condición fundamental para una educación verdaderamente emancipadora.

Palabras clave

Autoaprendizaje, autonomía educativa, filosofía de la educación, heutagogía, inteligencia artificial, pensamiento crítico.

* Doctorando en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), máster en Filosofía para los Retos Contemporáneos por la Universitat Oberta de Catalunya (España), filósofo por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD, Colombia), ingeniero en Seguridad e Higiene Ocupacional por el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC, Colombia) y estudiante de Derecho (UNAD). Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación en contextos de encierro, la filosofía, la ética y la gestión del riesgo. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=PezDolUAAAJ&hl=es>
Índice h: 2.

Abstract

This recapitulative study examines the intersection between the use of Artificial Intelligence (AI) and heutagogy, understood as self-determined learning. This combination may give rise to the paradox of autonomy versus dependence. The analysis is justified insofar as the emergence and exponential use of AI in educational environments raise the urgent need to explore how its integration transforms learning processes and the ways in which subjects construct their cognitive subjectivity. The central problem lies in the coexistence between the emancipatory potential of AI in a heutagogical key and the risk of a new form of technological subjection that limits the student's cognitive autonomy. The thesis defended is that AI is not, in itself, either emancipatory or alienating: its educational impact depends on the pedagogical, ethical, and epistemological frameworks from which it is integrated. A qualitative interpretive methodology was used, combining a systematic review of specialised literature with case analysis, employing conceptual analysis matrices and evaluative rubrics as instruments. The conclusions indicate that the combination of heutagogy and AI (referred to here as heutagogAI) promises innovative and emancipatory educational experiences; however, it requires designing systems that promote critical and reflective learning, ensuring that students develop skills to question and analyse the information received, a fundamental condition for a truly emancipatory education.

Keywords

Artificial Intelligence, Critical Thinking, Educational Autonomy, Educational Philosophy, Heutagogy, Self-instruction.

180



Introducción

Las Ciencias de lo Artificial no aspiran solo a comprender y explicar fenómenos (en este caso, educativos), sino que buscan mejorar las cosas al añadir nuevas posibilidades (Alonso Rodríguez, 2021, p. 132).

La educación contemporánea enfrenta quizás el mayor de sus desafíos históricos: asistimos a una revolución educativa sin precedentes, impulsada de manera particular por la incursión y la rápida evolución de la inteligencia artificial (IA), evolución que a partir de los últimos dos años se ha potencializado con la irrupción de modelos de IA de aprendizaje automático para procesar y generar texto de manera coherente, contextual y con lenguaje natural tipo ChatGPT, Perplexity, CoPilot, Gemini, entre otros que se han integrado rápidamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Caldeiro *et al.*, 2024; García Peñalvo, 2024; García Peñalvo *et al.*, 2024; Peñalver Higuera *et al.*, 2024). Esta integración no es un fenómeno marginal ni prospectivo: es una realidad presente que interpela a docentes, estudiantes, instituciones y filósofos de la educación por igual.

En este contexto, bajo los fundamentos de Knowles (1970) se aplica la “heutagogía” como aprendizaje autodeterminado, en este proceso el estudiante asume un rol activo en la planificación, dirección, ejecución y evaluación de su propio proceso educativo. La heutagogía promueve la autonomía del sujeto-estudiante en contraste con enfoques pedagógicos

tradicionales en los que el docente es el principal mediador. Sin embargo, la irrupción de la IA en este esquema introduce una tensión que no puede ignorarse: si el estudiante heutagógico se apoya de manera creciente en sistemas algorítmicos para tomar decisiones sobre qué y cómo aprender, ¿sigue siendo verdaderamente autónomo o transfiere esa autonomía hacia una lógica computacional opaca que él mismo no controla ni comprende? De esta tensión emerge el problema central que orienta la presente investigación: la coexistencia entre el potencial emancipador de la IA en clave heutagógica y el riesgo de una nueva forma de sujeción tecnológica que limite la autonomía cognitiva del estudiante. En particular, se problematiza si el uso creciente de sistemas de IA en educación favorece efectivamente el aprendizaje autodeterminado, o si, por el contrario, desplaza la toma de decisiones del sujeto hacia lógicas algorítmicas opacas que condicionan el pensamiento, la creatividad y la reflexión crítica. Esta pregunta no es retórica: implica consecuencias pedagógicas, éticas y políticas de primer orden para el diseño de los sistemas educativos del siglo XXI.



La investigación sostiene como tesis central que la IA no es, en sí misma, ni emancipadora ni alienante, sino que su impacto educativo depende de los marcos pedagógicos, éticos y epistemológicos desde los cuales se integre. En este sentido, se defiende que, bajo un enfoque heutagógico crítico-reflexivo, la IA puede configurarse como una herramienta para potenciar la autodeterminación del aprendizaje, siempre que se diseñen experiencias educativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia ética y la capacidad del estudiante para cuestionar tanto los contenidos como los propios sistemas algorítmicos que median su aprendizaje. Esta postura evita tanto el entusiasmo acrítico hacia la tecnología como el rechazo reactivo, y apuesta por una apropiación reflexiva y políticamente consciente de la IA en la educación.

La importancia y actualidad de este estudio resultan indiscutibles. Desde 2022, con la masificación de los modelos de lenguaje generativo, la discusión sobre la IA en educación ha dejado de ser prospectiva para volverse urgente e inmediata. Organismos internacionales como la UNESCO (2022) y el Parlamento Europeo (2024) han comenzado a establecer marcos normativos y éticos para regular el uso de estas tecnologías, reconociendo explícitamente que su incorporación sin criterios pedagógicos claros puede profundizar desigualdades, perpetuar sesgos y erosionar la autonomía intelectual de las personas. En América Latina, donde las brechas digitales y educativas son históricamente pronunciadas, este debate adquiere una dimensión adicional de justicia cognitiva y

equidad social. Analizar esta transformación desde la heutagogía resulta especialmente pertinente, pues permite interrogar críticamente los discursos de innovación educativa y colocar en el centro la autonomía del sujeto aprendiz frente a los riesgos de dependencia, homogeneización y sujeción algorítmica.

El objetivo principal de este estudio es analizar críticamente la intersección entre la heutagogía y la IA para determinar las condiciones bajo las cuales esta última puede promover genuinamente el aprendizaje autodeterminado en lugar de crear nuevas formas de dependencia tecnológica. La reflexión se organiza en ocho apartados que avanzan de manera progresiva desde los fundamentos conceptuales hasta las propuestas concretas.

El primero describe la metodología cualitativa interpretativa empleada. El segundo establece el marco teórico que articula autonomía, tecnología y aprendizaje autodeterminado como ejes analíticos del estudio. A partir del tercer apartado, el análisis se despliega en profundidad: se examina la heutagogía y su relevancia de cara a la IA, identificando las tensiones que emergen cuando el aprendizaje autodeterminado se media por sistemas algorítmicos; a continuación, se caracteriza la inteligencia artificial como campo disciplinar y se analizan sus aplicaciones en contextos educativos. Estos dos apartados convergen en el quinto, dedicado a la heutagogIA como neologismo y propuesta pedagógica que nombra esa intersección.

Los tres apartados siguientes avanzan hacia la dimensión crítica y propositiva: se exploran las formas de resistencia a la sujeción algorítmica bajo el título Liberarse de la AlgoritmIA; se articula una propuesta de educación emancipadora heutagógica que sitúa la autonomía del sujeto en el centro; y se formula un decálogo orientador para la implementación de la heutagogIA con criterios éticos, inclusivos y reflexivos. El recorrido finaliza con las conclusiones, en las que se da cuenta del objetivo, el problema de investigación, las dificultades encontradas y las proyecciones para futuras investigaciones.

Metodología

La investigación adopta un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los procesos, significados e implicaciones asociados al uso de la IA en contextos educativos, bajo la perspectiva heutagógica. Este enfoque resulta apropiado dado que el objeto de estudio no admite cuantificación directa: se trata de explorar relaciones conceptuales, tensiones

epistemológicas e implicaciones éticas que requieren análisis comprensivo e interpretación fundamentada en marcos teóricos explícitos.

Las estrategias y técnicas de investigación combinaron la revisión sistemática de literatura especializada con especial atención al análisis de casos de uso de la IA en entornos educativos. La revisión documental se realizó de manera comparativa, permitiendo identificar tendencias, vacíos y aportes relevantes en la intersección entre IA y heutagogía, con particular atención a publicaciones de los últimos cinco años que reflejan la irrupción de los modelos de lenguaje generativo en los contextos formativos.

El procedimiento de investigación se estructuró en tres fases secuenciales. En la primera se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva para establecer el estado del arte y delimitar los principales debates y perspectivas teóricas en torno a la heutagogía, la IA en educación y las implicaciones éticas y políticas de los sistemas algorítmicos. En la segunda fase se identificaron y analizaron casos representativos de aplicación de IA en educación que incorporan elementos heutagógicos, centrando el análisis en los procesos de aprendizaje, la interacción humano-máquina y las posibilidades de emancipación o sujeción tecnológica. En la tercera fase se elaboró un marco conceptual integrador a partir de los hallazgos de las fases anteriores, culminando en la formulación de un decálogo de recomendaciones para el diseño de experiencias educativas críticas, reflexivas y emancipadoras mediadas por IA.

Los instrumentos de recolección y análisis de datos incluyeron, en primer lugar, matrices de análisis conceptual, diseñadas para sistematizar y categorizar la literatura revisada a partir de cuatro dimensiones:

- Concepción del sujeto aprendiente.
- Rol asignado a la tecnología en el proceso educativo.
- Tensiones entre autonomía y dependencia identificadas en los estudios.
- Propuestas o ausencias de enfoque emancipador.

Estas matrices permitieron comparar perspectivas provenientes de tradiciones disciplinares distintas: pedagogía, filosofía de la educación, ciencias de la computación y ética de la tecnología, para identificar convergencias y divergencias sustantivas.

En segundo lugar, se emplearon rúbricas evaluativas para el análisis de los casos de implementación de IA en educación, organizadas en torno a criterios como: grado de agencia del estudiante en el proceso, transparencia del sistema algorítmico empleado, presencia o ausencia de instancias de reflexión crítica sobre la herramienta, y alineación con

principios de equidad e inclusión. Estas rúbricas permitieron evaluar los casos no solo desde su eficacia instrumental, sino desde su coherencia con los valores de una educación emancipadora.

Autonomía, tecnología y aprendizaje autodeterminado

La presente investigación se apoya en un marco teórico que articula tres ejes conceptuales fundamentales: la autonomía del sujeto en el aprendizaje, la mediación tecnológica y la dimensión crítica de la educación. Estos tres ejes no son independientes entre sí: se articulan de manera dialéctica, generando tensiones productivas que constituyen el núcleo filosófico del problema investigado.

184



La autonomía del sujeto en el aprendizaje

El primer eje conceptual se construye sobre las tradiciones de la pedagogía crítica y la andragogía. Knowles (1970) identificó en el adulto aprendiente una capacidad de autodirección que la educación tradicional tiende a suprimir en lugar de potenciar, argumento que sentó las bases para repensar el rol del docente como autoridad epistémica y del estudiante como receptor pasivo. Desde esta base, Hase y Kenyon (2001) formularon la heutagogía como una superación del modelo andragógico: si en la andragogía el docente facilita el aprendizaje del adulto dentro de un marco curricular previamente definido, en la heutagogía el sujeto asume de manera plena la planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de su propio proceso formativo. Esta distinción no es meramente instrumental, sino epistemológica: supone una concepción del aprendiente como agente capaz de definir sus propias preguntas, seleccionar sus propios métodos y evaluar sus propios resultados, sin depender de un currículo preestablecido ni de la mediación del docente.

Esta concepción resuena con la propuesta de Jacques Rancière (1996) en *El maestro ignorante*, donde la emancipación intelectual no proviene de la instrucción del maestro, sino del reconocimiento de la igualdad de las inteligencias. Para Rancière, quien aprende no necesita de un maestro que le transmita el saber: necesita de alguien que le exija que use su propia inteligencia. El “maestro ignorante” no instruye porque no sabe, interpela porque confía en la capacidad del otro. Esta arquitectura relacional del aprendizaje resulta filosóficamente fértil cuando se introduce la IA en el escenario heutagógico: un sistema de IA no “sabe” en el sentido pleno del término (no comprende, no tiene conciencia, no

experimenta el mundo), sin embargo, puede facilitar procesos de aprendizaje genuinos en quienes interactúan con él. En este sentido, la IA podría funcionar como una suerte de “maestro ignorante” tecnológico: un dispositivo que no posee el saber que aparentemente transmite, pero que puede interpelar al estudiante de maneras que activen su propia inteligencia crítica. El riesgo, sin embargo, es que esta analogía encubra una diferencia fundamental: mientras el maestro ignorante rancieriano respeta y estimula la emancipación intelectual del estudiante, un sistema de IA mal diseñado puede producir exactamente el efecto contrario, homogeneizando respuestas, desalentando la pregunta genuina y reforzando la dependencia cognitiva.

Blaschke y Marín (2020) han precisado que la heutagogía no equivale al aprendizaje autorregulado ni al aprendizaje autodirigido, con los que frecuentemente se confunde. La diferencia fundamental radica en el grado de agencia del sujeto: mientras que en el aprendizaje autorregulado el estudiante gestiona su proceso dentro de un marco curricular dado —seleccionando estrategias, administrando tiempos, monitoreando su desempeño— en la heutagogía ese marco mismo es definido por el estudiante. Es el sujeto quien decide qué vale la pena aprender, por qué vías y bajo qué criterios de valoración. Esta distinción se vuelve crucial cuando se introduce la IA, pues el riesgo consiste precisamente en que los sistemas algorítmicos impongan un marco curricular implícito, determinado por los datos de entrenamiento y los objetivos del sistema, que el estudiante percibe como propio pero que en realidad ha sido diseñado por otros. Esta reinstalación subrepticia de un currículo heterónimo bajo la apariencia de la personalización constituye una de las tensiones más profundas de la heutagogIA y exige una vigilancia filosófica y pedagógica permanente.

La mediación tecnológica y la producción de subjetividades

El segundo eje conceptual parte de la premisa de que toda tecnología participa en la producción de subjetividades. Esta afirmación no debe leerse como un determinismo tecnológico ingenuo, según el cual la tecnología dictaría de manera inexorable las formas de pensar y actuar de los sujetos, sino como un reconocimiento crítico de que los artefactos tecnológicos no son neutros: incorporan valores, intereses y relaciones de poder que condicionan, de maneras más o menos sutiles, las formas en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y consigo mismos.



Foucault (2002) analizó, en el contexto de las instituciones disciplinarias, cómo los dispositivos de saber-poder producen sujetos dóciles mediante la vigilancia, la norma y el examen. El poder no se ejerce solo sobre el cuerpo, se inscribe en las prácticas, en las rutinas, en los modos de evaluar y ser evaluado. La escuela tradicional ha sido uno de los espacios privilegiados de esta producción disciplinaria. Deleuze (2006), por su parte, actualizó este análisis para las “sociedades de control”, en las que los mecanismos regulatorios no operan ya mediante el encierro y la vigilancia directa, sino mediante la modulación continua de los comportamientos a través de redes, flujos y sistemas informatizados. Lo relevante de este desplazamiento es que la sujeción deja de ser visible y localizable: se difunde en las interfaces, en las recomendaciones algorítmicas, en los sistemas de puntuación y gamificación que moldean silenciosamente las decisiones del sujeto. Esta progresión histórica, del poder soberano al disciplinario y de este al control modulado, adquiere una nueva dimensión con la IA educativa: los sistemas algorítmicos no solo observan el rendimiento del estudiante, sino que predicen sus trayectorias, sugieren sus itinerarios y moldean sus expectativas, configurando lo que cabe denominar una subjetividad algorítmica. En este escenario, la pregunta por la autonomía heutagógica se vuelve filosóficamente acuciante: ¿puede un sujeto ser verdaderamente autónomo cuando sus decisiones de aprendizaje son orientadas, filtradas y retroalimentadas por un sistema que opera bajo una lógica opaca?

Stiegler (2015), desde la filosofía de la técnica, ha argumentado que toda exteriorización del pensamiento en soportes técnicos conlleva el riesgo de lo que denomina “proletarización cognitiva”: la pérdida progresiva del saber-hacer y del saber-vivir cuando las funciones cognitivas son delegadas a dispositivos que las realizan de manera más eficiente. Este diagnóstico resulta especialmente pertinente en el contexto de la IA educativa: si el estudiante externaliza en el sistema la selección de qué aprender, la formulación de sus preguntas y la evaluación de sus respuestas, no solo pierde práctica en esas capacidades, sino que puede perder la conciencia de que alguna vez las tuvo. Winner (2008) y Collins y Pinch (1996) han insistido, por su parte, en que los artefactos tecnológicos incorporan elecciones políticas y morales que no son evidentes para el usuario. Un sistema de IA entrenado con determinados conjuntos de datos, diseñado para optimizar determinadas métricas y desplegado en determinados contextos institucionales no es una ventana transparente hacia el conocimiento: es un artefacto que refleja los intereses, los sesgos y los valores de quienes lo han construido. Esta realidad obliga a una alfabetización

tecnológica crítica que vaya más allá del aprendizaje instrumental de herramientas digitales para incluir la comprensión de los mecanismos de poder que operan en los sistemas algorítmicos, lo que constituye, en sí mismo, una tarea filosófica y pedagógica de primer orden.

La educación crítica como emancipación

El tercer eje conceptual recupera la tradición de la pedagogía crítica y la filosofía de la educación emancipadora. Garcés (2020) define la educación emancipadora como aquella que “entiende que la educación es un camino de liberación no solo para unos cuantos escogidos sino para todos” (p. 27). Esta definición tiene una dimensión política ineludible: la emancipación no es un proceso individual de autorrealización, sino un proceso colectivo de construcción de condiciones para la autonomía y la dignidad de todos los sujetos. Emanciparse no significa solo liberarse de restricciones externas, sino desarrollar la capacidad de reconocer las condiciones de la propia sujeción y actuar sobre ellas con intencionalidad y criterio.

En esta línea, Freire (1970) ya había advertido que la educación bancaria: aquella que deposita contenidos en el estudiante sin implicarlo en su construcción es una forma de opresión disfrazada de instrucción. La crítica freireana cobra nueva vigencia frente a los sistemas de IA que generan contenidos “personalizados” sin que el estudiante haya participado en la definición de lo que necesita aprender ni en la valoración de lo que ha aprendido. El riesgo no es solo pedagógico: es político, en la medida en que reproduce relaciones de dependencia bajo la apariencia de la autonomía.

De Sousa Santos (2006) advierte que “contamos solo con instrumentos hegemónicos para intentar enfrentar todo eso, porque los conceptos para enfrentar lo nuevo, la discontinuidad, la ruptura, la revolución, hoy no los tenemos” (p. 65). Esta advertencia es especialmente pertinente en el contexto de la IA educativa: las herramientas disponibles son, en su mayor parte, productos de corporaciones tecnológicas con lógicas de mercado que no necesariamente coinciden con los objetivos emancipadores de la educación. Sin embargo, ello no implica que no puedan ser apropiadas de manera crítica y transformadora. La historia de la educación está llena de ejemplos de apropiación subversiva de instrumentos hegemónicos: la imprenta, la radio, el video, internet; en cada caso, el instrumento fue desarrollado con determinadas lógicas de poder y fue luego apropiado por movimientos pedagógicos y sociales que lo usaron para



cuestionar esas mismas lógicas. El sujeto que aprende no es un receptor pasivo de la tecnología: puede interrogarla, subvertirla, resignificarla.

Esta posibilidad de resignificación remite al concepto de “línea de fuga” de Deleuze y Guattari (2002): los movimientos que escapan de las territorialidades establecidas y abren nuevas posibilidades de existencia. Pensar la heutagogIA como línea de fuga implica concebir la IA no solo como herramienta de aprendizaje, sino como objeto de aprendizaje: el estudiante que aprende a interrogar los sistemas algorítmicos que median su formación está ejerciendo, en el acto mismo de esa interrogación, una forma de emancipación tecnológica que trasciende el uso instrumental de la herramienta.

La articulación de estos tres ejes —la autonomía del sujeto, la mediación tecnológica y la educación emancipadora— constituye el marco teórico desde el cual se aborda la heutagogIA como propuesta educativa. Este marco no resuelve la paradoja que da título al trabajo, pero ofrece las categorías analíticas necesarias para pensarla con rigor y profundidad, evitando tanto los entusiasmos tecnoutópicos como los pesimismos luditas, y apostando, en cambio, por una apropiación reflexiva, crítica y políticamente consciente de la IA en la educación.

188



La heutagogía y su relevancia de cara a la IA

El acto de conocer queda reflejado que es una actividad propia del ser en donde se vislumbra o mejor dicho adquiere sentido su modo de ser, en función de llegar al conocimiento de aquello que le parece desconocido (Obando et al., 2018, p. 96).

La heutagogía no nació como respuesta a la irrupción tecnológica, sino como consecuencia de una insatisfacción profunda con los modelos educativos centrados en el docente. Hase y Kenyon (2001) la formularon como una extensión y superación de la andragogía de Knowles (1970): si en la andragogía el docente facilita un proceso de aprendizaje cuyo currículo ha sido definido institucionalmente, en la heutagogía el sujeto estudiante es quien planifica, direcciona, diseña, desarrolla y evalúa su aprendizaje. Esta diferencia no es de grado, sino de naturaleza: implica un desplazamiento ontológico del sujeto educativo, que deja de ser objeto de una acción pedagógica para convertirse en agente de su propio proceso formativo.

Es importante, sin embargo, evitar la confusión entre la heutagogía y conceptos afines que con frecuencia se emplean como sinónimos. Como señalan Narváez y Prada (2005), expresiones como “aprendizaje

autorregulado, aprendizaje autónomo, aprendizaje autoplanificado” (p. 118) guardan vínculos con la heutagogía pero no la definen ni la constituyen. La distinción central reside en el objeto de la autodeterminación: mientras que el aprendizaje autorregulado o autodirigido opera dentro de un marco curricular dado, gestionando recursos, tiempo y estrategias, la heutagogía involucra la definición del propio marco, la elección de los propios interrogantes y la construcción de los propios criterios de valoración. Esta distinción cobra especial relevancia cuando se introduce la IA como mediadora, pues el riesgo consiste precisamente en que el sistema algorítmico reinstale subrepticamente un currículo implícito que el estudiante percibe como propio sin haberlo elegido.

La heutagogía, si bien existe como práctica desde mucho antes de su formalización conceptual, experimentó una expansión notable a partir de la pandemia en 2020, cuando las instituciones educativas se vieron compelidas a reconfigurar sus modelos de enseñanza en contextos de distancia y virtualidad. Hairi *et al.* (2022) documentan implementaciones en “Reino Unido, Chipre, Nueva Zelanda, Alemania, Canadá, Ruanda y Portugal” (p. 6693), entre otros. En el contexto hispanohablante, destacan la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en España y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en Colombia como instituciones que han incorporado principios heutagógicos en sus propuestas pedagógicas. Esta expansión geográfica revela que la heutagogía no es una propuesta académica marginal, sino una tendencia educativa con creciente respaldo institucional e investigativo.

Ahora bien, lo que otorga a la heutagogía una relevancia particular en el contexto actual es precisamente la irrupción de la IA generativa. Por un lado, los sistemas de IA parecen ofrecer condiciones ideales para el aprendizaje autodeterminado: acceso ilimitado a información, retroalimentación inmediata, adaptación al ritmo y los intereses del usuario, disponibilidad permanente. Por otro lado, estos mismos sistemas pueden operar como mecanismos de sujeción que colonicen la autonomía del sujeto: si el estudiante heutagógico delega en la IA la selección de qué aprender, cómo aprenderlo y cómo evaluarlo, la autodeterminación se convierte en una ilusión sostenida por algoritmos. Esta tensión es el núcleo de la paradoja que da título a este trabajo.

Parafraseando a David Miller: “Que para lograr aprendizajes es necesario conocer algo y tener conocimientos previos, ya sea en el espacio físico (presencial) o en el espacio intangible (virtual) o ciberespacio como escenario donde es posible el debate epistemológico y educativo” (citado en Hermann Acosta, 2011, p. 101), se tiene un argumento que va en direc-



ción opuesta al planteamiento ya mencionado de Rancière (1996), quien indica que “se puede enseñar lo que se ignora” (p. 56): una oposición en la que quizás puedan mediar la heutagogía y la IA.

Esta cuestión adquiere aún mayor profundidad si se la examina a través del pensamiento rancièriano, proponiendo que el verdadero aprendizaje surge del reconocimiento de la igualdad de las inteligencias y no de la transferencia de saber desde una autoridad epistémica hacia un receptor pasivo. La aparente convergencia en el énfasis que pone Rancière en la autonomía del estudiante, así como en su capacidad inherente para lograr aprender por sí mismo con la heutagogía en la que el sujeto estudiante asume el control sobre *el qué* y *el cómo* aprende, es defendida en los argumentos del filósofo galo cuando propone como verdadero aprendizaje aquel que surge de la igualdad de las inteligencias en un proceso donde el maestro no enseña en el sentido tradicional: el “maestro ignorante” actúa como el facilitador de la emancipación intelectual del sujeto estudiante.

Tanto Rancière como la heutagogía rechazan la dependencia del sujeto estudiante hacia la figura del maestro como aquella fuente de conocimiento, promueven ambos el modelo de aprendizaje autodeterminado del qué y el cómo se aprende, la reflexión crítica y la exploración activa. Tanto la heutagogía como el pensamiento de Rancière ponen de manifiesto que el aprendizaje significativo no se impone, se construye desde la voluntad y la capacidad del sujeto estudiante; ahora bien, nos inquieta saber si lo que enseña eso que se ignora puede ser una IA, dado que en esencia la IA no sabe lo que enseña, es algo así como un sofisticado loro tecnológico que repite la información que le han suministrado previamente y en ese sentido podría ser análoga al maestro ignorante de Rancière, que enseñaría lo que *stricto sensu* no sabe, lo repite.

En este punto convergen la heutagogía y la IA (heutagogIA) para los propósitos de este trabajo. Esta intersección representa una posibilidad transformadora para la educación emancipadora, pero también plantea una paradoja fundamental: la tensión entre la autonomía heutagógica y la potencial dependencia tecnológica (Morduchowicz, 2023). Como advierten Mollick y Mollick (2023), el diseño algorítmico de los sistemas de IA tiende a estandarizar procesos, lo que podría restringir la exploración creativa propia del aprendizaje autodeterminado. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué mecanismos garantizarían que la IA funcione como facilitadora y no como limitante de la agencia creativa del estudiante en contextos heutagógicos?

Como advierten Mollick y Mollick: “la IA puede ser una herramienta útil para promover las prácticas de enseñanza y aprendizaje cuan-



do se implementa con cautela y consideración en el aula” (2023, p. 24). Esta cautela no debe entenderse como timidez ante la tecnología, sino como rigor pedagógico y filosófico: la misma herramienta que puede potenciar la autonomía puede también erosionarla, dependiendo del marco de valores, intenciones y prácticas en el que se despliegue.

Inteligencia artificial

La historia de la IA como campo multidisciplinario nutrido desde las matemáticas, la lógica, la computación y la neurociencia ha evolucionado a lo largo de varias décadas. Para los efectos de este artículo, conviene destacar tres hitos fundamentales. El primero remite a 1842, cuando la matemática Ada Lovelace programó lo que se considera el primer algoritmo destinado a ser procesado por una máquina (Abeliuk y Gutiérrez, 2021, p. 15). El segundo corresponde al trabajo de Alan Turing en 1950, plasmado en su artículo “Computing Machinery and Intelligence”, donde planteó por primera vez la pregunta de si una máquina puede pensar, estableciendo el marco conceptual que orientaría décadas de investigación. El tercer hito ocurre en 1956, en la conferencia de Dartmouth, cuando Abeliuk y Gutiérrez (2021) identifican el “momento fundacional de la ‘inteligencia artificial’, tanto del término como del campo de estudio” (p. 15). Desde entonces, la IA ha transitado por diversas etapas: los primeros sistemas expertos basados en reglas, el invierno de la IA de las décadas de 1970 y 1980, el resurgimiento con las redes neuronales en los años noventa, y la revolución del aprendizaje profundo (*deep learning*) en la década de 2010, que hizo posibles aplicaciones como el reconocimiento facial, los asistentes virtuales y más recientemente, los modelos de lenguaje generativo.

La IA ha avanzado significativamente gracias al aumento de datos disponibles y al desarrollo del *hardware*, lo que ha favorecido la aparición de modelos avanzados de procesamiento del lenguaje natural. Entre ellos destacan los modelos GPT (Generative Pre-trained Transformer), basados en redes neuronales profundas y capaces de generar texto y sostener conversaciones naturales. Herramientas como ChatGPT, Perplexity, Copilot o Gemini son ejemplos de esta evolución. En particular, ChatGPT se ha convertido en uno de los sistemas más extendidos y conocidos, al utilizar la arquitectura GPT para procesar y generar lenguaje humano, ampliando así las aplicaciones de la IA en ámbitos como la educación, que constituye el objeto de este trabajo.



Esta trayectoria histórica no es un mero telón de fondo: revela que el desarrollo de la IA ha estado siempre condicionado por las capacidades computacionales disponibles, los datos de entrenamiento utilizados y los objetivos que los investigadores y las industrias han definido como prioritarios. Comprender este condicionamiento es fundamental para evaluar críticamente los sistemas de IA actuales en contextos educativos.

Entre las múltiples definiciones de la IA, tomamos como referente la indicada por la UNESCO en el texto de Morduchowicz (2023): “La IA es la capacidad de un sistema para interpretar datos externos, utilizar estos datos para lograr metas específicas y llevar a cabo acciones que maximizan las posibilidades de éxito en una tarea concreta” (p. 15). Esta definición, deliberadamente funcionalista, permite identificar con claridad tanto las posibilidades como los límites de la IA en educación. Así, si las “metas específicas” que un sistema de IA optimiza no están alineadas con los objetivos de una educación emancipadora —el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de cuestionar— el sistema puede alcanzar métricas de rendimiento satisfactorias y al mismo tiempo producir resultados pedagógicamente empobrecedores.

En este sentido, la IA puede proporcionar acceso rápido a recursos ayudando a los estudiantes a investigar temas de interés. Esto puede fomentar la autonomía que permitiría a los estudiantes profundizar en áreas específicas que resultan de su interés o que deban conocer para descubrir sus intereses. La IA, en su configuración actual, puede asumir múltiples roles en el proceso educativo, como sintetizan Caldeiro *et al.* (2024, p. 8) en una clasificación que abarca desde el rol de simulador y tutor hasta el de evaluador dinámico y codiseñador (tablas 1 y 2). Cada uno de estos roles comporta tanto beneficios pedagógicos como la personalización, la retroalimentación inmediata, la práctica deliberada; así mismo, representa riesgos significativos: la “confabulación” o generación de información falsa pero verosímil, la transferencia indebida del pensamiento al sistema, la incompatibilidad entre el estilo de interacción del sistema y el del estudiante. Lo que estas clasificaciones revelan no es solo una taxonomía de usos, sino un mapa de tensiones pedagógicas que requieren de una gestión reflexiva por parte de docentes y estudiantes. Según sugieren Mollick y Mollick (2023) “la IA puede ser una herramienta útil para promover las prácticas de enseñanza y aprendizaje cuando se implementa con cautela y consideración en el aula” (p. 24). Sobre esta idea, Caldeiro *et al.* (2024) sintetizan algunos de los beneficios y riesgos:



Tabla 1
Aproximaciones con prompts

Uso de IA	Rol	Beneficio pedagógico	Riesgo pedagógico
Simulador	Práctica deliberada	Practicar y aplicar conocimientos ayuda en su transferencia.	Fidelidad inapropiada.
Tutor	Instrucción directa	La instrucción directa personalizada es muy efectiva.	Base de conocimiento irregular de la IA. Riesgos serios de confabulación.
Mentor	Proporcionar retroalimentación	La retroalimentación frecuente mejora los resultados de aprendizaje, incluso si no se sigue todo el consejo.	No analizar críticamente la retroalimentación, la cual puede contener errores.
Motivador	Estimular la metacognición	Creación de espacios para el análisis introspectivo y autorregulación, lo cual eleva la calidad del aprendizaje.	El tono o estilo de entrenamiento puede no coincidir con el del estudiante. Riesgos de consejos incorrectos.
Compañero	Mejorar el rendimiento del equipo	Proporcionar puntos de vista alternativos, ayuda a que los equipos de aprendizaje funcionen mejor.	Imprecisiones y fabricación de datos. Incompatibilidades de interacción con otros integrantes del grupo.
Estudiante	Obtener explicaciones	El acto de explicar a otros constituye una estrategia formativa de gran impacto.	La invención de información y las discusiones pueden neutralizar los beneficios del enfoque pedagógico.
Instrumento	Ejecutar actividades específicas	Permite a los aprendices lograr mayores avances en idénticos periodos temporales.	Delegar el pensamiento, en lugar del trabajo.

Fuente: adaptado de Caldeiro *et al.* (2024, p. 8).

De la tabla 1 se desprenden algunos usos que un programa heurístico con soporte en IA podría desarrollar, procurando que el sujeto no quede sujeto a la IA, que logre discernir, criticar, analizar e incluso *emanciparse de la IA a través de la IA*. Ahora bien, en el sector educativo,



¿puede usarse cualquier IA?, ¿la IA debería ser diseñada, programada, entrenada y optimizada para educación? Parece ser que la respuesta puede estar implícita en la propuesta de Synthesis School, cuyo eslogan indica “For kids who think for themselves” (Synthesis, 2024). Estos niños que piensan por sí mismos serán educados mediante la IA usada en Synthesis School para “desarrollar estudiantes cautivados por la complejidad y la resolución de lo desconocido” (Synthesis, 2024).

Lo anterior, *prima facie*, pareciera alinearse con Rancière, sin embargo, de momento quizás no sea posible según se desprende de las declaraciones de Chomsky, Roberts y Watumull que publica *The New York Times*:

Su defecto más profundo es la ausencia de la capacidad más crítica que posee cualquier inteligencia: decir no solo lo que ocurre, lo que ocurrió y lo que ocurrirá —eso es describir y predecir—, sino también lo que no ocurre y lo que podría y no podría ocurrir (Kuo, 2023).

Cabe destacar que esos son los necesarios ingredientes de una explicación, en tanto “la señal de una verdadera inteligencia” (Kuo, 2023).

Por ello, la capacidad de explicar lo ausente y considerar lo no evidente es crucial para la toma de decisiones informada y la resolución de problemas complejos. La verdadera inteligencia no se limita a lo superficial, implica profundidad y reflexión, cosa que de momento no se logra con las IA por sí solas; además de correr el riesgo que se presenten “alucinaciones”. Al respecto, Caldeiro *et al.* (2024) dicen que “puede producir respuestas que parecen verosímiles o razonables, pero que son inexactas o irrelevantes por no basarse en datos fácticos, o por la falta de habilidades específicas de la herramienta como la resolución de problemas matemáticos” (p. 11). Este fenómeno no es un fallo técnico menor: representa una amenaza directa para la integridad epistémica del proceso de aprendizaje, especialmente cuando el estudiante carece de criterios propios para evaluar la veracidad de la información que recibe. De aquí se desprende una conclusión pedagógica fundamental: la integración de la IA en contextos heutagógicos no puede hacerse sin una formación paralela en evaluación crítica de la información y en comprensión de los límites y mecanismos de los sistemas algorítmicos.

Las alucinaciones representan uno de los mayores desafíos y constituyen un riesgo para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la IA, pero no es el único, también está la incapacidad de equilibrar la creatividad con la responsabilidad, en la medida en que en sus resultados pueden surgir verdades y falsedades, argumentos sesgados que eventualmente respalden decisiones éticas y no éticas por igual (Kuo, 2023).

Ahora bien, la IA puede asumir roles como los indicados en la tabla 1, pero estos roles pueden ampliarse aún más, por ejemplo:

Tabla 2
Aplicaciones de ChatGPT

Rol	Descripción	Ejemplo
Motor de posibilidades	La IA genera alternativas para expresar una misma idea.	Los estudiantes pueden usar ChatGPT y la función Regenerar Respuesta para explorar diversas formulaciones.
Oponente socrático	La IA desafía ideas y argumentos, promoviendo el pensamiento crítico.	Los estudiantes pueden plantear preguntas a ChatGPT estructurando la interacción como un debate. Los docentes pueden pedir a los estudiantes que usen ChatGPT para preparar argumentos.
Coach de Colaboración	La IA asiste a los grupos en la investigación y resolución conjunta de problemas.	En equipos, los estudiantes pueden emplear ChatGPT para buscar información que les ayude a completar proyectos y tareas.
Guía complementaria	La IA sirve como guía para explorar espacios tanto físicos como conceptuales.	Los docentes pueden utilizar ChatGPT para crear materiales para las clases (como preguntas para el debate) y solicitar sugerencias sobre cómo facilitar la comprensión de temas específicos.
Tutor personal	La IA proporciona orientación individualizada y retroalimentación inmediata sobre el progreso del estudiante.	ChatGPT puede ofrecer comentarios personalizados a los estudiantes basándose en información proporcionada por ellos o por los profesores (por ejemplo, resultados de evaluaciones).
Codiseñador	La IA colabora en todo el proceso de diseño.	Los docentes pueden solicitar a ChatGPT ideas para el diseño o la actualización de planes de estudio (por ejemplo, rúbricas de evaluación) o para abordar objetivos concretos (por ejemplo, cómo mejorar la accesibilidad del plan de estudios).
Exploratorio	La IA proporciona instrumentos para la indagación y la interpretación.	Los docentes pueden proporcionar información básica a los estudiantes, quienes luego realizan diferentes consultas en ChatGPT para profundizar en el tema. ChatGPT puede ser útil para apoyar el aprendizaje de idiomas.



Rol	Descripción	Ejemplo
Compañero de estudios	La IA ayuda al estudiante a reflexionar sobre el material de aprendizaje.	Los estudiantes pueden explicar a ChatGPT su nivel de comprensión y solicitar apoyo para estudiar el material. ChatGPT también puede ayudar a los estudiantes a prepararse para diversas tareas (como entrevistas laborales).
Motivador	La IA propone juegos y desafíos para extender el aprendizaje.	Los docentes y estudiantes pueden solicitar a ChatGPT ideas sobre cómo expandir el aprendizaje de los estudiantes, proporcionando un resumen de su nivel actual de conocimientos (por ejemplo, cuestionarios o ejercicios).
Evaluador dinámico	La IA ofrece a los educadores un perfil del conocimiento actual de cada estudiante.	Los estudiantes pueden interactuar con ChatGPT en un diálogo similar a una tutoría y luego pedirle a ChatGPT que elabore un resumen de su estado actual de conocimientos para compartirlo con el profesor para su evaluación.

Fuente: adaptado de Caldeiro *et al.* (2024, p. 9).

Los roles de la tabla 2 son más cercanos a una eventual combinación de la IA con la heutagogía, por supuesto, han de considerarse los efectos heutagógicos al momento de diseñar estos roles específicos, tanto en el entrenamiento de la IA como en el uso por parte de los estudiantes. Finalmente, entre los propósitos está que los estudiantes logren discernir la información que entregue la IA de manera tal que logren también cuestionar mediante preguntas más precisas lo que la IA devuelve en el modelo. Es una suerte de espiral de afinación de la información y el conocimiento adquirido, en búsqueda de un enfoque reflexivo y analítico que aliente la búsqueda de aspectos más profundos, esto último recuerda la espiral hermenéutica de Gadamer (2003).

Heutagogía

La intersección entre IA y heutagogía que aquí hemos denominado heutagogIA, no es simplemente la suma de dos enfoques, sino una articulación que genera propiedades emergentes propias, tanto en términos de posibilidades pedagógicas como de riesgos específicos. Así, la heutagogía promete nuevas formas de interacción y potenciación del aprendizaje au-

todeterminado, que permite “optimizar la educación en función de las *necesidades únicas y la evolución de cada estudiante*, lo que permitirá crear o adaptar materiales y experiencias de aprendizaje de manera personalizada” (Aguilar, 2024). Esta personalización, en principio, es uno de los objetivos centrales de la heutagogía: que cada sujeto pueda trazar su propia ruta formativa. Sin embargo, conviene examinar críticamente qué tipo de personalización ofrecen realmente los sistemas de IA actuales.

La personalización algorítmica opera sobre la base de datos: el sistema identifica patrones en el comportamiento del usuario, los compara con patrones de otros usuarios y genera recomendaciones optimizadas. Pero este proceso tiene un límite epistemológico fundamental: solo puede personalizar dentro del espacio de posibilidades que los datos de entrenamiento han definido. Un sistema de IA no puede recomendar al estudiante aquello que nunca ha aparecido en sus datos, ni puede anticipar los intereses que el estudiante aún no ha tenido, ni puede valorar la creatividad que desafía las categorías preexistentes. En este sentido, la personalización algorítmica es, paradójicamente, una forma de homogeneización: todos los estudiantes son personalizados según las mismas lógicas, optimizados según los mismos criterios, conducidos hacia territorios ya mapeados por los datos. Como señala Morduchowicz (2023), “la IA es capaz de almacenar datos, organizarlos, procesarlos, ordenarlos y redactar textos, pero no posee pensamiento crítico, carece de curiosidad e imaginación y no es fuente de libre creatividad” (p. 36). Esta limitación no invalida el uso de la IA en la heutagogía, pero sí exige que la personalización algorítmica sea complementada y constantemente interrogada por la agencia genuina del sujeto estudiante y no por el estudiante sujetado.

Esto es, que a pesar que la IA tiene el potencial de adaptar el contenido y la metodología según las necesidades individuales del sujeto usuario de la IA, esta autodeterminación med(IA)da puede permitir (o no) tomar decisiones sobre su aprendizaje y participar activamente en su proceso formativo, además de las posibilidades reflexivas, en tanto que pueden fomentar la capacidad de cuestionar, analizar y construir conocimiento de manera crítica. Tal como concluye Lo (2023), “su uso plantea varias preocupaciones, como la generación de información incorrecta o falsa y la amenaza que representa para la integridad académica” (p. 12).

El plagio y la integridad académica constituyen otro frente de tensión significativo. El uso de la IA “se enfrenta a una fuerte resistencia cultural en el ámbito académico, generando tensiones tanto en la práctica docente como en las perspectivas futuras de la educación” (Delgado *et al.*, 2024, p. 144). Esta resistencia no es infundada: si un estudiante exter-



naliza en la IA la producción de textos, argumentos o soluciones, no solo incurre en una deshonestidad académica, sino que, lo que es pedagógicamente más grave, renuncia al proceso de aprendizaje que esa producción estaba destinada a generar. Desde la perspectiva heutagógica, esto representa una contradicción fundamental: el aprendiz que cede al sistema algorítmico la tarea de pensar no está ejerciendo su autonomía, sino abdicando de ella.

Sin embargo, la imagen opuesta también existe y merece atención, Puente *et al.* (2024) reportan que “las investigaciones indican que los estudiantes que utilizan estas plataformas muestran una mejor retención del conocimiento y obtienen mejores calificaciones en comparación con los métodos tradicionales” (p. 61). Esta evidencia sugiere que el problema no es la IA en sí misma, sino el tipo de uso que se hace de ella. Un estudiante que usa la IA para contrastar perspectivas, para generar preguntas que luego investiga por otras vías, para recibir retroalimentación sobre sus propios argumentos y para explorar territorios del conocimiento que de otro modo serían inaccesibles, está ejerciendo una forma de autonomía mediada tecnológicamente que es perfectamente compatible con la heutagogía, e incluso puede potenciarla.

La clave interpretativa de esta distinción remite a la espiral hermenéutica de Gadamer (2003), en tanto que el aprendizaje como proceso de comprensión progresiva, cada nuevo horizonte de sentido modifica y enriquece la comprensión anterior. La interacción con la IA puede funcionar como un catalizador de este movimiento espiral, siempre que el sujeto no se detenga en la primera respuesta del sistema, sino que la use como punto de partida para nuevas preguntas, nuevas búsquedas, nuevas síntesis. Desde esta perspectiva, la heutagogIA no es un estado que se alcanza, sino un proceso que se construye: una práctica continua de apropiación crítica y reflexiva de las herramientas tecnológicas disponibles.

Así las cosas, de una parte, están los entusiastas que ven en la heutagogIA posibilidades casi infinitas de avance y progreso como si de una nueva ilustración se tratase y, de otra parte, están los escépticos que no solo reconocen el riesgo del algoritmo subyacente en la IA y los resultados de un proceso educativo med(IA)do por la IA, que entre otras cosas deviene como mecanismo de sujeción, de un sujeto sujetado algorítmicamente a la heutagogIA.

En este punto se debe precisar que el sujeto debería ser capaz de criticar también el mismo modelo educativo, pero además permitiría una educación contextual en la medida en que se puede relacionar el aprendizaje con la realidad cotidiana y los retos en su entorno; esta combinación



promete una experiencia de aprendizaje más personalizada, relevante y emancipadora. Esto plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se relaciona la heutagogIA con la educación emancipadora? La educación emancipadora es “cuando entendemos que la educación es un camino de liberación no solo para unos cuantos escogidos sino para todos” (Garcés, 2020, p. 27). Con la IA se puede llegar a todos, al menos está entre las posibilidades, aunque de momento persisten desigualdades y dificultades para el acceso a las TIC y en consecuencia a la IA.

Este primer potencial de la IA no logra, en principio, una cobertura global, pero en la medida que avanza el tiempo se esperaría que se rompan barreras que no permiten el acceso universal a estas tecnologías, que llegaron para quedarse. Un segundo potencial radica en la posibilidad de la IA de actuar como un tutor personalizado que proporcione herramientas y recomendaciones personalizadas, empoderando aún más a los sujetos para que tomen decisiones informadas sobre su educación, claro acá está presente el riesgo de la dependencia lo que directamente atenta contra el propósito emancipatorio.

Sin embargo, la heutagogIA misma procura la autonomía emancipatoria al enfocarse en la autonomía del sujeto que se alinea con la idea de que cada estudiante tiene diferentes intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Ahora bien, esto implica que la heutagogIA debe ir más allá de la mera transmisión de contenidos y permitir el desarrollo integral de las personas, fomentando su autonomía, el pensamiento crítico, la capacidad para entender, relacionar y actuar, incluso sobre los mismos contenidos educativos en el marco del contexto “glocal”, en tanto global y local. En síntesis, es necesario ser cauto y no confiar, sino cuestionar la IA, ya que la verdadera emancipación implica la capacidad de cuestionar y decidir por uno mismo.

Liberarse de la algoritmIA

El funcionamiento de un algoritmo para el desarrollo de la heutagogIA podría describirse mediante las siguientes etapas:

- En primer lugar, la *recopilación de datos dinámicos*. Esto es que, en lugar de datos estáticos, la IA recopila información en tiempo real sobre el aprendizaje del sujeto, con lo que teniendo en cuenta su programa, sus inquietudes, sus preferencias, sus estrategias, su interacción y su progreso adapta las estrategias de enseñanza-aprendizaje.



- En segundo lugar, realiza el *análisis adaptativo*, es decir, los datos son procesados mediante algoritmos de aprendizaje profundo que identifican patrones no solo en el rendimiento, sino también en el estilo y la motivación del aprendiz. Acá es importante indicar el riesgo que implica el uso de algoritmos del tipo *black box*, “cuyo funcionamiento interno es desconocido, no puede ser explicado o no es comprensible. Esto significa que el algoritmo toma sus decisiones y procesa la información de manera oculta, incluso para su propio desarrollador” (Morandín Ahuerma, 2023, p. 190). Estos algoritmos dificultan la comprensión y el cuestionamiento de sus decisiones, y plantean problemas de responsabilidad y rendición de cuentas.
- En tercer lugar, la *generación de rutas personalizadas*. En este paso, en vez de ofrecer una simple evaluación, se diseñan y proponen trayectorias educativas únicas que evolucionan con el sujeto, de nuevo en un algoritmo del tipo *black box*, dando paso a la opacidad que surge dadas las decisiones del modelo que se basan en millones de cálculos internos del algoritmo y las conexiones que no se pueden interpretar fácilmente. Estas trayectorias son fuente de recursos y retos específicos y probablemente singulares que fomentan la autonomía y la reflexión crítica del estudiante.
- En cuarto lugar y de manera sucesiva y cíclica, la *retroalimentación continua*, ofreciendo un permanente *feedback*, inmediato y contextualizado, optimizando el entorno de aprendizaje en función del desarrollo y metas alcanzadas por el estudiante. Los pasos indicados que, como se advierte, son cíclicos conllevan el riesgo de sujeción algorítmica en tanto que el aprendizaje y las decisiones del estudiante pueden quedar limitados por los sesgos inherentes al diseño del algoritmo; en especial con los modelos de aprendizaje profundo (*deep learning*), dado que podría ocurrir que el modelo refuerce patrones preexistentes, como estilos de aprendizaje preferidos por el sistema, ignorando la diversidad cognitiva o limitando la exploración autónoma.

Lo que este proceso revela, es que cada una de estas etapas puede ser también una etapa de sujeción. La recopilación de datos perpetua implica una vigilancia constante del sujeto. Esto genera preguntas en relación con la agencia del individuo en su propio proceso educativo y el peligro de una dependencia excesiva de sistemas que, aunque adaptativos, distan de ser neutros. Por ello corresponde considerar que la codifica-

ción de sesgos de entrenamiento de los algoritmos (García Peñalvo, 2024) conlleva consecuencias perjudiciales, puesto que la IA tiene el potencial de perpetuar y amplificar formas de discriminación, lo que justifica la necesidad de analizar críticamente las implicaciones éticas de la IA en la educación para evitar perpetuar las desigualdades existentes.

Esta dinámica de sujeción no opera de manera visible. Se inscribe en lo que Foucault (2006) denominó “gubernamentalidad” (p. 96); entendida como el conjunto de racionalidades, técnicas e instituciones que conducen la conducta de los sujetos de manera sutil y continua. En la versión digital y algorítmica de este concepto, la conducción no requiere de instituciones físicas ni de vigilantes humanos: opera mediante interfaces, notificaciones, recomendaciones personalizadas y sistemas de gamificación que moldean comportamientos e incentivan determinadas formas de relacionarse con el conocimiento. Así, Deleuze (2006) anticipó esta dinámica cuando escribió que en las “sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal” (p. 280). Los sistemas de IA educativa pueden funcionar precisamente como ese deformador universal: nunca concluyen su evaluación del estudiante, nunca declaran completo su aprendizaje, siempre sugieren un siguiente paso, una siguiente optimización.

Como señalan López (s. f.), Collins y Pinch (1996), Vallès-Peris (2022) y Winner (2008), la tecnología no es neutral. Puede reflejar y reforzar ciertos valores e intereses, una suerte de delegación tecnológica sobre las vidas y las decisiones académicas, que si se automatizan sin una comprensión profunda de sus limitaciones y sesgos subyacentes conlleva un impacto significativo en la vida del aprendiz heutagógico y en la sociedad en general. Por ello se reclama la necesidad de garantizar que estos sistemas sean justos, transparentes y no perpetúen la discriminación o sesgos subyacentes de las opiniones de los programadores escritas en código.

Frente a este panorama, conviene identificar las principales preocupaciones éticas y técnicas que la literatura especializada ha señalado en relación con el uso de IA en educación:

- El *sesgo algorítmico* indicado *ut supra* en tanto que conlleva la posibilidad de mantener, exacerbar y reproducir patrones suministrados durante el entrenamiento de los algoritmos, aumentando la inequidad, en lugar de reducirla (Ramírez, 2023; García Peñalvo, 2024). Si los datos con los que se ha entrenado un sistema reflejan desigualdades históricas en términos de raza, género, clase social o procedencia geográfica, el sistema





tenderá a perpetuarlas y en muchos casos, a amplificarlas, al aplicarlas a una escala masiva y con una apariencia de objetividad técnica que dificulta su cuestionamiento.

- La *falta de transparencia*, al usar algoritmos tipo *black box*, lo que dificulta la comprensión y el cuestionamiento de sus decisiones y los eventuales problemas de responsabilidad y rendición de cuentas (Morandín Ahuerma, 2023). Cuando un sistema determina que un estudiante tiene mayor o menor potencial, o cuando orienta su trayectoria hacia determinadas áreas del conocimiento, esa decisión se produce mediante millones de cálculos internos que no son explicable ni auditables. Esta opacidad es incompatible con una educación que aspire a formar sujetos críticos y autónomos.
- El *determinismo tecnológico*, que representa la preocupación por la excesiva confianza en el algoritmo en detrimento del juicio y criterio humano. Cuando docentes e instituciones delegan en los sistemas de IA decisiones pedagógicas fundamentales sobre qué aprender, a qué ritmo, con qué recursos, bajo qué criterios de evaluación, abandonan la responsabilidad que les es propia y transfieren a la máquina un poder de definición sobre la formación humana que ningún sistema técnico debería tener.
- La *privacidad y protección de datos*, en tanto surgen inquietudes sobre la recopilación, almacenamiento, uso, acceso o filtración de datos personales de los estudiantes (UNESCO, 2022; Parlamento Europeo, 2024). Los sistemas de IA educativa requieren cantidades masivas de datos para funcionar, y la recopilación de esos datos sobre menores de edad o sobre adultos en situaciones de vulnerabilidad plantea preguntas serias sobre el consentimiento informado y sobre quién controla, en definitiva, la información generada en los procesos de aprendizaje.
- Una preocupación final está en relación con las *desigualdades en el acceso y disponibilidad* de las tecnologías de IA, en la medida en que el acceso limitado, por ejemplo, por la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, el conocimiento previo de las TIC o la edad puede agravar las desigualdades existentes y representa una barrera estructural que puede agravar las inequidades educativas existentes (Morduchowicz, 2023). La heutagogIA que no aborda este problema de acceso corre el riesgo de ser una propuesta emancipadora solo para quienes ya tienen garantizados los recursos básicos.

La identificación de estas preocupaciones no conduce a la conclusión de que la IA deba rechazarse como herramienta educativa, sino a la convicción de que su integración requiere de un trabajo crítico constante que examine sus condiciones de posibilidad, sus efectos y sus límites. Deleuze y Guattari (2002) introdujeron el concepto de “línea de fuga” para referirse a los movimientos que escapan de las territorialidades establecidas y abren nuevas posibilidades de existencia. La pregunta que emerge aquí es si es posible usar la misma IA como línea de fuga: diseñarla, entrenarla y usarla de manera tal que genere las condiciones para su propia interrogación y superación.

Lo que parece ser un creciente uso y quizás una creciente dependencia de la IA no solo evidencia las preocupaciones técnicas y éticas, como el sesgo y la falta de transparencia; además reconfigura las dinámicas de poder y control, en tanto que, al automatizar los procesos y las decisiones, los algoritmos no solo perpetúan desigualdades y sesgos, se configuran en dispositivos de una nueva gubernamentalidad (Foucault, 2006), la “gubernamentalidad digital”. Este cambio supera la mera técnica para inscribirse en una transformación sociopolítica, donde las relaciones de poder se difuminan en redes algorítmicas que moldean subjetividades de manera más sutil y continua, integrándose en la lógica de las sociedades de control descritas por Deleuze (2006) y Foucault (2002), y llevando a una forma de sujeción menos visible pero preocupantemente efectiva.

Devenimos en un momento histórico en el que los mecanismos regulatorios operan con fluidez y persistencia mediante los entornos tecnológicos contemporáneos; esta progresión histórica muestra un desplazamiento desde estructuras soberanas hacia sistemas disciplinarios (Foucault, 2002), hasta llegar al paradigma actual de supervisión, como señala Deleuze (2006), “las máquinas cibernéticas y los ordenadores de las sociedades de control” (p. 274). Casi proféticamente, Deleuze (2006) se anticipó e indicó que la observación y la regulación actual no requieren de estructuras institucionales visibles, sino que operan mediante sistemas automatizados, prefigurando la existencia del ecosistema digital interconectado y sirviéndose de múltiples cuando no millares de cálculos matemáticos y procedimientos computacionales que hacen funcionar dispositivos de seguimiento e influencia sobre las personas. Esto genera una reconfiguración identitaria donde el individuo actual se encuentra ante nuevos mecanismos de condicionamiento que moldean sus aspiraciones, cogniciones y conductas de manera ininterrumpida.

Los entornos computacionales avanzados y los sistemas de procesamiento matemáticos y algorítmicos que, en ausencia de consenso, ter-



minamos por aceptar como “inteligentes”, han evolucionado hacia una adaptación individualizada de interfaces y recursos digitales, caracterizados por orientaciones inherentes, que intensifican las capacidades de observación y debilitan la autodeterminación individual. Así emerge una configuración contemporánea con un nuevo tipo de sujeto, no identificado mediante clasificaciones numéricas tradicionales, sino como entidad condicionada.

Un individuo cuya impronta personal se encuentra bajo constante escrutinio, ajuste y manifestación en espacios digitales, creando una identidad algorítmicamente mediada, que presenta interrogantes éticos fundamentales sobre capacidad decisoria, independencia y posibilidades de preservar una construcción identitaria genuina en circunstancias donde el control se manifiesta de manera inherente, imperceptible, tácita, personalizada y posiblemente consensuada, al aceptar condiciones contractuales al ingresar en espacios digitales, aplicaciones o sistemas cognitivos artificiales. Cabe preguntarse: ¿existe una verdadera comprensión de estos acuerdos?

Con la IA en la educación se da un paso más en la lógica de control, la IA está en la capacidad de monitorear y evaluar el rendimiento académico, pero además puede predecir trayectorias, sugerir itinerarios, moldear expectativas, en síntesis, crea un nuevo tipo de subjetividad, la subjetividad algorítmica, en la que la autonomía del sujeto queda en cuestión, este aprendizaje personalizado mediado por la IA es una nueva forma de las “tecnologías del yo” (Foucault, 1990). Además, puede interpretarse como una nueva forma de lo que Foucault (2002) denominaba “poder individualizante” (p. 198), en un bucle de formación y consulta permanente, a lo que sumamos el argumento de Deleuze (2006) “en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal” (p. 280). Ahora bien, Deleuze y Guattari (2002) introducen el concepto de “línea de fuga” ¿y si se usa la misma IA como línea de fuga, una educación emancipadora de la misma IA?

Mezzadra (2014), desde el marxismo, ha explorado las formas en que los individuos se constituyen y resisten a través de las luchas y prácticas de emancipación, cosa que debe plantearse ante una algoritmia de sujeción, la algoritmia desubjetiviza “la subjetividad del sujeto individual” (p. 94). Los sujetos inmersos en la heutagogIA pueden buscar formas de resistencia y organización para desafiar la subjetivización devenida de la IA que no considera su perspectiva única y singular y que además permite la gubernamentalidad digital. Este enfoque tiende a ignorar la sub-

jetividad y las particularidades individuales, lo que puede llevar a una representación distorsionada de sus capacidades y potencialidades.

Educación emancipadora heutagógica

La educación emancipadora no puede ser solo un ideal filosófico: debe traducirse en prácticas concretas, en diseños institucionales específicos, en modos de relacionarse con el conocimiento y con la tecnología que materialicen sus principios. La heutagogIA ofrece en este sentido una oportunidad singular: la posibilidad de diseñar sistemas que no solo personalicen el aprendizaje, sino que formen al sujeto en la capacidad de interrogar las condiciones de esa personalización.

De Sousa Santos (2006) advierte la dificultad de esta empresa: “contamos solo con instrumentos hegemónicos para intentar enfrentar todo eso” (p. 65). Las IA disponibles actualmente son, en su mayor parte, productos de corporaciones tecnológicas con lógicas de mercado y de optimización que no necesariamente coinciden con los objetivos de una educación emancipadora. Sin embargo, esta constatación no clausura la posibilidad de una apropiación crítica de estas herramientas. La historia de la educación está llena de ejemplos de apropiación subversiva de instrumentos hegemónicos: la escritura, la imprenta, la radio, el video, internet. En cada caso, el instrumento fue desarrollado con lógicas de poder determinadas y fue luego apropiado por movimientos pedagógicos y sociales que lo usaron contra esas mismas lógicas.

La IA, al proporcionar datos y análisis rápidos, puede ser una herramienta valiosa en este proceso, claro, debemos recordar que la emancipación no es solo acceder a información, sino también cuestionar las estructuras de poder y luchar por una sociedad más justa. La heutagogía promueve la habilidad de aprender a aprender. Este aprender a aprender puede ser guiado bajo parámetros disruptivos de los modelos e instrumentos hegemónicos, relacionando la capacidad de buscar, procesar y evaluar información automatizada, pero de una manera crítica y emancipadora de las ideologías, sensologías, biopolíticas, normalizaciones y otros mecanismos de sujeción del sujeto sujetado.

La emancipación a través de la heutagogIA requiere de una revisión crítica de los sistemas de evaluación. Cuando los indicadores de calidad educativa se reducen a métricas generadas por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “con criterios basados en la razón instrumental y eficientista” (Habermas,



1999, p. 42), se produce una contradicción fundamental con los objetivos de la educación emancipadora: el sistema que debería liberar al sujeto lo somete a métricas estandarizadas que no capturan ni valoran los aspectos más significativos de su desarrollo. La heutagogIA debe, en consecuencia, generar también sus propios modos de valoración, centrados no en la eficiencia del rendimiento, sino en la profundidad de la comprensión, la calidad del pensamiento crítico y la capacidad de actuar de manera autónoma y responsable en el mundo.

Con la heutagogIA, el sujeto autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje toma decisiones sobre qué, cómo y cuándo estudiar. Es allí donde puede usarse (saber usar) la IA, que como se ha indicado, podría ser insuficiente o sesgada, pero ello no quiere decir que sea siempre así, de hecho, se puede entrenar adecuadamente, pero ¿qué es entrenarla adecuadamente?, y ¿quién debería hacerlo? Surgen más preguntas sin resolver, puesto que cualquier sesgo se profundiza en las IA, según Angwin *et al.*: “Encontraron historias que muestran cómo los sistemas inteligentes tergiversan los datos, aumentando los riesgos” (citado en Ramírez, 2023, p. 12). En todo caso, a estas alturas, debe estar claro el riesgo de un entrenamiento sesgado y por eso mismo se puede parametrizar el código de manera tal que sea lo suficientemente amplio, incluyente y antisegos, con lo cual el sujeto tendrá la responsabilidad de discernir y criticar lo que se le presenta.

Aún es una idea por afinar, pero no deja de ser interesante, desafiante y, sobre todo, prometedor, pensar en cómo combinarlas para lograr una educación emancipadora, autónoma y heutagógica. A continuación, se mencionan algunos elementos al respecto.

Considerar la necesidad del uso de la IA de una manera ética y libre de sesgos, similar a lo que se expone en el documento de la UNESCO (2022) y el reglamento del Parlamento Europeo (2024). Asimismo, se puede recurrir a manifiestos y declaraciones de colectivos antisistema que procuran unas TIC y un internet adecuados para todos; incluso usar las mismas IA para detectar y solucionar los problemas éticos y de sesgos, de manera tal que estén alineados con los valores éticos y las expectativas sociales, pero sin caer en las censuras por corrección política.

La integración de la IA en la educación configura importantes cuestiones éticas en tanto que deben ser consideradas en procura del uso responsable y beneficioso de estas tecnologías existentes y las emergentes, centrándose en cómo las decisiones afectan a los estudiantes, pero también a la sociedad en su conjunto. En particular, se han de abordar temas

como la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la transparencia en el uso de algoritmos.

La IA puede proporcionar acceso rápido a recursos y ayudar a los estudiantes a investigar lo que consideran relevante. La heutagogIA fomenta la autonomía asistida que permite la exploración autónoma del conocimiento y puede configurarse como un instrumento para trascender las limitaciones de los paradigmas educativos hegemónicos. La heutagogIA no solo facilita el acceso al conocimiento, también fomenta el aprendizaje emancipador e inclusivo, empoderando a los sujetos, tomando el control de su aprendizaje y equipándoles de la capacidad de cuestionar y reconstruir las estructuras tradicionales del saber-poder (Foucault, 2002) que configuran una subjetividad sumisa ante lo hegemónico.

La IA puede automatizar tareas administrativas como la calificación y el seguimiento del rendimiento. Esto libera tiempo para que los docentes se centren en la interacción con los estudiantes. Sin embargo, se debe procurar que la evaluación no se base únicamente en puntuaciones cuantitativas generadas por IA, lo que nos devuelve a no caer en la razón instrumental (Habermas, 1999) de los indicadores como los de la OCDE.

En una eventual educación como la propuesta con la heutagogIA, es importante saber cómo equilibrar la automatización con la profundidad y el desarrollo del pensamiento crítico, lograr en el estudiante ese “atrévete a pensar” kantiano, el *sapere aude* que según Kant (2003) es la consigna de la Ilustración:

Si tengo una guía espiritual que tiene fe por mí, si tengo un médico que juzga por mí la dieta y así por el estilo, entonces no necesito esforzarme por mí mismo. No tengo necesidad de pensar, cuando solo puedo pagar (p. 1).

La advertencia kantiana es perfectamente aplicable al contexto de la IA educativa: el sistema que piensa por el estudiante, que selecciona por él, que evalúa por él, reproduce exactamente la figura del tutor heterónomo que la Ilustración procuró superar. La heutagogIA emancipadora debe, por el contrario, usar la IA como condición para el pensamiento autónomo, no como sustituto de él. Así pues, debemos garantizar que la tecnología no reemplace la reflexión humana, que la IA no sea esa “guía espiritual” ni el “así por el estilo” que indica Kant (2003) y, por el contrario, que el estudiante se esfuerce por sí mismo, claro, puede valerse del medio tecnológico para optimizar el proceso cognitivo, racional, pensante, tal como se ha explorado con la educación virtual filosófica en prisiones (Sarmiento *et al.*, 2024). En ese sentido, la heutagogIA puede ayudar y



empoderar a los estudiantes, claro, se ha de recordar que la verdadera emancipación implica la capacidad de cuestionar y decidir por uno mismo, incluso a la misma IA motor de la heurística y a la heurística misma, como diría Kant (2003), *sapere aude*.

Decálogo para una heurística

A manera de síntesis y cierre del presente trabajo, se proponen unas ideas para una eventual implementación de la heurística. Como se ha mostrado, esta posibilidad educativa autodeterminada plantea la necesidad de centrarse en fomentar la autonomía crítica, promover la educación inclusiva y asegurar que la tecnología se utilice como un medio para empoderar a los sujetos que, de ninguna manera, deberían ser sujetos sometidos por la IA.

208



1. *Priorizar el pensamiento humano como punto de partida.* Si bien con la heurística se procura una educación autodeterminada, deben priorizarse la creatividad y la reflexión crítica del sujeto y mantenerse como horizonte irrenunciable, por encima de las capacidades codificadas de cualquier sistema algorítmico. Una posibilidad es fomentar el pensamiento “rizomático” (Deleuze y Guattari, 2002), que ofrece un modelo productivo de resistencia a la homogeneización cognitiva que tiende a producir la IA mal gestionada, de manera que no obedezca a patrones jerárquicos ni lineales, se potencie la búsqueda y el establecimiento de conexiones múltiples e inesperadas entre ideas y conceptos. Con ello se busca que los estudiantes desarrollen nuevas posibilidades creativas intelectuales, que no se limitan a reproducir patrones preexistentes. Siguiendo a Foucault (1990, 2002), es la resistencia al pensamiento homogeneizado como una forma de subvertir los sistemas disciplinarios que configuran subjetividades dóciles.
2. *Posibilitar sinergias entre el sujeto y la tecnología en relación con la IA y su uso.* Este último debe basarse en la búsqueda de la cocreación, no como instrucción unidireccional, valorando la singularidad humana y con ello considerar, desde la perspectiva de Sousa Santos (2006), una manera de reinventar las formas de colaboración entre el ser humano y la cosa técnica, para que se priorice el uso tecnológico en tanto ayude a eliminar las inequidades y promueva una justicia cognitiva global. Se busca que la

inteligencia sincronizada, humana e IA, se interprete como un ensamblaje de la máquina colectiva en la que cada parte aporta lo que la otra no tiene (Deleuze y Guattari, 2002), bajo un plano de consistencia ética y política priorizando el uso tecnológico que amplía posibilidades antes que el que las restringe.

3. *Fortalecer la autonomía en el acceso y evaluación de la información.* La formación en la autonomía crítica debe empezar por reconocer y desnaturalizar las estructuras de poder que condicionan la información y qué información es visible, válida o permitida en los entornos digitales. Este acceso reflexivo a la información debe ser parte del proceso educativo emancipador (Garcés, 2020), donde el sujeto navegue y se libere no solo de los mecanismos sociales y digitales de sujeción, sino que no quede atrapado ni perpetúe las burbujas digitales. Resulta clave en este punto el acceso universal a las TIC y las IA, acompañado de la alfabetización ya no solo digital, sino mediada por la IA, ello mismo es un ejercicio de liberación y no de subordinación, de emancipación.
4. *Promover el aprendizaje autorregulado e intencional.* La heutagogIA fomenta la capacidad de los sujetos en tanto diseñan, planifican, desarrollan, evalúan y retroalimentan su propio aprendizaje, en un permanente “devenir” (Deleuze, 2006). Un devenir donde el aprendizaje no es un proceso cerrado ni predeterminado, está inmerso en una constante dinámica de transformación en la que se usa la IA, sin que ello implique una dependencia, sino, todo lo contrario, posibilidades de descubrir nuevas líneas de fuga (Deleuze, 2006) que expandan su potencial.
5. *Fomentar la argumentación ética y plural.* El pensamiento plural es una condición para una sociedad democrática (Garcés, 2020). Un planteamiento que resuena con Deleuze y Guattari (2002), en tanto se requiere aprender a argumentar éticamente, lo que implica navegar en el plano del conocimiento, respetando las diferencias y evitando la territorialización dogmática de las ideas. Al respecto, De Sousa Santos (2006) refuerza la necesidad de construir un conocimiento basado en el diálogo entre epistemologías diversas, superando las visiones monoculturales y promoviendo lo plural del mundo.
6. *Promover la creación con impacto transformador.* La capacidad para crear contenido debe procurarse con enfoque crítico y emancipador, ello implica revelar cómo las tecnologías confi-



guran subjetividades (Foucault, 1990, 2002), las cuales se deben desafiar, puesto que estas subjetividades al ritmo de las TIC condicionan y performan. Esta creación, en tanto acto político, permite que el sujeto se libere en la medida en que no solo reproduce información, también la resignifica para desestabilizar narrativas dominantes y construir alternativas.

7. *Ampliar las oportunidades para la participación activa.* La participación en proyectos globales, que conecten lo local con lo global responde a la visión de Sousa Santos (2006) de la ciudadanía activa y solidaria. Garcés (2020), por su parte, propone la participación como herramienta de emancipación que refuerza la capacidad de los sujetos para incidir en sus realidades. Este proceso puede entenderse como un ensamblaje deleuziano que articula actores humanos y no humanos en redes de transformación.
8. *Educación en los principios de la heutagogIA reflexiva.* Una vez establecida, la heutagogIA debe ser explicada, claro, a través de la heutagogIA misma, superando la mera capacidad técnica para enfocarse en una comprensión profunda de las estructuras de poder que rigen las tecnologías. Debe analizarse cómo los algoritmos perpetúan las desigualdades y cómo las plataformas digitales operan como dispositivos disciplinarios que ya no solo controlan al individuo, lo producen: “La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, ‘cuerpos dóciles’” (Foucault, 2002, p. 142). La heutagogIA debe empoderar a los sujetos para dismantelar estas estructuras y construir alternativas inclusivas, “explorar nuevas posibilidades para repensar las herramientas existentes y usarlas como dispositivos de emancipación” (Triana Llano, 2025).
9. *Construir comunidades de aprendizaje inclusivas y horizontales.* Las comunidades educativas deben ser espacios de encuentro, cuestionadoras de las estructuras y jerarquías tradicionales. Estas comunidades deben promover una “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2006), donde se reconozcan y valoren los conocimientos marginados, se potencien las capacidades y saberes deliberadamente ocultados o menospreciados. Con la heutagogIA se puede facilitar este tipo de procesos integrándola como mediadora ética y no como herramienta hegemónica.
10. *Replantear los objetivos educativos frente a los desafíos emergentes.* Bajo la perspectiva de Deleuze y Guattari (2002), se ha de procurar que los objetivos educativos sean abiertos, flexibles y



adaptativos a las dinámicas cambiantes y complejas de la contemporaneidad, para ello se reclama la necesidad de formar sujetos estudiantes preparados para enfrentarse a lo desconocido con creatividad y autonomía. Esto incluye una vigilancia crítica hacia las formas en que la IA redefine las relaciones de poder en el ámbito educativo.

Conclusiones

El objetivo central de esta investigación consistió en analizar críticamente la intersección entre la heutagogía y la IA, con el fin de determinar las condiciones bajo las cuales la IA puede promover genuinamente el aprendizaje autodeterminado en lugar de generar nuevas formas de dependencia tecnológica. El recorrido realizado permite afirmar que este objetivo ha sido abordado en su complejidad, aunque no completamente resuelto, lo que es coherente con la naturaleza paradójica del problema planteado.

Respecto al problema central de investigación: la coexistencia entre el potencial emancipador de la IA en clave heutagógica y el riesgo de sujeción tecnológica, el análisis muestra que esta coexistencia no es una contradicción que deba resolverse en favor de uno de sus términos, sino una tensión productiva que debe mantenerse activa y consciente en cualquier propuesta de integración de la IA en contextos educativos. La IA no es, en sí misma, ni emancipadora ni alienante: su carácter depende de los marcos pedagógicos, éticos y epistemológicos desde los cuales se integre, de los objetivos que se definan, de los sujetos que la usen y de las condiciones institucionales en las que se despliegue. Esta conclusión central tiene una consecuencia práctica inmediata: no es posible delegar la responsabilidad pedagógica en el sistema tecnológico. El diseño de experiencias educativas mediadas por IA exige un trabajo intelectual, ético y político que los docentes, las instituciones y los propios estudiantes deben asumir de manera activa.

El análisis ha permitido identificar también las principales dificultades que enfrenta cualquier propuesta de heutagogIA. En primer lugar, las limitaciones epistémicas de los sistemas de IA actuales: su incapacidad de razonamiento genuino, su tendencia a generar “alucinaciones”, su dependencia de datos de entrenamiento que frecuentemente reproducen sesgos históricos. En segundo lugar, el problema de la opacidad algorítmica, que dificulta el escrutinio crítico de las decisiones que los sistemas toman sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. En tercer



lugar, las desigualdades estructurales de acceso a las tecnologías digitales, que hacen que la heutagogIA sea, en la práctica actual, una posibilidad reservada a quienes ya cuentan con recursos y condiciones favorables. En cuarto lugar, la resistencia cultural y la incertidumbre institucional ante la integración de la IA en los sistemas educativos, que con frecuencia conduce a regulaciones improvisadas o a prohibiciones que no abordan el fondo del problema.

Frente a estas dificultades, el decálogo propuesto no pretende ofrecer soluciones cerradas, sino orientaciones para un trabajo pedagógico que reconozca y gestione la complejidad del problema. La heutagogIA emancipadora es un proyecto en construcción, no un modelo acabado: requiere de experimentación, evaluación crítica y ajuste permanente. Futuras investigaciones deberían avanzar en al menos cuatro direcciones. En primer lugar, la evaluación empírica de propuestas de heutagogIA en contextos educativos específicos, en particular en América Latina, donde las condiciones de acceso, las tradiciones pedagógicas y las dinámicas de poder tienen características propias que las propuestas provenientes del Norte Global no capturan plenamente. En segundo lugar, el desarrollo de marcos éticos y jurídicos que regulen el uso de la IA en educación desde los principios de la justicia cognitiva y la equidad, más allá de los criterios de eficiencia instrumental que predominan actualmente. En tercer lugar, la investigación sobre modalidades de formación docente que capaciten a los educadores no solo en el uso técnico de herramientas de IA, sino en la reflexión filosófica y ética sobre sus implicaciones pedagógicas. En cuarto lugar, el diseño y la experimentación de sistemas de IA específicamente orientados a la heutagogía, que hagan de la autonomía crítica del estudiante su criterio de optimización principal, en lugar de las métricas de rendimiento estandarizadas.

En síntesis, la heutagogIA representa una oportunidad genuina para repensar la educación en un mundo algorítmicamente mediado. Pero esta oportunidad solo puede realizarse si se asume con plena conciencia de la paradoja que la define: la misma herramienta que puede potenciar la autonomía puede también erosionarla, y la diferencia entre uno y otro resultado no reside en la tecnología misma, sino en la calidad del pensamiento crítico, ético y pedagógico con el que se la aborda. La educación debe seguir siendo, en última instancia, un camino hacia la libertad: y la tecnología, incluyendo la IA, debe ser siempre un medio hacia ese fin, nunca su sustituto.



Bibliografía

- ABELIUK, Ariel & GUTIÉRREZ, Carolina
 2021 Historia y evolución de la inteligencia artificial. *Revista Bits de Ciencia*, (21), 14-21. <https://bit.ly/4iEDXf0>
- AGUILAR, Xavier
 2024 *Seis casos de uso de la IA en las aulas que cambiarán la educación en 2024*. Barcelona: *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://bit.ly/3OVSGUZ>
- ALONSO RODRÍGUEZ, Ana
 2021 Objetividad y verdad en la ciencia de la educación como ciencia de diseño. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 113-135. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.04>
- BLASCHKE, Lisa & MARÍN, Victoria
 2020 Aplicaciones de la heurística en el uso educativo de e-portfolios. *Revista de Educación a Distancia*, 20(64). <https://doi.org/10.6018/red.407831>
- CALDEIRO, Gabriel, CHAMORRO, Florencia, GONZÁLEZ, Nicolás, KUITCA, Ariel & MILILLO, Cristian
 2024 *Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas*. Buenos Aires: *Fundar*; *PENT-FLACSO*. <https://bit.ly/4gBvXcM>
- COLLINS, Harry & PINCH, Trevor
 1996 *El Gólem: lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- DELEUZE, Gilles
 2006 *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix
 2002 *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura
 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- DELGADO, Jorge, ALMANZA, Juan & MACÍAS, José
 2024 Análisis bibliométrico de la inteligencia artificial como herramienta en la enseñanza en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 141-153. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.2997>
- FOUCAULT, Michel
 1990 *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
 2002 *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
 2006 *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.
- FREIRE, Paulo
 1970 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans-Georg
 2003 *Verdad y método (vol. 1)*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÉS, Marina
 2020 *El contratiempo de la emancipación*. Recurso de aprendizaje. Barcelona: FUOC.

GARCÍA PEÑALVO, Francisco

- 2024 Inteligencia artificial generativa y educación: un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>

GARCÍA PEÑALVO, Francisco, LLORENS LARGO, Faraón & VIDAL, Javier

- 2024 La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>

HABERMAS, Jürgen

- 1999 *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

HAIRI, Faisal, MOHAMAD, Siti, SAAD, Saiful & PINANDITA, Taufiq

- 2022 A Thematic Review on the Implementation of Heutagogy in Universities. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 100(21), 6686-6701. <https://bit.ly/49EAQPZ>

HASE, Stewart & KENYON, Chris

- 2001 *From Andragogy to Heutagogy*. University of Glasgow.

HERMANN ACOSTA, Andrés

- 2011 Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 83-103. <https://bit.ly/4lkQyEF>

KANT, Immanuel

- 2003 *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?* <https://bit.ly/3BCIo9a>

KUO, Ryan

- 2023 Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*. 8 de marzo. <https://bit.ly/3ZQkU>

KNOWLES, Malcolm

- 1970 *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Nueva York: Associated Press.

LO, Chin

- 2023 What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>

LÓPEZ, Diego

- s. f. *Filosofía de la tecnología: entre lo humano y lo técnico*. Recurso de aprendizaje textual. Barcelona: FUOC.

MEZZADRA, Sandro

- 2014 *La cocina de Marx: el sujeto y su producción*. Buenos Aires: Tinta Limón.

MOLLIK, Ethan & MOLLIK, Lilach

- 2023 *Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts*. *The Wharton School Research Paper*. 17 de marzo. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4391243>

MORANDÍN AHUERMA, Fabio

- 2023 *Principios normativos para una ética de la inteligencia artificial*. México DF: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. <https://bit.ly/41AXs1N>



MORDUCHOWICZ, Roxana

- 2023 *La inteligencia artificial: ¿necesitamos una nueva educación?* UNESCO.
<https://bit.ly/4iErNCA>

NARVÁEZ, Margarita & PRADA, Andrés

- 2005 Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 6(11), 115-146. <https://bit.ly/4frmOTe>

OBANDO, Edwin, VILLAGRÁN, Norma & OBANDO, Edson

- 2018 La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (25), 89-109.
<https://bit.ly/4kSmIHJ>

PARLAMENTO EUROPEO

- 2024 *Reglamento sobre la inteligencia artificial*. <https://bit.ly/3OXoGs4>

PEÑALVER HIGUERA, Manuel, GUERRA CASTELLANOS, Yetzy, RODRÍGUEZ, Lino & LÓPEZ, Rosario

- 2024 Transformando la educación con inteligencia artificial: hacia un aprendizaje personalizado en la Era 4.0. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(4), 416-430.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v30i4.43040>

PUENTE, Sonia, BAJAÑA, Luis, SERRANO, Carlos & VALLEJO, Karina

- 2024 La inteligencia artificial como recurso educativo en la educación superior. *Recimundo*, 8(3), 48-67. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(3\).julio.2024.48-67](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(3).julio.2024.48-67)

RAMÍREZ, Rodrigo

- 2023 Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en inteligencia artificial: una revisión documental. *Entretextos*, 15(39), 1-17. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.202339664>

RANCIÈRE, Jacques

- 1996 *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

SARMIENTO, Ingrid, ESPARZA OVIEDO, Silvia & TRIANA LLANO, Luis

- 2024 Educación filosófica virtual para la reinserción social de personas privadas de la libertad. *EducaT*, 5(1), 63-67. <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.8932>

SYNTHESIS

- 2024 *Synthesis School*. <http://bit.ly/4fiduB0>

STIEGLER, Bernard

- 2015 *La société automatique 1: L'avenir du travail*. París: Fayard.

TRIANA LLANO, Luis

- 2025 Deleuze en la era digital: poder, diferencia y subjetividad. *Revista AION*, 66.
<https://lc.cx/gLzbMw>

UNESCO

- 2022 *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. <https://bit.ly/3OSIKwK>

VALLÈS-PERIS, Núria

- 2022 *Retos tecnocientíficos*. Recurso de aprendizaje textual. Barcelona: FUOC.

WINNER, Langdon

- 2008 *La ballena y el reactor: una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa.



Declaración de autoría-taxonomía CRediT	
Autor	Contribuciones
Luis Alberto Triana Llano	Al tratarse de autoría única, la contribución total corresponde al mismo autor. El contenido presentado en el artículo es de exclusiva responsabilidad del autor.

Declaración de uso de inteligencia artificial
El autor Luis Alberto Triana Llano, declara que la elaboración del artículo titulado “La paradoja de la heutagogía y la inteligencia artificial”, contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA). Se utilizó el sistema de inteligencia artificial Claude Sonnet 4.6 (Anthropic) exclusivamente como herramienta de asistencia editorial: mejora de redacción, organización de secciones y desarrollo formal de ideas ya concebidas por el autor. La totalidad de los argumentos, la tesis central, el marco teórico, el análisis crítico y las conclusiones son del propio autor. Asimismo, el autor asume plena responsabilidad por el contenido del artículo y ha verificado y validado toda la información presentada.

216



Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2024

Fecha de revisión: 20 de febrero de 2025

Fecha de aprobación: 20 de mayo de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

HACIA UN ENFOQUE DISCONTINUISTA DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

Towards a Discontinuist Approach to Scientific Literacy

KARINA SILVANA GIOMI*

Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Río Grande, Argentina

<https://ror.org/021wj5r76>

kgiomi@untdf.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7786-9001>

Forma sugerida de citar: Gíomi, Karina Silvana. (2026). Hacia un enfoque discontinuista de la alfabetización científica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 219-246.

Resumen

Este trabajo problematiza la alfabetización científica y analiza el debate entre la ciencia continuista (acumulación progresiva) y discontinuista (rupturas e incommensurabilidad). Se postula que los modelos hegemónicos de alfabetización científica invisibilizan la imagen de ciencia continuista que transmiten de modo implícito al apoyarse en supuestos cognitivistas. Esto opera como obstáculo epistemológico para la apropiación de un enfoque de ciencia discontinuista. Desde la influencia posfundacionalista en el campo educativo de Bachelard, Badiou, Lacan, entre otros, el objetivo es aportar a la construcción de un enfoque discontinuista para la alfabetización científica. La metodología empleada es el análisis de prácticas educativas con estudiantes de epistemología ingresantes universitarios. Como resultado se identifican obstáculos para la alfabetización científica y la visión discontinuista de la ciencia. Asimismo, se diferencia un proceso de recepción de saberes y un proceso de apropiación de saberes (ruptura entre saber y verdad). La apropiación implica una lógica suplementaria que resignifica las nociones de obstáculo epistemológico y ruptura (sustracción) al plantear la materialidad del lenguaje y postular una nueva teoría del cuerpo como sustracción al saber y alteración por la incorporación a un nuevo cuerpo de verdad (subjetivación, transformación en sujeto de la ciencia). A diferencia del lenguaje en las inteligencias artificiales generativas, la ciencia como procedimiento de verdad exige la capacidad de desaprender y crear.

Palabras clave

Enseñanza superior, alfabetización, epistemología, ciencia, lectura, escritura.

* Docente investigadora adjunta exclusiva del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Profesora en Filosofía (Universidad Nacional de Rosario), especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO), máster en Metodologías y Estrategias de la Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de la Patagonia Austral), doctoranda en Filosofía (Universidad de Buenos Aires), en la línea del pensamiento posfundacional.
Índice h: 3.

Abstract

This paper problematizes scientific literacy by analyzing the debate between continuist science (progressive accumulation) and discontinuist science (ruptures and incommensurability). It is posited that hegemonic models of scientific literacy render invisible the continuist image of science they implicitly transmit by relying on cognitivist assumptions. This operates as an epistemological obstacle to the appropriation of a discontinuist approach to science. Drawing upon the post-foundationalist influence of Bachelard, Badiou, and Lacan, among others, in the educational field, the objective is to contribute to the construction of a discontinuist approach to scientific literacy. The methodology involves the analysis of educational practices with first-year university epistemology students. As a result, obstacles to both scientific literacy and a discontinuist vision of science are identified. Furthermore, a distinction is made between a process of knowledge reception and a process of knowledge appropriation (rupture between knowledge and truth). Appropriation implies a supplementary logic that resignifies the notions of epistemological obstacle and rupture (subtraction) by asserting the materiality of language and postulating a new theory of the body. In this view, the body acts as a subtraction from prior knowledge, undergoing alteration through its incorporation into a new body of truth (subjectivation, transformation into a subject of science). Unlike the language of Generative Artificial Intelligence, science as a truth procedure demands the capacity to unlearn and to create.

Keywords

Higher Education, Literacy, Epistemology, Science, Reading, Writing.

220



Introducción

Este trabajo problematiza la alfabetización científica desde un marco posfundacionalista y contrapone la visión de ciencia continuista a la discontinuista, indagando el modo en que cada una da lugar a una forma particular de enseñar a leer y escribir en prácticas de enseñanza de la ciencia en la educación superior. Dado que el análisis se circunscribe a la enseñanza de la ciencia en el ingreso universitario los conceptos de alfabetización académica y alfabetización científica se solapan en este caso, por lo que este artículo los tratará de manera convergente.

El enfoque científico continuista corresponde a la consolidación de un modelo de ciencia denominado consenso ortodoxo naturalista durante la primera mitad del siglo XX y se caracteriza por plantear una única racionalidad lineal y progresiva en la que el conocimiento científico avanza por ensayo y error hacia una verdad que funciona como valor epistémico, aunque inalcanzable. Asimismo, supone una naturaleza humana cognitiva fundante en función de la cual la validación de enunciados se apoya en el denominado contexto de justificación: la coherencia lógica y la contrastación empírica (verdad como correspondencia o concepción semántica de la verdad entre un metalenguaje y lenguaje-objeto), entre otras particularidades (Klimovsky, 1994). En contraposición, en la segunda mitad del siglo XX cobraron impulso las corrientes discontinuistas.

tas, que habilitaron un debate respecto al consenso anterior, entre ellas, los enfoques hermenéuticos e histórico-críticos, posiciones estructuralistas y posestructuralistas, así como enfoques pragmatistas y materialistas de diverso tipo. Tienen en común, más allá de sus múltiples diferencias, rechazar el supuesto de que la relación primaria con el mundo sea de conocimiento, por lo tanto, no parten de postular una naturaleza humana cognitiva como fundamento último. El antihumanismo es únicamente teórico en tanto no renuncian a pensar la condición humana en sus dimensiones corporales, materiales e históricas. Las transformaciones en el campo científico se conectan con el campo de la alfabetización científico-académica, con creciente importancia e institucionalización en la educación superior. En el contexto planteado, se postula como problema que en los enfoques hegemónicos de la alfabetización científica-académica subyacen supuestos cognitivos que, a la vez, son propios de un modelo de ciencia continuista y acumulativo y que dichos supuestos no están suficientemente explicitados o visibilizados, por lo que se transmiten de modo eficaz en las prácticas de dicho campo, aunque de modo “ciego” a los habitantes de la situación educativa. En consecuencia, el predominio de un enfoque cognitivo para la alfabetización científico-académica opera como un obstáculo epistemológico para la enseñanza de un concepto de ciencia no continuista.

Diversos estudios sistemáticos del campo de la alfabetización académica señalan el predominio de dos enfoques. Calle Arango y Ávila Reyes (2020) sostienen que “se corroboró lo señalado en estudios previos respecto a dos grandes tendencias investigativas: una cognitiva, y otra sociocognitiva” (p. 455). En consonancia, Guzmán Simón y García Jiménez (2015) reconocen un modelo denominado “lengua para fines académicos” (centrado en la capacidad individual y cognitiva del estudiante) y un modelo de “alfabetización académica” al que asocian un concepto de “socialización académica” (enfatisa el proceso de alfabetización situado, discursivo y contextual), marcando la posibilidad de articular estos enfoques. Asimismo, otro modo de expresar la hegemonía de dos modelos (distintos aunque articulables) se basa en la distinción entre forma y contenido: “En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Carlino, 2013, p. 370 citado en Pérez *et al.*, 2018, p. 313). Cuando se involucran las reglas y formas de los especialistas se trata del enfoque discursivo contextual y sociocognitivo; cuando se remarca el estudio de los contenidos, el análisis recae sobre el modelo cognitivo. Entonces, si por un lado se reconoce que



es posible la articulación, la diferenciación entre procesos se mantiene: “Conlleva dos objetivos que, si bien están relacionados, conviene distinguir” (p. 313).

Los enfoques cognitivos en la alfabetización científica-académica sostienen que hay un *continuum* en el grado de complejidad, extensión y apego a la fuente, según el tipo de operación discursiva solicitada que organiza una taxonomía de mayor o menor grado de complejidad cognitiva involucrada (Pérez *et al.*, 2018). De ese modo sostienen que se puede *estar cerca o lejos de un texto* según se trate de habilidades de analizar, clasificar, comparar, sintetizar, etc. Esto es compatible con los enfoques sociocognitivos que incorporan la comprensión del contexto y de las prácticas de alfabetización como proceso social situado. Sin embargo, no modifica los supuestos cognitivos de la lectura y la escritura. El análisis reintroduce una separación: sujeto (en términos de conciencia racional que lee), objeto (texto escrito) y contexto o situación comunicativa (interacción).

De acuerdo con el problema, el objetivo está centrado en aportar a la conceptualización sobre cómo enseñar/aprender a leer y a escribir en la educación superior desde los supuestos de una visión discontinuista de la ciencia. La tesis que se defiende es que el enfoque discontinuista para la ciencia implica enseñar el género científico-académico desde una diferenciación entre un *proceso de recepción y de apropiación de saberes*, que requiere postular la materialidad del proceso desde una dialéctica que resignifica el modo de entender la relación entre el saber y la verdad. Asimismo, esto se inscribe en la búsqueda por una conceptualización diferente del cuerpo en el campo de la alfabetización científico-académica entendido desde la línea de investigación del proceso de (in)corporación de los individuos al sujeto-pensamiento de una verdad (García Puchades, 2021). Esto es relevante dado que las teorías de base cognitiva centradas en el procesamiento mental de la información descuidan los procesos materiales, por lo que se produce una tensión entre lo que se podría expresar como “un lenguaje sin cuerpo” vs. “un cuerpo atravesado por el lenguaje”. Esto es importante en el contexto de la pregunta por el modo de leer y escribir usando las inteligencias artificiales generativas (IAG), ya que la visión inductivista de la ciencia, acumulativa, continuista y probabilística que subyace a esa práctica (Han, 2014; Sadin, 2020) podría oficiar de obstáculo epistemológico para otras visiones de ciencia y debería problematizarse en términos de lo que transmite a modo de currículo oculto: “La masa de datos e informaciones, que crece sin límites, aleja hoy la ciencia de la teoría, del pensamiento” (Han, 2014, p. 76). Milner (2022) sintetiza la crítica del cognitismo en materia del lenguaje del siguiente



modo: “Si se descubriese que, tratándose del lenguaje, no son apropiadas ni la noción de tratamiento de la información ni la noción de reglas [propio del dispositivo informático], entonces el programa cognitivista perdería lo esencial de sus justificaciones” (p. 258).

La investigación realizada es de tipo cualitativo. Consistió en una intervención (Badiou, 1999; Lewkowicz, 2007) a partir del análisis de prácticas (Foucault, 1994; Agamben, 2009) en la situación educativa de la asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales para ingresantes universitarios de carreras de Ciencias Sociales. La metodología de la intervención implica teorizar recorridos prácticos desde la identificación de procesos efectivos que no están explicitados discursivamente por el saber de esa situación, por lo que llevan a generar nuevo saber.

El tema es relevante en tanto existen suficientes revisiones críticas sobre la visión de ciencia continuista, sin embargo, son más escasos los análisis sobre una persistencia que ocurriría de manera implícita. Por ello, si se cambia el modo de pensar las prácticas de lectura y escritura científico-académica, también se estará transformando la visión de ciencia que se transmite. El debate epistemológico en relación con las prácticas educativas es importante en un contexto de transformaciones sociales, científicas y tecnológicas actuales (López, 2021; Rodríguez Mancilla *et al.*, 2018).

El documento se estructura de la siguiente manera. En el apartado del estado de la cuestión se justifica desde consideraciones filosóficas el problema expuesto en esta introducción. En el segundo apartado se expone la metodología empleada. En el tercer apartado se analizan los resultados mostrando los obstáculos epistemológicos detectados para una visión discontinuista de la ciencia y el aporte de dos categorías diferenciadas como recepción y apropiación, teorizadas a partir de situaciones áulicas y que se presentan empleando un caso paradigmático (“María”) acorde a la metodología empleada. El cuarto apartado se dedica a las discusiones teóricas sobre lo anterior. Finalmente, se enfatizan breves conclusiones del recorrido realizado y se habilitan nuevas preguntas.



Estado de la cuestión

En la historia de la ciencia se suele identificar una tradición continuista, propia del denominado “consenso ortodoxo” o “naturalismo” (Klimovsky, 1994), cuyo auge permaneció hasta la década del 1960. Obras influyentes como *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1990) y *Las palabras y las cosas* (Foucault, 2005) reimpulsaron una tradición disconti-

nuista que ya había sido inaugurada por Bachelard décadas atrás (Becerra Batán, 2021; Díaz, 2005). Por otra parte, diversas revoluciones en el campo científico formal, como la formalización de la teoría de conjunto, entre otras, encontraron repercusión e influyeron en el debate por las visiones de ciencia tanto en el campo psicoanalítico de orientación lacaniana como en la filosofía (Badiou, 1999). Esto permitió revalorar aportes de la tradición discontinuista de Bachelard (2000): “El matematismo no es ya descriptivo, sino formativo [...]. Desde que se accede a una ley geométrica, se realiza una asombrosa inversión espiritual [...]: la curiosidad da lugar a la esperanza de crear” (p. 8). ¿A qué refiere curiosidad y a qué crear? La curiosidad responde a descubrir lo que se supone que de algún modo estaba ahí (ontología tradicional) mientras que el crear apunta a la ciencia enfatizando su proceso de invención (giro ontológico del “matema”) y el carácter axiomático del pensamiento (Badiou, 1999, 2008). La perspectiva continuista de la ciencia se apoya en la ontología tradicional mientras que la segunda se inscribe en la tradición discontinuista de la ciencia.

Para una ontología tradicional, la verdad no se diferencia del saber, sino que se trata de un saber fundamentado o que oficia de condición de posibilidad. Para la tradición discontinuista la relación entre saber y verdad se resignifica. Heidegger (1996) caracterizó la representación del mundo moderno como un proceso de objetividad apoyado en el cálculo, a lo que opuso un exceso incalculable que no puede ser captado bajo el modelo anterior, y le permitió establecer una diferencia entre saber y verdad, apoyándose en el horizonte del lenguaje. Badiou (1999 y 2010) va a retomar el problema de la diferencia entre saber y verdad, pero de un modo diferente. Desde una ontología del matema (Badiou, 1999) la verdad no implica interpretación sino ruptura. De ese modo propone una visión sustractiva de la verdad: la verdad es un procedimiento que implica una novedad radical que altera (agujerea) un saber anterior. De ahí se comprende que Bachelard haya dicho “dar lugar a crear”.

Estas consideraciones ontológicas y filosóficas tienen consecuencias epistemológicas. Badiou (2004) lo analiza a través de Kant, cuya filosofía está a la base de las ciencias empíricas modernas. Para Kant el fenómeno involucra un límite sensible (conocimiento) al noúmeno incognoscible pero inteligible (pensamiento). Las dicotomías sensible-inteligible, cuerpo-pensamiento, etc. de la tradición ontológica son revisadas por Badiou (2004) de modo diferente: “La cuestión anterior era qué límites le impone el cuerpo a lo inteligible, mientras que la nueva cuestión, la nueva interrogación, es de qué inteligible es resultado el cuerpo” (p. 35). Y agrega: “Si se quiere entender cómo lo sensible viene de lo inteligible, hay que entender



las operaciones de transformación [...]. El pensamiento moderno es un pensamiento operativo. Por eso ya no es exactamente una teoría del conocimiento” (p. 36). Una de las operaciones de transformación del pensamiento es cómo lo mismo deviene otro, en otras palabras, se trata de la alteración de lo que hay. Por eso, el autor señala que “el pensamiento es una creación” (p. 37). Resuenan de este modo ecos de la noción de obstáculo epistemológico en Bachelard (2000 y 2003), condición de posibilidad de la ruptura epistemológica que implica el aprendizaje: lo mismo (obstáculo) deviene otro (aprendizaje) a través de una ruptura. En términos de Badiou (1999), a esto se le llama “lógica suplementaria”: se presenta algo que era imposible de representar en el régimen de saber, ese algo irrumpe y a través de una nominación resignifica el régimen de representación, por ello, algo que era imposible empieza a existir (novedad radical). Se requiere alterar el régimen de representación (el ordenamiento simbólico del saber anterior) a partir de un imposible intrínseco a su formalización (lo que es exceso en ese saber, irrumpe, y para ser explicado requiere un nuevo saber). Se está ante un límite, pero no se trata del límite entre fenómeno y noumèno en Kant, para quien el pensamiento de la totalidad de lo real es nouménico (en otras palabras, aquello que es exceso o incalculable quedó del lado de lo nouménico). Badiou (2016) dará otra definición de lo real, que tomó de Lacan: “Lo real es el impasse de una formalización” (p. 36), en el sentido antedicho. Como la novedad no agrega de modo acumulativo un nuevo saber, sino que la novedad revoluciona el saber, entonces, se dice que es un proceso sustractivo o procedimiento de verdad. Para Badiou (2016), la ciencia como procedimiento de verdad implica creación, ya que lo real es lo imposible de ser representado en una formalización y requerirá de una nueva formalización para serlo, aunque esta última también encontrará un nuevo límite intrínseco en tanto ningún ordenamiento simbólico es total o clausurado. En términos lacanianos se diría que la verdad insiste en tanto no cesa de inscribirse y lo real insiste en tanto no cesa de no inscribirse. Se ha trazado de este modo un escenario posfundacionalista (no hay fundamentos últimos) y discontinuista. En este marco, el presente trabajo se posiciona bajo la influencia de lecturas no clínicas del psicoanálisis lacaniano en el campo educativo (Milner, 2003; Sanabria, 2014; Cuomo y Danelinck, 2017), así como desde la visión de la ciencia bachelardiana y badiouana, para pensar nuevas teorizaciones que emerjan de recorridos heurísticos en prácticas educativas situadas.

En síntesis, la nueva dialéctica entre saber y verdad es la siguiente: un saber *representacional* se destotaliza por la *presentación* de algo que resultaba *imposible* de ser clasificado por la representación anterior. Eso



puede producir una *ruptura* o *acontecimiento* que dé lugar al *sujeto-pensamiento* de una verdad que genere un cambio radical y la producción de un nuevo saber.

De acuerdo con lo anterior adquiere sentido la pregunta de este escrito: ¿qué aparece, pero no puede ser representado en el régimen cognitivista y continuista de las teorías de la alfabetización académica hegemónicas? El cuerpo. Por lo tanto, si el saber anterior no teorizó suficientemente el cuerpo en la enseñanza de la lectura y escritura académica, se requiere de una nueva conceptualización del cuerpo que permita pensarlo en las prácticas de alfabetización que se abordan. La anterior conceptualización del cuerpo involucra dos registros: el sensible y el inteligible. La nueva conceptualización del cuerpo introduce tres registros: sensible, inteligible, sustracción. Mientras el continuismo se maneja con dos registros: sensible (empírico) e inteligible (trascendental), por su parte, la tradición discontinuista requiere agregar la dimensión de lo real. El psicoanálisis lacaniano propone pensar lo sustractivo a través de una letra, lo denomina “objeto a”, que le permite pensar el cuerpo como un anudamiento entre tres registros: imaginario, simbólico, real (Lacan, 1992). Para Badiou (2021), cuerpo adquiere el significado de cuerpo de una verdad, cuerpo subjetivable (incorporación y subjetivación): “Son cuerpos para una nueva forma-sujeto, que será el sujeto de verdad” (p. 81). Y agrega: “Esos cuerpos serán los portadores materiales de las formas-sujeto que van a emerger bajo condición de acontecimiento, y esas formas, a su vez, van a portar los procesos de verdad” (p. 81).

Cabe destacar que este trabajo encuentra suficientes antecedentes de investigación dada la influencia creciente de Badiou para pensar el campo educativo, que han brindado apoyo a las articulaciones entre niveles ontológicos, filosóficos, epistemológicos y pedagógicos (Cerletti, 2008; Lewkowicz, 1999; García Puchades, 2021; Cho y Tyson, 2005). Asimismo, permite abrir interrogantes ante los desafíos de la IAG en la educación (Galli y Kanobel, 2023). En esta coyuntura se inscribe la tensión entre el discontinuismo y el continuismo científico, así como entre la materialidad del lenguaje y las posturas cognitivas tradicionales.

Cabe aclarar que respecto a la terminología “recepción” y “apropiación” existen antecedentes, aunque con diferencias: Corea y Lewkowicz (2010) distinguen entre recepción como comunicación y recepción como subjetivación; Bigot *et al.* (2010) emplean esos términos en el marco del paradigma de la complejidad.

Como se ha indicado, la metodología empleada postula teorizaciones desde recorridos situacionales por lo que el propósito de este escrito

se enfrenta a la necesidad de mediaciones para un anclaje práctico y operativo de las conceptualizaciones. ¿Cómo enseñar a leer y escribir involucrando lo que es cuerpo o exceso para la representación cognitiva: el cuerpo mortal, el cuerpo sexualizado, el cuerpo hablante y deseante? Estas son condiciones humanas (Aleman, 2019), por lo tanto: ¿qué es leer y escribir, entonces, desde estos supuestos? ¿Están involucrados en la imagen de ciencia como discontinuidad? Esto lleva a justificar la metodología de esta investigación que requiere ser coherente con la no exterioridad entre forma y contenido, e introducir procedimientos que trabajen con lo real.

Metodología

La investigación realizada es de tipo cualitativa, involucra un diseño de investigación de intervención situacional desde una perspectiva inmanente (Lewkowicz, 2007). Se realiza una lectura epistemológica en el conjunto de prácticas situadas produciendo conocimiento desde la racionalidad interna de la situación educativa observada al “transformar un recorrido práctico en experiencia teórica” (p. 34). Se asume que “el sentido situacional de una idea está en la red de prácticas en que se efectúa” (p. 64). Por ello, esta metodología no aplica teorías preexistentes ni generaliza regularidades: “Para saltar de la oposición entre empirismo y teorismo, digamos que no se trata de fundamentar una teoría en una práctica ni de fundar una práctica en una teoría por vía deductiva: se trata de leer las prácticas” (p. 34).

Respecto a la noción de prácticas en términos metodológicos resulta relevante una puntualización conceptual que se tomó de Foucault (1994). Castro (2011) señala que Foucault hizo un uso operativo de la noción sin definirla por lo que propone una reconstrucción:

En síntesis [...] Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen [...] que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento” (p. 428).

En cuanto al procedimiento de recolección de datos, el *corpus* analizado incluyó: registros de prácticas de lectura y escritura en la asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales (notas de clases, trabajos prácticos, exámenes parciales, finales y coloquios) y un *corpus* documental de teorías de la alfabetización académica vigentes, que se consignaron en el marco teórico y que fueron analizados como prácticas del saber en el sentido arqueológico foucaulteano identificando condiciones de



enunciación (Foucault, 1994). De ese modo, se observó la persistencia de supuestos cognitivos en los dos modelos predominantes y explícitamente reconocidos: el modelo cognitivo y el sociocognitivo.

En la situación conformada por el conjunto práctico antedicho, la metodología de la intervención (Badiou, 1999; Lewkowicz, 1996 y 1999) se destaca por implicar una operatoria en la inmanencia. Lewkowicz (1996) aclara que “cuando una disciplina es de intervención, entonces, la presencia efectiva del que opera es productora de los fenómenos que observa” (p. 3). De ese modo, en la situación práctica se identificó un punto de exceso (lo real) que es aquello que se “presenta” en la situación educativa pero que no es “representado” por el saber establecido. Se trató de identificar desfasajes: “Lo que mediante el discurso se dice encubre lo que el discurso hace” (1999, p. 114). La intervención consistió en explicitar, en nominar, y en teorizar las ideas que operan de manera ciega en las prácticas analizadas. En este caso, se procedió a visibilizar la visión continuista de la ciencia que permanecía latente en las prácticas de lectura y escritura centradas en enfoques cognitivos y sin involucramiento de la dimensión corporal. Asimismo, se procedió a explicitar en términos de obstáculos epistemológicos los supuestos que colisionaban con una visión discontinuista de la ciencia. Por otro lado, se realizó la postulación de dos categorías teóricas: recepción y apropiación, para dar cuenta, o visibilizar, lógicas operativas en las prácticas pero que no estaban suficientemente explicitadas de modo discursivo. En este sentido, la metodología de la intervención implica una lógica suplementaria ya que introduce una afirmación que nombra o teoriza para alterar el saber anterior y hacer emerger, desde un nuevo régimen de visibilidad, lo que antes había operado de modo ciego: “La suplementación no consiste en agregar a un término lo que le falta para constituir un todo, sino en introducir en un todo un elemento en plus que lo destotaliza” (1996, p. 4). Se construyen herramientas de pensamiento en la situación que pueden alterar lo que se visibiliza en la situación. Para visibilizar la lógica diferencial entre un proceso de recepción y un proceso de apropiación en las prácticas áulicas, se procedió a la construcción de un caso paradigmático siguiendo a Agamben (2009), quien retoma y explicita de este modo la metodología foucaultiana: “El paradigma es un caso singular que es aislado del contexto del que forma parte solo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe constituir” (p. 25). El Caso María es un particular que brinda inteligibilidad o permite visibilizar dos procesos diferentes en la alfabetización científica-académica. Un ejemplo conocido de lógica paradigmática es el famoso



panóptico que si bien Foucault analiza en la cárcel permite entender el dispositivo disciplinario en otras instituciones como la escuela, el hospital o la fábrica.

Respecto a los criterios de validación científica, cabe realizar una distinción entre la metodología de la intervención que implica el acto de la ruptura y novedad teórica, de la formalización de un nuevo saber. En el primer caso, la validez responde a la “eficacia práctica” en la alteración del saber anterior, es decir, lo que estaba operando de modo ciego empieza a ser visibilizado y por eso se altera lo sabido previamente. En este caso, la investigación ha logrado mostrar que la alfabetización científica de base cognitiva no explicitó de modo suficiente la visión continuista de la ciencia que transmite de modo ciego. En el segundo caso, el nuevo saber requiere el criterio de validez de la coherencia teórica. Así, señala Foucault (1994) que el análisis de prácticas requiere “un trabajo realizado en indagaciones diversas. Ellas tienen su coherencia metodológica [...]. Ellas tienen su coherencia teórica [...]. Ellas tienen su coherencia práctica en el cuidado puesto en someter la reflexión histórico-crítica a la prueba de prácticas concretas” (p. 9). Esta coherencia teórica se transforma en la puesta a prueba de prácticas situacionales y requiere nuevas intervenciones, y en ese sentido Lewkowicz (1999) remarcará que para la intervención: “El parámetro de validez no es la consistencia teórica del sistema sino la eficacia situacional de pensamiento” (p. 110). De este modo se comprende la dialéctica que se produce en un proceso de pensamiento situacional. Es notoria la diferencia con la visión tradicional del conocimiento representacional que partía de una distancia exterior entre un sujeto y un objeto supuestos previamente. Este proceso de pensamiento continúa en las diferentes situaciones áulicas en las que otros docentes estén implicados y puedan transformar las categorías de modo operativo como herramientas de intervención: “Lo único que ordena y jerarquiza las teorías y sus conceptos es su función de herramienta, de operador clínico, de transformador del mundo, en un campo práctico de implicación” (p. 112). Esta racionalidad de la implicación y de la intervención es una herramienta que altera el modo de entender la visión de la metodología tradicional para el conocimiento representacional, por lo que también visibiliza y aporta una herramienta para docentes: “La mutación de las realidades discursivas involucra también la mutación de los instrumentos de pensamiento implicados [...] no hay cambio de las realidades sin cambio en la realidad de los esquemas de pensamiento que forman parte de esa realidad” (p. 106). El haber desplegado la metodología de intervención de base badiouana en situaciones sociales es un gran aporte de Lewkowicz



(1999 y 2007). Para Badiou (2021) una novedad, en este caso, conceptual, implica la emergencia de un sujeto-pensamiento incorporado a esa verdad, es decir, implica un proceso de subjetivación por las verdades. Lewkowicz (1999) lo expresaría con otras palabras: “No hay transformación de las situaciones sin transformación de las estrategias, las herramientas y los agentes de la transformación. No es posible transformar sin transformarse” (p. 105).

Análisis y resultados

En las prácticas de lectura y escritura en la situación de enseñanza de la ciencia analizada se detectaron supuestos de una visión continuista de la ciencia que operaban en estudiantes como obstáculos epistemológicos para la incorporación de una visión discontinuista de la ciencia. El hallazgo consistió en encontrar que esos supuestos identificados como obstáculos en la tarea de la enseñanza de la ciencia confluyen con los supuestos de los enfoques cognitivos para la alfabetización científico-académica. De ese modo, la forma en que se llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura en el aula no es inocua en la enseñanza de la ciencia, ya que de modo tácito podrían fortalecer los obstáculos que se pretendían superar. Se registraron diversos obstáculos que confluyen con prácticas de lectura y escritura centradas en técnicas de estudio y procesos mentales. Se agrupan en seis núcleos:

- *Conceptos previos sobre la noción de representación y la noción de ciencia como certeza:* se parte de una visión del conocimiento tradicional entendido como una relación entre un sujeto preexistente y un objeto dado, donde las palabras representan cosas. Esto agrega un obstáculo lingüístico que otorga a los términos sentidos unívocos. Cuando las prácticas de lectura y escritura enfatizan la extracción de información de un texto se refuerzan estos supuestos, que son propios de una visión de ciencia del sentido común como sinónimo de verdad o certeza acabada. De ese modo, se produce un obstáculo para comprender que las categorías de análisis son constitutivas de los fenómenos estudiados y dificulta que estudiantes ingresantes reconozcan la necesidad de explicitar las construcciones metodológicas como una capacidad o habilidad exigida por el género discursivo científico y por el saber-hacer científico. Se produce un obstáculo para comprender la contingencia de la



construcción del conocimiento científico como característica intrínseca, en tanto no dogmático y expuesto a la provisoriedad. Asimismo, lo anterior conduce al obstáculo de los posicionamientos instrumentales con un desprecio por los debates conceptuales en tanto no se los comprende como sustento de un saber-hacer científico.

- *Neutralidad científica y escenarios abstractos*: El supuesto de que la ciencia es neutral implica un obstáculo que resulta reforzado desde la centralidad en técnicas de lectura-escritura que exigen un borramiento de las condiciones de enunciación y/o marcas subjetivas a fin de lograr la objetividad expositiva. Esto puede generar como obstáculo supuestos esencialistas, invisibilizando las condiciones de enunciación, las cargas valorativas, las relaciones de poder y la corporeopolítica del conocimiento que subyacen a la producción del conocimiento científico. Asimismo, se refuerza la neutralidad cuando las técnicas solicitan identificar en los textos el tiempo y el espacio como escenario abstracto o mero “telón de fondo” que no incide en el análisis, y no como variables endógenas con posibilidades de construcción de múltiples tiempo-espacios, escalas y niveles.
- *Reduccionismo de la conciencia fundante autónoma*: el supuesto que reduce el conocimiento a una acción cognitiva o procesamiento mental genera un obstáculo que desatiende los condicionamientos materiales, simbólicos e históricos del sujeto. Esto favorece una visión de los conceptos como abstracciones de esencias universales (*i. e.* infancia, locura, no son conceptos universales dados), impidiendo comprender su genealogía en prácticas sociales de saber-poder y como constructos que se transforman en diferentes recorridos prácticos.
- *Supuestos sobre la lectura y escritura como códigos (codificación-decodificación)*: es un obstáculo tomar como modelo para el humano el modo en que lee y escribe una inteligencia artificial generativa (IAG). Se trata de “una tecnología de inteligencia artificial (IA) que genera contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en interfaces conversacionales de lenguaje natural denominadas prompts” (UNESCO, 2024, p. 8). Sin embargo, la IAG no entiende “objetos reales ni las relaciones sociales que sustentan el lenguaje” (p. 10). Si se pretende enseñar a leer y a escribir como lo hace la gramática de la IAG





se estarán omitiendo los modos relacionales y situados en los que leen y escriben los humanos.

- *Priorizar el conocimiento como resultado y tener una visión negativa del error:* Al debilitarse los señalamientos sobre el proceso de construcción del conocimiento científico se invisibiliza el papel del error como parte de la contingencia que caracteriza a dicho conocimiento. El conocimiento científico se ofrece principalmente de modo acabado o como resultado, por lo que se obtura la comprensión en su condición de proceso abierto, provisorio y en continua posibilidad de transformación. Se produce un obstáculo para entender el valor epistémico del error ya que se prioriza una visión sancionatoria con connotación negativa en la evaluación escolar. Esto dificulta u obstaculiza la participación estudiantil en clases, competencia requerida para construir una actitud científica capaz de hacerse preguntas diferentes a lo ya sabido y sin garantías de que no haya error.
- *Fragmentación disciplinar y obstáculos institucionales:* la creencia previa de que las disciplinas corresponden a fragmentaciones de la realidad obstaculiza entenderlas como construcciones de objetos producto de marcos interpretativos o incluso de paradigmas diferentes a partir de rupturas históricas. Esto se puede notar en la distancia institucional entre el nivel de educación secundaria o medio y el ingreso a la educación superior o universitaria, ya que en el nivel secundario se suele priorizar la presentación de asignaturas aisladas por sobre las dinámicas interdisciplinarias. Por ello, el arraigo de esta creencia previa puede oficiar de obstáculo en el nivel de educación superior y dificultar abordajes integrales y de articulación conceptual asociados a problematizaciones concretas, prácticas propias de la construcción del conocimiento científico. El tipo de consigna que busca enfatizar el ejercicio de operaciones mentales sobre un texto puede generar una descontextualización de la lectura en contextos prácticos y asociados al abordaje científico de problemas de la realidad social.

Estos obstáculos se detectaron en situación y contribuyen a mostrar que enseñar a leer/escribir no está exento de reproducir supuestos de una visión particular del conocimiento y de la ciencia. Desde el escenario trazado, se procedió a analizar una distinción operativa entre un proceso

de recepción de saberes y un proceso de apropiación de saberes que se expondrá desde un caso paradigmático.

Proceso de recepción o repetición de saberes

La ciencia del consenso ortodoxo supone una naturaleza humana cognitiva. Más allá de las variaciones, producto de los diversos contextos, el saber objetivo estará determinado por esa estructura que unifica los fenómenos de modo objetivo a partir del supuesto de la unidad de la conciencia. Se trata del esquema básico de la verdad como correspondencia en las ciencias empíricas (la verdad es del juicio, es decir, se apoya en la representación). Diversos estudios sobre el lenguaje durante el siglo XX introdujeron variantes a este esquema, aunque manteniendo la correlación. La versión moderna de la tradicional verdad como correspondencia es la denominada “concepción semántica de la verdad”, que establece la correlación entre un metalenguaje con referencia a un lenguaje-objeto (Klimovsky, 1994). En el ámbito de la alfabetización científica-académica se suele usar la expresión “estar cerca de un texto” cuando se pide recortar información básica o repetir de algún modo un contenido. De ese modo “Freire es un pedagogo brasileiro” es un enunciado verdadero si y solo si Freire es un pedagogo brasileiro en el lenguaje objeto. En las prácticas de evaluación universitaria se suele usar este tipo de correspondencia con el conjunto de enunciados válidos proporcionados al interior de la asignatura. Dicho conjunto permite atribuir verdad o falsedad a los enunciados. La planificación, desde la perspectiva de las instituciones modernas, es la que tiene la función de adecuación de la asignatura con el plan institucional y hacia el interior de la asignatura: “Es utilizada por el profesor para ejercer su función (disciplinar, controlar, examinar la duplicación del saber por parte de los alumnos). Pueden introducirse cambios en las planificaciones, pero deben justificarse” (Corea y Lewkowicz, 2010, p. 25). A su vez, el examen será el dispositivo de control para la adecuación de esa transmisión entre el saber de docentes y estudiantes. Corea y Lewkowicz (2010) señalan que “esta idea de acceso a la cultura o a la educación para todos es propia de la modernidad: lo que subyace a esta concepción es la idea de un saber del hombre [...] una esencia humana cognoscible” (p. 24). En ese marco, por el contrario, proponen que la educación contemporánea ya no puede partir de una esencia cognitiva, sino que requiere un concepto práctico de lo humano a partir de pensarlo en términos de subjetivación en situaciones. Como emergió del análisis documental y se expresó en el marco teórico (Calle Arango y Ávila Reyes, 2020; Guzmán



Simón y García Jiménez, 2015; Pérez *et al.*, 2018) existen dos modelos hegemónicos en el campo de la alfabetización académica: el cognitivo (el esquema es el sujeto que lee y el objeto texto) y el sociocognitivo (que enmarca lo anterior en un contexto comunicacional). En ambos, la base cognitiva para lectura y escritura permanece. Asimismo, las teorías continuistas de la ciencia comparten supuestos con la educación en la tradición moderna dado que el saber se inscribe en el mencionado esquema conciencia-mundo. Desde otra perspectiva, en esta investigación se ha problematizado que los modelos cognitivos excluyen la condición humana de los hablantes en tanto mortales, sexualizados y deseantes. Parafraseando al psicoanalista Gómez Camarena (2011), se puede interrogar ¿acaso leer y escribir no estará atravesado por estos “restos” que el saber universitario tradicional deja afuera?

234



Proceso de apropiación de saberes desde la división saber-verdad

Para comprender procesos de apropiación el esquema de la lectura y la escritura no responde a un modelo comunicacional tradicional: sujeto (que lee), objeto (texto) y el contexto que supone la intersubjetividad. Se postula, en cambio, un esquema transferencial (o de lazo social) que en el acto de lectura codetermina un efecto de subjetividad-objetividad que no preexiste a dicho acto.

A continuación, se propone un caso paradigmático construido desde el aula para dar cuenta de una nueva teorización de la alfabetización científico-académica. “María”, estudiante de treinta y cinco años, ingresante a la Carrera de Sociología. Obtuvo un cuatro en el primer parcial (nota obtenida desde la verdad como concepción semántica, es decir, el supuesto de un metalenguaje y un lenguaje objeto). Sin embargo, en el segundo parcial, debía exponer oralmente ante el grupo el trabajo que habían entregado por escrito. Los temas del parcial de Epistemología de las Ciencias Sociales incluían perspectivas dialécticas, hermenéuticas, epistemologías críticas, entre otras. María propuso un ejemplo. Su hijo adolescente le contó que un compañero de clases se portaba muy mal y era agresivo. Ella le preguntó a su hijo cómo entendía a su compañero y dado que las respuestas apuntaban a descalificarlo, degradándolo o patologizándolo, ella le propuso que se hiciera otras preguntas. En ese momento del coloquio intervinieron otros estudiantes planteando preguntas: “¿qué hizo la familia o la escuela?”, “¿a qué clase social pertenece?”, “¿a qué barrio pertenece (porque ese comportamiento en mi barrio sería normal)?”, “¿qué patología tiene?”, etc. Freire y Faúndez (2013) cri-

ticen este tipo de preguntas inexistentes o aparentes: “Hoy la enseñanza, (el)saber, es respuesta y no pregunta” (p. 69). Diferencian las preguntas aparentes (aquellas que se hacen desde un saber previo, por ejemplo, las respuestas disponibles por el acuerdo del plan de una asignatura) de otro tipo de preguntas que tocan la condición humana: “El inicio del conocimiento [...] es preguntar” (p. 69). Si se analizan las preguntas de los estudiantes, en ellas subyace un saber para responderlas, por ejemplo, si se pregunta por la familia es porque se supone que la familia tiene un rol de socialización, si se pregunta por la patología es bajo un presupuesto de normalidad médica y así sucesivamente. Por tanto, se puede decir que hay pregunta, pero no hay enigma. Sin embargo, María contó que invitó a su hijo a hacerse otra pregunta: “¿de qué otro él busca reconocimiento?, ¿con qué otros él vincula su existencia?”. Para hacer este tipo de preguntas María debía suspender el saber previo y a la vez mostraba una apropiación en acto de temas del parcial (el concepto de reconocimiento en Hegel, la noción de sujeto-sujetado y de que “somos hablados” en Foucault, eligió no partir de un individuo fundante, etc.). Entonces, a este tipo de preguntas no subyace la respuesta que surgiría de un “mero caso particular” que puede subsumirse a una ley ya conocida. Esas preguntas generan un enigma, una incógnita, porque implican pensar en situación a ese adolescente, pensar la verdad de esa situación y no abordarla desde los saberes previos en los que no se pregunta nada para lo cual no se tenga ya una respuesta previa (como lo haría también una IA). María se había apropiado de un saber y de un saber-hacer. Los evaluadores pudieron leer en acto, por los efectos subjetivos en María, por la alteración en su modo de pensar, que retrospectivamente hubo apropiación del saber. Esto no había ocurrido con Juan, otro estudiante, aunque se había sacado un diez en el parcial. Entonces, María, con un cuatro, daba mayor cuenta de una apropiación que Juan con un diez. La apropiación se marcó en su capacidad de suspender el saber previo para formular una nueva pregunta. La apropiación es la forma en que se manifiesta la subjetivación en el contexto educativo.

El sistema burocrático induce a evaluar de un modo tradicional (Corea y Lewkowicz, 2010), sin embargo, es importante que los docentes puedan leer las situaciones en clave de subjetivación, para asumir que no hay un control total de una praxis educativa y para no entrar en una “queja impotentizante” en donde las bajas notas se traducen en “qué poco que aprendieron”. Clasificar a estudiantes como capaces o no en función de las notas induce a olvidar que hay un dispositivo evaluador no neutral ni libre de sesgos y a omitir que todos son capaces (Rancière, 2003; Cerletti, 2008). En el segundo parcial María subió su puntaje a un nueve. Más

allá de la nota que debe asignarse por el sistema actual, la operación de lectura evaluativa realizada implicó una forma no burocrática de evaluar. Se evaluó en transferencia. María hizo un lazo transferencial con la materia, con la disciplina, se volvió “un” sujeto de la materia Epistemología de las Ciencias Sociales. Se trata de un sujeto, independiente del número de personas en un aula; María se incorporó al ordenamiento simbólico de ese espacio de pensamiento contingente y discontinuista. Incorporarse es subjetivarse, formar parte de un “cuerpo de la verdad científica” (en este caso) al que fue convocada en discontinuidad con el saber anterior. Esto desplazó el problema desde la recepción (adquirir competencias) a la apropiación (ser un sujeto de ciencia). La apropiación del saber es una alteración, por eso convocó a la ciencia en su dimensión de invención, transmitiendo un saber-hacer y la actitud científica más importante: la contingencia de lo que no está determinado y puede ser de otro modo (pero no de cualquier modo). En el mismo acto María alteró el saber total de la clase interrumpiendo la repetición del saber por una verdad. Finalmente, cabe señalar que el cuerpo, en el esquema tradicional, es lo que el saber moderno ha intentado normalizar, clasificar, seriar. Desde el esquema discontinuista debe entenderse como aquello que sustraído al saber (cuerpo es lo que resiste a la serie, es lo que destotaliza) es causa de una pregunta por lo no sabido y, en ese proceso, habilita la posibilidad de la pregunta por una verdad.

236



Discusión

Resulta relevante discutir el concepto de “interpretación” que emerge de los anteriores resultados. Siguiendo aportes del filósofo y psicoanalista Lutereau (2014), se comprende la interpretación ubicándola entre la “cita” y el “enigma”: “Si cabe destacar este carácter de ‘entre’, es porque consideramos que no se trata de ver en la cita y el enigma dos modos de la interpretación, sino dos condiciones de la misma” (p. 111). La cita implica un enunciado de saber proposicional con referente manifiesto (algo fue dicho). En ese enunciado, sin embargo, hay un “más allá” que puede ser indagado y devela las condiciones de enunciación. En las condiciones de enunciación hubo un “acto de decir” que luego se fijó en el escrito como “lo dicho” y por eso se puede indagar en esas marcas que en parte se conservan en el texto. Las condiciones de enunciación remiten al lugar de la verdad de ese acto de decir. Esto se pone en juego en la lectura-escritura científica-académica, en tanto se enseña a reconocer condicionamientos históricos del contexto de

emergencia de un texto, datos biográficos de autoría, entre otras marcas. Dado que se lee lo dicho (enunciado) y se lee lo no dicho (las condiciones de enunciación que se pueden reponer) hay un desfasaje intrínseco que impide una codificación y decodificación lineal. Lo no dicho (en lo dicho de la cita) es una de las condiciones de la interpretación.

A diferencia de la cita (a partir de la cual se pueden elaborar referencias que aporten un sentido) el enigma deja abierto al lector a que en ese momento de lectura pueda determinar el significado en ese acto de decir (Lutereau, 2014). Para el enigma las condiciones de enunciación están indeterminadas, entonces, es lo que se define o determina por la operación de lectura, en esa nueva situación. Entonces, hay que leer y decir nuevamente, por lo que leer un escrito es reescribirlo.

El enigma es un modo de formular una enunciación que no se corresponde con un enunciado de saber: “En otras palabras el enigma es verdad sin saber [...]. Producir el enunciado queda a cargo del oyente” (Soler, 1984, p. 18 citado en Lutereau, 2014). En la situación escrita se reemplazaría el oyente por el lector. El enigma implica que hay que producir un nuevo enunciado entre ese texto y ese lector en esa particular situación (en ese acto, en esa nueva condición de enunciación). Por eso se puede decir que “entre” la cita de saber y el enigma se plantea la interpretación. La interpretación es una nueva operación de lectura que se produce entre saber y verdad. En términos psicoanalíticos, la verdad es “medio dicha” entre la cita (el saber) y el enigma (la verdad). En conclusión, la cita y el enigma son condiciones de la interpretación y se interpreta en situación: la interpretación es un efecto interpretativo (Lutereau, 2014).

En la situación áulica el lector no preexiste (el lector no es anterior al acto de leer, no presupone una conciencia clausurada o dada) ni tampoco el texto escrito preexiste de modo acabado (el texto no está clausurado, tiene un más allá, un exceso). Lector y texto tienen un tipo de consistencia que incluye intrínsecamente una indeterminación. Por ello, la interpretación desde un enfoque discontinuista de la alfabetización científica-académica implica postular una operación de lectura en “code-terminación” (Lewkowicz, 2007 y 2024).

Para el enfoque continuista el esquema involucra una secuencia: permite suponer que dado el texto A, luego, alguien lee y (re)produce un texto B. Este modo de entenderlo responde a una racionalidad lineal y teleológica. Por el contrario, desde la visión discontinuista, no hay secuencia, sino un acto de lectura que al mismo tiempo codetermina el texto A y el texto B. Nunca se asiste al primer acto, solo por la operación de lectura que produce el texto B (segundo texto, el de quien lee) se da cuenta del

texto A (primero, el escrito) pero no hay ningún acceso al origen (ya que tendrá tantas versiones como lectores), sino un “entre”. El texto A no está determinado previamente a su lectura por la producción de un texto B. El texto A no significa nada en sí mismo si no convoca el texto B. Por lo tanto, lógicamente, B da cuenta de A, retrospectivamente. En palabras de Lewkowicz (2007):

La situación que estudiamos y la situación desde la que estudiamos [...] las convertimos en situación objeto y situación sujeto; pero no es eso, porque [no] están determinadas por separado [...] esas dos aperturas solo se componen en una codeterminación (p. 104).

Es posible analizar la situación del caso María en términos de co-determinación. En el acto de interpretación (lectura) María y el texto se codeterminan. Asimismo, retrospectivamente, es posible dar cuenta de que hubo apropiación porque en el acto de interpretación (lectura evaluativa) también hay codeterminación: los docentes pueden leer que María ha alterado su pensamiento (acontecimiento) y puede preguntar como antes no preguntaba. María se transformó en un sujeto-pensamiento de la asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales, capaz de la actitud científica de crear e indagar más allá de lo ya sabido o de la repetición. En otros términos, se incorporó a un sujeto-pensamiento que soporta una verdad científica (en este caso).

El aporte del psicoanálisis para una racionalidad discontinuista de las prácticas de leer y escribir, requiere partir de otros supuestos. El lenguaje es una estructura fallida y contingente, y no puede decirlo todo: la “brecha ontológica” entre discurso y realidad es irreductible e imposible de ser suturada” (Alemán, 2019, p. 28). Por el lenguaje, el ser humano pierde la naturaleza (goce total) e ingresa a la cultura (su goce es siempre parcial). El discurso es un ordenamiento simbólico que es intrínsecamente incompleto, por eso, todo discurso involucra un exceso que no puede nombrar. El psicoanálisis formaliza ese exceso como “objeto a” o “resto”. A través de estas conceptualizaciones el psicoanálisis no queda reducido a una hermenéutica (significados, sentidos, cogniciones, imaginarios) sino que esto le va a servir para postular una inteligibilidad del cuerpo. Para el psicoanálisis lacaniano, el “objeto a” (imposibilidad del discurso de decirlo todo) puede operar en la racionalidad como:

- *Plus de goce*: es el cuerpo vinculado al malestar en la cultura que produce división y un choque entre representaciones que da lugar a conflictos y síntomas.



- *Causa del deseo*: es el cuerpo angustiado y deseante, cuando el imposible se vuelve enigma que produce una ruptura en el saber e impulsa a crear y a producir nuevos ciframientos y ordenamientos.

Estas conceptualizaciones marcan un camino hacia problematizar que las dificultades en un aprendizaje no son déficits cognitivos, sino que pueden leerse como síntoma o modo particular de una respuesta subjetiva en las relaciones materiales y simbólicas de las prácticas educativas.

Es relevante destacar que, según Alemán (2019) conviene distinguir un sentido estructural y otro histórico de la materialidad del lenguaje. En el primero, “el ser hablante, sexuado y mortal, hecho sujeto por el lenguaje, nunca encuentra en él una representación significativa que lo totalice” (p. 58). En el segundo, los lenguajes de la dominación sociohistórica (que producen subjetividades) aunque oprimen, controlan, no pueden determinar completamente: “Nunca agota al sujeto en su apertura a las posibilidades de una transformación por venir” (p. 58).

En este punto, se acude a Badiou (2010). El modo de pensar el exceso que impide cualquier clausura implica una nueva conceptualización del cuerpo. Cabe aclarar que cuerpo no remite aquí a organismo biológico sino a la dimensión de lo real que es exceso y no se deja capturar por el lenguaje. El cuerpo en términos de lo que se sustrae al saber es lo que posibilita plantear que la lectura y la escritura se dan como procesos abiertos que requieren codeterminación, y esto es lo que habilita la posibilidad de una novedad, una creación, un acontecimiento. A diferencia de las perspectivas que se centran en un giro lingüístico que se apoyan en la dispersión del sentido, el enfoque discontinuista exige la ruptura del sentido para la posibilidad de la alteración y de lo nuevo. En síntesis, lo que se sustrae al saber, lo que descompleta, lo que mantiene la apertura, lo que posibilita a la vez lo nuevo, es lo que se denomina “cuerpo” en esta teorización de la alfabetización científico-académica.

El enfoque continuista implica una lógica complementaria; en cambio, el enfoque discontinuista involucra una lógica suplementaria. La primera es acumulativa, se agregan nuevos sentidos a lo ya sabido, se combina y se crea desde lo anterior. Esto coincide con el modo de leer y escribir de las IAG que procesan grandes volúmenes de datos.

Frente a lo anterior, la lógica suplementaria funciona de la siguiente manera: en el saber de una situación hay un exceso no representado, por eso, una nominación (una creación) es introducir una afirmación de algo que era imposible de decir desde el saber previo. Al nombrar lo que



era imposible se destotaliza el saber anterior (es una ruptura sustractiva, lo agujerea, lo muestra en su incompletud) y le exige alterarse para ir más allá, transformarse. Mientras para la recepción del saber basta la repetición, la apropiación del saber requiere la alteración por una ruptura.

El enfoque continuista implica sostener un supuesto cognitivo fundante, clausurado o esencialista. Por el contrario, la crítica posfundacionalista (Marchant, 2009) se apoya en que no hay fundamento último o esencial como punto originario. Sin origen, lo que hay es inicio, contingente, ya sea histórico o axiomático, y si son posibles “otros inicios” hay discontinuismo. Esto es compatible con la visión de la ciencia como práctica social y con teorías contemporáneas del sujeto (Palti y Polo Bonilla, 2021). Para mostrar las articulaciones conceptuales realizadas sobre las visiones de ciencia, un posicionamiento frente al lenguaje y respecto a lo real, se organiza la tabla 1.

240



Tabla 1
**Esquema categorial de la materialidad del lenguaje,
visión de ciencia y alfabetización científica-académica**

Materialidad del lenguaje para la alfabetización científica-académica		
Realidad (discursiva)		Real
Registro imaginario (representaciones)	Registro simbólico (condiciones de la representación)	Registro real (irrepresentable), (<i>impasse</i> de la formalización)
Enunciados Saber	Enunciación Verdad (medio dicha)	Acontecimiento (presentación) Hiancia o ruptura “División entre saber y verdad”
Ciencia naturalista + IAG	Ciencia del giro lingüístico	Ciencia del giro ontológico o ciencia de lo real
Saber-saber	Saber-condiciones	Saber-verdad (creación)
Clausura y totalización	Coextensividad enunciado-enunciación	Apertura e incommensurabilidad (rechaza totalización y coextensividad)
Remisión: el saber aparente remite al saber fundamentado; o al metalenguaje; o a la base de datos de la IAG	Remisión: el saber aparente remite a sus condiciones históricas. Inicio de teorías de la no transparencia del lenguaje y el poder	Inmanencia: materialismo y división en el aparecer
La verdad es inalcanzable, es valor epistémico aspiracional por acumulación. Incluye variantes: escepticismo; nihilismo; etc.	La verdad se manifiesta en cada época, como absoluta se torna inefable. Es porvenir, queda sacralizada	La verdad depende de un acontecimiento (en ciencia, arte, política o amor). La verdad insiste produciendo efectos o consecuencias

Materialidad del lenguaje para la alfabetización científica-académica		
Realidad (discursiva)		Real
Pretensión de las perspectivas cognitivas de una única racionalidad prescindiendo de las condiciones de enunciación, lo que abona a su pretensión de neutralidad técnica Es el cuerpo invisibilizado o negado Es el aprendizaje por acumulación	Un orden simbólico es incompleto e incluye un “imposible” o “resto” (Lacan indica: “objeto a”). El cuerpo es el de la palabra, atravesado por la materialidad de los significantes Hay síntomas o conflictos entre representaciones; si son negados se reconduce a pensarlos de modo tradicional como déficits o dificultades de un individuo	El “resto” o imposible toma el lugar de la agencia y se vuelve “objeto causa” del deseo El cuerpo es el de la angustia, único afecto sin representación (enigma) y que da cuenta de un deseo. Es el cuerpo que enfrenta la posibilidad de alteración (aprendizaje como apropiación) Da lugar a la posibilidad de una nueva simbolización. Nuevos ciframientos, nuevas reescrituras. Da lugar a tomar la palabra
Desde estas perspectivas de ciencia la teoría y la práctica son instancias separadas, las formas y los contenidos también		No separación teoría-práctica, ni separación forma-contenido

De acuerdo con lo anterior, las intervenciones docentes en relación con prácticas de lectura y de escritura no reconducen a un marco interpretativo abstracto sino a pensar la materialidad de las prácticas educativas. Leer y escribir desde la materialidad del lenguaje implica leer desde el anudamiento de las dimensiones imaginaria, simbólica y real.

La alfabetización científico-académica no debería pensarse solamente como relación saber-saber (recepción de saberes) sino como posicionamiento subjetivo desde la división saber-verdad (apropiación de saberes o incorporación al sujeto-pensamiento de una verdad).

Conclusiones

Desde la teorización a partir de prácticas se ha pretendido un aporte conceptual para contar con nuevos marcos interpretativos para la alfabetización científico-académica. Se considera que la diferencia entre un “proceso de recepción” (visión de ciencia continuista) y un “proceso de apropiación” de saberes (visión de ciencia discontinuista) como enfoque interpretativo puede dar lugar a consecuencias en la variación del tipo de prácticas de lectura y escritura que se proponen en el aula, específicamente para la enseñanza de la ciencia en términos de su quehacer creativo. Se propuso que en la situación actual del campo de la alfabetización científico-

co-académica existe un predominio de supuestos por los que subyace una visión acumulativa y neutral de la ciencia. Al buscar formas de impulsar una enseñanza de la ciencia desde enfoques discontinuistas se concluyó que era necesario alterar también el modo en que se comprendían prácticas de lectura y escritura en el aula.

Se mostró que existe una relación entre los obstáculos para construir un nuevo concepto de ciencia y los obstáculos para adquirir competencias para la lectura-escritura del género científico-académico. Retomando el recorrido realizado, se puede puntualizar que desde la perspectiva de las teorías cognitivas, decir que se puede leer y escribir “más cerca del texto” apunta a una repetición, a un saber que no está convocado por una verdad, es prácticamente pura serie. La serie es repetición de lo ya conocido, que puede hacer obstáculo para lo nuevo. Se trataría de una impotencia para una apropiación del aprendizaje, siguiendo a Bachelard, para quien únicamente se produciría rompiendo con esa serie.

Por el contrario, cuando el imposible está en lugar de agencia, opera para producir algo que ya no hace serie. No se trata de un sujeto que repite un saber, sino que en el lugar del saber está la división, por lo tanto, se expone en su no saber, y esto da lugar a una búsqueda de un nuevo saber (nuevo ordenamiento). No se impotentiza al sujeto, no está condenado a una máquina repetidora. El saber entra en contacto con el lugar de la verdad. Se devuelve al sujeto su capacidad simbólica para producir un nuevo saber, que reconfigura lo anterior, por lo tanto, es la posibilidad de crear(se) con el texto. Cuando la teoría cognitiva dice “más lejos del texto”, desde una perspectiva discontinuista, ya no estamos en la repetición, sino en una transmisión de la ruptura con el saber para alterarlo por un procedimiento de verdad. García Puchades (2021) ha denominado a lo anterior, siguiendo a Badiou, una subjetivación por las verdades en el campo educativo. Si bien el trabajo logró construir una problematización que permitió hacer visible lo que estaba implícito, las aproximaciones conceptuales alcanzadas probablemente resulten aún insuficientes como para afirmar que se ha logrado consolidar un nuevo enfoque, no obstante, constituyen un aporte para la delimitación de una línea de trabajo que requiere nuevos estudios. Dicha línea implica profundizar modelos de alfabetización que reconozcan la materialidad de sus procesos y no solo de procesamiento de información. De acuerdo a lo antedicho cabe problematizar si no es reduccionista creer que los humanos leen o escriben exactamente igual que una IAG. La IAG trabaja con el saber como serie y no como alteración. En rigor, la máquina no puede ni leer ni escribir por un humano, sino de modo aparente y como herramienta de saber. Desde



la condición mortal, sexuada, hablante y deseante, leer y escribir es crear desde un exceso que hace un vacío en el saber anterior: leemos y escribimos para hacernos un yo, un nosotros, para hacernos cuerpos y mundos. Esta contraposición deja líneas abiertas para futuras indagaciones que se tornan urgentes en la coyuntura actual.

En síntesis, la división entre saber y verdad implica una dialéctica que no es la de una superación totalizadora, sino una dialéctica requerida para una epistemología compatible con un proceso abierto, por lo que estas teorizaciones pueden ser relevantes para formalizar procesos de enseñanza y aprendizaje que no propulsen lógicas clausurantes del saber. Se trata de construir una teoría de la alfabetización científica apoyada en una epistemología materialista, contingente, inmanentista, situacional, acontecimental y -dado que no parte del supuesto esencialista y determinista de una naturaleza humana cognitiva- también eminentemente política y emancipadora.



Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio
 2009 *Signatura Rerum: sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ALEMÁN, Jorge
 2019 *Capitalismo: crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- BACHELARD, Gaston
 2000 *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 2003 *La filosofía del no: ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BADIOU, Alain
 1999 *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
 2004 *Arte, matemática y filosofía*. En: Gerardo Yoel (ed.), *Pensar el cine 2: cuerpo(s), temporalidad y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Manantial.
 2008 *Lógicas de los mundos: el ser y el acontecimiento 2*. Buenos Aires: Manantial.
 2010 *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
 2016 *En búsqueda de lo real perdido*. Buenos Aires: Amorrortu.
 2021 *¿Qué es vivir? Imágenes del tiempo presente III*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BIGOT, Margot, MANINO, Carlos, TIBERI, Olga, MAGALLANES, Luciana, GIOMI, Karina, VIANA, Juan Manuel, LAVELLA, Martín, ZABOISKI, Walter, MANINO, Renata & ANTONIASI, Federico
 2010 La apropiación del paradigma de la complejidad en la práctica educativa en los institutos de formación docente, territorializado en la realidad del sur santafesino: un abordaje filosófico-epistemológico. En: Lucía Bulacio, Jorge Molero & Mariana Migliaro (coords.), *Libro de las III Jornadas de Ciencia y Tecnología 2009: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR* (pp. 345-347). Rosario: UNR.

BECERRA BATÁN, Marcela Renée

- 2021 Gastón Bachelard y el psicoanálisis: encuentros, transformaciones y usos. *Estudios Bachelard*, (2), 25-41. <https://doi.org/10.7413/2724-5470027>

CALLE ARANGO, Lina & ÁVILA REYES, Natalia

- 2020 Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2280>

CASTRO, Edgardo

- 2011 *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CERLETTI, Alejandro

- 2008 *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.

COREA, Cristina & LEWKOWICZ, Ignacio

- 2010 *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas*. Buenos Aires: Paidós.

CHO, Daniel, & TYSON, Lois

- 2005 Education and event: Thinking radical pedagogy in the era of standardization. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 5(2), 1-11. <https://bit.ly/49HhJWF>

CUOMO, Graciela, & DANIELINCK, Daniela

- 2017 *La escuela entre los discursos*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA. <https://bit.ly/4ujNBIV>

DÍAZ, Esther

- 2005 Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento. *Perspectivas Metodológicas*, 5(5). <https://doi.org/10.18294/pm.2005.551>

FOUCAULT, Michel

- 1994 ¿Qué es la Ilustración? En: Autor, *Estética, ética y hermenéutica* (vol. III). Buenos Aires: Paidós.

- 2005 *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo, & FAÜNDEZ, Antonio

- 2013 *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALLI, María Guadalupe, & KANOBEL, María Cristina

- 2023 ChatGPT en educación superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 174-195. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.815>

GARCÍA PUCHADES, Wenceslao

- 2021 Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 167-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.06>

GÓMEZ CAMARENA, Carlos

- 2011 El discurso de la universidad como lazo. En: Joseba Buj & Carlos Gómez Camarena (coords.), *La fábrica del porvenir: el ambiguo futuro de la universidad*. México DF: Universidad Iberoamericana.

GUZMÁN SIMÓN, Fernando & GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo

- 2015 La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>



- HAN, Byung-Chul
2014 *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- HEIDEGGER, Martin
1996 La época de la imagen del mundo. En: Autor, *Sendas perdidas*. Madrid: Alianza.
- KLIMOVSKY, Gregorio
1994 *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- KUHN, Thomas
1990 *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: FCE.
- LACAN, Jacques
1992 *El seminario, libro 17 (1969-70): El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LEWKOWICZ, Ignacio
1996 *¿A qué llamamos historicidad?* 24 de octubre. Documento de conferencia. Buenos Aires: CEAP.
1999 Glosas marginales al ensayo sobre la destitución de la niñez (“La subjetividad en los lazos”). En Cristina Corea & Ignacio Lewkowicz, *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen; Humanitas.
2007 Nota de I. Lewkowicz. En: Marcelo Campagno & Ignacio Lewkowicz, *La historia sin objeto. Derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
2024 *¿Qué hace un pensamiento?* Red Editorial.
- LÓPEZ, Luciana
2021 Reflexiones sobre el problema de la verdad, la ciencia y la tecnología y sus implicaciones en el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 137-164. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.05>
- LUTEREAU, Luciano
2014 *La verdad del amo: una lectura clínica del Seminario 17 de Jacques Lacan*. Letra Viva.
- MARCHANT, Oliver
2009 *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Le- fort, Badiou y Laclau*. México DF: FCE.
- MILNER, Jean-Claude
2003 *La escuela de la producción*. Buenos Aires: Manantial.
2022 *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.
- PALTI, Elías & POLO BONILLA, Rafael
2021 *El concepto de sujeto en el pensamiento contemporáneo*. Buenos Aires: Prometeo.
- PÉREZ, Inés Gimena, SERPA, Cecilia, SZRETTTER, Mariana & NATALE, Lucía
2018 Leer, escribir y exponer oralmente en la educación superior. En: Mariana Szlechter (ed.), *Teoría de las organizaciones: un enfoque crítico, histórico y situado* (pp. 313-338). Los Polvorines: Universidad General Sarmiento.
- RANCIÈRE, Jacques
2003 *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ MANCILLA, Héctor Marcelo, BETANCOURT SÁEZ, Marcela Eliana & VARAS GONZÁLEZ, René Antonio
2018 La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (25), 259-286. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09>

SADIN, Éric

2020 *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.

SANABRIA, Adriana

2014 El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197-210. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2007.p197-210.id393>

UNESCO

2024 *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://doi.org/10.54675/ASAL2134>

246



Declaración de autoría-Taxonomía CRediT	
Autora	Contribuciones
Karina Silvana Giomi	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad del autor.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autora Karina Silvana Giomi, declara que la elaboración del artículo titulado: “Hacia un enfoque discontinuista de la alfabetización científica”, no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 15 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

LA COMPASIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DEL ODOIO Y SUS DISCURSOS

Ethical Compassion in Education to overcome Hatred and Hate Speech

MARIA ORTS GARCÍA*

Universitat de València, Valencia, España

<https://ror.org/043nxc105>

maria.orts@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1885-9465>

Forma sugerida de citar: Orts García, Maria. (2026). La compasión ética en la educación para la superación del odio y sus discursos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 247-276.

Resumen

En la actualidad, los discursos de odio constituyen una problemática social creciente que atraviesa distintos ámbitos de la vida pública y privada, profundamente enraizada en miedos y repugnancias, tanto individuales como colectivos. Este artículo propone una aproximación teórica y crítica al fenómeno del odio y a las formas discursivas que lo vehiculan, identificando sus principales precursores emocionales y subrayando el papel central de las emociones en los procesos educativos y sociales. Tomando como referente a Martha Nussbaum, se examina cómo emociones como el miedo y la repugnancia actúan como motores del odio, y por qué la apelación a la empatía resulta, en muchos casos, insuficiente para contrarrestar su persistencia. Frente a esta limitación, se plantea la compasión ética como un valor moral fundamental, capaz de orientar las acciones humanas hacia la justicia, el reconocimiento del otro y la convivencia democrática. Asimismo, se analiza críticamente cómo el odio puede enmascararse bajo una retórica de falsa compasión, permitiendo que determinados discursos victimistas se apropien de la vulnerabilidad de las verdaderas víctimas para legitimar prácticas de exclusión y violencia. Desde un enfoque hermenéutico crítico, el artículo invita a una lectura reflexiva de los discursos analizados y destaca la necesidad de incorporar la educación emocional y el pensamiento crítico en las aulas para promover la compasión como brújula moral frente al odio.

Palabras clave

Educación moral, valores morales, pensamiento crítico, discurso de odio, ética, educación ciudadana.

* Graduada en Magisterio de Educación Infantil por la Universitat de València (UV) y máster en Ética y Democracia por la UV y la Universitat Jaume I. Actualmente es personal de investigación predoctoral en Formación en la UV, en el Departamento de Filosofía, gracias a la ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Su principal línea de investigación es la ética y la educación cívica, centrándose recientemente en cuestiones relativas a la compasión y la neuroeducación moral. Es la presidenta del Centro de Filosofía para Niños de la Comunitat Valenciana, así como miembro de la junta de la asociación Escuela de Pensamiento Libre. Forma parte del Grupo GEIMFUS-RIEF sobre innovación educativa en filosofía y del equipo de trabajo de proyectos de acción formativa de la Cátedra UNESCO para el desarrollo, ambos en la UV.

Abstract

At present, hate speech constitutes a growing social problem that permeates different spheres of public and private life and is deeply rooted in fears and feelings of disgust, both individual and collective. This article offers a theoretical and critical approach to the phenomenon of hatred and the discursive forms through which it is articulated, identifying its main emotional precursors and emphasizing the central role that emotions play in educational and social processes. Drawing on the philosophical work of Martha Nussbaum, the article examines how emotions such as fear and disgust function as driving forces of hatred and why appeals to empathy are often insufficient to counteract its persistence and social impact. In response to this limitation, ethical compassion is proposed as a fundamental moral value capable of guiding human actions toward justice, recognition of others, and democratic coexistence. Furthermore, the article critically analyzes how hatred can disguise itself as compassion, allowing certain victim-centered narratives to appropriate the vulnerability of genuine victims to legitimize practices of exclusion, discrimination, and violence, as occurs in cases of extreme nationalism and xenophobia. From a critical hermeneutic perspective, the article invites a reflective reading of the analyzed discourses and highlights the need to incorporate emotional education and critical thinking into educational contexts, in order to promote compassion as a moral compass against hate.

Keywords

Moral education, Moral values, Critical thinking, Hate speech, Ethics, Civic education.

248



Introducción

En un panorama global caracterizado por grandes desafíos sociales como el fortalecimiento de posturas extremistas, la pérdida de confianza política y social, las marcadas desigualdades, así como la polarización, los discursos de odio parecen ganar terreno, poniendo en jaque la convivencia en nuestras democracias. En este contexto, conviene recordar que estos discursos muchas veces nacen de miedos profundamente arraigados, tanto individuales como colectivos, y que solo necesitan un factor emotivo como detonante para extenderse con facilidad entre la ciudadanía. Partiendo del impacto social que tienen los discursos de odio, se vuelve una necesidad comprenderlos para buscar modos que nos aproximen a su erradicación. Esta realidad nos recuerda que los sentimientos desempeñan un papel decisivo en las acciones humanas. A este respecto ¿se pueden ofrecer respuestas desde la educación moral para hacer frente a los discursos de odio?

El objetivo de este artículo es realizar una aproximación al fenómeno de los discursos de odio, analizando algunos de sus precursores emocionales, como el miedo y la repugnancia, y tratar de arrojar luz para averiguar si una educación en y para la compasión puede ser un buen punto de partida para subvertir el odio y sus discursos. En este contexto, la idea que se defiende es que hay una necesidad de rehabilitar o rehabilitar valores clave para nuestra democracia, entre los que se distingue parti-

cularmente la compasión. De este modo, se hace hincapié en el potencial ético de la compasión como un valor esencial para nuestras democracias, destacando por su fuerza moral y por su capacidad de convertirse en una brújula ética capaz de orientar y contrarrestar el odio y sus expresiones. Para todo ello, se tomará como referente principal el pensamiento de la filósofa Martha Nussbaum.

A partir de este escenario, el artículo se articula en torno a varias preguntas de investigación: ¿qué emociones favorecen la aparición y legitimación de los discursos de odio?, ¿de qué manera el miedo y la repugnancia influyen en la construcción de narrativas excluyentes?, y ¿puede la educación moral, especialmente una educación orientada a la compasión, ofrecer herramientas éticas y pedagógicas para contrarrestar dichas dinámicas? La hipótesis o idea central que guía esta investigación sostiene que los discursos de odio no pueden comprenderse únicamente desde perspectivas jurídicas o políticas, sino que requieren también una lectura ético-emocional que permita identificar los mecanismos afectivos que los sostienen. En consecuencia, se defiende que la compasión, entendida como una disposición moral vinculada al reconocimiento de la vulnerabilidad compartida, constituye un valor democrático fundamental y una herramienta educativa clave para prevenir la normalización del odio y fortalecer la convivencia democrática.

Estas reflexiones se desarrollan en un contexto problemático y de plena actualidad. Con ello se hace referencia a situaciones en las que el odio se disfraza de “compasión”, permitiendo que discursos victimistas usurpen el lugar de las víctimas reales con el fin de justificar y legitimar el odio (Gracia Calandín, 2023). Un ejemplo evidente de esta dinámica se encuentra en el auge de los nacionalismos extremos y la consecuente xenofobia, una tendencia que se extiende como un virus en nuestras sociedades, de ahí la importancia y urgencia del tema. En este sentido, se considera fundamental incorporar la educación emocional en las aulas para fomentar valores profundamente humanos, como el que aquí se defiende.

La importancia y actualidad de esta problemática se evidencia, además, en el incremento de investigaciones e informes institucionales que alertan sobre el impacto de los discursos de odio en la convivencia democrática, especialmente entre la población joven y en los entornos digitales. La rápida difusión de mensajes polarizadores y excluyentes a través de redes sociales y otras plataformas digitales favorece la normalización de actitudes discriminatorias y dificulta la construcción de vínculos basados en el reconocimiento mutuo y el respeto. En ese sentido, abordar los discursos de odio desde la educación moral no constituye únicamen-



te una reflexión teórica, sino una necesidad social y pedagógica urgente, orientada a fortalecer el juicio crítico, la sensibilidad ética y la capacidad de convivencia en sociedades cada vez más plurales.

Desde el punto de vista metodológico, el artículo se basa en la hermenéutica crítica, un enfoque que permite interpretar los textos y discursos analizados y realizar un recorrido bibliográfico por distintas obras y trabajos de investigación. La investigación se apoya en el análisis e interpretación de textos filosóficos, pedagógicos y socioéticos relevantes para el estudio de los discursos de odio y de las emociones morales vinculadas a ellos. La elección de la hermenéutica crítica como enfoque metodológico responde a su consolidación como una metodología propia de las ciencias humanas y sociales, especialmente adecuada para el análisis de fenómenos éticos, educativos y políticos complejos. Su carácter interdisciplinar permite articular aportaciones procedentes de la filosofía, la pedagogía, la sociología y la teoría política, favoreciendo una comprensión amplia de los discursos de odio y de las emociones que los sostienen.

El texto presenta la siguiente estructura: inicia con una aproximación general al odio, entendiéndolo como un desafío social de gran envergadura. Desde este foco, se analizan el miedo y el asco como las raíces del odio. Se sigue profundizando en el impacto social de los discursos de odio, para finalmente centrarse en la tensión entre vulnerabilidad y victimismo, mostrando cómo en muchos casos el odio se reviste de victimismo para legitimarse. Frente a tal contexto, se apunta a la necesidad de rehabilitar los valores morales, en concreto la compasión, dedicando un apartado para ello. Por último, se cierra presentando la educación como un espacio en el que cultivar la compasión y el pensamiento crítico, imprescindibles para enfrentar los discursos de odio y para fortalecer la democracia.

El odio y sus discursos como desafío social

Antes de contextualizar este problema en la dimensión ético-educativa, conviene comprender los discursos de odio. Para ello, en este primer apartado, se hará una breve aproximación al odio, indagando sobre sus posibles antecedentes emocionales, a saber, el miedo y el asco proyectado, con la finalidad de entender cómo se gestan los discursos de odio. La importancia de abordar los discursos de odio radica en que constituyen uno de los principales desafíos éticos, sociales y educativos de las democracias contemporáneas. Sus efectos no solo impactan sobre las personas y colectivos directamente afectados, sino también sobre la calidad de la



convivencia democrática, el reconocimiento de la dignidad humana y la construcción de sociedades inclusivas. En este sentido, analizar las emociones, narrativas y dinámicas sociales que los sostienen resulta fundamental para comprender los procesos de exclusión y deshumanización que debilitan los vínculos sociales y erosionan los valores democráticos.

El miedo y el asco en la raíz del odio

Actualmente, estamos envueltos en numerosas presiones sociales, políticas, económicas y culturales que se manifiestan a través de desafíos para nuestras sociedades y para nuestras democracias. Uno de ellos es el odio, manifestado en ocasiones como violencia e intolerancia, y en otras mediante los llamados “discursos de odio”. Estos fenómenos están en el punto de mira desde los últimos años, ya que suponen una “amenaza para la vida de las personas pertenecientes a los grupos más vulnerables y tradicionalmente más estigmatizados” (Gracia Calandín, 2022a, p. 1).

Las diferencias pueden convertirse en el pretexto ideal para alejarnos los unos de los otros (París Albert, 2020). De hecho, en numerosas ocasiones se hacen valer de estas diferencias para generar un desapego o distanciamiento hacia una cultura o colectivo en particular, pudiendo surgir así lo que se denomina “fobias sociales”. Con estas se hace referencia a las múltiples patologías sociales en las que se siente fobia —entendida como aversión o rechazo de alguien o algo— a un determinado colectivo, como la xenofobia, la homofobia, la aporofobia. Este tipo de aversiones es particular, ya que se dirigen a un individuo solo por el hecho de pertenecer o asociarle a un determinado colectivo o grupo social. Es decir, “el daño se dirige contra una persona determinada o contra un grupo determinado de personas, pero no por ser ellas, sino por ser una, un, unos o unas” (Cortina, 2017, p. 36). Ese *insufrible artículo indeterminado*, tomando las palabras de la filósofa Adela Cortina, es el que parece justificar todo tipo de agresiones contra esas personas concretas. Estas fobias, llamadas sociales por su marcado componente social, presentan una serie de rasgos que las caracterizan frente a otro tipo de rechazos o intolerancia menos sistemáticos.

El rasgo distintivo es que se identifica o se reduce a la otra persona a una característica o atributo de un grupo o colectivo social determinado. De este modo, el colectivo en cuestión supone el punto de mira sobre el que se arroja el odio, creando así un imaginario colectivo a base de sospecha, rechazo, miedo y odio. Con ello, igual que como sucede con el asco proyectado, surge una relación asimétrica entre esos dos polos que



se crean, “ellos” y “nosotros”, en la que el individuo que rechaza asume una actitud de superioridad frente al rechazado. En el momento en el que se genera esta relación asimétrica en la que predomina una desigualdad entre los grupos que se han polarizado, se pone de manifiesto la falta de reconocimiento de la dignidad humana, la falta de reconocimiento de la dignidad de esa persona en concreto, a la que se está denigrando y reduciendo al mínimo. Esa falta de reconocimiento del otro conduce al rechazo y al odio sistemático (Cortina, 2017), provocando así rupturas sociales.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 23ª ed.), el término “odio” proviene del latín *odium* y significa antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea. Es decir, existe en el actor del odio ese deseo del mal hacia el otro. Este, en numerosas ocasiones, va acompañado de otros sentimientos antimorales (Nussbaum, 2010), relacionados con la aversión, tales como el miedo y el asco, encontrándose en ellos las raíces.

El miedo, desde un punto de vista evolutivo, ha sido clave para la supervivencia de las especies porque ayuda a evitar situaciones que pueden suponer un riesgo para la propia vida. No obstante, en los seres humanos, el miedo adquiere rasgos particulares que lo convierten en una emoción diferente a la que se manifiesta en otras especies (Pinedo, 2020). Uno de ellos es que, lejos de basarse en evaluaciones precisas, se asocia a pensamientos y creencias distorsionadas en los que se ve al otro como un peligro real o potencial (Pinedo, 2021), muchas veces por el simple hecho de percibirlo fuera de las estructuras de las culturas dominantes. Nuestros miedos exponen nuestra vulnerabilidad y fragilidad humana, ante ello se puede responder cooperativamente, pero también de una forma represiva y coercitiva. Esta última manera de hacerle frente al miedo es la que genera y consolida el odio, conduciéndonos así hacia el no reconocimiento de las diferencias y la exclusión social (París Albert, 2020). De este modo es como empieza a ganar terreno la retórica del miedo.

El miedo suele ir acompañado de otro sentimiento que ayuda a la proliferación del odio, y con ello nos referimos al asco. El asco presenta también una base evolutiva, ya que funciona como un mecanismo de supervivencia en cuanto supone una respuesta de rechazo primitiva hacia aquello que puede dañar. Este mecanismo de defensa ha contribuido a que nuestros antepasados se hayan mantenido alejados de determinados elementos dañinos. En ese sentido, se pueden tomar las palabras de Nussbaum (2008) cuando explica que el asco tiene que ver con los límites del propio cuerpo, con la idea de que una sustancia problemática sea incorporada a uno mismo. Por consiguiente, aquello que produce asco



es aquello que nos recuerda nuestra propia animalidad, aquello que se vincula con la vulnerabilidad a la descomposición, desecho y finitud.

A pesar de que la repugnancia o el asco presentan una base evolutiva siendo así una respuesta adaptativa de protección del organismo, esta emoción está presente en muchos aspectos de las relaciones humanas, puesto que proporciona una poderosa forma de transmitir valores culturales. Mediante la evolución cultural, los desencadenantes del asco se han ampliado incluyendo objetos y su concepción sobre los mismos que van mucho más allá de las preocupaciones humanas sobre la supervivencia. En ese sentido, se entiende que el asco no es meramente una reacción fisiológica, sino que también es una “emoción cargada, repleta de contenido cognitivo, vinculada a creencias, asociaciones de ideas y percepciones (muchas veces totalmente irreflexivas) y que tiene que ver con una contaminación imaginaria o metafórica, más que con una contaminación real” (León, 2014, p. 28).

De esto se entiende que el asco viene influenciado en gran medida por el aprendizaje social. En consecuencia, al “enseñar qué y cómo tener asco, las sociedades cuentan con un recurso eficaz para canalizar ciertas actitudes” (Nussbaum, 2008, p. 239). De este modo, la emoción adquiere un fuerte contenido social, político y moral, ya que “la sociedad influye enormemente en la forma y dirección que toma la repugnancia, es decir, a la hora de determinar los objetos que nos parecerán repugnantes” (León, 2014, p. 25). Así, el asco y su proyección, en cierto modo, vienen influenciados por las diferentes tradiciones, políticas sociales, educación y prácticas culturales. Se entiende de este modo que las fuerzas culturales pueden favorecer la asociación entre cualidades típicamente repugnantes y ciertas clases de personas, provocando así respuestas de asco hacia determinados grupos sociales, un tipo de asco hipertrofiado, un asco que deshumaniza. Surge así, una dinámica social basada en el miedo y la segregación, en la que el asco ya no es solamente proyectivo, sino también moralizado, fomentando que se incluya a los otros dentro de grupos moralmente cuestionables (Pinedo, 2020).

Este tipo de emociones, de la familia de la aversión, como el asco, el miedo y el odio, influyen, generan o acrecientan distinciones sociales de todo tipo, que pueden ser tanto de rango, religión, raza, etnia, género. Ante tal categorización se establece una jerarquía, puesto que existe un grupo que se afirma superior al resto, llegando a sentirse invulnerable. Las jerarquías, aunque son un componente de nuestra herencia evolutiva, llevadas a este límite de competencia por la superioridad, suponen un obstáculo para el reconocimiento de la igualdad en dignidad humana



(Nussbaum, 2014). Con la finalidad de perpetuar esta distinción social, garantizando así esa supuesta superioridad, se tiende a tratar a determinadas personas o grupos sociales de manera estigmatizada, asociándoles atributos y propiedades animales que inspiran repugnancia. “Cuando un grupo social es estigmatizado, las personas que forman parte de él quedan identificadas con lo inferior, lo contaminado, lo que debe ser excluido, lo innoble, lo indigno [...] se les despoja de su humanidad y de su dignidad” (León, 2014, p. 33). Con esta proyección del asco, los individuos o grupos sociales estigmatizados se convierten en objetos repugnantes, inanimados y carentes de humanidad y, por tanto, colectivos a los que se niega el contacto y la relación.

Esta deshumanización de los individuos mediante el asco y la repugnancia ha sido un mecanismo que, lamentablemente, se ha empleado a lo largo de la historia.¹ Explica Nussbaum que, “el asco que se sirve siempre al propósito de mantenernos a distancia de nuestra propia animalidad y mortalidad será fácil que tome como su objeto a otras personas y grupos, que vienen a representar lo que se evita del propio yo” (Nussbaum, 2008, p. 387). Por ello, ocasionalmente se conceptualiza este asco proyectado como un fenómeno social que tiende a la segmentación o desdoblamiento del mundo, en el que existe un yo, otros seres parecidos al yo, y otros cerca de la animalidad a los que se atribuyen las propiedades repugnantes.

En atención a todo lo anterior, se puede decir que el asco provoca miedos y rechazos, y estos degeneran en odios que se dirigen hacia otros individuos y colectivos. Y con todo ello produce el caldo de cultivo idóneo para la propagación de los llamados “discursos de odio”.

Los discursos de odio

Al concluir el apartado precedente, se hacía referencia a cómo esa aversión y fobia social se manifiestan mediante otras patologías como los “discursos de odio” (cf. Gracia Calandín y Suárez Montoya, 2023), siendo estos “una herramienta que permite la materialización real del deseo de hacer daño a través de acciones concretas” (París Albert, 2020, p. 148). El término tiene su origen en la expresión inglesa *hate speech*, aunque su traducción al castellano presenta ciertas problemáticas. No obstante, con el paso del tiempo se ha asentado como la denominación utilizada para describir los discursos de odio dirigidos contra personas que forman parte de colectivos marginados o estigmatizados (Gracia Calandín, 2026).

Resulta interesante atender a la aportación de Adela Cortina (2017), que expone de manera clara y breve una distinción entre las tres

patologías que, aunque vinculadas, difieren entre ellas: *incidentes*, *delitos* y *discursos* de odio. Afirma que, según el Ministerio de Interior, por la expresión de delitos de odio se entiende:

Todas aquellas infracciones penales y administrativas cometidas contra las personas o la propiedad por cuestiones de raza, etnia, religión o práctica religiosa, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, situación de pobreza y exclusión social, o cualquier otro factor similar, como las diferencias ideológicas (p. 32).

Por lo que respecta a los incidentes de odio, “se producen cuando hay constancia de un comportamiento de desprecio y maltrato a personas por pertenecer a un determinado colectivo, pero ese comportamiento no cumple el requisito de estar tipificado como delito” (p. 32). En cambio, los discursos de odio consisten en cualquier forma de expresión cuya finalidad consista en propagar, incitar, promover o justificar el odio hacia determinados grupos sociales, desde una posición de intolerancia. Es decir, se dirigen a un individuo por el hecho de pertenecer a un grupo o colectivo específico al que estigmatizan y denigran.

Esta definición puede ampliarse con los aportes de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. En su recomendación general nro. 15, relativa a la lucha contra el discurso de odio, lo define como:

El fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación, el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, estigmatización [...] con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo [...] y otras características o condiciones personales (ECRI, 2016, p. 4).

Desde la misma recomendación general se afirma que el discurso de odio se basa en la presunción de que un grupo o persona es superior a otro, incita a actos discriminatorios o violencia, daña la cohesión social, socava el respeto a los grupos minoritarios, etc. Explica Cortina (2017) que este suele ser un discurso de carácter monológico y no dialógico, puesto que el que lo pronuncia no considera al otro como un interlocutor válido que pueda participar del diálogo, sino como un simple objeto que no merece ningún tipo de respeto. La propia definición de diálogo implica una actividad de carácter inclusivo, y este tipo de discursos pierden tal inclusividad al quitarle la voz al otro y al convertirlo en un mero receptor de odio. Es, además, un tipo de discurso carente de argumentación válida, puesto que su única finalidad es expresar desprecio y odio e



incitar a compartirlo. Explica también la filósofa que el propio discurso en sí puede dañar, ya que esa acción comunicativa supone una actuación y como tal es capaz de dañar por sí misma. Y, por último, se mantiene que ese tipo de discursos atenta contra uno de los principios básicos del “*ethos* democrático”, puesto que en ellos se manifiesta una relación de asimetría, de desigualdad entre un “ellos” y un “nosotros”. Por ello, los discursos de odio pueden debilitar, y debilitan, la convivencia y los posibles vínculos interpersonales entre los miembros de una sociedad.

Estas patologías dejan entrever determinadas carencias que afectan a los individuos que las practican. Por una parte, se aprecia la restricción de su visión, la falta de amplitud de miras no les permite ver al otro sin desasociarlo del grupo o colectivo. Una de las más acusadas carencias, afirma José Barrientos (2022), es su deficiencia en capacidades críticas, puesto que los actores de estas actitudes de odio, aferrándose al imaginario colectivo, se convierten en un “instrumento pasivo de la ideología que sustentan o esclavos ciegos de su grupo de pertenencia” (p. 3). Otra de las deficiencias que apunta el autor está relacionada con la propia identidad del individuo, ya que la pobreza de perspectivas y los muros que se alcanzan fruto de ese odio, obstaculizan el enriquecimiento que puede proporcionar “el diferente”. Todo ello genera una carencia mayor, si cabe, relacionada con los afectos y el cuidado, ya que mediante estos discursos se anula el reconocimiento de la dignidad humana del otro, y con ello se anula la capacidad y voluntad de cuidado. Recapitulando, se puede decir que estos actores del odio presentan múltiples carencias relacionadas con la restricción de su visión, la deficiencia de sus capacidades críticas y la pobre identidad de sí mismos, puesto que fruto de la negación del reconocimiento de la igual dignidad se anula su capacidad y voluntad de cuidado.

Los discursos de odio se manifiestan de diferentes maneras a nivel oral, escrito y audiovisual. La actualidad de esta problemática se evidencia especialmente en el crecimiento de discursos polarizadores en espacios digitales y redes sociales, así como en el auge de movimientos extremistas y narrativas excluyentes presentes en distintos contextos políticos y sociales contemporáneos. “Ya no solo se remiten a espacios físicos y tangibles, sino que ahora han migrado al mayor espacio de todos los tiempos y el que es más difícil atajarlos: internet y en concreto, las redes sociales” (Martínez *et al.*, 2019, p. 27). Mediante internet, estos mensajes se extienden como una epidemia entre la sociedad. Calan hondo, se perpetúan y cobran ritmo y velocidad a través de las múltiples plataformas y redes sociales (Twitter, Instagram, TikTok), donde parece que todo está permitido, incluso denigrar y reducir al otro a algo menos que a nada. La expan-

sión de estos mensajes mediante plataformas digitales ha multiplicado su alcance y capacidad de influencia, favoreciendo la normalización de actitudes discriminatorias y el debilitamiento de los vínculos democráticos, particularmente entre niños, jóvenes y adolescentes. Por esta razón, se puede observar un auge de odio hacia la otredad en las diferentes plataformas digitales, puesto que las redes sociales y otros espacios virtuales permiten mostrar en la esfera pública diferentes actitudes de odio y rechazo hacia lo que se denomina “exogrupo” (Arcila Calderón *et al.*, 2020).

Todo ello trae una triple problemática. *Primero*, la facilidad y la volatilidad con la que estos discursos se mueven por la red, siendo verdaderamente complejo atajarlos. *Segundo*, el tipo de perfil que más consume redes sociales: niños, jóvenes y adolescentes; individuos que están viviendo un momento clave de crecimiento, de desarrollo del carácter y la personalidad, y se ven imbuidos por mensajes donde “la palabra ha quedado devaluada por los relatos tremendistas, los retratos caricaturescos del adversario y los clichés denigratorios de los miembros de otros colectivos” (Gracia Calandín, 2022a, p. 2). Así, estos discursos ya no solo ponen en peligro la convivencia en sociedades cada vez más plurales, además, difunden y perpetúan su mensaje entre los jóvenes. *Tercero*, el desenfoque de la vulnerabilidad, llegándose a perder su verdadero sentido para desencadenar en una ideología victimista.

Estas problemáticas ponen de manifiesto la importancia de desarrollar propuestas educativas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico, la educación emocional y el reconocimiento de la dignidad humana. Desde esta perspectiva, la educación moral adquiere un papel esencial no solo en la prevención de actitudes de intolerancia y exclusión, sino también en la construcción de una ciudadanía democrática capaz de convivir en contextos de diversidad y pluralidad.

De la vulnerabilidad al victimismo con el odio oculto tras una falsa compasión

Los discursos de odio, en muchas ocasiones, presentan una doble cara. Al mismo tiempo que se propaga el odio se difunde un mensaje de “protección de los nuestros” frente al exogrupo, supuestamente enemigo. Estas actitudes excluyentes y de odio, con ese mensaje de supuesta protección, desencadenan un sentimentalismo contagioso que, articulado por la fuerza del boca a boca, difunde concepciones marcadas por la sospecha hacia determinadas personas o colectivos, percibidos como potenciales riesgos para la cohesión y el equilibrio de la vida comunitaria (Pinedo, 2020).



Ese sentimentalismo contagioso, en ocasiones, se legitima bajo una falsa compasión. Un disfraz que, además de falsear el verdadero significado del fenómeno compasivo, tiende a generar confusión entre la vulnerabilidad y el victimismo.

Según el DRAE (23ª ed.), el concepto “vulnerable” proviene del latín tardío “*vulnerabilis*, y este del lat. *Vulnerāre* ‘herir’ y *-bilis* ‘-ble’” y significa que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente. Es decir, indica posibilidad de ser heridos, hecho que pone de manifiesto la vulnerabilidad de todo ser humano. Pero esta concepción no siempre se ha visto clara o no siempre se ha asumido como tal, pues uno de los grandes mitos, como dice Brown (2016), es la concepción análoga y errónea que se hace entre vulnerabilidad y debilidad. Este mito está muy extendido, siendo muy peligroso porque el miedo y el malestar que nos produce la vulnerabilidad, entendida como debilidad, traducen el valor que se esconde detrás de ella en juicios y críticas (Orts García, 2023).

La vulnerabilidad no es ni buena ni mala, no es lo que llamamos una “emoción oscura”, ni es siempre una experiencia positiva o luminosa. La vulnerabilidad es la esencia de todas las emociones y sentimientos. Sentir significa ser vulnerable. Creer que la vulnerabilidad equivale a la debilidad es creer que sentir equivale a debilidad (Brown, 2016).

Con esta idea de “sentir significa ser vulnerable”, se entiende o se puede ver la vulnerabilidad como una parte constitutiva que poseemos en cuanto humanos y que, en cierto modo, explica la interdependencia entre las personas. Esta idea también la defiende Gracia Calandín (2022b) al referirse a la vulnerabilidad como un rasgo antropológico constitutivo de todo ser humano, siéndolo cada uno de una manera y, por tanto, con necesidades y cuidados requeridos también distintos. Reconocer nuestra vulnerabilidad nos permite acceder a una forma de humanidad más plena. Ser conscientes y autoconscientes de nuestra fragilidad constituye una condición esencial para una apertura genuinamente humana. No obstante, es importante remarcar que “la vulnerabilidad no es un mérito ni un privilegio y ser vulnerable no implica ser o haber sido de hecho vulnerable y tampoco basta con creer serlo” (Gracia Calandín, 2023, p. 26). Y esto resulta clave, ya que conviene distinguir entre las víctimas reales y aquellas fingidas o imaginarias. Esta distinción es esencial para desmantelar esa confusión que se genera cuando el victimismo se apropia de esta concepción de vulnerabilidad.

El victimismo no es lo mismo que ser una víctima real. Con ello se hace referencia a la actitud con la que una persona o un colectivo se presenta constantemente como víctima. La mayoría de las veces exagerando



o distorsionando el discurso, apropiándose de este y de las narrativas de las víctimas reales para así disfrazarlo del sentimentalismo compasivo al que se aludía unas líneas más arriba. Y es justamente esta ideología victimista la que, en parte, suele alimentar los mensajes fóbicos y los discursos de odio que proyectan el mal en un colectivo determinado.

Para salir de la analogía entre vulnerabilidad y victimismo hay que entender que reconocer la vulnerabilidad como un rasgo constituyente o constitutivo del ser humano no significa identificar o determinar al ser humano, en tanto que vulnerable, como víctima en general, asignándole esa pasividad o resignación (Gracia Calandín, 2023). De hecho, la concepción ética de vulnerabilidad que aquí se defiende se contrapone a esa idea de victimización y pasividad. Esta visión ética de la vulnerabilidad recupera la dimensión crítica y autocrítica que suele faltar en los victimistas, quienes, al no examinarse a sí mismos, tienden a atribuir toda la responsabilidad de su situación a un supuesto enemigo externo. Este rechazo al victimismo no ha de confundirse con una falta de reconocimiento y compasión por las víctimas reales (Gracia Calandín, 2023), más bien al contrario, pretende ser un reclamo para centrar el foco allí donde realmente es necesario.

De ahí que resulte clave recuperar ese significado de vulnerabilidad que se apuntaba unos párrafos más arriba, vulnerabilidad relacionada con el sentir, como un elemento constitutivo de todo humano. Una vulnerabilidad enmarcada en la ética del cuidado, que es la que verdaderamente puede ofrecernos esa interdependencia mutua que nos une como seres humanos y que supone el fundamento de la responsabilidad moral, que necesariamente debe tomar forma o expresarse desde el cuidado. Un tipo de cuidado que se aleja de ese sentimentalismo contagioso pero vacío, que no encuentra un suelo nutritivo al que arraigarse. Un cuidado que, basándose en esta idea de vulnerabilidad, ni resulta parcial ni selectivo, pues es capaz de reconocer la dignidad humana allá donde fue ultrajada.



Rehabilitar los valores morales

Este contexto expuesto anteriormente pone de manifiesto varias cuestiones que son verdaderamente preocupantes. Por un lado, el debilitamiento de la democracia, puesto que el odio y sus discursos, abanderando la asimetría y las desigualdades entre un ellos y un nosotros, atentan contra uno de los principios básicos del ethos democrático, quebrantando así la convivencia. La importancia de esta problemática radica en que no solo

afecta a determinados colectivos vulnerables, sino que compromete los fundamentos éticos de las democracias contemporáneas, debilitando valores esenciales como la igualdad, el reconocimiento mutuo, la solidaridad y el respeto a la dignidad humana.

Así mismo, estos discursos basados en el miedo y el odio provocan que se anule el reconocimiento de la dignidad humana en el otro, y con ello la capacidad y voluntad de cuidado, así como el interés genuino por el otro. Todo ello deriva en una preocupación mayor si cabe, ya que pone de manifiesto una honda crisis en la manera como se concibe el sentido de la existencia, cuya manifestación más evidente es la insensibilidad ante el sufrimiento de los demás (Pinedo, 2018). Ante tal panorama, en este apartado se tratará de defender la idea de la necesidad de rehabilitar los valores morales clave para el bienestar de nuestras democracias.

260



La actualidad de este debate se hace especialmente visible en un contexto social marcado por la polarización política, el auge de discursos extremistas y la expansión de narrativas excluyentes en los espacios digitales y mediáticos. Esta realidad impregnada de sufrimiento innecesario, de injusticias, de exclusiones y rechazos pide “modelos alternativos de convivencia y de sensibilidad moral que respondan a la esencial fragilidad que nos constituye” (p. 30). Para ello, será clave la construcción de un horizonte de valores basado en la igualdad (Modzelewski, 2016). En ese sentido, se considera que conviene aspirar a rehabilitar valores fundamentales como el amor, la solidaridad, la responsabilidad y la compasión para fortalecer el sentido de nuestras democracias. Se hace referencia al término “rehabilitar” puesto que no es la primera vez en la historia de la humanidad que se apunta a la aspiración de encontrar un principio rector que oriente nuestras sociedades. En este contexto, marcado por múltiples problemas sociales resulta pertinente bucear entre los valores porque se considera que estos pueden ofrecer una inspiración para renovar la comprensión de lo humano, y para fortalecer la democracia.

Alcanzar este objetivo, explica Modzelewski (2016), implica superar la noción de una justicia reducida exclusivamente al funcionamiento de las instituciones. Si se espera que los ciudadanos sean participantes activos en la búsqueda de la justicia, resulta indispensable considerar los factores que favorecen su disposición a involucrarse, y con ello, se hace especial atención a las emociones. En ese sentido, las emociones cumplen un papel mediador fundamental y deben ser reconocidas como un elemento clave en la formación y el fortalecimiento de las personas para intervenir en la vida social, particularmente en el marco de una socie-

dad democrática (Modzelewski, 2016 y 2017). La clave será discernir qué emociones y valores nos conviene recuperar y cultivar para tal fin.

La compasión como clave para el cultivo del ethos democrático

Por todo lo anterior, y ante la necesidad contemporánea de fortalecer los vínculos democráticos y combatir las dinámicas de exclusión y deshumanización, se apuesta por la compasión debido a la fuerza ética y política que esta puede ejercer en la vida pública. En esta misma línea, Nussbaum sostiene la necesidad de rescatar conceptos como la compasión, entendiéndolos como principios éticos que han de incorporarse a la reflexión moral, con la finalidad de que puedan orientar el funcionamiento de las democracias actuales. Por este motivo, la filósofa norteamericana se convierte en la referencia para este artículo.

Actualmente, existe un renovado interés por el estudio de la compasión por su papel en la vida social y democrática. Este interés creciente responde, en gran medida, a la necesidad de encontrar marcos éticos y educativos capaces de afrontar los desafíos sociales contemporáneos relacionados con la polarización, la indiferencia moral y la fragilidad de la convivencia democrática. No obstante, sigue existiendo una confusión terminológica que, en ocasiones, emborrona o dificulta la comprensión precisa de este fenómeno. Esta situación no es de extrañar si se piensa en todas las traducciones e interpretaciones realizadas sobre el término griego *éleos*. Esto ha generado un uso difuso de diferentes conceptos, que, aunque diversos, se han empleado prácticamente como sinónimos: misericordia, piedad, conmisericordia, empatía, simpatía, etc. No es objeto de estudio de este artículo elaborar una categorización fenomenológica de todos estos conceptos, así como tampoco lo es trazar una línea histórica sobre el origen y usos de la compasión. No obstante, sí conviene echar la vista atrás brevemente para ver en qué modo se enraíza el sentido de compasión que aquí se defiende.

La tradición cristiana mediante sus textos bíblicos alude a la compasión entendida como un atributo central de Dios, reflejado en una profunda preocupación por el sufrimiento ajeno que impulsa la acción de ayudar, sanar y perdonar, siendo una cualidad esencial que los creyentes deben imitar a través de sus actos. Esta idea fue la comúnmente aceptada hasta la Modernidad, momento en que la ética sentimentalista de la ilustración escocesa supuso un giro respecto a la piedad cristiana tradicional, para dar paso a una concepción filosófica del ser humano más fraternal y basada en la reciprocidad (Pinedo, 2018). Desde este momento, tal y



como apunta el autor, se inicia una tradición filosófica que buscará cómo justificar la compasión prescindiendo de categorías teológicas que tradicionalmente le otorgan significado a una virtud considerada esencial para la convivencia social.

En los últimos años, impulsado por un renovado interés en el aristotelismo como marco para dar respuesta a diversas inquietudes morales contemporáneas, se ha fortalecido un enfoque ético centrado en las virtudes. Este pone el acento en la formación del carácter, la relevancia de las emociones en la experiencia moral y el cultivo de disposiciones fundamentales para la construcción de lazos comunitarios sólidos y una preocupación genuina por el bienestar ajeno (Pinedo, 2018). En este contexto, como afirma el autor, la compasión se percibe y se integra como una de las virtudes estrechamente vinculadas al ámbito emocional del sujeto, así como a sus motivaciones y aspiraciones tanto en la vida personal como en los procesos de deliberación pública. Llegando incluso a considerarse como la emoción democrática por excelencia (Modzelewski, 2017).

En este nuevo horizonte que hunde sus raíces en la Modernidad, tal y como se viene anunciando, Martha Nussbaum emprende la labor filosófica de rehabilitar o rehabilitar la noción de compasión y su relevancia para las sociedades actuales. Partiendo de la concepción aristotélica, la filósofa norteamericana define la compasión como una emoción dolorosa originada por la desgracia inmerecida de otra persona. Nussbaum (2008) indaga sobre lo que ella denomina la “estructura cognitiva de la compasión”, considerando así que existen una serie de creencias o juicios que actúan como requisitos para el desarrollo de la compasión. Los juicios que plantea la autora, que se inspiran en Aristóteles y en el estoicismo antiguo, son: el juicio de gravedad, el juicio de merecimiento, el juicio de posibilidades parecidas y el eudaimonista.

Para Nussbaum, la compasión constituye una emoción estrechamente vinculada a la justicia y ocupa un lugar fundamental tanto en sus planteamientos educativos como en su proyecto de promover una renovada cultura política pública (Pinedo, 2018). Se trata de una emoción con un alto valor para la reflexión ética, en la medida que se puede vincular con la deliberación humana. Esta concepción de la filósofa se alinea también con estudios empíricos y neurocientíficos actuales que integran elementos clave, hecho que le otorga aún mayor interés y validez. Desde dichos estudios se considera que existen una serie de componentes que conforman el fenómeno compasivo: el componente afectivo, la diferenciación de uno mismo y el otro, un elemento cognitivo regulador y, por último, un componente motivacional e intencional, que es



latente, prosocial y que se dirige a aliviar el sufrimiento del otro (Stevens y Benajamin, 2018).

Entre los componentes se destaca la prosocialidad que acompaña a la compasión y que la hace diferir de otros fenómenos. Partiendo de esta idea, se podría decir que la compasión es un sentimiento que implica, por una parte, la preocupación ante el sufrimiento del otro, y por otra, la motivación de ayudar, de mejorar el bienestar de la otra persona (Klimecki, 2015). Es decir, el sentimiento *nos conmueve*, permitiendo así experimentar el sufrimiento del otro, y al mismo tiempo *nos mueve* a actuar para aliviar dicho sufrimiento ajeno, asumiéndose así el dolor del otro como una responsabilidad compartida. De este modo, se diría que la compasión impulsa la acción moral, buscando aliviar el sufrimiento de la otra persona.

A pesar de su potencial ético, la compasión no está exenta de críticas. De hecho, a lo largo de la historia de la filosofía y del pensamiento moral, la compasión ha recibido interpretaciones muy contradictorias. Desde el rechazo frontal de los estoicos y de Spinoza hasta Nietzsche, que la considera un síntoma de decadencia, de debilitamiento del sentido vital, pasando por la consideración de la compasión como fuente natural de toda virtud en Rousseau y la participación de Schopenhauer en el sufrimiento universal (Boella, 2004). No es de extrañar tal contradicción, pues como apunta Boella (2004), la compasión, efectivamente, plantea el problema clásico de las emociones, de su “irracionalidad” y, por tanto, de su falta de fiabilidad, de su parcialidad, pero también el problema de la dificultad de transformarlas en acción, de ir más allá de su naturaleza reactiva y sentimental. Este problema, como señala la filósofa italiana, se ha convertido hoy en una cuestión social y política, debido a que existe una desproporción entre la comunicación afectiva y la acción afectiva, entre la capacidad de intervención del individuo y la cantidad de dolor presente en el mundo. Y esta desproporción puede incluso acrecentar la situación de contradicción de la compasión, conduciendo a un uso instrumental y selectivo de esta. De ahí que se subraye una necesidad de rehabilitar el valor y sentido moral de la compasión.

Arteta (2019) considera que la compasión entendida como un simple sentimiento es pasajera, puesto que lo importante es el instante, ya que la desgracia de la otra persona y el afecto compasivo que despierta suelen ser casi simultáneos. Es *selectiva, parcial, unilateral y superficial* puesto que, como se apuntaba unas líneas más arriba, precisa de un tipo de padecimiento visible y concreto y depende del grado de proximidad de la otra persona. Como le afecta un padecimiento en concreto, resulta-



rá ser una compasión limitada. Será también un sentimiento temeroso, puesto que tal y como se desprende de la definición aristotélica, la compasión encierra el miedo ante la posibilidad de sufrir la desdicha que está viviendo el otro. Puede considerarse, afirma el autor, como directamente interesada en el momento en el que se busca aliviar el dolor del otro para aliviar así la propia angustia que siente uno.

En el momento en el que se mide la desgracia ajena de la otra persona con el bienestar propio, desde la compasión puede surgir un desnivel provocando que esta sea unidireccional y jerárquica. Esta característica es la que podría llegar a desarrollar un sentimiento de cierta superioridad en quien lo experimenta, desarrollándose así una relación asimétrica y con un marcado componente paternalista, tal y como apuntan algunos críticos. Por último, afirmará el filósofo que, siendo un afecto dependiente de los sentidos, la compasión será pasiva, reactiva y con cierto carácter involuntario e inconsciente. Se entendería entonces que, impulsada por el afecto, la compasión estaría falta de un proceso reflexivo, llegando a obnubilar al sujeto.

A la luz de tales implicaciones, conviene distinguir la compasión entendida como sentimiento, como *pathos*, que nos conmueve y nos arrastra; de la compasión como “pasión ética” guiada por el ejercicio de la razón y desde la cual a partir de hábitos (*éthos*) se forja el carácter (*êthos*) (Gracia Calandín, 2018). Desde este último sentido, la compasión no se entiende como un mero sentimiento pasivo que nos sobreviene, sino que implica acción, una acción virtuosa. Bajo esta concepción, se estaría en predisposición para rehabilitar el valor ético y sentido moral de la compasión. Para elevar a la compasión a este plano expresamente ético, se deben de reconocer sus fundamentos, siendo dos los cimientos en los que se asienta: la dignidad humana y la vulnerabilidad o idea de finitud. Es esta concepción la que nos invita a hablar de una compasión ética en la medida en que esta reclama el reconocimiento de la dignidad en quienes ha sido ultrajada (Gracia Calandín, 2018).

Podría decirse que los cimientos de la compasión como hábito virtuoso son estas dos concepciones: por un lado, la idea del reconocimiento de la dignidad humana, por otro, la conciencia de finitud y de nuestra intrínseca vulnerabilidad, puesto que en ellas se instala el fundamento ético de la compasión. Parafraseando a Arteta (2019), solo desde estas dos ideas podrá dibujarse una teoría de la naturaleza moral de la compasión y del papel que esta misma desempeña en la ética, e incluso en la educación moral. En atención a lo anterior, podría afirmarse que en la base de la compasión existe una tensión entre la finitud y vulnerabilidad humanas y



su dignidad, que es lo que elimina parte de la parcialidad y sesgo, ya que todos nos igualamos ante estos mismos preceptos.

Ahora bien, el valor moral de la compasión reside en ponerse del lado de quienes sufren y ayudar a los que más lo necesiten, no con un alarde de superioridad, sino para restaurar el daño que recibieron. Y esta idea es la que lo vincula con la posibilidad de revertir el odio y sus discursos, porque la compasión acude allá donde la dignidad ha sido ultrajada, allá donde uno es más vulnerable. No es un tipo de sentimiento que tiende a actuar en bien del otro sin más, sino por aquel que sufre y se encuentra en una situación desfavorecida.

Tal y como se apuntaba en apartados anteriores, en múltiples ocasiones el odio se disfraza de un sentimentalismo, de una falsa compasión capaz de mover y conmover a una población por unas víctimas que no son reales. Es decir, se puede hacer uso de esa emotividad para despertar un contagio emocional particular que nos arrastra, redirigiendo así el foco de la compasión. Para evitarlo, o mejor dicho para no desorientarnos, se precisa que la compasión vaya acompañada del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el artículo defiende que la compasión ética, articulada junto al pensamiento crítico, puede constituirse en una herramienta pedagógica y moral fundamental para prevenir la legitimación emocional de los discursos de odio y fortalecer una cultura democrática basada en el reconocimiento de la dignidad humana.

265



El vínculo indisoluble entre pensamiento crítico y compasión

La compasión ética representa un ejercicio concreto de discernimiento sobre la vulnerabilidad del otro, que implica necesariamente tanto la crítica como la autocrítica (Gracia Calandín, 2023). Afirma el autor que compadecerse, en este sentido, no se reduce a experimentar pena o lástima por alguien (o por uno mismo), al menos no desde el sentido de compasión ética que aquí se defiende y que se considera el deseable en el marco de la educación. En ese sentido, la compasión ética no oscurece la razón ni confunde a la inteligencia con un sentimentalismo vacío. Al contrario, constituye una disposición afectiva que no solo favorece, sino que exige como condición indispensable el ejercicio del discernimiento.

En ese sentido esto es clave para lo que aquí se está tratando, a saber, el odio y sus discursos, ya que la capacidad crítica y autocrítica debe orientarse a diferenciar con claridad entre preocupaciones que son legítimas y aquellas que no lo son (Gracia Calandín, 2023). En otras palabras, es necesario llevar a cabo una especie de proceso de selección y discerni-

miento, puesto que no todo sentimiento de inquietud o desasosiego está justificado. Tal y como se ha visto unas líneas más arriba, la preocupación, en ciertas ocasiones, puede funcionar como un velo que puede encubrir motivaciones ilegítimas. Para evitar caer en juicios distorsionados resulta imprescindible, tal y como apunta el autor, realizar un análisis riguroso, afinar la mirada crítica y definir con precisión cuál es el verdadero objeto de esas preocupaciones. Eso nos puede ayudar a distinguir entre la preocupación ilegítima que refuerza estigmas y alimenta estereotipos denigrantes, y la preocupación legítima, que, encontrando su origen en la compasión ética, impulsa la crítica responsable y fomenta el cuidado y la protección de quienes realmente se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. La compasión ética nos invita a cultivar una sensibilidad lúcida y responsable ante el sufrimiento ajeno, alejándonos de respuestas meramente emocionales que pueden conducir a la inacción, a soluciones simplistas o a poner el foco en aquellos que no lo merecen, que no son las víctimas reales.

266



Y para todo ello, la educación es clave. Como nos dice Nussbaum (2010), el objetivo de la educación no puede pretender ser que los niños aspiren a la invulnerabilidad. Más bien al contrario, consiste en aceptar y hacer ver nuestras propias limitaciones, que nos interrelacionan y nos hacen ser interdependientes. Desde esta concepción es donde puede fomentarse la compasión y el cuidado del otro, que reclaman la dignidad humana y reconocen la vulnerabilidad que nos caracteriza, con una mirada crítica y autocrítica sabiendo dónde hay que orientarse y por qué.

La educación como semillero de una ciudadanía compasiva y ética

Si se quiere revertir el odio y sus discursos, es necesario promover una concepción de la humanidad y de la ciudadanía que coloque en el centro la justicia social y la igualdad de oportunidades. Esto debe ir aparejado con el respeto por la dignidad de todas las personas y el reconocimiento de la vulnerabilidad como un rasgo propio de nuestra condición, de modo que estos principios orienten la reflexión moral y la toma de decisiones políticas (Pinedo, 2018). Para ello, es clave la idea de compasión que aquí se está defendiendo, ya que, siguiendo con el autor, entendida de este modo, la compasión actúa como un motor en la formación de la conciencia moral y en la promoción de conductas virtuosas orientadas al bien común, no solo en el ámbito individual, sino también en el social y público. Es de este modo como se podrá aspirar a una ciudadanía compasiva, una ciudadanía cuya vida emocional impulse a interesarse activa-

mente por los demás, en particular por quienes, debido a situaciones de injusticia social, se encuentran en mayor condición de vulnerabilidad y tienen menos posibilidades de desarrollarse plenamente como seres humanos (Pinedo, 2018).

¿Cómo se vinculan estas ideas con lo que aquí se está tratando, a saber, la idea de poder revertir el odio y sus discursos? Si los discursos de odio logran arraigar en nuestras sociedades no es únicamente porque existan individuos intolerantes y malintencionados, que también. Su fuerza también reside en que se alimentan de estructuras e imágenes sociales, prejuicios que se han ido naturalizando y narrativas que hemos ido interiorizando desde la infancia. Frente a tal panorama, este trabajo defiende que la compasión ética, articulada junto al pensamiento crítico, debe cultivarse desde la educación como una herramienta pedagógica capaz de contrarrestar los mecanismos emocionales, sociales y culturales que sostienen los discursos de odio.

La educación en general, y la ética en particular, en tanto que proceso de formación integral de sujetos, tiene el poder de, no solo ofrecer conocimientos técnicos, sino también disposiciones éticas y afectivas. Es por ello por lo que se permite reconocer el sufrimiento del otro, pero al mismo tiempo también a preguntarse por las causas de ese sufrimiento, con la finalidad de desarmar imaginarios sociales que sustentan a los discursos excluyentes.

En primer lugar, y antes de entrar en materia, lo más importante sería revisar con una mirada autocrítica las propias actuaciones educativas. Esta problemática adquiere una especial relevancia en el ámbito educativo, ya que la escuela constituye uno de los principales espacios de socialización moral y construcción de imaginarios sobre la alteridad. En muchas ocasiones y sin ser casi conscientes de ello, se pueden alimentar esos discursos fóbicos desde los sistemas educativos, ya que se reproducen estereotipos, se silencian memorias y se perpetúan exclusiones. En las aulas, el odio y sus discursos pueden sostenerse mediante la ignorancia sobre el otro, con la simplificación de identidades complejas y con el miedo al diferente. En nuestros días parece ser que el otro se vuelve invisible y que el resto nos hemos insensibilizado, hemos dejado de ver a los otros, de reconocerlos y de sentir sus demandas (Tamarit, 2025). Por ello, siguiendo a Tamarit, es necesario ofrecer primero un trabajo previo del otro, de “des-ocultamiento” de una realidad que existe y que hemos dejado de ver, para posteriormente, poder iniciar el reconocimiento del otro.

En este sentido, será clave que la educación empiece realizando un autoexamen con la finalidad de dismantelar los mecanismos que siguen



alimentando la visión del diferente como una amenaza, puesto que ahí se genera un caldo de cultivo idóneo para los discursos del odio. Así como fomentar la educación de los sentidos para que no se adormezcan ni se saturen, generando espacios de apertura, de escucha y de diálogo (Tamarit, 2025). Por ejemplo, a partir de las narraciones, tal y como propone Modzelewski (2020 y 2017). A su vez, será esencial que se desarrolle la tolerancia, pero una tolerancia “activa”, que es la que puede conducir verdaderamente al camino del respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias (Gracia Calandín, 2018).

En ese sentido, no se trata únicamente de formar sujetos compasivos, sino de ofrecer herramientas para que sean capaces de interrogar y reflexionar sobre las estructuras que generan sufrimiento y exclusión. Es por ello por lo que en el apartado anterior se aludía al pensamiento crítico como un elemento indisoluble de la compasión, porque se debe formar sujetos compasivos, pero también críticos. Esta idea tiene que ver con lo que se apuntaba antes sobre el desarrollo de la tolerancia activa, puesto que educar en la compasión desde el pensamiento crítico también nos puede ofrecer herramientas para reconocer aquel sufrimiento invisible, pero sobre todo para reconocer nuestras propias responsabilidades.

De la misma manera, educar en la compasión ética tiene una traducción social y cultural, ya que no solo busca el bienestar emocional del individuo, sino que pretende impactar y dejar huella en la esfera social. En un contexto donde los discursos de odio encuentran un terreno fértil nutrido con miedo y desinformación, la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia que ayude a desarmar los discursos fóbicos. Seguramente no se le puede atribuir a la escuela tal responsabilidad y la magnitud de un problema tan grande como el que aquí nos adolece, pero desde luego que puede ser el lugar donde construir otras narrativas y discursos alternativos basados en la justicia, la solidaridad y la tolerancia activa. Para ello, se debe poner el foco en ofrecer una educación para el sentido y el bien común, una educación que “desde un enfoque humanista y relacional coloque al ser humano y sus relaciones en el centro del proceso educativo, promoviendo la autodeterminación, el cuidado mutuo, y la acción para el bien común” (Buxarrais, 2025, p. 90). Partiendo de esta idea, podría pensarse en una educación que se enraíce en la compasión ética. Esta supondría un semillero en el que poder sembrar las bases para tratar de subvertir el odio y sus discursos, no como algo anecdótico y/o puntual, sino como un compromiso, un compromiso cívico que perdura en el tiempo, en el que mediante los hábitos se dará lugar a un carácter sostenido y sostenible (Orts García, 2024) a lo largo del tiempo.



Estas ideas remiten a la existencia de un vínculo intrínseco entre la educación y la formación del carácter, entendido este como el conjunto de hábitos y disposiciones que nos orientan hacia determinadas formas de actuar y que se construye día a día a través de nuestras elecciones. Los hábitos que nos inclinan a obrar correctamente reciben el nombre de virtudes (Cortina, 2007). Estas virtudes son hábitos que pueden enseñarse y educarse (Codina, 2015), por lo que resulta fundamental reflexionar sobre los tipos de hábitos que se promueven desde la educación, ya que de ellos depende la formación del carácter y, en consecuencia, la manera de comportarse. “Cuando las escuelas se centran exclusivamente en la adquisición de conocimientos, la dimensión personal permanece desatendida, lo que conduce a un cultivo del carácter empobrecido y al subdesarrollo de la empatía social” (Effendi, 2024, p. 10).

Con todo ello, si se entiende que educar es ayudar a cultivar el carácter, el *êthos*, ¿cómo educar?, ¿desde qué valores?, ¿qué hábitos virtuosos deberían estar a la base? Atendiendo contexto del odio y sus discursos, deberían cultivarse, como se viene diciendo, aquellos valores éticos que nos ayuden a forjar un carácter que aspire a un mundo más pacífico, justo y solidario. De ahí que se considere que la compasión sea un hábito que se deba practicar, hasta que se convierta en costumbre, ya que es un modo para iniciar a tratar de subvertir el odio y sus discursos. Afirma Cortina (2007) que la compasión supone un móvil moral ante el sufrimiento y la desgracia, un móvil que conviene desarrollar porque en él reside el vínculo que nos une y que debemos fortalecer, ya que, seguramente la falta de esa ligazón sea uno de los factores que alimentan el odio y sus discursos.

Por consiguiente, existe toda una serie de hábitos que convendría cultivar pues estos alimentan a la compasión ética, al mismo tiempo que se alejan de los sentimentalismos pasajeros y vacíos. Con ello se hace referencia al diálogo y la escucha activa, a la corresponsabilidad cívica, y a la solidaridad encarnadas en la ética del cuidado, con la que el respeto al otro no es condescendiente ni paternalista, sino un reconocimiento de su dignidad humana.

En el acto educativo debe haber una comunicación, un encuentro, un verdadero diálogo sin menosprecio del otro [...] la idea principal es llevar lo periférico al centro, como participe de un todo, ya no es una parte, no se ve aislado, sino que es un solo organismo (Vivas, 2015, pp. 6-7).

Tomando todo ello en consideración se podría afirmar que, en el ámbito educativo, la compasión ética se convierte en una herramienta esencial para formar ciudadanos críticos, capaces de identificar las



causas estructurales del odio y sus discursos, y de asumir un compromiso activo con su transformación. Entendida de este modo, la compasión no es un mero impulso pasajero, sino un componente clave de la formación moral, que articula la dimensión afectiva y emocional con la racional y ética. Al dar lugar a la reflexión crítica, la compasión ética también nos guía a revisar nuestras propias prácticas y prejuicios, favoreciendo así una educación que aspire a la justicia, la solidaridad y el respeto de la dignidad de todos, asumiendo así las responsabilidades individuales y colectivas.

En este contexto educativo y social, esto es relevante, ya que nos permite orientar el pensamiento crítico no solo hacia un análisis externo, sino también hacia la revisión de nuestras propias motivaciones y juicios. De este modo, educar para una compasión ética y para un pensar crítico significa formar personas capaces de detectar cuándo la preocupación es un motor para el bien y cuándo, en cambio, se convierte en un pretexto para el odio y la intolerancia. De ahí que se considere que el ejercicio constante de crítica y autocrítica, acompañado de la compasión, sea un pilar fundamental para la construcción de sociedades más inclusivas y solidarias, ya que permite diferenciar las víctimas fingidas de las reales, y nos permite poner el foco allá donde la vulnerabilidad ha dejado y sigue dejando heridas y conflictos abiertos.

270



Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo permite sostener que los discursos de odio constituyen uno de los desafíos éticos, sociales y educativos más complejos de las democracias contemporáneas. Su expansión no puede comprenderse únicamente como el resultado de actitudes individuales desviadas o como un problema circunscrito al ámbito del lenguaje, sino que debe situarse en el marco de dinámicas emocionales, culturales y políticas más amplias que los alimentan, legitiman y normalizan. En este sentido, el odio se manifiesta como un fenómeno socialmente construido que encuentra en los discursos un instrumento privilegiado para traducirse en prácticas de exclusión, deshumanización y daño.

Mediante este artículo se constata que emociones como el miedo y la repugnancia desempeñan un papel estructurante en el origen y consolidación de los discursos de odio. Estas emociones, lejos de actuar únicamente a nivel individual, funcionan como verdaderos elementos culturales que organizan percepciones, delimitan fronteras morales y refuerzan

identidades excluyentes. El miedo activa narrativas de amenaza que justifican la defensa frente a un “otro” percibido como peligroso, mientras que el asco proyectado contribuye a despojar a ese otro de su condición humana, facilitando su marginación. Cuando estas emociones se ven reforzadas por determinados contextos sociales y políticos, se convierten en un caldo de cultivo especialmente fértil para la proliferación de discursos que legitiman la exclusión y la violencia.

Desde esta perspectiva, los discursos de odio no pueden entenderse como simples expresiones verbales cargadas de aversión, sino como prácticas sociales con un gran impacto. El lenguaje no solo refleja el odio, sino que lo activa, lo canaliza y lo convierte en acción. A través de los discursos, el deseo de dañar al otro se normaliza, se justifica y se traduce en políticas, comportamientos y actitudes que afectan directamente a la dignidad y a las condiciones de vida de personas y colectivos concretos. Esta constatación refuerza la idea de que la respuesta frente a los discursos de odio no puede limitarse a estrategias censoras, sino que exige una revisión profunda de los elementos emocionales, culturales y morales que los sustentan.

En este marco, el artículo ha subrayado la existencia de carencias significativas en quienes sostienen y reproducen discursos de odio. Tales carencias se manifiestan, entre otros aspectos, en una limitada capacidad crítica, en identidades frágiles o empobrecidas y en déficits en el ámbito de los afectos y el cuidado. Estas limitaciones dificultan el reconocimiento del otro como sujeto digno y favorecen procesos de deshumanización. Reconocer estas carencias no implica justificar el odio, sino comprender las condiciones que lo hacen posible y, por tanto, identificar ámbitos de intervención prioritarios, entre los cuales la educación ocupa un lugar central.

Especial atención merece la dimensión engañosa que adoptan determinados discursos de odio en el contexto contemporáneo. Tal como se ha argumentado, estos discursos suelen presentarse bajo un discurso victimista que confunde deliberadamente vulnerabilidad con victimismo. Al apropiarse del lenguaje del cuidado y de la protección, el odio logra legitimarse como una respuesta de defensa frente a amenazas supuestamente externas, desplazando a las víctimas reales y vaciando de contenido moral nociones fundamentales para la convivencia democrática. Esta instrumentalización del sufrimiento no solo dificulta la identificación del odio, sino que contribuye a su normalización y a la erosión progresiva de los valores democráticos.



Frente a este escenario, el artículo ha defendido la necesidad de recuperar una comprensión profunda de la vulnerabilidad como rasgo constitutivo de la condición humana. Lejos de ser una debilidad o un privilegio moral, la vulnerabilidad remite a nuestra interdependencia y a la necesidad mutua que nos define como seres humanos. Reconocer la vulnerabilidad compartida permite desmontar las narrativas excluyentes del victimismo y abre la posibilidad de construir relaciones basadas en el cuidado, la responsabilidad y el reconocimiento recíproco.

En este punto, la compasión emerge como un valor moral clave para contrarrestar las lógicas del odio. Siguiendo el pensamiento de Martha Nussbaum, la compasión ha sido entendida aquí como un sentimiento ético complejo que articula apertura afectiva ante el sufrimiento ajeno y juicio racional orientado a la justicia. Esta concepción permite diferenciar claramente la compasión ética de sus falsas apropiaciones, evitando que sea reducida a una emoción acrítica o instrumentalizada al servicio de la exclusión. Precisamente en la integración entre emoción y razón reside su potencial transformador: una compasión ética es capaz de reconocer el sufrimiento sin jerarquizarlo ni utilizarlo como excusa para negar la dignidad del otro.

Desde esta perspectiva, la educación se presenta como un espacio privilegiado para el cultivo de la compasión ética y del pensamiento crítico. Las instituciones educativas no pueden limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos o competencias instrumentales, sino que deben asumir su responsabilidad en la formación moral y cívica de las personas. En un contexto marcado por la sobreexposición a estímulos emocionales, la polarización y la manipulación afectiva, resulta imprescindible ofrecer herramientas que permitan interpretar críticamente los discursos, gestionar las emociones y desarrollar disposiciones orientadas al cuidado y la justicia.

Finalmente, apostar por una educación en y para la compasión ética implica asumir un compromiso que trasciende el ámbito individual y se proyecta en lo social y lo político. No se trata de una propuesta ingenua ni de una solución inmediata frente al odio, sino de un horizonte normativo que permite orientar prácticas educativas y democráticas más inclusivas y humanas. En tiempos en los que el odio se disfraza de cuidado y el sufrimiento se convierte en recurso retórico, la compasión ética se configura como una brújula moral indispensable para resistir la deshumanización y fortalecer los valores que sostienen la vida democrática. Cultivarla es, sin duda, una tarea compleja, pero también una exigencia ética ineludible de nuestro tiempo.

Nota

1. Martha Nussbaum (2008, p. 237) explica que los productos que generan asco son aquellos que se vinculan con la propia vulnerabilidad de uno en cuanto a la descomposición, puesto que con ello se sobrentiende que uno mismo será producto de desecho. Por esta razón, en todas las culturas la capacidad de lavar y deshacerse de los desperdicios supone un índice de dignidad humana. La filósofa cita a Rozin y Fallon (1987), en su trabajo “A perspective on disgust”, donde explican cómo a partir de los análisis hechos sobre algunas prisiones y campos de concentración, se ha podido establecer que aquellos individuos privados del uso de los baños o a los que se les prohibía lavarse, podían considerarlos infrahumanos siendo así más sencillo torturarlos y matarlos, pues había descendidos al rango de animales.

Bibliografía

- ARCILA CALDERÓN, Carlos, VALDEZ APOLO, María & BLANCO HERRERO, David
2020 Rechazo y discurso de odio en Twitter: análisis de contenido de los tuits sobre migrantes y refugiados en español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (172), 21-40. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.172.21>
- ARTETA, Aurelio
2019 *La compasión: apología de una virtud bajo sospecha*. Madrid: Frontera Digital.
- BARRIENTOS RASTROJO, José
2022 La filosofía para niños y jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. *Isegoría*, 67, e02. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.02>
- BUXARRAIS, María Rosa
2025 Educando para el sentido y el bien común. Un enfoque humanista y relación de la educación. En: Vicent Gozálviz & Patrizia Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social* (pp. 87-105). Valencia: Tirant Humanidades.
- BOELLA, Laura
2004 *Grammatica del sentire: Compassione, simpatia, empatia*. Milán: Cooperativa Universitaria Editrice Milanese.
- BROWN, Brené
2016 *El poder de ser vulnerable: ¿qué te atreverías a hacer si el miedo no te paralizara?* Barcelona: Urano.
- CODINA, María José
2015 *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Barcelona: Octaedro.
- ECRI
2016 *Recomendación general nro. 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. <https://bit.ly/43FrP6X>
- CORTINA, Adela
2007 *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
2017 *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.



EFFENDI, Yulius Rustan

- 2024 La educación del carácter fundamentada en los valores y normas del sistema filosófico de Indonesia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 255-282. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.08>

GRACIA CALADÍN, Javier

- 2018 *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
- 2022a Combatir los discursos del odio en sociedades democráticas y pluralistas. *Isegoría*, 67, 1-4. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.01>
- 2022b Educación ética para el desarrollo humano y la inclusión social desde la experiencia de la vulnerabilidad. En: Javier Gracia Calandín (coord.), *Educación ética y filosófica para la inclusión social* (pp. 25-43). Valencia: Tirant lo Blanch.
- 2023 La vulnerabilidad como condición humana desde la que educar. En: Javier Gracia Calandín (coord.), *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad* (pp. 25-33). Madrid: Dykinson.
- 2026 Contribución de la educación ética en valores para eliminar los discursos de odio. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), 51-81. <https://doi.org/10.17163/soph.n40.2026.01>

GRACIA CALANDÍN, Javier & SUÁREZ MONTTOYA, Leonardo

- 2023 The Eradication of Hate Speech on Social Media: A Systematic Review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 21(4), 406-421. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2022-0098>

KLIMECKI, Olga

- 2015 The Plasticity of Social Emotions. *Social Neuroscience*, 10(5), 466-473. <https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1087427>

LEÓN, Eduardo Alberto

- 2014 El asco: una emoción entre naturaleza y cultura. *Saga, Revista de Estudiantes de Filosofía*, (26), 21-39. <https://bit.ly/4egqwkW>

MARTÍNEZ, Laura, DE SANTIAGO ORTEGA, Pedro, MARTÍNEZ MIRO, Miguel Ángel & HIDALGO RENGIFO, Miriam Sofia

- 2019 Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en redes sociales. *Mediaciones sociales*, 18, 25-42. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.64527>

MODZELEWSKI, Helena

- 2017 *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. México DF: UNAM.
- 2016 Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios*, 13(30), pp. 83-110. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i30.4>
- 2020 *Lectores ecuanímes: una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Universidad de la República Uruguay.

NUSSBAUM, Martha

- 2008 *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- 2010 *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- 2014 *Emociones políticas, ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

ORTS GARCÍA, María

- 2023 La compasión ética: una necesidad educativa ante la vulnerabilidad. En: Javier Gracia Calandín (coord.), *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad* (pp. 51-57). Madrid: Dykinson.
- 2024 ¿De qué hablamos cuando hablamos de compasión? Hacia un carácter sostenible. En: Javier Gracia Calandín (coord.), *Educación ética y filosófica para el desarrollo de hábitos sostenibles*. Madrid: Dykinson.

PARÍS ALBERT, Sonia

- 2020 Hacia una educación sentimental para subvertir el odio y sus discursos. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(2), 145-161. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v13i2.15838>

PINEDO CANTILLO, Iván Alfonso

- 2018 De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: la recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia. *Límite*, 13(41), 29-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652018000100029>
- 2020 Miedo, asco proyectivo y política de la exclusión: el impacto de las emociones en la construcción de la ciudadanía democrática. *Papel Político*, 25, 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo25.mapp>
- 2021 Martha Nussbaum: la monarquía del miedo, una mirada filosófica a la crisis política actual. *Ideas y Valores*, 70(176), 202-207. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v70n176>

STEVENS, Larry & BENAJMINE, Jasmine

- 2018 The Brain that Longs to Care for Others: The Current Neuroscience of Compassion. En: Larry Stevens & Chad Woodruff (eds.), *The Neuroscience of Empathy, Compassion, and Self-compassion* (pp. 53-83). Academic Press.

TAMARIT, Isabel

- 2025 Educación por el reconocimiento del otro: una propuesta pedagógica basada en el diálogo y el pensamiento crítico. En: Vicent Gozávez & Patrizia Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social* (pp. 169-180). Valencia: Tirant Humanidades.

VIVAS, Jonathan

- 2015 Pensando la educación desde lo plural: el “animal educandum, exdiversitate” en el acto educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 37-54. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.02>

Declaración de autoría-Taxonomía CRediT	
Autora	Contribuciones
Maria Orts García	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad de la autora.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora Maria Orts García, declara que la elaboración del artículo titulado: “La compasión ética en la educación para la superación del odio y sus discursos” contó con el apoyo de IA para búsqueda y revisión bibliográfica, y para cuestiones de parafraseo y corrección de redacción.

Fecha de recepción: 03 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026



EL DECLIVE DE LA RAZÓN BAJO EL PODER ALGORÍTMICO EN LA DEMOCRACIA CONTEMPORÁNEA

The Decline of Reason under the Algorithmic Power of Contemporary Democracy

VAN HANH NGUYEN*

Academia Nacional de Política Ho Chi Minh,
Academia de Periodismo y Comunicación, Hanoi, Vietnam
<https://ror.org/03hgy0s07>
hvbctt@ajc.edu.vn
<https://orcid.org/0009-0001-7986-8907>

Forma sugerida de citar: Nguyen, Van Hanh. (2026). El declive de la razón bajo el poder algorítmico en la democracia contemporánea. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 277-308.

Resumen

El presente trabajo analiza el declive contemporáneo de la razón en el contexto del poder algorítmico que caracteriza a la era digital. Una vez fundamentadas la libertad humana y la agencia moral, la razón se encuentra hoy subordinada a la racionalidad instrumental, encarnada en algoritmos diseñados para optimizar la eficiencia, la predicción y el control. La justificación del tema radica en la necesidad urgente de comprender cómo esta transformación tecnológica afecta la autonomía humana, el pensamiento crítico y la vida democrática. El objetivo del estudio es explorar las implicaciones filosóficas y políticas de esta transformación mediante un enfoque teórico-conceptual, sustentado en el análisis crítico de fuentes filosóficas contemporáneas. La metodología utilizada combina la revisión bibliográfica y la reflexión argumentativa. El artículo se organiza a partir de cuatro proposiciones: 1) el poder algorítmico prolonga la lógica de la razón instrumental y actúa como mecanismo de control biopolítico; 2) la razón crítica se debilita progresivamente ante la automatización de los procesos de pensamiento; 3) esta transformación genera una crisis epistémica y política que afecta la razón pública y la responsabilidad moral; 4) defender la democracia digital requiere una pedagogía centrada en la reflexión ética, la agencia epistémica y la educación crítica. Se concluye que revitalizar la razón es condición necesaria para enfrentar los desafíos de la era algorítmica.

Palabras clave

Poder algorítmico, razón pública, democracia, capitalismo digital, educación crítica, control biopolítico.

* Es profesora e investigadora en el Departamento de Socialismo Científico de la Academia de Periodismo y Comunicación de Hanói (Vietnam). Su investigación se centra en la filosofía política, la teoría marxista, el capitalismo digital, el poder algorítmico, la democracia, la inteligencia artificial y las crisis democráticas contemporáneas desde perspectivas interdisciplinarias, que combinan filosofía, teoría política y estudios de la comunicación.

Abstract

The present article analyzes the silent decline of reason under the influence of algorithmic power in the digital age. Once the foundation of human freedom and moral agency, reason is now increasingly subordinated to instrumental rationality embodied in algorithms designed for efficiency, prediction, and control. This topic is justified by the urgency of understanding how technological mediation affects autonomy, critical thinking, and democratic participation. The objective of the study is to examine the philosophical and political implications of this transformation. The methodology combines conceptual analysis and critical reflection based on contemporary philosophical sources. Four main propositions are developed: 1) algorithmic power extends the logic of instrumental reason and functions as a mechanism of biopolitical control; 2) critical reason is silently eroded by automated systems that limit reflective judgment; 3) this erosion contributes to an epistemic and political crisis in which public reason is manipulated and moral responsibility fragmented, thereby weakening democracy; and 4) reclaiming reason requires ethical reflection, epistemic agency, and a democratic pedagogy grounded in critical and moral education. The article concludes that defending democracy in the digital age requires more than regulatory frameworks—it demands a deep and sustained revitalization of reason as a central pillar of civic life.

Keywords

Algorithmic power, Public reason, Democracy, Digital capitalism, Critical education.

278



Introducción

La democracia no solo depende de las instituciones, sino también de la vitalidad de la razón pública: la capacidad de los ciudadanos para pensar de forma crítica, distinguir la verdad de la falsedad y asumir la responsabilidad moral en la vida pública. En la era algorítmica, este fundamento se ve cada vez más amenazado. A medida que las plataformas digitales median el discurso público a través de algoritmos opacos diseñados para maximizar la participación y el control, la razón se ve sutilmente reconfigurada. Estos sistemas potencian modos de pensamiento instrumentales, emocionales y polarizados, lo que erosiona la deliberación racional y fomenta la pasividad epistémica.

Este artículo sostiene que la gobernanza algorítmica de la comunicación pública contribuye a lo que podría denominarse la muerte silenciosa de la razón: una erosión gradual del pensamiento crítico que permanece en gran medida invisible para quienes se ven afectados. Los individuos creen que actúan libremente, pero sus percepciones y decisiones están moldeadas por una lógica algorítmica que escapa de su conciencia. El problema central que se aborda aquí es cómo el poder algorítmico transforma las condiciones cognitivas de la participación democrática y debilita la agencia epistémica y moral de los ciudadanos. El objetivo de este estudio es ofrecer un análisis filosófico y político de esta transformación, planteando la hipótesis de que defender la democracia en la era

digital requiere algo más que soluciones normativas: exige una revitalización fundamental de la razón como imperativo ético, epistemológico y pedagógico. Esta reflexión resulta especialmente oportuna en un contexto en el que los sistemas democráticos de todo el mundo se enfrentan a crisis de confianza, polarización y desinformación, crisis exacerbadas por la organización algorítmica del conocimiento y la visibilidad. Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio conceptual y teórico-crítico basado en la filosofía política, la teoría de los medios de comunicación y la epistemología. Emplea el análisis documental, la reconstrucción conceptual y el razonamiento normativo para examinar las implicaciones epistémicas y políticas de la mediación algorítmica.

El artículo se estructura en cuatro secciones. La primera examina cómo el poder algorítmico encarna y amplía la lógica de la racionalidad instrumental, transformando el entorno cognitivo de la sociedad contemporánea. La segunda analiza la erosión silenciosa de la razón en la era algorítmica, destacando sus efectos sutiles pero profundos sobre el pensamiento crítico y la autonomía. La tercera sección explora el vínculo entre la pasividad epistémica y la fragilidad democrática, mostrando cómo los sistemas de conocimiento impulsados por algoritmos socavan la deliberación democrática. Por último, la cuarta sección propone una respuesta normativa: la revitalización de la razón como imperativo ético, epistémico y educativo esencial para restaurar la responsabilidad democrática en la era digital.

Este artículo aborda el problema de cómo los sistemas algorítmicos reconfiguran la razón pública y la agencia democrática en las sociedades digitales contemporáneas. Se pregunta: ¿cómo contribuye el poder algorítmico a la erosión de la razón crítica y qué respuestas normativas se requieren para defender la democracia en la era digital? El artículo sostiene que la gobernanza algorítmica amplía la lógica de la racionalidad instrumental y el control biopolítico, debilitando así la autonomía epistémica y la responsabilidad moral. Su principal contribución radica en integrar la teoría crítica, la biopolítica y los estudios sobre el capitalismo digital en una crítica filosófica unificada de la democracia algorítmica.

Fundamentación teórica

Este estudio se basa en la teoría crítica, en particular en la tradición de la escuela de Frankfurt. Horkheimer y Adorno (2002) identificaron el auge de la razón instrumental como una amenaza para la autonomía y la emancipación en las sociedades modernas. En su análisis, la racio-



lidad, despojada de su función crítica y emancipadora, se convierte en una herramienta de dominación. Esta idea sigue siendo profundamente relevante en la era digital, donde los sistemas algorítmicos intensifican la lógica de la eficiencia, la predicción y el control a expensas de la deliberación y la reflexión.

Como complemento a esta visión, Habermas (1984, 1987, 1989 y 1996) destacó la importancia normativa de la racionalidad comunicativa y la esfera pública como condiciones previas para la vida democrática. La mediación algorítmica, al promover contenidos emocionales y polarizados al tiempo que suprime la comunicación orientada al discurso, socava las condiciones de la acción comunicativa y la razón pública.

La teoría de la biopolítica de Foucault (2008) aclara aún más cómo el poder en las sociedades contemporáneas opera no mediante la represión directa, sino a través de la gestión del conocimiento y la subjetividad. En este sentido, la gobernanza algorítmica puede interpretarse como una nueva forma de biopoder algorítmico: un modo de regulación que opera a través de la “dataficación” y el control predictivo (Yeung, 2018; Zuboff, 2019).

Estudios recientes también han destacado el papel de las infraestructuras digitales en el refuerzo de la desigualdad epistémica y la manipulación cognitiva. El concepto de “capitalismo de vigilancia” de Zuboff (2019), la crítica al colonialismo de datos de Couldry y Mejías (2019) y la teoría crítica de la tecnología de Feenberg (2005), proporcionan marcos importantes para comprender cómo los sistemas basados en datos reestructuran las relaciones sociales y la autoridad epistémica. Además, la difusión de la desinformación y la cognición tribalizada (Zollo *et al.*, 2017; Ecker *et al.*, 2022; Wardle y Derakhshan, 2017) revela las consecuencias epistemológicas de la curación algorítmica de contenidos.

En resumen, este marco teórico integra críticas a la razón instrumental, al control biopolítico y a la regulación algorítmica para examinar cómo la lógica del capitalismo digital erosiona la razón pública, debilita la participación democrática y fragmenta la responsabilidad moral. En lugar de tratar el declive de la razón como un fenómeno puramente tecnológico, este estudio lo sitúa dentro de transformaciones estructurales más amplias del conocimiento, el poder y la agencia política.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque teórico y crítico que combina la revisión bibliográfica, el análisis del discurso, la hermenéutica crítica y la crítica



ideológica para examinar la erosión de la razón pública bajo el poder algorítmico. El análisis se basa en un fundamento teórico diverso, inspirándose en la escuela de Frankfurt —en particular en las teorías críticas de Adorno, Marcuse y Habermas— cuyas reflexiones sobre la razón instrumental, la industria cultural y la acción comunicativa proporcionan un marco conceptual para comprender la manipulación de la razón pública. El estudio también aborda las reflexiones de Hannah Arendt sobre el totalitarismo, la banalidad del mal y el colapso del juicio en las sociedades modernas, ofreciendo importantes perspectivas sobre las dimensiones morales del declive epistémico. Guiado por el materialismo dialéctico, el estudio sitúa el poder algorítmico dentro de las estructuras socioeconómicas más amplias del capitalismo digital.

Desde una perspectiva materialista dialéctica, los sistemas algorítmicos no son herramientas tecnológicas neutras, sino expresiones de la lógica económica del capitalismo digital. Los modelos de negocio de las grandes corporaciones tecnológicas —centrados en la extracción de datos, la predicción del comportamiento y la monetización de la atención— configuran los entornos cognitivos en los que los individuos piensan, interactúan y forman juicios políticos. Por lo tanto, la transformación de la razón pública no puede separarse de las infraestructuras materiales y los intereses económicos que subyacen a la gobernanza algorítmica.

El análisis se desarrolla en tres etapas. En primer lugar, reconstruye la crítica filosófica de la razón instrumental y el control biopolítico. En segundo lugar, examina cómo los sistemas algorítmicos ponen en práctica esta lógica dentro del capitalismo digital, remodelando la cognición pública, normalizando la pasividad epistémica y contribuyendo al silencioso declive del pensamiento crítico y divergente. En tercer lugar, evalúa las implicaciones democráticas, morales y educativas de esta transformación mediante una crítica normativa, centrándose en la crisis de la agencia democrática y la responsabilidad moral, así como en la urgente necesidad de revitalizar la razón a través de marcos éticos y pedagógicos en la era digital.



El poder algorítmico y la instrumentalización de la razón

Esta sección examina cómo los sistemas algorítmicos encarnan la lógica de la racionalidad instrumental en el capitalismo digital contemporáneo. En primer lugar, revisa el concepto filosófico de la razón y, a continuación, analiza cómo las infraestructuras algorítmicas transforman

la racionalidad en mecanismos de predicción, eficiencia y control del comportamiento.

El concepto de razón y el auge de la racionalidad instrumental

Las concepciones filosóficas de la razón han evolucionado a lo largo del tiempo y reflejan contextos históricos específicos. Para Immanuel Kant (2004), la razón en su sentido amplio se refiere a la inteligencia humana, mientras que en su sentido más estricto constituye la etapa más elevada de la cognición, sirviendo de fundamento tanto del conocimiento como de la moralidad, aunque dentro de límites reconocidos. Desde una perspectiva marxista-leninista, la razón surge de condiciones sociohistóricas, moldeadas por la actividad productiva y la lucha de clases, orientadas a organizar racionalmente la sociedad para la emancipación colectiva.

La escuela de Frankfurt, sin embargo, lanza una advertencia crítica: la razón misma puede distorsionarse. Horkheimer y Adorno (2002) sostienen que, bajo el capitalismo moderno, la razón degenera en razón instrumental —una forma de racionalidad centrada exclusivamente en la eficiencia y la utilidad—. En lugar de fomentar el juicio moral y la reflexión crítica, la razón instrumental reduce tanto a la naturaleza como a la humanidad a objetos de cálculo y control. Como escriben: “Lo que de hecho se destruye es la dialéctica de la razón, ya que la razón instrumental convierte toda relación en un proceso calculable y controlable” (p. 97).

Esta regresión, sugieren, comienza con la Ilustración, donde la promesa emancipadora de la razón se convierte en dominación. Los seres humanos se convierten en unidades medibles dentro de los sistemas de producción, despojados de dignidad y redefinidos por su función. El Estado burocrático y los mercados capitalistas se basan cada vez más en esa lógica, reforzando las estructuras de poder existentes (Habermas, 1984). Como señala Feenberg (2005), esta racionalidad tecnocrática erosiona la autorreflexión y la agencia crítica.

Desde este punto de vista, la razón ya no libera, sino que administra. Como concluyen Horkheimer y Adorno (2002): “En el mundo administrado, la razón instrumental extiende su dominio sobre todas las esferas de la vida, disolviendo tanto el pensamiento crítico como la razón dialéctica” (p. 119). La trayectoria de la razón —desde la moral kantiana hasta la emancipación marxista y el pesimismo de la escuela de Frankfurt— revela su alienación en las condiciones modernas. La razón, lejos de ser neutral o inmutable, debe examinarse dentro de su contexto social, económico y político.



Si los algoritmos representan la encarnación tecnológica de la razón instrumental, la siguiente pregunta es cómo dichos sistemas reconfiguran la cognición humana y el juicio público en la vida digital cotidiana.

Los algoritmos como encarnaciones tecnológicas de la razón instrumental

En el capitalismo digital contemporáneo, los algoritmos —en particular los impulsados por la inteligencia artificial (IA) y el *big data*— se han convertido en encarnaciones tecnológicas concretas de la razón instrumental; los algoritmos sirven como encarnaciones concretas de la razón instrumental. En lugar de buscar la comprensión o la emancipación, el conocimiento se valora cada vez más por su utilidad en la predicción, el control y la optimización (Zuboff, 2019). Esta lógica sustenta la gobernanza algorítmica, que privilegia la “calculabilidad” por encima de las consideraciones deliberativas o éticas (Yeung, 2018). Los algoritmos con motivaciones comerciales amplifican los contenidos sensacionalistas y divisivos, reforzando los patrones de manipulación conductual y condicionamiento epistémico.

A finales del siglo XX y principios del XXI, a medida que los modelos tradicionales de crecimiento económico revelaban cada vez más sus límites estructurales —el aumento de los costes de los recursos, la saturación del mercado y la disminución de la eficiencia de las infraestructuras industriales— el capitalismo se enfrentó a una presión creciente para expandirse hacia nuevos espacios de acumulación. En estas condiciones, surgió una esfera digital aparentemente ilimitada. Las plataformas digitales se convirtieron en la forma organizativa dominante de la era posindustrial, porque podían coordinar mercados multilaterales, controlar infraestructuras intermediarias y, sobre todo, acumular datos como activo estratégico.

Dentro de los vastos y continuamente crecientes depósitos de información digital, los datos de comportamiento se han convertido en uno de los recursos más valiosos. Mediante la extracción del excedente de comportamiento, la publicidad ya no opera a través de una exposición masiva generalizada, sino mediante una alineación cada vez más precisa con los intereses, las preferencias y los patrones de consumo de los usuarios. De esta transformación surgió un nuevo modelo de acumulación comúnmente descrito como capitalismo de vigilancia. El extraordinario crecimiento de las grandes empresas tecnológicas durante las últimas dos décadas ha sido impulsado en gran medida por modelos publicitarios



centrados en los datos y contruidos sobre esta lógica de extracción de datos de comportamiento (Zuboff, 2019, pp. 112-113). Como sostiene Zuboff, el capitalismo de vigilancia utiliza la IA para maximizar la previsibilidad y el control del comportamiento, institucionalizando la racionalidad instrumental en el núcleo de la infraestructura digital. En una sociedad “datificada”, los algoritmos procesan enormes conjuntos de datos de comportamiento para optimizar el rendimiento en todos los ámbitos —desde el marketing hasta la vigilancia policial— a costa de la autonomía y la reflexividad (Zuboff, 2019, pp. 241-243).

Mittelstadt *et al.* (2016) destacan que “los sistemas algorítmicos están diseñados para optimizar objetivos predefinidos —ya sean tasas de clics, participación de los usuarios o generación de ingresos— a través de procesos matemáticos” (pp. 1-2). Estos sistemas cuantifican el comportamiento y automatizan las decisiones, reduciendo la libertad a un conjunto de resultados calculados.

Siguiendo a la escuela de Frankfurt, Marcuse (2013) advirtió que el principio de realidad se había transformado en un principio de rendimiento, exigiendo conformidad con la productividad y la eficiencia. Como observó más tarde, “el rendimiento y la eficiencia han suplantado a los valores éticos y emancipadores en la sociedad industrial avanzada, sometiendo las capacidades humanas a los imperativos tecnológicos” (Marcuse, 2013, pp. 17-18). Por su diseño, los algoritmos modelan y digitalizan la realidad según criterios técnicos. Al hacerlo, difuminan la línea entre lo que es racional y lo que es normativamente legítimo. Así, la advertencia de la escuela de Frankfurt ya no es teórica: está codificada algorítmicamente en las infraestructuras dominantes de la vida contemporánea.

Marx y Engels (2002) describieron el capitalismo como un sistema impulsado por la acumulación infinita de capital y la incorporación continua de nuevos ámbitos de la vida a las relaciones mercantiles. Desde una perspectiva marxista, el capitalismo de vigilancia representa un nuevo régimen de acumulación dirigido hacia la propia experiencia vital humana, que transforma todas las dimensiones de la vida —la búsqueda, la comunicación, el movimiento, las emociones y la interacción cotidiana— en activos de datos sujetos a la propiedad y la explotación capitalistas. A medida que los sistemas algorítmicos penetran cada vez más en la vida cotidiana a través de la lógica del capitalismo de vigilancia, su influencia se extiende mucho más allá del comportamiento económico y comienza a remodelar los cimientos cognitivos y culturales de la sociedad democrática. Así pues, la erosión del pensamiento crítico



no se limita a la cognición individual; en última instancia, transforma la propia cultura democrática.

Gobernanza algorítmica y gestión biopolítica de la vida

Más allá de su lógica instrumental, los algoritmos también funcionan como herramientas de gobernanza biopolítica. Siguiendo el concepto de biopolítica de Foucault (2008) —la racionalidad política que gobierna la vida y las poblaciones— los algoritmos gestionan ahora la existencia humana a través de la modulación basada en datos. Rouvroy y Berns (2013) describen la gobernanza algorítmica como “un nuevo régimen biopolítico en el que los procesos basados en datos regulan la vida misma, configurando las condiciones de existencia de las poblaciones” (pp. 164-165). Con su capacidad para recopilar, analizar y predecir el comportamiento a gran escala, los sistemas algorítmicos reconfiguran las propias estructuras de la vida (Cheney-Lippold, 2017).

Zuboff (2019) enmarca este fenómeno como el capitalismo de la vigilancia, en el que la experiencia humana se convierte en materia prima para la predicción del comportamiento y el lucro. Los algoritmos estructuran silenciosamente las elecciones, influyen en la atención y manipulan las preferencias, a menudo sin consentimiento informado. Lo que surge, advierte, es “un golpe desde arriba”, en el que el poder privado de los datos elude la supervisión democrática tradicional. El resultado es una nueva forma de dominación, psicológica más que física.

Hoy en día, la vigilancia ya no se limita al Estado. Como sostiene Lyon (2006), la proliferación de las tecnologías digitales ha ampliado el alcance de la vigilancia a los aspectos más privados de la existencia cotidiana, yendo más allá del modelo tradicional del panóptico (pp. 4-5). Zuboff (2019) amplía la metáfora de Foucault: la observación constante a través de las plataformas digitales moldea el comportamiento de forma invisible (pp. 234-235). Los individuos son continuamente vigilados, ajustados y clasificados, no solo como consumidores, sino como sujetos gobernables.

Couldry y Mejías (2019) caracterizan el poder algorítmico como un ensamblaje tecnopolítico que fusiona la razón instrumental con el control biopolítico (p. 73). La optimización se convierte en normativa: los individuos se ajustan inconscientemente a las métricas definidas por el sistema. Las plataformas, aunque proclaman su neutralidad, en realidad sirven a los intereses de los poderes dominantes, configurando lo que es visible, valioso y legítimo.



Mir (2025) advierte de que estas plataformas monopolísticas —aunque eficientes— concentran la influencia política y económica. Gracias a la ley de Metcalfe, el valor de estas plataformas crece exponencialmente, al igual que su potencial de manipulación. Una vez que los datos de comportamiento son lo suficientemente profundos, se puede “leer” a los usuarios —incluso antes de que sean conscientes de sí mismos— y guiarlos en consecuencia. En Canadá, por ejemplo, el 80,5 % de la población utilizaba Facebook a finales de 2023 (Napoleon Cat, s. f.), lo que otorgaba a Meta una inmensa influencia sobre la opinión pública.

Las consecuencias no son abstractas. El escándalo de Cambridge Analytica reveló cómo se utilizaron datos y algoritmos para transmitir mensajes políticos microsegmentados, diseñados para provocar respuestas emocionales e influir en los votantes indecisos en la campaña del Brexit (Cadwalladr y Graham-Harrison, 2018; Cadwalladr y Townsend, 2018). Así, la desinformación funciona ahora como una forma estratégica de comunicación política.

En las elecciones presidenciales estadounidenses de 2024, Elon Musk —a través de plataformas como X y el ecosistema digital de Tesla— utilizó campañas mediáticas dirigidas para amplificar su influencia política (Financial Times, 2024). Estos ejemplos revelan cómo el poder algorítmico —antes limitado al comercio o la comunicación— se extiende ahora profundamente en el ámbito político, remodelando el discurso público y desafiando los cimientos de la agencia democrática.

El silencioso declive de la razón en la era algorítmica

El declive silencioso de la razón en la era algorítmica se manifiesta a través de sutiles transformaciones en la forma en que las personas piensan, juzgan y se relacionan con la información en los entornos digitales. Este proceso no solo debilita las capacidades críticas y reflexivas, sino que también limita la exposición a perspectivas diversas, fomentando formas polarizadas de consenso y socavando las condiciones necesarias para la deliberación democrática.

La erosión del pensamiento crítico y el juicio reflexivo

La erosión del pensamiento crítico bajo el poder algorítmico no es un fenómeno imprevisto. Ya en 1964, Herbert Marcuse diagnosticó la pérdida de conciencia crítica del individuo moderno en un mundo dominado por la racionalidad tecnológica y la ideología consumista. En *El hombre unidimensional*, advirtió que la optimización de los intereses comerciales



conduce a la atrofia de la crítica social, reduciendo a los individuos a consumidores pasivos moldeados por un sistema preconfigurado. Las nuevas formas de control, enmascaradas como progreso y eficiencia, erosionan la libertad al embotar las facultades críticas, una dinámica que ahora se intensifica en la era algorítmica. A medida que la razón retrocede, los individuos ya no cuestionan las estructuras que les rodean; llegan a desear y aceptar solo lo que el sistema ofrece. La propaganda digital actual no solo pretende persuadir, sino generar sumisión cognitiva: una población que ya no se pregunta “por qué” (Bennett y Livingston, 2018).

A pesar del acceso sin precedentes a la información, los usuarios sufren cada vez más una sobrecarga cognitiva. Esta saturación fomenta la susceptibilidad a las teorías de la conspiración y a la desinformación, que han sido factores clave de las recientes perturbaciones a nivel mundial (Ecker *et al.*, 2022). En las elecciones federales de Canadá de 2025, por ejemplo, el entorno en línea se convirtió en un espacio caótico inundado de contenido engañoso que fracturó la opinión pública, convirtiendo el discurso democrático en un terreno volátil gobernado más por los prejuicios que por la razón (The White Hatter, 2025). Se observan dinámicas similares en todo el mundo. TikTok, por ejemplo, se ha convertido en un poderoso vector de desinformación sobre acontecimientos como la guerra en Ucrania (Bösch y Divon, 2024).

Las teorías de la conspiración en línea han logrado moldear segmentos de la conciencia pública, generando un falso consenso en torno a cuestiones como las vacunas contra la COVID-19 o las elecciones estadounidenses de 2020 (Skafle *et al.*, 2022). Esta manipulación ya no requiere censura estatal; basta con inundar los *feeds* de las redes sociales con narrativas dirigidas algorítmicamente. A través de una amplificación calculada, las plataformas digitales permiten un “consentimiento fabricado” bajo una nueva apariencia. Un público fragmentado se autoorganiza en torno a narrativas diseñadas, eludiendo la deliberación y el escrutinio crítico.

Las plataformas como Meta, Google y YouTube operan según una lógica coherente: cuanto más comprenden a los usuarios, más tiempo pueden retener su atención y, en consecuencia, mayor es el valor económico que pueden extraer. La paradoja radica en el hecho de que esta misma capacidad de “servicio perfecto” también señala una forma cada vez más profunda de dependencia. Cuanto más personalizado es el contenido y más fluida la experiencia, más se integran los individuos en un sistema invisible de extracción y modulación del comportamiento. A nivel cognitivo, este mecanismo produce una forma de “orientación volun-



taria”, en la que los individuos creen que eligen libremente, mientras que el campo de opciones disponibles ya ha sido estructurado por algoritmos optimizados para la participación. El resultado es la erosión gradual de la autonomía, a medida que la frontera entre las necesidades auténticas y los deseos contruidos artificialmente se vuelve cada vez más difusa. Los seres humanos ya no aparecen como sujetos autorreflexivos, sino que quedan reducidos a conjuntos de señales conductuales que pueden medirse, predecirse y explotarse dentro de un ciclo de acumulación de datos en constante expansión.

Los beneficios de las plataformas digitales dependen directamente de su capacidad para retener la atención de los usuarios durante el mayor tiempo posible. En consecuencia, estas plataformas han desarrollado una arquitectura adictiva, basada en mecanismos psicológicos como las recompensas instantáneas y los bucles de retroalimentación de dopamina. En otras palabras, las plataformas construyen deliberadamente ciclos psicológicos que animan a los usuarios a buscar continuamente una estimulación inmediata, manteniendo así una participación ininterrumpida. Esto ayuda a explicar por qué muchas formas de malestar psicológico digital no deben entenderse como efectos secundarios accidentales, sino más bien como resultados predecibles de un diseño intencionado. Un estudio transnacional realizado por Cheng *et al.* (2021) en 32 países, reveló que aproximadamente el 24 % de los usuarios muestra signos de adicción a las redes sociales. Del mismo modo, un informe del U. S. Department of Health and Human Services (2023) indicaba que los adolescentes que pasan más de tres horas al día en las redes sociales se enfrentan a un riesgo aproximadamente doble de sufrir problemas de salud mental, como ansiedad y depresión. Estas cifras no solo revelan la magnitud del problema, sino que también demuestran la conexión entre las estructuras de las plataformas y la transformación psicológica de los usuarios.

Paradójicamente, mientras que los *chatbots* de IA se vuelven cada vez más inteligentes gracias a los datos generados por miles de millones de usuarios, los propios seres humanos se enfrentan al riesgo creciente de lo que la cultura digital suele describir como “brainrot”, un término coloquial que hace referencia al deterioro de la concentración y el pensamiento crítico causado por el consumo excesivo de contenido digital breve, repetitivo y de escaso valor, especialmente en las plataformas de redes sociales, lo que fomenta patrones de comportamiento adictivos y reduce la capacidad de las personas para interactuar con formas de información más profundas. Al mismo tiempo, la comercialización de imágenes, emociones y la autopresentación en línea reduce cada vez más el valor personal a métricas de interacción como “me gusta”, “compartir” y “seguidores”.



En este sentido, los individuos no solo están sometidos a vigilancia, sino que también son “valorados” y cuantificados dentro de un mercado digital, lo que contribuye a una crisis de identidad más amplia en la sociedad contemporánea. Estos acontecimientos no solo reflejan la naturaleza generalizada del problema, sino que también revelan la profunda relación entre las estructuras de las plataformas y la transformación psicológica de los usuarios.

El resultado es preocupante: la verdad se vuelve frágil y la razón pública se derrumba. Como advirtió Hannah Arendt, una sociedad inundada de medios distorsionados pierde los cimientos de la realidad compartida y, con ello, las condiciones para un juicio sensato. La verdad, argumentaba, es “extremadamente frágil” y puede ser “manipulada y eliminada del mundo por el poder político” (Arendt, 1972). En un clima así, los ciudadanos abrumados por mensajes contradictorios son menos propensos a buscar claridad. En su lugar, se refugian en la pasividad, volviéndose vulnerables a campañas de desinformación cuidadosamente diseñadas. Los algoritmos, como se ha analizado anteriormente, sirven como mecanismos de difusión de estas campañas, ya sean impulsadas por objetivos políticos o comerciales. Los *bots* sociales amplifican aún más las falsedades, reforzando los sesgos cognitivos y acelerando la difusión de afirmaciones sin verificar. Gombar (2025) describe acertadamente esto como una guerra cognitiva, en la que la percepción pública se manipula a través de los ecosistemas de los medios digitales.

Este entorno produce un “consenso virtual”, no basado en el debate racional, sino moldeado por el control de la información. El objetivo de la desinformación ya no es solo el engaño, sino la desorientación, la desconexión emocional y la aceptación pasiva. El peligro a largo plazo es la degradación gradual de la vitalidad intelectual del público. Rodeados de flujos de contenido personalizados, los usuarios consumen cada vez más sin reflexionar, haciendo clic en “me gusta” en contenidos de entretenimiento mientras se desvinculan de temas de fondo. Con el tiempo, esto debilita los hábitos del discurso civil y la indagación crítica.

Como observa Van Badham (2024), los jóvenes —los más inmersos en los entornos digitales— muestran signos tempranos de un declive del pensamiento crítico y una disminución de la autonomía en sus respuestas al contenido en línea. Sus realidades sociales se limitan a pantallas donde la información manipulada se confunde con la verdad. En un mundo así, como advierte O'Hara (2022), los entornos digitales pueden tanto potenciar como corroer la racionalidad humana, dependiendo de cómo estén estructurados y regulados. De hecho, el propio proceso de formación de



la identidad está cada vez más condicionado por estos entornos. Como señala Alegría Morán (2025), “los jóvenes, al dar forma a los espacios que ocupan, también moldean sus manifestaciones de identidad, configurando sus virtudes, creencias y sentidos” (p. 274), lo que pone de relieve que los espacios digitales no son ámbitos neutrales, sino entornos que participan activamente en la construcción de la subjetividad.

La supresión del pensamiento divergente y el auge del consenso polarizado

La estructuración algorítmica de los entornos digitales suprime cada vez más el pensamiento divergente y fomenta la ilusión de consenso a través de la polarización. Arguedas *et al.* (2022) describen cómo los algoritmos atrapan a los usuarios en cámaras de eco o burbujas de filtro, reforzando selectivamente las opiniones preexistentes mientras excluyen las perspectivas contrarias. En este régimen, los individuos ya no están expuestos a la diferencia, sino que solo se encuentran con afirmaciones, seleccionadas algorítmicamente, de lo que ya creen. Los guardianes tradicionales —editores, periodistas, intelectuales públicos— han sido desplazados en gran medida por lógicas algorítmicas que determinan la visibilidad basándose no en la verdad, sino en la participación. Los algoritmos de las plataformas se basan cada vez más en las respuestas conductuales inmediatas de los usuarios, fomentando a menudo formas de participación que no reflejan necesariamente sus intereses más profundos, sus intenciones a largo plazo o sus preferencias genuinas.

En esta lógica, la personalización fragmenta de la esfera pública, los algoritmos como el News Feed de Facebook y la página Para Ti de TikTok, seleccionan contenidos basándose en perfiles de comportamiento (Mittelstadt *et al.*, 2016), produciendo lo que se ha descrito como un “espejo del yo”. En TikTok, este proceso alcanza niveles extremos: la plataforma aprende rápidamente las preferencias de los usuarios y les ofrece un flujo constante de contenido que las reafirma. Como señaló The Verge, TikTok funciona como “un canal de televisión perfectamente calibrado para el cerebro del usuario” (Sato, 2024). Si bien esta hiperpersonalización maximiza la participación de los usuarios, también limita la exposición cognitiva y reprime el desarrollo del pensamiento divergente o crítico. Las elecciones presidenciales estadounidenses de 2024 ilustraron este peligro de forma vívida. En el periodo previo a la votación, TikTok se convirtió en una “burbuja optimista” para los partidarios de Harris, alimentándolos



únicamente con contenido que reafirmaba su probable victoria, lo que llevó a muchos a ignorar las señales discrepantes (Sato, 2024).

Este tipo de entornos fomentan el aislamiento ideológico. Las personas se sienten atraídas por comunidades afines, que se convierten en enclaves aislados de afirmación en lugar de espacios de diálogo. En estos entornos, lo más probable es que se difunda contenido impactante o cargado de emotividad, en lugar de un discurso medurado y basado en hechos (Dunaway, 2024). La lógica de la participación favorece lo provocativo frente a lo reflexivo. Zollo *et al.* (2017) observan que, dentro de las cámaras de eco, incluso los intentos de corregir creencias falsas fracasan porque los usuarios privilegian la identidad por encima de las pruebas.

La polarización no se limita a una sola plataforma. Se desarrolla en paralelo en todos los espacios digitales: X, YouTube, Reddit... cada uno de los cuales cultiva su propio consenso interno. Los usuarios que expresan opiniones minoritarias se enfrentan a la invisibilidad algorítmica, a un menor alcance y, finalmente, a la autocensura (Kaiser *et al.*, 2020). Como señalan Gearhart y Zhang (2015), esta dinámica refleja la “espiral del silencio”, en la que se suprimen las opiniones percibidas como minoritarias, lo que permite que las narrativas dominantes parezcan hegemónicas. La ausencia de disidencia visible no debe confundirse con un acuerdo genuino; a menudo, refleja los efectos silenciadores del control algorítmico.

Más allá de la personalización, los algoritmos moldean activamente la visibilidad y la popularidad de los contenidos. Las principales plataformas destacan las publicaciones basándose en métricas de interacción, creando una economía implícita de la atención. El contenido que tiene un buen rendimiento —independientemente de su base factual— recibe recompensas algorítmicas, mientras que las verdades matizadas o impopulares quedan marginadas. Pennycook *et al.* (2018) destacan que este modelo privilegia el sensacionalismo sobre la precisión, convirtiendo la verdad en una víctima de la competencia digital por la atención. El panorama epistémico se distorsiona: lo que circula ampliamente no es lo que es cierto, sino lo que provoca.

Las implicaciones políticas son graves. En entornos profundamente polarizados, las distintas comunidades viven en realidades incompatibles. La ausencia de hechos compartidos erosiona el terreno común necesario para una deliberación racional. Ecker *et al.* (2024) advierten de que esta fragmentación fomenta la desconfianza y la radicalización. Los individuos perciben cada vez más a su grupo como moralmente correcto y numéricamente dominante, mientras que los disidentes son vistos como aberrantes o manipulados. Cuando los resultados políticos desafían



estas expectativas insulares, la desilusión resultante puede conducir a una ruptura de la confianza, e incluso a una reacción violenta.

El declive de la razón no se manifiesta como una coacción abierta, sino como la silenciosa desaparición de la disidencia. Los públicos digitales pueden parecer armoniosos, pero bajo la superficie yace un orden epistémico profundamente fragmentado. La supresión algorítmica de las opiniones minoritarias crea un consenso artificial, ocultando la ausencia de pluralismo (Arguedas *et al.*, 2022). Como previeron Marx y Engels (2000), el progreso moderno a menudo da lugar a la externalización del intelecto en sistemas, mientras que la subjetividad humana se degrada a una capacidad de respuesta mecánica. En la era digital actual, los sistemas algorítmicos parecen poseer vida intelectual —seleccionando, prediciendo, optimizando— mientras que la razón humana se reduce a la pasividad, erosionada por patrones de los que ya no es autora (Marx y Engels, 2000).

292



De la pasividad epistémica a la fragilidad democrática

La erosión de la razón crítica en los entornos digitales acaba extendiéndose más allá de la esfera de la cognición individual y comienza a afectar a los cimientos de la propia vida democrática. A medida que los ciudadanos se vuelven cada vez más dependientes de los sistemas de información mediados por algoritmos, la pasividad epistémica se transforma gradualmente en fragilidad democrática. Este proceso se manifiesta no solo en la manipulación de la razón pública a través del control algorítmico y la desinformación, sino también en el debilitamiento de la agencia democrática y la responsabilidad moral en la sociedad contemporánea.

El poder algorítmico y la manipulación de la razón pública

Hannah Arendt (1951) advirtió de manera célebre que la difuminación de los límites entre la verdad y la falsedad es una de las herramientas más insidiosas del control totalitario. En su opinión, el sujeto ideal del régimen totalitario no es el nazi convencido, sino aquellas personas para quienes la distinción entre realidad y ficción, entre lo verdadero y lo falso, ya no existe. Esta confusión epistemológica marca una ruptura crítica en la razón pública.

Cuando la razón declina silenciosamente, la sociedad pierde su capacidad de cuestionar, verificar y juzgar. El resultado es un público epistemológicamente vulnerable, susceptible a las noticias falsas, la retórica

populista y las narrativas conspirativas. Los grupos extremistas, armados con herramientas de microsegmentación en las redes sociales, explotan esta vulnerabilidad para difundir la propaganda adaptada a perfiles psicológicos y demográficos específicos, moldeando el comportamiento e influyendo en los resultados electorales. Neudert (2017), por ejemplo, documentó el uso coordinado de *bots* políticos y noticias basura alemanas en las elecciones federales del país, evidenciando cómo se pueden desplegar los agentes algorítmicos para manipular los procesos democráticos.

Los sistemas algorítmicos entrenados con datos sesgados perpetúan aún más la discriminación estructural. Buolamwini y Gebru (2018) demostraron cómo los sistemas de reconocimiento facial muestran sesgos raciales y de género, revelando cómo la racionalidad tecnológica puede reforzar las desigualdades existentes en lugar de dismantelarlas.

La paradoja de la modernidad digital es que, mientras que la información es abundante, el discurso público se empobrece. En esta condición posverdad, el ruido ahoga la señal, las perspectivas críticas quedan silenciadas y la claridad da paso a la confusión. McIntyre (2018) describió esto como un cambio social en el que la verdad ya no ejerce peso normativo en el debate público. El debilitamiento de la razón crítica, acelerado por la amplificación algorítmica, abre la esfera pública a la dominación cognitiva por parte de las élites corporativas y políticas.

El filósofo Herbert Marcuse (2013) prefiguró esta dinámica en su análisis de la esclavitud sublimada, un estado en el que los individuos interiorizan la dominación y confunden la coacción con la libertad. En el contexto digital actual, el control ya no se ejerce de forma abierta, sino que se difunde a través de lógicas algorítmicas que empujan, influyen y condicionan la elección. De este modo, la razón pública no solo se silencia, sino que se reprograma sutilmente.

La pérdida de la agencia democrática y la crisis de la responsabilidad moral

La manipulación de la razón pública conduce inevitablemente a la erosión de la agencia democrática. El consentimiento ya no se deriva de la deliberación y la comprensión, sino de una percepción manipulada y una respuesta emocional. Como señala Zuboff (2019), el capitalismo de vigilancia introduce “una nueva forma de poder que no se basa en la supervisión democrática, sino en el conocimiento unilateral, la asimetría y el control del comportamiento” (p. 8). Los individuos, cada vez más influenciados por mensajes microsegmentados, comienzan a actuar no como



ciudadanos autónomos, sino como sujetos conductuales que responden a estímulos invisibles.

Esta situación socava los fundamentos éticos de la democracia. Nyhan (2020) sostiene que la publicidad política a menudo refuerza las percepciones erróneas de los votantes, mientras que Ranjan y Upadhyay (2024) observan que dicha publicidad tiende a simplificar en exceso temas complejos, distorsionando la comprensión del público. Lejos de empoderar a los ciudadanos, el contenido seleccionado algorítmicamente estrecha sus marcos interpretativos y amplifica los sesgos, produciendo una especie de despotismo informativo disfrazado de libertad de expresión. La ilusión de elección sustituye a la autonomía.

Los públicos fragmentados, cada uno de los cuales habita en su propio entorno informativo personalizado, se polarizan cada vez más. Las plataformas de redes sociales funcionan como máquinas de polarización, erosionando los puntos en común y cultivando el tribalismo epistémico. Ecker *et al.* (2024) advierten de que tales entornos promueven la ilusión de que el propio grupo es dominante y moralmente correcto, mientras que los oponentes son percibidos como irracionales o peligrosos. Cuando las expectativas chocan con las realidades electorales, el resultado no es la reflexión, sino la indignación, lo que alimenta la inestabilidad política.

Las consecuencias no se limitan únicamente al discurso. La incitación digital puede traducirse en violencia en el mundo real. Müller y Schwarz (2020) documentan cómo la propaganda de extrema derecha en plataformas como Facebook y Twitter ha contribuido a los delitos de odio contra inmigrantes y musulmanes. Esta ruptura de la confianza epistémica y social debilita la capacidad de la sociedad para responder colectivamente a crisis como las pandemias, el cambio climático y la desigualdad económica.

El dominio global de unas pocas corporaciones digitales también amenaza la soberanía nacional de la información. El caso de la decisión de Meta (Facebook), en 2023, de bloquear a los medios de comunicación canadienses en respuesta a medidas reguladoras (Patterson, 2024), demuestra hasta qué punto el poder corporativo puede prevalecer sobre la gobernanza democrática. Ya no se trata simplemente de un sesgo mediático, sino de plataformas supranacionales que ejercen un control unilateral sobre el acceso a la información.

Hoy en día, el declive de la democracia es menos un tema de represión autoritaria que de normalización algorítmica. Los oligarcas digitales —armados con vastos conjuntos de datos y conocimientos sobre el comportamiento— ejercen un control sutil sobre la conciencia pública. Moldean no solo lo que la gente ve y cree, sino también cómo interpreta



la realidad y se relaciona entre sí. Este poder, aunque en gran medida invisible, es profundamente político —y profundamente moral—.

El ideal ilustrado de la democracia se basa en la premisa de que los individuos libres, guiados por la razón y capaces de ejercer el juicio moral, pueden forjar su destino colectivo. En un mundo en el que la opinión pública se fabrica y la agencia moral se ve erosionada, ese ideal se vuelve cada vez más frágil. El declive de la razón, acelerado por la gobernanza algorítmica, señala así no solo una crisis del conocimiento, sino también una crisis de la responsabilidad moral y democrática.

Revitalizar la razón y la responsabilidad en la era digital

Revitalizar la razón y la responsabilidad en la era digital requiere algo más que regulación tecnológica; exige la reconstrucción de los cimientos éticos, epistémicos y educativos de la vida democrática. Esta renovación implica tanto recuperar la agencia epistémica individual frente a la manipulación algorítmica como fomentar una cultura democrática basada en el pensamiento crítico, la responsabilidad moral y la racionalidad comunicativa.

295



Recuperar la agencia epistémica desde la ética, la verdad y el compromiso pedagógico

Revitalizar la razón en la era digital requiere un compromiso colectivo para restaurar la reflexión crítica y la agencia epistémica. El primer imperativo radica en la gobernanza ética de los datos y los algoritmos. Como señala O'Hara (2022), “la modernidad digital es un mundo subjetivo en el que la reflexividad y la elección se externalizan a la infraestructura de datos ambientales” (p. 53). En un mundo así, los individuos pierden su autonomía a menos que se introduzcan mecanismos para reafirmar el control sobre las infraestructuras que configuran su cognición.

El *big data*, considerado ahora el “petróleo” de la economía digital, se concentra cada vez más en manos de unas pocas corporaciones poderosas. Sin embargo, a diferencia de los recursos tradicionales, los datos son intangibles, infinitamente replicables y fluyen a una velocidad sin precedentes. Según Couldry y Mejías (2019), el capitalismo digital transforma a los usuarios en trabajadores no remunerados cuyos datos de comportamiento se recogen con fines lucrativos. En este régimen, la supervisión democrática es sustituida por la gobernanza algorítmica, y la autonomía del usuario se ve socavada por infraestructuras opacas.

Para invertir esta dinámica, es necesario reforzar los mecanismos jurídicos e institucionales. El UNDP (2019) destaca la necesidad de una regulación antimonopolio y de obligaciones en materia de intercambio de datos para limitar el poder monopolístico y promover la transparencia democrática. Las lecciones extraídas de la Ley de Servicios Digitales (DSA) y la Ley de Mercados Digitales (DMA) de la Unión Europea (UE) sugieren que controlar el poder de las plataformas no solo es necesario, sino también posible. Los gobiernos deben promulgar una legislación sólida en materia de datos, hacer cumplir la transparencia algorítmica y garantizar el acceso de los ciudadanos a una información pluralista.

Sin embargo, el problema de regular el poder algorítmico no puede reducirse únicamente a cuestiones de transparencia jurídica o supervisión institucional. También se refiere a la asimetría estructural inherente a las propias formas de “consentimiento” que rigen la vida digital contemporánea. En la práctica, hacer clic en el botón “Acepto” se ha convertido en una condición obligatoria para acceder a los servicios dentro del ecosistema de las grandes tecnológicas —una vasta red de plataformas digitales, infraestructuras y servicios interconectados que incluye motores de búsqueda, redes sociales, comercio electrónico, computación en la nube y sistemas de IA—. Formalmente, estos acuerdos se presentan como acuerdos consensuados entre usuarios y plataformas. Sin embargo, funcionan según una lógica contractual coercitiva de “lo tomas o lo dejas”: los usuarios deben aceptar los términos o abandonar su participación en entornos digitales esenciales.

En la sociedad contemporánea, donde la vida cotidiana se ha vuelto profundamente dependiente de internet y los servicios digitales, las personas se ven efectivamente obligadas a hacer clic en “aceptar” como una necesidad de procedimiento más que como una expresión de una elección voluntaria genuina. Incluso bajo la hipótesis de que los usuarios puedan leer estos acuerdos en su totalidad, la complejidad de las estructuras jurídicas y el lenguaje técnico especializado les dificulta comprender o evaluar críticamente las implicaciones de aquello a lo que están dando su consentimiento. Estos acuerdos permiten a las empresas tecnológicas establecer unilateralmente derechos de acceso, extracción, análisis y reutilización de datos de comportamiento sin una negociación significativa ni un consentimiento democrático auténtico. En este sentido, el poder de las plataformas a menudo establece prácticas normativas antes de que los ciudadanos e incluso los gobiernos sean plenamente conscientes de las transformaciones que se están produciendo. La expresión “Acepto”, por tanto, no marca el inicio de una relación transparente, sino que funciona



como una puerta de entrada legal que legitima un sistema preconfigurado de poder y vigilancia de datos. Por esta razón, el tema de cómo las sociedades democráticas pueden regular el capitalismo de vigilancia y limitar la extracción explotadora de datos de los usuarios se ha convertido en uno de los principales retos jurídicos y políticos de la era digital.

En el contexto del capitalismo de datos y del poder en expansión de las plataformas digitales globales, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la UE se ha considerado un paso significativo hacia la protección de la privacidad y la dignidad humana en los espacios digitales. El RGPD afirma que los datos personales no deben tratarse meramente como un recurso económico, sino como un tema estrechamente relacionado con los derechos fundamentales de los ciudadanos. En consecuencia, establece principios estrictos en materia de transparencia, consentimiento informado y rendición de cuentas en el tratamiento de datos. Al mismo tiempo, el reglamento refleja el esfuerzo más amplio de la UE por limitar la comercialización y la explotación de los datos de comportamiento por parte de las empresas tecnológicas transnacionales (EU, 2016).

Ante el rápido desarrollo de la IA, el *big data* y la economía de plataformas, el RGPD también se enfrenta a nuevos retos. En 2025, la UE siguió introduciendo normativas como la Ley de Datos y la Ley de IA, lo que demuestra que el poder de los datos ya no se limita a la cuestión de la privacidad individual, sino que ha evolucionado hasta convertirse en un tema estratégico que implica la soberanía digital, el poder algorítmico y el control social. Esta evolución refleja el esfuerzo más amplio de Europa por construir un modelo de gobernanza digital centrado en el ser humano, destinado a limitar la mercantilización generalizada de la vida humana bajo la lógica del capitalismo de datos y el creciente dominio de las empresas tecnológicas transnacionales (EU, 2016). Aunque el RGPD y las normativas de datos más recientes de la UE se consideran, en general, avances importantes en la protección de la privacidad y la limitación del poder de las plataformas digitales, su eficacia práctica sigue viéndose limitada por las dificultades de aplicación y las capacidades reguladoras desiguales entre los Estados miembros de la UE. Mientras que las agencias reguladoras suelen carecer de recursos suficientes y deben lidiar con largos procedimientos legales, las grandes empresas tecnológicas siguen poseyendo ventajas importantes en términos de recursos financieros, infraestructura algorítmica y control sobre los ecosistemas de datos globales. Como resultado, las normativas existentes sirven principalmente para restringir y regular parcialmente las prácticas de extracción de datos, en



lugar de transformar de manera fundamental la lógica de la acumulación de datos de comportamiento que sustenta el capitalismo de vigilancia.

Los análisis recientes de la legislación sobre datos en 2025 indican que Estados Unidos sigue careciendo de una ley federal integral de protección de datos comparable al RGPD de la UE: “Estados Unidos carece de una ley federal integral de privacidad de datos comparable al RGPD. En su lugar, la responsabilidad de proteger los datos personales recae en los estados individuales, muchos de los cuales han creado sus propias leyes de privacidad. Aunque ha habido varios intentos de introducir una ley nacional integral de privacidad de datos, hasta la fecha no se ha aprobado ninguna legislación de este tipo” (EU, 2016). Precisamente debido a la ausencia de un marco jurídico federal unificado, el control sobre los datos personales en Estados Unidos sigue concentrado en gran medida en manos de las principales plataformas digitales, lo que dificulta la protección de los datos personales en comparación con el modelo de gobernanza de datos de la UE. Estos ejemplos demuestran que los sistemas de protección de datos personales siguen evolucionando y están lejos de alcanzar una coherencia o consistencia global. En este proceso en curso, la educación sigue siendo una de las soluciones más importantes.

Igualmente importante es el papel de la educación. Recuperar la agencia epistémica requiere una transformación pedagógica. Las escuelas y universidades deben inculcar la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la conciencia algorítmica. Los ciudadanos deben recibir formación no solo para detectar noticias falsas, sino para cuestionar las propias estructuras que median la verdad. Como advierte la ganadora del Nobel, Maria Ressa (ITN Business, s. f.), la exposición a la desinformación funciona como un veneno de acción lenta, que acaba reconfigurando la percepción y la cognición de los usuarios. Solo una pedagogía basada en la vigilancia epistémica puede inocular a las personas contra esta erosión. La educación permite a los individuos modernos desarrollar un escudo protector interno basado en los valores culturales de cada sujeto. Mientras los marcos legales siguen evolucionando, la defensa de la razón frente a la manipulación algorítmica requiere, en última instancia, reconocer que “la cultura es el sistema que regula el propio desarrollo” (Partido Comunista de Vietnam, 2026). La cultura desempeña un papel fundamental en el establecimiento de normas, la orientación de valores y la regulación del comportamiento. En este sentido, la cultura funciona como un mecanismo de autorregulación tanto para la sociedad como para el individuo, contribuyendo a la formación de una generación de ciudadanos digitalmente resilientes, dotados de conciencia crítica, autonomía cognitiva y la



capacidad de resistir al poder algorítmico. Es menos probable que estas personas se vean absorbidas en ciclos interminables de consumo y entretenimiento; pueden distinguir la verdad de la falsedad, reconocen cómo las plataformas digitales explotan sus datos y saben cuándo establecer límites ante las tentaciones generadas por las comodidades digitales.

Por último, los académicos y los periodistas desempeñan un papel fundamental a la hora de descifrar los mecanismos de caja negra de los sistemas algorítmicos. La transparencia y la rendición de cuentas deben convertirse en estándares democráticos, no en lujos técnicos. La equidad algorítmica, como sostienen Mittelstadt *et al.* (2016), debe basarse en normas éticas y políticas, y no meramente en la optimización computacional. El futuro de la vida democrática depende de la restauración de la razón pública a través de una gobernanza digital reflexiva, inclusiva y guiada por normas.

299



Hacia un “ethos” democrático de la educación crítica y moral

No puede existir una sociedad democrática sólida sin ciudadanos capaces de ejercer un juicio razonado, asumir responsabilidad moral y alcanzar el entendimiento mutuo. El legado ilustrado de la democracia como proyecto de autonomía racional debe reafirmarse a través de la educación y el discurso público. Como afirma Habermas (1996), “la democracia depende del poder comunicativo generado a través de un discurso que se aproxime a la situación ideal del habla, garantizando la legitimidad de las decisiones colectivas” (p. 305). Por lo tanto, la educación debe cultivar las capacidades necesarias para la acción democrática. Como advirtió Durkheim (1951), sin cohesión moral, las sociedades se hunden en la anomia y los individuos se alejan de las normas colectivas (p. 241). La educación pública debe fomentar un ethos democrático, arraigado en la razón, la empatía y la deliberación ética. Esto requiere que las instituciones proporcionen no solo información, sino también espacios para la participación discursiva donde los puntos de vista contradictorios puedan debatirse en condiciones de igualdad y respeto mutuo. Los estudios empíricos subrayan que una educación democrática eficaz va más allá del conocimiento memorístico, haciendo hincapié en el pensamiento crítico, el diálogo abierto y la participación cívica (Burbules, 2023; Tegelbeckers *et al.*, 2023). Por ejemplo, Burbules (2023) observa que la ausencia de habilidades de pensamiento crítico entre una gran proporción de ciudadanos deja a las democracias “vulnerables a la demagogia y al engaño descarado” (p. 189). Además, sostiene que fomentar el compro-

miso con la indagación crítica requiere no solo habilidades individuales, sino también “redes de apoyo social y estímulo”, de modo que cuando uno “plantea preguntas difíciles o cuestiona las ortodoxias” (p. 189) no se encuentre totalmente solo. En la práctica, esto significa que las políticas educativas deben dar prioridad a los planes de estudio y las pedagogías que fomentan el debate, el razonamiento ético y la resolución colaborativa de problemas. Los estudios recientes sobre la educación para la ciudadanía sugieren que los métodos de enseñanza participativos y orientados al debate —como el trabajo en pequeños grupos, los proyectos cívicos y las actividades de toma de decisiones democráticas— pueden promover eficazmente el conocimiento democrático, el compromiso político, las habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para lidiar con las diferencias (Teegelbeckers *et al.*, 2023). Por lo tanto, los sistemas educativos deberían aspirar no solo a formar graduados académicamente competentes, sino también ciudadanos capaces de mantener un diálogo público racional, un juicio reflexivo y una deliberación ética en el marco de la vida democrática.

En la era digital, la ciudadanía democrática ya no puede entenderse únicamente en términos jurídicos o institucionales. Cada vez más, se exige a los ciudadanos que se orienten en ecosistemas de información complejos, moldeados por algoritmos, la extracción de datos y la gobernanza de las plataformas. En consecuencia, la participación democrática depende ahora no solo de los derechos políticos, sino también de competencias epistémicas: la capacidad de evaluar críticamente la información, reconocer la manipulación y participar de forma responsable en los espacios públicos digitales. Esta transformación requiere una redefinición de la propia educación cívica. Las escuelas y las universidades deben cultivar formas de ciudadanía digital basadas en la responsabilidad ética, la racionalidad comunicativa y la autorreflexión crítica. Los ciudadanos no deben limitarse a consumir información de forma pasiva, sino participar activamente en la construcción del discurso democrático. En este sentido, la educación democrática se vuelve inseparable del empoderamiento epistémico. Sin esas capacidades, los individuos corren el riesgo de volverse vulnerables a la influencia algorítmica, la polarización emocional y el consenso fabricado. La defensa de la democracia depende, por lo tanto, no solo de reformas institucionales, sino también de la formación de ciudadanos capaces de resistir la manipulación epistémica y de mantener la razón pública en condiciones tecnológicas cada vez más complejas.

Habermas (1984, 1987 y 1989) desarrolló el concepto de racionalidad comunicativa como fundamento de la legitimidad democrática. En

su opinión, solo el discurso regido por la fuerza del mejor argumento —y libre de coacción— puede generar un consenso legítimo. En una era de manipulación algorítmica, este modelo cobra más relevancia que nunca. Las sociedades modernas se enfrentan a un aluvión de información y opiniones fragmentadas, a menudo seleccionadas por algoritmos opacos que amplifican el sensacionalismo o refuerzan los sesgos. Los entornos de los medios digitales, estructurados en torno a la personalización y la microsegmentación, tienden a crear “cámaras de eco” y burbujas de filtro que pueden erosionar la base común del debate público. Si no se controlan, estos imperativos del sistema amenazan con colonizar el mundo de la vida, socavando la capacidad de los ciudadanos para entablar un diálogo genuino. La comunicación algorítmica plantea profundos desafíos a la democracia. Prácticas como el filtrado, el “hiperespalidar” y la microsegmentación en las redes sociales polarizan cada vez más al electorado y debilitan los cimientos deliberativos de la sociedad democrática mediante la circulación a gran escala de desinformación. Estos procesos no solo distorsionan el entorno epistémico del público, sino que también generan desigualdades de influencia, ya que ciertos actores utilizan datos y algoritmos para moldear la opinión pública, mientras que muchos ciudadanos carecen de la capacidad para reconocer o resistirse a dicha manipulación. Para contrarrestar estas tendencias, deben fortalecerse los espacios institucionales dedicados a la razón comunicativa. Esto implica tanto reforzar los compromisos normativos (garantizando que el discurso público se adhiera a la búsqueda de la verdad y al respeto por las personas) como implementar salvaguardias estructurales en los sectores de los medios de comunicación y la tecnología.

Para salvaguardar la democracia, debemos ir más allá de la opinión fragmentada y moldeada por algoritmos hacia un entendimiento deliberativo compartido. Esto significa construir infraestructuras que sustenten el razonamiento público: periodismo independiente, foros de la sociedad civil, regulación transparente de los medios de comunicación y sistemas educativos inclusivos. Una prensa libre y pluralista y unos medios de comunicación de interés público proporcionan foros para el intercambio deliberativo de ideas y actúan como contrapeso a la desinformación. Del mismo modo, fomentar foros cívicos regulares o asambleas ciudadanas puede permitir que grupos diversos razonen juntos en condiciones de igualdad. En la esfera digital, se necesitan intervenciones políticas para garantizar que la tecnología sirva a fines democráticos. Esto incluye una mayor supervisión de los algoritmos de las redes sociales y las prácticas de datos —por ejemplo, exigir transparencia algorítmica y restricciones





a la propaganda microsegmentada— así como medidas sólidas contra la desinformación en línea. Las tecnologías emergentes de IA tienen la capacidad de saturar los entornos de los medios digitales con contenido de baja calidad, manipulación y desinformación a gran escala, debilitando así la confianza social y la rendición de cuentas democrática. En respuesta a estos riesgos, cada vez se necesitan medidas más sólidas, entre ellas sistemas fiables de detección de contenido generado por IA, una mayor responsabilidad de las plataformas y formas más amplias de alfabetización digital y mediática entre los ciudadanos. De hecho, hay que mejorar la alfabetización mediática e informacional para que los ciudadanos puedan evaluar críticamente las fuentes de noticias, reconocer la manipulación y participar de forma responsable en línea. En última instancia, defender la democracia en la era digital exige más que una regulación reactiva: requiere un compromiso cultural y filosófico con la dignidad humana, la justicia epistémica y la autonomía moral. La tarea colectiva consiste en anteponer la razón a la automatización, reafirmar la esencia ética de la vida cívica y garantizar que las tecnologías digitales sirvan a los ideales del discurso democrático, en lugar de subvertirlos. Solo mediante políticas educativas progresistas e infraestructuras de comunicación resilientes podremos dotar a los ciudadanos de las capacidades de razonamiento necesarias para mantener un espíritu verdaderamente democrático en el siglo XXI.

Conclusiones

En la era digital, los algoritmos, el *big data* y las infraestructuras de las plataformas ya no se limitan a mediar en la comunicación: están remodelando activamente las arquitecturas cognitivas, morales y políticas de la vida democrática. Hoy en día, la manipulación de la información rara vez adopta la forma de censura abierta. En su lugar, está integrada en sistemas de recomendación algorítmica, motores de personalización y análisis predictivo que gobiernan sutilmente la visibilidad, la participación y las creencias. El auge de las burbujas de filtro, las cámaras de eco, el consenso fabricado y el control del comportamiento basado en datos señala un profundo cambio epistémico: el poder algorítmico —anclado en la razón instrumental y sostenido por mecanismos biopolíticos— penetra ahora en el corazón de la razón pública y la autonomía política.

Esta colonización algorítmica marca no solo una evolución tecnológica, sino una regresión filosófica: el declive de la razón misma. La de-

mocracia moderna, que en su día se basó en el pensamiento crítico, la acción comunicativa y el consenso racional, se enfrenta ahora a una erosión que no proviene de rupturas dramáticas, sino de la normalización gradual de la irracionalidad. A medida que la transparencia da paso a la opacidad y la deliberación es desplazada por una participación manipulada, los ci-mientos de la legitimidad democrática comienzan a resquebrajarse.

Sin embargo, este declive no es inevitable. No es ni irreversible ni inmune a la resistencia. El reto que se nos plantea no es meramente normativo o tecnológico, sino profundamente filosófico y cívico: reafirmar la razón humana como principio rector de la sociedad digital. Esto significa hacer frente a la racionalidad instrumental que subyace a los sistemas algorítmicos y sustituirla por un compromiso normativo con la verdad, la justicia y la rendición de cuentas democrática.

Revertir esta trayectoria exige una estrategia multifacética. Requiere mecanismos legales para frenar el poder monopolístico de los datos y hacer cumplir la transparencia algorítmica. Exige que las instituciones públicas y los sistemas educativos fomenten la alfabetización digital, el juicio moral y la vigilancia epistémica.

En este esfuerzo colectivo, la racionalidad comunicativa debe recuperarse como piedra angular de la vida pública. Frente a las presiones de la gobernanza algorítmica, los ciudadanos deben estar capacitados para deliberar, disentir y decidir juntos. Solo restaurando la primacía de la razón sobre el código —de la agencia humana sobre el determinismo algorítmico— podemos esperar salvaguardar la integridad moral de la democracia. El futuro de la libertad en la era digital depende de nuestra voluntad de defender la razón misma.



Bibliografía

ALEGRÍA MORÁN, José Rolando

- 2025 La relación entre jóvenes y redes sociales en el habitar espacios virtuales. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (39), 257-280. <https://doi.org/10.17163/soph.n39.2025.08>

ARENDT, Hannah

- 1951 *The Origins of Totalitarianism*. Harcourt: Brace.

ARENDT, Hannah

- 1972 *Crises of the Republic: Lying in Politics, Civil Disobedience, on Violence, Thoughts on Politics and Revolution*. Londres-Nueva York: Harcourt Brace & Company. <https://bit.ly/4x7KRR4>

ARGUEDAS, Amy Ross, ROBERTSON, Craig, FLETCHER, Richard & NIELSEN, Rasmus

- 2022 *Echo Chambers, Filter Bubbles, and Polarisation: A Literature Review*. Reuters Institute; University of Oxford. <https://bit.ly/4xc7sMo>

BADHAM, Van

2024 Social media is making kids sad-and it's bad news for democracy. *The Guardian*. 23 de marzo. <https://bit.ly/3S2skp3>

BENNETT, Lance & LIVINGSTON, Steven

2018 The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>

BUOLAMWINI, Joy & GEBRU, Timnit

2018 Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. En: *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*. <https://bit.ly/4uRXRbY>

BÖSCH, Marcus & DIVON, Tom

2024 The sound of disinformation: TikTok, computational propaganda, and the invasion of Ukraine. *New Media & Society*, 26(9), 5081-5106. <https://doi.org/10.1177/14614448241251804>

BURBULES, Nicholas

2023 Critical thinking and the conditions of democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 31(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8062>

CADWALLADR, Carole & GRAHAM-HARRISON, Emma

2018 Revealed: 50 Million Facebook Profiles Harvested for Cambridge Analytica in Major Data Breach. *The Guardian*. 17 de marzo. <https://bit.ly/4en2gh2>

CADWALLADR, Carole & TOWNSEND, Mark

2018 Revealed: The ties that bound Vote Leave's data firm to controversial Cambridge Analytica. *The Guardian*. 24 de marzo. <https://bit.ly/3S4pdwV>

CHENG, Cecilia, LAU, Yan-Ching, CHAN, Linus & LUK, Jeremy

2021 Social media addiction across 32 nations: A meta-analysis. *Addictive Behaviors*, 117, 106845. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106845>

CHENEY-LIPPOLD, John

2017 *We Are Data: Algorithms and the Making of Our Digital Selves*. New York University Press.

COULDRY, Nick & MEJÍAS, Ulises

2019 Data colonialism: Rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television & New Media*, 20(4), 336-349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>

PARTIDO COMUNISTA DE VIETNAM

2026 *Resolution No. 80-NQ/TW on the development of Vietnamese culture*. <https://bit.ly/4vjMIR4>

DUNAWAY, Roger

2024 Rage Clicks: Study Shows how Political Outrage Fuels Social Media Engagement. *Tulane University News*. 9 de octubre. <https://bit.ly/4o6mYoE>

DURKHEIM, Émile

1951 *Suicide: A Study in Sociology*. Free Press.

ECKER, Ullrich, LEWANDOWSKY, Stephan, COOK, John, SCHMID, Pascal, FAZIO, Lisa, BRASHIER, Nadia, KENDEOU, Panayiota, VRAGA, Emily & AMAZEEN, Michelle

2022 The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1, 13-29. <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y>



- ECKER, Ullrich, TAY, Lisa, ROOZENBEEK, Jon, VAN DER LINDEN, Sander, COOK, John, ORESKES, Naomi & LEWANDOWSKY, Stephan
 2024 Why misinformation must not be ignored. *American Psychologist*, 80(6), 867-878. <https://doi.org/10.1037/amp0001448>
- EU (EUROPEAN UNION)
 2016 *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection Regulation)*. Official Journal of the European Union. <https://bit.ly/4vkYj2a>
- FEENBERG, Andrew
 2005 Critical Theory of Technology: An Overview. *Tailoring Biotechnologies*, 1, 47-64. <https://bit.ly/4ue4pAy>
- FINANCIAL TIMES
 2024 *Elon Musk's riskiest bet yet: Donald Trump*. <https://bit.ly/4o1Snso>
- FOUCAULT, Michel
 2008 *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Palgrave: Macmillan.
- GEARHART, Sherice & ZHANG, Weiwu
 2015 "Was it something I said?" "No, it was something you posted!" A study of spiral of silence in social media contexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4), 208-213. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0443>
- GOMBAR, Marija
 2025 Algorithmic manipulation and information science: Media theories and cognitive warfare in strategic communication. *European Journal of Communication and Media Studies*, 4(2), 1-11. <https://doi.org/10.24018/ejmedia.2025.4.2.41>
- HABERMAS, Jürgen
 1984 *The Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
 1987 *The Theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
 1989 *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Boston: MIT Press.
 1996 *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. MIT Press.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor
 2002 *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford University Press.
- ITN BUSINESS
 s. f. *Nobel Prize laureate Maria Ressa on fighting misinformation online*. <https://bit.ly/4x6WJm9>
- KAISER, Jonas, RAUCHFLEISCH, Adrian & BOURASSA, Nikki
 2020 Connecting the (far-)right dots: A topic modeling and hyperlink analysis of (far-)right media coverage during the US elections 2016. *Digital Journalism*, 8(3), 422-441. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1682629>
- KANT, Immanuel
 2004 *Critique of Pure Reason*. Văn học Publishing House.

- LYON, David
 2006 *Theorizing Surveillance: The Panopticon and Beyond*. Willan Publishing.
- MARCUSE, Herbert
 2013 *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich
 2000 *Collected Works* (vol. 12). Hanói: National Political Publishing House.
 2002 *Collected Works* (vol. 23). Hanói: National Political Publishing House.
- McINTYRE, Lee
 2018 *Post-Truth*. Boston: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11483.001.0001>
- MIR, Andray
 2025 The Benefits of Platform Monopoly. *Pro Market*. 6 de abril. <https://bit.ly/3S2i3Jw>
- MITTELSTADT, Brent, ALLO, Patrick, TADDEO, Mariarosaria, WACHTER, Sandra & FLORIDI, Luciano
 2016 The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- MÜLLER, Karsten & SCHWARZ, Carlo
 2020 Fanning the flames of hate: Social media and hate crime. *Journal of the European Economic Association*, 19(4), 2131-2167. <https://doi.org/10.1093/jea/jvaa045>
- NAPOLEON CAT
 s. f. *Facebook users in Canada December 2023*. <https://bit.ly/4dLEBa2>
- NEUDERT, Lisa-Maria
 2017 Computational Propaganda in Germany: A Cautionary Tale. En: *Computational Propaganda Research Project*. University of Oxford. <https://bit.ly/4en7Q2Y>
- NYHAN, Brendan
 2020 Facts and myths about misperceptions. *Journal of Economic Perspectives*, 34(3), 220-236. <https://bit.ly/43MzEry>
- O'HARA, Kieron
 2022 *Digital Modernity. Foundations and Trends® in Web Science*, 9(1-2), 1-254. <https://doi.org/10.1561/18000000031>
- PATTERSON, Jessica
 2024 How Meta's news ban reshaped Canadian media. *Digital Content Next*. 12 de septiembre. <https://bit.ly/4uKYnbB>
- PENNYCOOK, Gordon, BEAR, Adam, COLLINS, Evan & RAND, David
 2018 The Implied Truth Effect: Attaching warnings to a subset of fake news stories increases perceived accuracy of stories without warnings. *Management Science*, 66(11), 4944-4957. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2019.3478>
- RANJAN, Ashwini & UPADHYAY, Ashwani Kumar
 2024 Exploring the continuity and change in political advertising research: A systematic literature review. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 2376853. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2376853>
- ROUVROY, Antoinette & BERNS, Thomas
 2013 Algorithmic governmentality and prospects of emancipation. *Réseaux*, 177(1), 163-196. <https://doi.org/10.3917/res.177.0163>

SATO, Mia

- 2024 Pro-Harris TikTok felt safe in an algorithmic bubble—until Election Day. *The Verge*, 14 de noviembre. <https://bit.ly/4fkpFAT>

SKAFLE, Ingjerd, NORDAHL-HANSEN, Anders, QUINTANA, Daniel, WYNN, Raymond & GABARRON, Elia

- 2022 Misinformation about COVID-19 vaccines on social media: Rapid review. *Journal of Medical Internet Research*, 24(8), e37367. <https://bit.ly/3Skcwhx>

THE WHITE HATTER

- 2025 *Canada's 2025 federal election: A digital battleground for misinformation & disinformation—A teachable moment for youth*. 14 de abril. <https://bit.ly/4uj8YJZ>

TEEGELBECKERS, Jip, NIEUWELINK, Hessel & OOSTDAM, Ron

- 2023 School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Educational Research Review*, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>

UNDP (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME)

- 2019 *2019 Human Development Report: Inequality in Human Development in the 21st Century: Not Just About Income, Averages, and Present*. UNDP. <https://bit.ly/4x4tyq>

U. S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES

- 2023 *Social Media and Youth Mental Health: The U. S. Surgeon General's Advisory*. <https://bit.ly/43QB1IC>

WARDLE, Claire & DERAKHSHAN, Hossein

- 2017 *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Council of Europe. <https://bit.ly/4dYZWws>

YEUNG, Karen

- 2018 Algorithmic regulation: A critical interrogation. *Regulation & Governance*, 12(4), 505-523. <https://doi.org/10.1111/rego.12158>

ZOLLO, Fabiana, BESSI, Alessandro, DEL VICARIO, Michela, SCALA, Antonio, CALDARELLI, Guido, SHEKHTMAN, Liron, HAVLIN, Shlomo & QUATTROCIOCCI, Walter

- 2017 Debunking in a world of tribes. *Plos One*, 12(7), e0181821. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181821>

ZUBOFF, Shoshana

- 2019 *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs.

307



Declaración de autoría-Taxonomía Credit	
Autora	Contribución
Van Hanh Nguyen	Conceptualización, investigación, redacción del borrador original, revisión y edición. Al tratarse de un documento con autoría única, la totalidad de la presente investigación es de exclusiva responsabilidad de la autora.

Declaración sobre el uso de la inteligencia artificial

La autora Van Hanh Nguyen, del artículo titulado: “El declive de la razón bajo el poder algorítmico en la democracia contemporánea” declara que las herramientas de inteligencia artificial (IA) se utilizaron de forma limitada (por debajo del 5 %) durante la preparación del manuscrito. La IA fue utilizada exclusivamente para:

1. Ayudar en la búsqueda y consulta de referencias académicas relacionadas con el tema del artículo.
2. Apoyar la traducción del resumen y las palabras clave al español.

Todos los resultados generados con la ayuda de la IA fueron revisados críticamente, verificados y editados por la autora. La IA no se utilizó para el desarrollo de los argumentos principales, el marco teórico, el análisis ni el contenido académico fundamental del artículo.

308



Fecha de recepción: 3 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

LAS LAGUNAS LÓGICAS EN EL NEOESTOICISMO

CONTEMPORÁNEO

The Logical Gaps in Contemporary Neostoicism

JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO*

Universidad de Sevilla, España

<https://ror.org/03yxnp24>

barrientos@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-0127-2644>

Forma sugerida de citar: Barrientos Rastrojo, José. (2026). Las lagunas lógicas en el neoestoicismo contemporáneo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 309-340.

Resumen

Las dos últimas décadas han sido testigos de la enésima recuperación del estoicismo en contextos plurales. Desgraciadamente, esta restauración lo ha deformado debido a sesgos narcisistas y capitalistas. Ítem más, este neoestoicismo ha convertido el estoicismo en un instrumento para fines que son ajenos a sus orígenes como sucede con la terapeutización de Donald Robertson, la introducción en moldes empresariales de Ryan Holiday y el uso para la resiliencia ante el entrenamiento del cuerpo realizado por Francisco Vázquez. Por ello, se hace necesario el desenmascaramiento de las lagunas de estos autores y del resto de fenómenos que se incardinan en este movimiento. Este artículo además de destapar las lagunas de este neoestoicismo en relación con la lógica, uno de los tres pilares de esta filosofía, pretende recuperar las nociones fundamentales de la lógica ignoradas por este nuevo movimiento. Para ello, usa una metodología de análisis de fuentes primarias y literatura secundaria con el fin de restaurar las bases e intereses originales. Los resultados y conclusiones demuestran que existe un listado importante de elementos desconocidos por el citado neoestoicismo que debe ser restaurado para la investigación académica y para su divulgación social. Asimismo, se concluye que la erradicación de los elementos fundamentales de la lógica en la lectura estoica tergiversa otros pilares estoicos, muy particularmente la ética.

Palabras clave

Escuelas filosóficas, conocimiento, educación, edad antigua, filósofo, filosofía.

* Catedrático de la Universidad de Sevilla (España). Ha dirigido siete proyectos de investigación nacionales e internacionales (financiados con fondos de la Unión Europea, por la John Templeton Foundation de Estados Unidos o desde la Universidad de Chicago). Asimismo, ha dirigido diez tesis doctorales en varios países (España, Italia, México, Argentina, Colombia) y es el director de la primera revista académica del mundo de filosofía aplicada, segunda del área de filosofía en España, la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*. Índice h: 14.

Abstract

Over the past two decades, Stoicism has experienced a renewed revival across diverse contexts. Unfortunately, this restoration has distorted it due to narcissistic and capitalist biases. This neo-stoicism has turned stoicism into an instrument for purposes that are far removed from its origins. This is the case of Donald Robertson's therapeutic approach, Ryan Holiday's business approach, and Francisco Vázquez's approach connected to resilience for physical training. It is therefore necessary to expose the shortcomings of these authors and other phenomena associated with this movement. In addition to uncovering the gaps in this neo-Stoicism in relation to logic, one of the three pillars of this philosophy, this article aims to recover the fundamental notions of logic ignored by this new movement. To this end, it uses a methodology of analysis of primary sources and secondary literature in order to restore stoic original foundations and interests. The results and conclusions demonstrate that there is a significant list of elements unknown to the aforementioned neo-Stoicism that must be restored for academic research and social dissemination. It also concludes that the eradication of the fundamental elements of logic in the Stoic reading distorts other Stoic pillars, particularly ethics.

Keywords

Philosophical schools, Knowledge, Education, Ancient era, Philosopher, Philosophy.

310



Introducción

Hacia una perspectiva crítica del neostoicismo

Los últimos veinte años han sido testigos de la publicación de un conjunto de manuales escritos por autores estadounidenses e ingleses trufados de consignas morales neostoicas. Asimismo, la teoría estoica se ha extendido a través de redes sociales y escuelas que intentan relanzar los planteamientos de Séneca o Marco Aurelio. Desgraciadamente, sus teorías tergiversan las fuentes. Convierten las máximas de estos filósofos en aproximaciones narcisistas y las instrumentalizan con fines ajenos a estas corrientes.

El objetivo de este trabajo es, por una parte, desenmascarar estas deformaciones y, por otra, develar las lagunas del neostoicismo actual. Nos referimos con lagunas a los vacíos de la tendencia neostoica en relación con la teoría que aparece en las fuentes originales. En este sentido, el neostoicismo presenta carencias filosóficas derivadas de una lectura deficitaria de las fuentes. Asimismo, esto es debido a la incardinación de sus autores en marcos no filosóficos como la psicología (como sucede con Donald Robertson), las ciencias empresariales (como encontramos en Ryan Holiday) o las ciencias del deporte (como sucede en Marcos Vázquez).

Siguiendo esta senda, la hipótesis general de este trabajo señala que las tendencias más extendidas del estoicismo actual presentan carencias debido a un estudio insuficiente de esta escuela y, asimismo, utilizan el

pensamiento de estos pensadores para aplicarlo en universos alejados de sus raíces. Así, la búsqueda estoica clásica del *logos* no se corresponde con los usos de las obras de Marco Aurelio o Epicteto para mejorar el éxito prosumidor o para incrementar la resiliencia en relación al entrenamiento físico o la disminución de la ansiedad o del estrés.

La relevancia que estas tendencias están tomando en la contemporaneidad requiere un enfrentamiento académico de sus dictados con el fin de evitar la difusión de interpretaciones estoicas que son contrarias a las fuentes.

La metodología para llevar a cabo nuestro estudio se ha erigido sobre varios pilares. Primero, el rastreo del neoestoicismo vinculando tal tarea tanto con el estudio de los *best-sellers* y autores más leídos (Robertson, Holiday, Pigliucci, Vázquez) dentro de este campo como de las fuentes estoicas (libros del estoicismo tardío (Séneca, Epicteto, Musonio Rufo, Marco Aurelio) y obras o fragmentos del estoicismo medio y antiguo (Zenón, Cleanthes, Crisipo, Diógenes de Babilonia, Posidonio y Panecio). Además, hemos rastreado en la literatura secundaria (destacando obras clásicas como las de Hadot, Foucault, Pohlenz, Brun y Elorduy, entre otros). El análisis del neoestoicismo ha obligado a analizar fenómenos de la cultura audiovisual como películas y redes sociales para tener una visión completa del estoicismo. Esta exploración permite sintetizar las notas básicas del rostro de la teoría estoica. Al otro lado, la indagación ayuda a reconocer las lagunas del neoestoicismo en relación a uno de sus tres pilares: la lógica, que es el tema de este trabajo. Por último, se concluye con una propuesta de acciones que debería estudiar aquella persona formada en neoestoicismo con el fin de que complete un estudio de esta corriente más ajustada a las fuentes.

El párrafo anterior sirve para entender la estructura del artículo. Se compone de tres partes: un estudio de las dimensiones y lagunas del neoestoicismo, el análisis de los elementos del estoicismo olvidados por el neoestoicismo y unas propuestas para que el neoestoicismo mejore su aproximación a la filosofía estoica.

El neoestoicismo

Como se ha indicado arriba, el neoestoicismo constituye un fenómeno con diversos rostros. Junto a las obras escritas, se encuentran perfiles en redes sociales, cursos de asociaciones e incluso películas y series. Este apartado estudia el fenómeno y sintetiza en su segundo subapartado la caracterización que realizan del estoicismo.



El neoestoicismo en los “best-sellers”

Donald Robertson (2013), psicólogo inglés, descubrió hace dos décadas en el estoicismo un conjunto de herramientas útiles para su trabajo como terapeuta y para desplegar la “calma y el autocontrol delante de las dificultades de la vida” (p. 11). Estas vinculaciones entre estoicismo y terapia cognitivo-conductual fueron haciéndose más estrechas, y acabó publicando varios estudios (Robertson, 2000, 2013, 2016, 2019 y 2020; Robertson y Codd, 2019), entre los que destacan *Stoicism and the Art of Happiness: Practical Wisdom for Everyday Life* (2013) y *Piensa como un emperador romano* (2020). Hay que reconocer que también hizo estudios sobre enfermedad mental desde la filosofía (Raabe, 2010). Paralelamente a estos emprendimientos, iniciaría en 2014 el curso *Stoic Mindfulness and Resilience Training*, que entiende las enseñanzas de Marco Aurelio o Séneca como un instrumento para incrementar la resiliencia.¹ Posteriormente, cosecharía éxitos con su *Semana Estoica*, que actualmente ha impactado sobre más de cuarenta mil personas.²

Aunque el estadounidense Ryan Holiday estudió algunas asignaturas de ciencias políticas y escritura creativa en la universidad, nunca se graduaría. A pesar de ello, supo capitalizar las lecciones de *marketing* a las que asistió para elaborar un astuto ardid que lo hizo famoso: se presentó con perfiles falsos en programas de televisión quejándose de varias empresas. Estas estrategias serían la base para convertirse en el director de Marketing de American Apparel o para escribir libros como *Confía en mí, estoy mintiendo: confesiones de un manipulador de medios* (2013). Sin embargo, la fuente de sus arcas desde hace casi una década es la impartición de cursos y la escritura de libros sobre el estoicismo (Holiday, 2014, 2016, 2021 y 2023; Holiday y Hanselman, 2014 y 2020).

Marcos Vázquez, ingeniero universitario certificado en nutrición y *fitness*, es el autor de otro *best-seller* neoestoico: *Invicto: logra más, sufre menos* (Vázquez, 2021). Padeció una infancia enfermiza debida a problemas físicos como asma y alergias. En su adolescencia, se inscribió en gimnasio con la esperanza de fortalecer su físico y superar sus limitaciones; sin embargo, los resultados fueron parcos, por lo que creó su propia metodología: “*fitness* revolucionario”. Su programa integra varios pilares: recomendaciones nutricionales, la realización de ejercicios que incrementan la fuerza y de actividades filosóficas que sirvan para progresar la claridad mental y la toma de decisiones mediante el pensamiento crítico. Este último punto es entrenado mediante ejercicios de meditación y a través de la filosofía estoica. Aquí, se incardina su obra *Invicto*. A di-



ferencia de los autores anteriores, Vázquez solo ha escrito este libro sobre estoicismo, dedicando el resto de sus publicaciones a nutrición o *fitness*.

Massimo Pigliucci, profesor universitario del City College de Nueva York, continúa la senda de los *best-seller* neoestoicos con *Cómo ser un estoico* (2018), *La forja del carácter* (2023) y *Mi cuaderno estoico* (Pigliucci y López, 2019). A pesar de que el primer texto nos presente un estoicismo alineado dentro de las ideas de los pensadores clásicos, el elaborado con López se despeña en la mezcla de las intenciones de Séneca o Epicteto con ideologías psicologistas y dota a esta corriente filosófica de un pragmatismo instrumental ajeno a las fuentes primarias.

Estos autores han impulsado cursos, congresos e instituciones neoestoicas que comparten el espíritu instrumental de la filosofía. La formación con más éxito en el número de participantes es la citada Semana Estoica, creada en 2012 como un club de estudios para alumnos de la Universidad de Exeter. Su éxito fue estratosférico: la primera semana, se apuntaron más de ciento cincuenta personas y, actualmente, ha impactado, como se indicó, sobre más de cuarenta mil personas. Este grupo entrena a sus participantes durante siete jornadas mediante ejercicios filosóficos y tres meditaciones diarias vinculadas con cinco pilares (Modern Stoicism Team, 2020):

- La felicidad
- Las cuatro virtudes estoicas: sabiduría, coraje, justicia y moderación
- El desarrollo ético individual
- Las emociones
- La contemplación de la naturaleza

Siguiendo el éxito, en distintos países las Stoa han abierto sus puertas y ofrecen estructuras formativas similares (Pohlenz, 2022). Este es el caso de la Stoa de Madrid, creada por una economista extranjera enamorada del estoicismo romano, que ofrece cursos y seminarios encuadrados en tres organismos: un gimnasio filosófico, un “mentoring” que une, a inspiración de Robertson, el estoicismo y la “terapia racional emotivo-conductual” con una evaluación del progreso mediante una monitorización individualizada.

El neoestoicismo se ha multiplicado, también, en las redes sociales. Existen decenas de grupos en Facebook de estoicismo que aglutinan a miles de seguidores, por ejemplo, “Estoicos-estoicismo” (424 000 miembros), “Estoicismo/estoicos Bogotá Colombia. Camino al desarrollo integral” (334 000 miembros), “Diario estoico” (73 000 miembros), “Estoicismo para



neófitos” (11 000 miembros), “Estoicismo” (3700 miembros), “Estoicismo en español” (8000 miembros), “Estoicismo práctico: diarios, meditaciones y reflexiones” (6400 miembros) y “Estoicismo. Colombia” (5200 miembros). Debe tenerse en cuenta que el número de miembros incrementa constantemente y las cifras aquí expuestas pertenecen al 20 de agosto de 2023. Además, este número es mayor si se atiende a los grupos en otras redes como Telegram o TikTok. Por último, hay que añadir a *tiktokers* e *influencers* que han utilizado eslóganes estoicos para lograr el éxito, conceptualizado este desde el marco ideológico de la sociedad capitalista.

A esta explosión en las redes, hay que sumar la mercantilización hollywoodiense del espíritu de la Stoa mediante personajes con un histriónico control de sus emociones. Las miradas adustas y ceñudas de los pistoleros de las películas del Oeste fueron un importante precedente. Los últimos años han sido testigos de sagas como *Star Trek* (recordemos al Sr. Spock) y *Star Wars* que han continuado imprimiendo dólares y euros usando el perfil emocional estoico. El dominio de las fuerzas (y las pasiones) de los jedi son un buen ejemplo (a pesar de que George Lucas ha indicado que su fuente de inspiración es más oriental, es decir, procede del bushido, budismo). A los jedi, se han unido nuevos rostros y nuevas tribus galácticas. La última ha sido la serie sobre los mandalorianos (*The mandalorian*, *Boba Fett*), que repetían su fidelidad a un credo racionalista y de honor (*This is the way*) que rememora ecos estoicos. De hecho, mandalorianos y jedi se han acabado fusionando en producciones televisivas como la reciente *Ashoka*.

Características básicas del neoestoicismo

El perfil de los autores neoestoicos contiene los siguientes rasgos comunes:

- Desconocimiento de (o presencia de lagunas importantes respecto a) las fuentes primarias. Aunque suelen citar a Epicteto, Marco Aurelio y Séneca (usando traducciones poco cuidadas), resulta menos habitual ver en sus escritos ideas de Cicerón o Crisipo. Aún más grave, las citas de Zenón, Cleantes, Diógenes de Babilonia, Panecio, Posidonio o Musonio Rufo son inexistentes. Por otro lado, no existen referencias a la literatura secundaria académica, es decir, no se encuentran referencias a los estudios de Barth (1930), Pohlenz (2022), Brun (1977) o Elorduy (1972a y b), con la única excepción de Pierre Hadot (2006). Esta nota invisibiliza puntos conflictivos de la Stoa y enliza con



la ideología de nuestro sistema como la defensa de la esclavitud (Séneca, 1986, pp. 55-56) o de la mántica (Cicerón, 1988).

- Los autores proceden de profesiones y áreas de conocimiento ajenas a la filosofía tales como psicología, ciencias empresariales y *marketing* o educación física y nutrición. La única excepción es Pigliucci, aunque sus últimos trabajos han sido realizados en colaboración de López, psicólogo de profesión.
- Instrumentalización del estoicismo. Debido a lo anterior, se toma el estoicismo como un instrumento para fines foráneos a la filosofía. Los objetivos de sus sesiones son de índole terapéutica (Robertson, 2000, 2013, 2016 y 2019; Robertson y Codd, 2019; Brown *et al.*, 2022; MacLellan y Deraskshan, 2021; Ohayon y Flanagan, 2019; Gill, 2016), buscan mejoras físicas (Vázquez, 2021) o se rinden al productivismo capitalista normalizado (Holiday y Hanselman, 2020), algo muy alejado de lo que persigue una educación filosófica (Silva Carreño *et al.*, 2023, pp. 183-205). Esto está motivado por el hecho de que los escritores citados comprenden y explican el estoicismo desde los marcos ideológicos (extrafilosóficos) en que se han formado.
- Individualismo. Siendo el narcisismo una de las características dominantes del sistema occidental, los autores no logran distanciarlas de los objetivos de sus propuestas (Holiday y Hanselman, 2020, p. 119) y lo priorizan sobre el originario carácter cosmopolita y político del estoicismo clásico (Marco Aurelio, 2005, pp. 123, 139-140, 199).
- Carencia de crítica frente a las derivas sociales capitalistas. La nota anterior se funda en la carencia de las herramientas críticas y analíticas de los estoicos (y de otras filosofías), que estudiaremos más adelante, para cuestionar las ideologías y sensologías del sistema.
- Focalización en la moral y olvido e ignorancia de la física y la lógica estoica (Vázquez, 2021; Robertson, 2020; Holiday y Hanselman, 2020).

El presente estudio se centrará en el último punto y dilata a futuras investigaciones el resto de los temas. De este modo, el objetivo es doble. El primero consiste en desenmascarar los déficits que presenta el neoestoicismo en relación a la lógica. Esta meta de carácter negativo se completa con una segunda positiva: rastrear y explicitar los elementos de la lógica que completan las teorías de los nuevos estoicos.



El imperio de la moral en el neoestoicismo

Uno de los errores principales del neoestoicismo consiste en cualificar el movimiento estoico desde el horizonte moral. Este apartado investiga esta deriva y pone las bases para hacer una crítica en la siguiente sección. Esta última avanzará hacia las dimensiones lógicas y justificará el error del exceso moralizante del neoestoicismo.

La moral como “leitmotiv” en el neoestoicismo

Las redes sociales presentan al estoicismo como un movimiento ético-moral. El grupo de Facebook “Estoicismope” (cf. <https://bit.ly/4eeTjX7>) describe sus enseñanzas como “la capacidad o la fuerza de voluntad de un individuo para controlar sus sentimientos y emociones”. “Estoicos” censura las “opiniones o artículos [...] que no contengan un comentario, *moraleja* o enseñanza estoica”. El grupo “Estoicismo” (cf. <https://bit.ly/4fQIpIf>) se dirige a “todas aquellas personas que comparten la filosofía estoica (en especial, la moral o ética estoica)”. Los eslóganes —que a modo de citas académicas comparten estos grupos— son usufructuarios de una moralina simplista con escasa fundamentación documental y nunca contienen máximas lógicas salvo una referencia a conducirse de acuerdo a la razón tan sumamente genérica que podría dar lugar a cualquier tipo de comportamientos.

Estas derivas son congruentes con la obra de Holiday y Hanselman (2020), quienes dictan que el objetivo del estoicismo consiste en “ayudarte a vivir una vida mejor” (p. 15). Esta bondad asume acríticamente los moldes normalizadores de la sociedad capitalista al carecer de herramientas lógicas para cuestionar sus fines o para ser conscientes de cómo se puede estar siendo conformado ideológica o sensológicamente. Así, cuando preguntan “¿Qué prefieres hacer: arriesgarte a morir ahogado al cruzar un tramo peligroso dentro de unas semanas o cruzar ahora mientras es fácil?” (p. 184) se admite la muerte como un mal que debe evitarse y la vida como un bien indiscutible. Esto entra en liza con la apología estoica del suicidio, es decir, de que solo se ha de vivir cuando la existencia sea digna. Siguiendo la pregunta de Holiday, cuesta pensar que Marco Aurelio hubiera aceptado el Gobierno de Roma o Séneca la educación de Nerón.

El pragmatismo de la pregunta motiva preguntas como la siguiente: ¿no se está defendiendo una tendencia hedonista y pragmática que entra en conflicto con la condición gladiatoria del estoicismo?

La ceguera normalizada de Holiday y Hanselman es visiblemente lacerante cuando defiende que el éxito es fruto de consecuciones indi-



viduales, capitalistas y productivistas, es decir, que el estoicismo puede ayudarnos a conseguir una felicidad que depende del molde social estadounidense (p. 185). Esta deriva individualista del neoestoicismo reaparece en *Invicto* de Vázquez (2021), que parece repetir como un eco a sus espaldas “si quieres, puedes”.³ Todos se olvidan de las críticas que Sandel (2020) o Horkheimer (2000) han realizado sobre la influencia de los factores estructurales (más allá de la voluntad individual) en el éxito.

Un problema añadido es que la felicidad neoestoica se opone a una felicidad que depende de la virtud defendida por Séneca (2001, pp. 56-57), entre otros.

Pigliucci y López (2019) se instalan como sus compañeros en un estoicismo moral. Indican que “la gran enseñanza de la antigua filosofía del estoicismo” es “moldear el carácter” (p. 8) y, aunque sostienen que “para decidir cuál es la mejor forma de vivir (ética), hay que entender cómo funciona el mundo (física) y razonar adecuadamente sobre ello (lógica)” (p. 10), los ejercicios de lógica (salvo una visión simplista de la *diakrisis*) brillan por su ausencia.

Continuando con esta tergiversación, la finalidad de la Stoa de Madrid radica en cultivar “las virtudes, como base para conquistar una vida feliz”. Sus programas formativos desconocen las virtudes “dianoéticas”, los pilares para la creación de un buen discurso o argumento, los problemas con la *synkatathesis* o los mecanismos para generar un pensamiento “katabásico”. Este plan educativo es congruente con los contenidos de la Stoic Week inglesa, de la que beben y cuyos pilares son los siguientes (Robertson, 2016):

- Lunes: la vida como proyecto y modelos a seguir.
- Martes: determinar lo que está bajo el control propio.
- Miércoles: *mindfulness* estoico y el examen de las impresiones.
- Jueves: la virtud.
- Viernes: las relaciones con otras personas y la sociedad.
- Sábado: la resiliencia y preparación para la adversidad.
- Domingo: la naturaleza y visión cósmica.

Aunque se podría conceder que el examen de las impresiones podría ofrecernos alguna huella para el trabajo con la lógica, el programa no proporciona criterios epistemológicos para decidir entre una opinión válida y una incorrecta, ni herramientas para una clarificación dialéctica sobre la verdad contenida en los argumentos.

Justificaciones neoestoicas del imperialismo moral

Donald Robertson (2016) justificaba su interés en la ética antes que en la lógica y la física con cinco argumentos:

- Se han conservado más textos estoicos de ética que de lógica y de física.
- El interés por la ética es superior a los otros dos campos debido a su vinculación con las psicoterapias y con la autoayuda y la extensión de estos últimos en nuestros días.
- Algunos estoicos como Aristón centraron toda su filosofía en la ética.
- Los estoicos entrenaron más los caracteres éticos que los lógicos y los físicos.
- Todos los estoicos alegaron que el principal campo de la filosofía es la ética.

318



Estas razones son una muestra de las frágiles raíces intelectuales del neostoicismo, como demostramos con las siguientes objeciones:

- Primero, se dispone de más textos cuyo tema central parece ser la ética solo en el caso de los estoicos romanos, puesto que en los fragmentos y lecturas del estoicismo medio y antiguo son más abundantes las consideraciones metafísicas y lógicas (Zenón *et al.*, 2002). Ítem más, los trabajos de Marco Aurelio (2005), Epicteto (2004) o Séneca (2001) se encuentran transidos por apuntes lógicos como la teoría epistemológica de la katalepsis o por estudios de física llegando a existir libros temáticos sobre estos tópicos como *Cuestiones naturales* de Séneca (2016). Esto es congruente con la tríada que constituyen la lógica, la física y la ética, que no permite conceptualizar una sin las otras dos, como veremos más adelante. Por ello, la alegada merma estoica de física y lógica se funda en la incapacidad del autor para detectar las semillas de estos dos campos en los textos éticos o en la debilidad de sus lecturas. Estas dificultades son congruentes con el horizonte social de Robertson (2020), imbuido en cuestiones éticas, apartado de la (meta)física y de la lógica y, por ello, limitado para distinguir las bases ontológicas y lógicas de la realidad.
- Segundo, el estoico con más obras publicadas fue Crisipo. Este pensador se especializó en lógica, como demuestran los títulos

contenidos en listados que atesoramos y los fragmentos que explicitan cuestiones sobre retórica, oratoria y dialéctica.

- Tercero, aunque se puede entender la filosofía como un camino de vida ético (Tukiainen, 2012), el campo estoico más difundido en la filosofía académica del medievo y la modernidad y el más original no fue la ética estoica, que se inspira en (y a veces copia) gran parte de la tradición filosófica de Platón y Aristóteles, sino la lógica. Los estoicos crearon y desplegaron una lógica (la proposicional) que rivalizó con la otra corriente de esta época la lógica de predicados de Aristóteles.
- Cuarto, dedicarse a la ética por ser el campo más cercano de la sociedad contemporánea no es razón para aceptarla como la única verdad estoica y ocultar el resto. De hecho, instalarse en la ética y evitar el análisis de la lógica y la (meta)física estoica subraya la dependencia ideológica y acrítica de los senderos sociales. Es más, ¿no sería más útil ofrecer al lector contenidos que lo orienten en campos menos explorados antes que en los trillados de la ética?
- Quinto, apuntar a Aristón como ejemplo en el estoicismo subraya la ignorancia del autor o, aún peor, su manipulación consciente. Robertson tiene razón cuando señala la desafección de Aristón hacia la lógica; de hecho, este pensador comparaba la dialéctica con “un plato de cangrejos: de mucha cáscara y poca carne” (Elorduy, 1972b, p. 32) y Hadot (2013) parafraseaba sus concepciones en los siguientes términos:

Los razonamientos de los dialécticos son como telas de araña: inútiles, pero ingeniosos. Quienes profundizan en la dialéctica se parecen a quienes comen gambas: trabajan mucho para no obtener más que un alimento ínfimo. La dialéctica es como el barro de los caminos: inútil, hace caer a quienes caminan (pp. 54-55).

Ahora bien, Robertson ignora (u oculta) que Aristón fue un heterodoxo en la Stoa, que intentó crear una escuela independiente, que acabó desapareciendo. Además, fue superado por Crisipo, que refundó la escuela. Su obra es marginal y solo algunos autores parecen inspirarse efímeramente en él, por ejemplo, cuando Séneca critica los excesos de la lógica de los *cavillatores*.⁴ Hubiera sido más fructífero para el argumento de Robertson haber citado las concepciones de Séneca contra Crisipo o haber alegado que Marco Aurelio acabó rechazando a Frontón, su maestro de retórica, sobre la base de que este usaba la filosofía para pulir sus



argumentos y obtener el aplauso público antes que para buscar la aplicación práctica de la filosofía.

Sexto, subrayar que los estoicos entrenaron prioritariamente las dimensiones éticas apunta nuevamente a un desconocimiento del estoicismo pues, como hemos descrito en un artículo anterior (Barrientos, 2025), la vida filosófica que pregonan nuestros pensadores resulta de una transformación ontológica o (meta)física de naturaleza lógica antes que del fruto del seguidismo moral de principios desconectados de los otros dos pilares de la escuela. Así, sin subsunción de la persona en el *logos*, no existe estoico por muy memorizado que tenga el credo filosófico y lo lleve a su vida. El *objetivo* metafísico de Zenón o Marco Aurelio (2005, p. 138) consistía en la adquisición de una naturaleza alineada con el *logos* y uno de los *resultados* sería el comportamiento ético.

Por último, no todos los estoicos apuntaron a la moral como eje de su filosofía. Se han apuntado las adherencias lógicas de Crisipo y se debería agregar la filiación metafísica de Zenón, el interés por la física de Posidonio, que abarcó estudios científicos de los astros y de los fenómenos naturales, la búsqueda de los fundamentos metafísicos de *Cuestiones naturales* de Séneca (2016), las aproximaciones a la dialéctica en el *Enquiridion* de Epicteto (2004) y las reflexiones sobre la *physis* y la visión cósmica de los últimos libros de las *Meditaciones* de Marco Aurelio (2005, p. 138), entre otros.

320



La recuperación del logos en el neoestoicismo

Esta cuarta sección se centra en las lagunas del neoestoicismo. Lista y explica brevemente un conjunto de elementos olvidados por el neoestoicismo. Con ello, se explica la deformación de la recepción contemporánea del estoicismo clásico.

La trinidad estoica

Existe un triunvirato, un hermanamiento de sangre, en la Stoa entre el *logos*, la *physis* y el *ethos*. Este se explica de acuerdo a varias metáforas. Según Posidonio, el estoicismo se asemeja a un huevo cuya cáscara se identifica con la lógica, la clara, con la moral y la yema, con la física (Barth, 1930, p. 36). Diógenes Laercio (citado en Elorduy, 1972b, p. 331) equipara nuestra corriente filosófica con un animal y convierte los huesos y los nervios en la lógica, la carne, en la moral y el alma, en la física. Por último, Zenón homologa la filosofía a un campo fecundo cuya valla se yergue

como la lógica, la tierra y los árboles se elevan como la física y el fruto se abre jugoso como la moral.

El elemento principal de estos trinomios se centra en la necesidad de entender sus tres componentes como tres instancias que, a un tiempo, son distinguibles y que mezclan sus néctares como explicamos a continuación. De hecho, concepciones recientes como la de Connelly proponen la vinculación de la lógica con la física. Connelly (2024, pp. 180-210) señalará que la verdad es usufructuaria de la posición y del cambio en el mundo.

La primera metáfora informa de que, sin la función protectora de la lógica (cáscara), la moral no consigue cómo vivir. Actividades de la lógica como la *diakrisis* que reflexionan sobre lo que está en nuestra mano cambiar (Epicteto, 2004, pp. 3-11), orientan a una acción que acepta lo inmutable y lucha por introducir racionalidad en los dilemas ante los que podemos decidir produciendo una ética adecuada. Por otro lado, la moral (clara) es el alimento de la física (yema): sin la primera, la vida material carece de sentido y se autodestruye.

La segunda metáfora introduce en una lógica (huesos y tendones) que es sostén de la moral. Ahora bien, estos dos mutan en materia muerta sin la vivificación de la *physis*, el hálito vital desde el que se “re-crea” la existencia.

La tercera analogía repite la imagen de la lógica como protectora (valla) racional de la moral. La física aparece como principio vivificador o cuerpo visible de la existencia. La moral fructificará a partir de estos dos principios.

Estas explicaciones trinitarias se pueden invertir e ir, por ejemplo, desde la lógica (dialéctica o ciencia) hasta las dimensiones morales, justificando que la bondad ética es resultado de la práctica racional:

La Dialéctica es una virtud que, en su especie, abarca diversas virtudes como son: la del no tropezar (*aproptosis*), la serenidad ante las apariencias, la firmeza en la defensa, la imperturbabilidad frente a la fantasía, la seguridad en comprender y la facilidad en discernir lo verdadero y lo falso. Es pues necesaria y constituye una virtud que contiene otras virtudes (Elorduy, 1972a, p. 303).

Elorduy explica aquí cómo la virtud dianoética de la dialéctica alimenta y fortalece virtudes morales como la serenidad, la firmeza o la seguridad. Brun (1977) coincide con este punto en su análisis y subraya que la dialéctica contiene otras virtudes dianoéticas que ayudan a decidir mejor o a ver más profundamente la realidad:



La dialéctica [...] es una virtud que contiene en sí misma las demás virtudes: la circunspección que nos dice cuándo conviene aprobar y cuándo con conviene no hacerlo; la sagacidad, que es la capacidad de oponer argumentos a lo que solo es verosímil, para no ceder a ello; el rigor, fuerza de razonamiento que nos evita ser vencidos por un rigor opuesto; la gravedad, aptitud de relacionar las representaciones median- te un razonamiento justo (p. 54).

Por otro lado, la física se convierte en principio de sabiduría ética en Posidonio; así, el científico será el modelo del sabio en sus textos (Elorduy, 1972b, p. 158; Pohlenz, 2022, p. 268). Asimismo, Séneca aseveró que las ciencias disponen al alma para recibir la virtud (Elorduy, 1972b, p. 257).

Naturaleza ontológica del “logos”

322



Long y Sedley establecen que los campos de actuación de la lógica estoica son “la retórica, la gramática (para algunos, la lingüística), la poética, la semántica filosófica y la lógica formal, además de cuestiones que suelen clasificarse como ‘teoría del conocimiento’” (Long y Sedley citados en Crisipo, 2006a, p. 56). En adelante, usaremos esta taxonomía para rescatar los elementos ignorados por el neoestoicismo.

Previamente, es preciso analizar las dimensiones ontológicas del *logos*, de la palabra. La influencia religiosa y oriental de Zenón hace que su concepción del *logos* se equipare al *dabar* semita. El *dabar* no es un instrumento exclusivo de transmisión de información sino un principio actuante y activo en la realidad (Elorduy, 1972a, p. 9). La palabra de Dios hebrea (*dabar*) crea y transforma realidades y posee peso ontológico. Por ello, ciertos nombres no deben pronunciarse (ni tomarse en vano): su articulación facilita tomar posesión de ellos o transforma lo existente.

La idea se remonta a una concepción del tercer milenio a. C., en que la voz del dios actúa como entidad diversa con poder propio. Textos sumerios y cananeos muestran que la voz o mandatos divinos eran representados concretamente por el fragor del trueno. Más tarde, encontramos en la literatura egipcia, cuneiforme y bíblica muchos pasajes en que el mandato divino, y la palabra de su boca, quedaban virtualmente hipostasiados (Elorduy, 1972a, p. 40).

Elorduy nos ofrece en este texto una dimensión ontológica de la palabra con reminiscencias transformadoras. La palabra no solo servirá para transmitir información sino, como sucede en los ensalmos mágicos o en las oraciones, opera sobre los entes. Este autor continúa poniendo ejemplos extraídos del Antiguo Testamento. Esta es la parte de la Biblia

de origen semítico que da fundamento a la ontologización de la palabra y que se constatará más adelante:

Leemos en el *Deutero-Isaías*, 40, 8: “La palabra de Dios existirá para siempre”. En la *Sabiduría de Salomón*, a lo menos cuatro siglos posteriores, se encuentra la notable perícopa (18, 15): “Tu palabra omnipotente (*lógos*) se lanzó de los cielos, de su trono real, cual invencible guerrero en medio de la tierra destinada a la ruina, llevando por aguda espada tu decreto irrevocable”. Como Durr lo mostro con gran lujo de erudición, esta idea es semítica, no helénica” (Elorduy, 1972a, p. 40).

La palabra en hebreo (y en la cábala) posee potencial ontológico como sucede en el conjuro o en el ensalmo mágico.⁵ No es casual que Jesús naciera en Belén pues, en hebreo, *bet-lehem* significa “casa del pan”, siendo Cristo el pan que será entregado en la eucaristía para la salvación. Jerusalén, la ciudad en que entraría victorioso Cristo, procede de *ir-sha-lom*, esto es, “ciudad de la paz” (Mt 21, 1-11; Mc 11,1-10; Lc, 19, 28-40; Jn, 12, 12-19). Así, el lector judío entiende (y escucha) que Jesús entra en la ciudad donde se recuperaría la paz con Dios gracias a su sacrificio en el Gólgota. Por último, la eucaristía católica no usa la palabra para recordar el pasado sino para convocar en el presente el acto salvífico que esté más allá del tiempo. Desde esta concepción de la palabra, la Biblia no se *lee*, sino que se *proclama* y *convoca* realidades.

Estos pilares ontológicos y (meta)físicos de la palabra se reiteran en el *logos* de la Stoa. En consecuencia, el estudio de la lógica se identifica con el de la *physis*, pues el orden racional del *logos* se corresponde con el del mundo. En este sentido, el interés de Zenón por el estudio de la etimología se fundaba en que con él se profundizaba en la entraña de lo real (Elorduy, 1972a, p. 261; Pohlenz, 2022, p. 60). Su interés en las onomatopeyas es sumo (Pohlenz, 2022, p. 59) porque constituían las palabras que más homologaban significante y significado.

Cuando Zenón pone nombres a los diversos entes (Zenón *et al.*, 2002, p. 46), se siente un creador pues sin nombre las realidades no existen. Asimismo, cuando Crisipo estudia las leyes lógicas se sentirá inmerso en un estudio sobre las leyes físicas de la naturaleza, lo cual es congruente con la trinidad estoica que alía lógica y física. Un único *logos* gobierna el *logos*, la *physis* y el *ethos*.

Cuando el neoestoicismo descuida la lógica, no solo pierde uno de los tres pilares mencionados, sino que tergiversa los otros dos: actuar adecuadamente (*ethos*) exige una cabal configuración del pensar (*logos*), siendo el pensamiento el primer acto de creación de realidades (*physis*).



Comenzando por las ruinas de la lógica neoestoica: la representación

El neoestoicismo no es completamente ajeno a la lógica de nuestros pensadores. Sin embargo, sus análisis y los contenidos de los conceptos que presentan son raquíticos. Por ello, se requiere una recuperación de sus bases.

No se puede obviar que existe un concepto que el neoestoicismo cita: la opinión o representación. Vázquez (2021) y Holiday y Hanselman (2020) nos recuerdan que una buena vida requiere que no nos dejemos llevar por interpretaciones (opiniones) erróneas de la realidad, sino por aquellas mediadas por la razón. Ahora bien, no se define qué es la opinión ni se explican las bases de una errónea o cómo corregirla.

Empezando por el primer tema, Plutarco define la representación como una “afección dentro del alma” (Brun, 1977, p. 45) y Brun resume que, para el estoicismo, la opinión coincide con “una modificación de la tensión interior del alma por un objeto exterior que posee también una tensión que le es propia” (p. 49). Cleantes, recordando el materialismo de la Stoa, señala que la representación posee depresiones y relieves (Brun, 1977). La representación imprime en el alma su efecto puesto que determina la pasión, como señala la máxima de Epicteto (1993): “Ni la muerte, ni el destierro, ni el sufrimiento ni ninguna de esas cosas son la razón de que hagamos algo o no lo hagamos, sino que lo son nuestras suposiciones y opiniones” (p. 94). En esta línea, se añade en el texto elaborado por Epicteto (2004):

Recuerda que no es el que insulta o el que golpea quien ultraja, sino la opinión que enjuicia estas acciones como ultrajantes. Por tanto, cuando alguien te irrite, sé consciente de que ha sido tu juicio el que te ha irritado (p. 41).

La Stoa distingue entre fantasías comprensivas (o fantasías katalépticas) y las fantasmagóricas o fantásticas. Las primeras derivan de un uso adecuado de la razón o de un apartamiento de las pasiones, las segundas no se corresponden con la realidad. Un ejemplo de las segundas se produce en las representaciones acaecidas en los sueños o cuando se pierde el juicio (Crisipo, 2006a, pp. 14-15, 472). El autor más prolífico del estoicismo añade precisiones importantes en esta dicotomía entre las opiniones verdaderas (*phantasia* y *phantaston*) y las erradas (*phantastikon* y *phantasma*). Empecemos por la *phantasia*:

Representación (*phantasia*) es una afección que sucede en el alma que muestra en sí misma lo que la ha producido, como cuando vemos por la



vista lo que es blanco: es una afección lo que tiene lugar por medio de la visión en el alma y conforme a esta afección podemos decir que hay algo blanco que nos mueve (otro tanto ocurre por el tacto y el olfato). Se dice representación (*phantasia*) por la luz (*phos*) pues del modo en que la luz se muestra a sí misma y aquello que abarca, también la representación se muestra a sí misma y lo que la ha producido (Crisipo, 2006a, p. 14).

Frente a la representación se localiza lo representado o *phantaston*:

Representado (*phantaston*) es lo que produce la representación, como lo que es blanco y lo que es frío, y así todo lo que sea capaz de mover el alma. Esto es lo representado. Imaginación (*phantastikon*) es una atracción vana, una afección en el alma que no procede de ningún representado, como el que se debate con sombras y el que extiende las manos al vacío, pues a la representación subyace un representado, pero a la imaginación no (p. 14).

Por último, hay que distinguir lo imaginado:

Imaginado (*phantasma*) es a lo que nos vemos arrastrados conforme a la vana atracción imaginaria. Le sucede a los que sufren un ataque de melancolía o locura. Por ejemplo, el Orestes de la tragedia cuando dice:

“¡Oh, madre, te suplico, no me azuces

las doncellas serpentinadas de pies sanguinolentos!

¡Ahí, ahí están, ya saltan a mi lado!”

Lo dice como enloquecido que está, mas no está viendo nada, sino que solo le parece (p. 15).

Como se adelantó, el primer criterio para distinguir una representación adecuada o kataléptica es conservar la cordura racional. *Sobre la ira* de Séneca meditaba sobre cómo esta pasión producía juicios errados al punto de provocar actos irracionales.

El mantenimiento de la cordura es posible gracias al *tonos* racional. Este es la tensión que mantiene unido y ordenado racionalmente todo el universo, tal como la tonificación física mantiene el cuerpo sano, fuerte y ordenado. El *tonos* evita la degradación del sujeto en comportamientos debilitados por la pasión. La tonificación del *logos* requiere un entrenamiento del sujeto.

Cuando el *logos*, por debilidad, asiente a una representación que no porta en sí los rasgos erigidos para la aprehensión del objeto, estamos ante una *doxa*, una *synekatathesis* enfermizante débil, la fuente de todos los

errores y acciones incorrectas. El asentimiento a la representación *kataléptica*, la *katalepsis*, es por el contrario el fundamento de todo conocimiento (Pohlenz, 2022, p. 84).

El entrenamiento está formado por todos aquellos ejercicios lógicos, dialécticos, retóricos y gramáticos que se contemplan en la Stoa. Esta gimnasia filosófica facilita vivir de acuerdo con representaciones *katalépticas*, que resumimos, con Zenón, en cuatro características (Pohlenz, 2022, p. 81):

- Debe originarse en un objeto real y no en un espejismo o en un sueño.
- Debe mostrar al sujeto el objeto tal cual es.
- Debe reproducir cada uno de los elementos del objeto o del hecho.
- Debe impedir la presencia de representaciones confusas o erróneas como las procedentes de un sueño o de una psicosis.

326



La lógica estoica

Las esqueléticas lógica, retórica y dialéctica del neoestoicismo se restringen a una visión sumaria de la *diakrisis* que distingue lo que está en nuestra mano modificar y a la superficial explicación sobre las representaciones correctas. A continuación, recuperamos otros elementos básicos de la Stoa.

La lógica proposicional estoica se opone (o complementa) la lógica de predicados aristotélica. La segunda atribuye predicados (esenciales y abstractos) a un sujeto como sucede en “el ser humano es mortal”. La de Crisipo establece implicaciones inferenciales y temporales como sucede en “si hoy llueve no saldré. En la medida en que está lloviendo, no he salido” (Brun, 1977, pp. 39-40). Pohlenz usa el marbete de trascendental para la lógica de predicados (Pohlenz, 2022, p. 70) puesto que implica esencias, es decir, indica la naturaleza de seres. La estoica se vincula con la inmanencia y con los acontecimientos cotidianos, conectando las causas y sus consecuencias.

El estudio proposicional se funda en la profundización en las “relaciones sintácticas” que producirán “la teoría del juicio, la inferencia lógica y la demostración” (p. 65). Estos instrumentos disponen de un potencial aplicativo útil para los contextos en los que se mueven Vázquez, Robertson o Holiday. Concretando, un buen filósofo debería ejercitarse en la distinción estoica entre razonamientos concluyentes y no concluyentes.

Los primeros son conclusiones que se siguen de las razones, mientras que los segundos no han de inferirse necesariamente de ellos puesto que “lo contrario de la proposición final no se opone a las premisas” (Brun, 1977, p. 56), es decir, los no concluyentes pueden ser argumentos necesarios, pero no suficientes. No se puede inferir de la premisa “tener fiebre” la conclusión “padecer COVID”, pero sí se podría concluir si la premisa es un test positivo de la enfermedad.

Una segunda teoría para la ejercitación estoica es el raciocinio hipotético (Barth, 1930, p. 112). Este coincidiría con una inferencia condicional fundada en “signos” externos”. Por ejemplo, “es claro, por tanto, es de día” (p. 112).

Tercero, Crisipo defendía que la finalidad de la silogística “consistía en fijar las figuras (*tropoi*) que posibilitan una conclusión correcta”. Describió cinco *tropoi* que proporcionan material para completar el entrenamiento neoestoico:

1. Si es A, también es B. Así pues, también es B.
2. Si es A también es B. No es A, así tampoco es B.
3. No puede ser a un mismo tiempo A y B. Es A. Así pues, no es B.
4. O bien es A o bien es B. Es A. Así pues no es B.
5. O bien es A o bien es B. No es B. Así pues, es A (Pohlenz, 2022, p. 70).

La explicación anterior es indicada por Crisipo como los indemostrables. Estos eran cinco (Mates, 1985, p. 117-128; Bobzien, 2003, pp. 104-105; López Astorga, 2022, pp. 28-29):

El primer indemostrable es aquel en el que se compone todo argumento a partir de una implicación, el antecedente que comienza la implicación, y el consecuente, por ejemplo, “Si lo primero, lo segundo; lo primero; luego lo segundo”. El segundo indemostrable es el que resulta de una implicación y la contradictoria de la consecuente, y tiene como conclusión la contradictoria de la antecedente, por ejemplo, “Si es de día, hay luz; es de noche, luego no es de día” (Crisipo, 2006b, p. 39).

Siguiendo esto, el primer indemostrable es el clásico de la argumentación, aquella que se vincula con el *modus ponens* clásico: si *p* entonces *q*, *p*, entonces *q*. Una excelente traducción de la lógica clásica estoica a la moderna en esta línea es la realizada por Mario Piazza y Marcello D’Agostino (2022, pp. 83-99) y por Crivelly (2025, pp. 343-375).

El segundo ofrece un argumento más difícil de comprender. Incluye una implicación (si es de día, hay luz) y la negación de la premisa (no es de día) que se ofrece como conclusión del contrario de la premisa (es de noche).



El tercer indemostrable es el que resulta de una conjunción negativa y una de las proposiciones de la conjunción, y concluye la contradictoria de la otra, por ejemplo, “No es cierto (a la vez) que Platón está muerto y que Platón vive; Platón está muerto, luego Platón no vive”. El cuarto indemostrable es el que resulta de la disyunción y una de las proposiciones de la disyunción, y tiene como conclusión la contradictoria de la que queda, como “O bien lo primero o bien lo segundo; lo primero; luego no lo segundo” (Crisipo, 2006b, pp. 39-40).

Como puede contemplarse, el tercer indemostrable implica unir dos conjunciones contradictorias: *A* y *no A*, que Platón esté vivo y muerto a la vez. A esto se une la premisa que afirma una de ellas (Platón está muerto) y de ahí se conduce a la negación de la otra (Platón no vive). Esta deriva forma parte de la reciente teoría de Marcin Tkaczyk (2024, pp. 325-345) sobre el “principio de explosión” en la lógica estoica, que indica que si se acepta *P* y *no P*, cualquier conclusión es válida.

El cuarto indemostrable se basa en el análisis de la disyunción y en la imposibilidad de que se den las dos a la vez. Siendo así, si se afirma una de las partes, se concluye que la otra es falsa. El quinto indemostrable es el contrario: si se niega una de las partes, se concluye que la otra es verdadera.

El quinto indemostrable es aquel en el que se compone todo argumento a partir de una disyunción y de la contradictoria de uno de los miembros de la disyunción y concluye la que queda, por ejemplo, “O bien es de día o bien es de noche; no es de noche, luego es de día” (Crisipo, 2006b, p. 40).

La lógica de la Stoa no es un estudio trascendental desconectado de los hechos y de los acontecimientos. Los juicios hipotéticos e inferenciales se fundan en comprobaciones empíricas (Pohlenz, 2022, pp. 68-69). Estas llevaron a la defensa de la ciencia de Posidonio y Herilo, que las consideraron como “bien supremo” y como aquello “que se debe buscar por sí misma” (Zenón *et al.*, 2002, p. 225).

Por último, el estoicismo estudió las falacias de sus antecesores y llegó a crear algunas como la falacia del consecuente y cuestionó otras como el argumento perezoso. En este sentido, hay que recordar el desmedido interés del estoicismo antiguo por desvelar los errores de los sofismas (Barth, 1930, pp. 114, 116).

He aquí un breve elenco con posibilidades de articulación en ejercicios en el neoestoicismo. Recuérdese que estos instrumentos no solo sirven para la construcción y análisis de argumentos y discursos, sino que el carácter ontológico de la lógica y la naturaleza lógica de la ética ayudan a com-

prender la entraña de la (meta)física y de la moral estoica. Su invisibilización destruye la unidad de la trinidad estoica, descontextualiza las máximas morales y degrada la lógica a juegos academicistas sin refrendo en la existencia, argumento que está en las antípodas de las intenciones de la Stoa.

La oratoria

La oratoria es básica para la Stoa: Zenón, Cleantes y Crisipo escribieron manuales sobre ella y su interés se repite en los discursos escritos u orales de Séneca, Cicerón o Marco Aurelio. Sus textos siguen estrictas reglas retóricas congruentes con la estructura del *logos*. Esto sería suficiente para censurar la inexistencia de ejercitación en retórica y oratoria en la obra neoestoica.⁶ A continuación, se listan algunos contenidos para el entrenamiento en este campo.

La oratoria implicó la expresión correcta tanto para el lenguaje diario como para el culto y en sus dos dimensiones: semántica y sintáctica. Crisipo (2006b) recuerda que su activación no solo mejora el *logos*, sino también virtudes éticas vinculadas con el hablar rectamente, asimismo se requiere un buen carácter moral para desarrollar un discurso oportuno: “no puede hablar bien quien no es bueno” (p. 51). De hecho, señaló cinco virtudes en un discurso excelente: helenismo, claridad, brevedad, decencia y justeza (Elorduy, 1972a, p. 305). Teofrasto determina que estas virtudes son tres, las cuales están en consonancia con las ideas de Zenón:

La claridad (*safeneia*), la expresión adecuada (*prepon*) y la *kataskhein*, esto es, la conformación artística mediante una elocución escogida que evita todo lo vulgar. Solo fueron más allá de Teofrasto al incluir una quinta virtud, la brevedad (*sintonia*). Zenón odiaba las palabras superfluas, la charlatanería vacía (Pohlenz, 2022, p. 72).

El vicio fundamental es el solecismo, que los estoicos antiguos describen como “hablar incorrectamente” (Zenón *et al.*, 2002, p. 56). Actualmente, un solecismo consiste en la introducción incorrecta en una frase de una preposición, la conjugación inadecuada de un verbo o cuando hay concordancia inexacta entre los términos.

Debido a la conexión *logos-physis* los solecismos se producen también en campos cotidianos según Zenón *et al.* (2002):

Se comete solecismo no solo por ser ignorante con respecto al lenguaje y a la palabra, sino también en lo tocante a los vestidos, cuando uno se viste de una manera burda o cuando come desenfrenadamente o cuando camina sin gracia, como dice Zenón, el citiense (p. 69).



Esta idea será repetida en Crisipo (2006a) en relación con la modestia en el discurso y las acciones:

Creo que no sólo hay que cultivar el ornato liberal y sencillo, [sino que], además, en el discurso, también la acción apropiada en lo que concierne a la tensión adecuada de la voz y los gestos de la cara y las manos (pp. 218-219).

Si nos centramos en la composición del discurso, Crisipo determina que sus partes son cuatro (Pohlenz, 2022, p. 72):

- Proemio o introducción de la alocución.
- Diégesis o la narración o descripción del hecho de la forma más objetiva y kataléptica.
- Refutación del adversario por medio de argumentos.
- Epílogo, que resume, sintetiza o da colofón a lo explicado.

330



Los tipos de proposiciones son varios: la exhortación, el juramento, la petición (el deseo), la hipótesis y el apóstrofe, entre otras. Entre ellas, el axioma o la proposición judicativa posee un especial interés para la filosofía, puesto que “formula la fijación mental de un hecho con pretensión de validez objetiva” (Pohlenz, 2022, p. 66). Por otra parte, existen seis tipos de proposiciones (judicativas): la condicional, la consecutiva, la coordinada, la disyuntiva, la causal y la comparativa.

Este material teórico serviría para que los neoestoicos no solo profundizasen en sus habilidades para agudizar su discurso y argumentos sino para afinar sus modos expositivos relacionados con las formas de vestir y, en general, de ser.

Filosofía del lenguaje y gramática

Epicteto sostenía que “el examen de las palabras” debería convertirse en el principio de las enseñanzas filosóficas (Epicteto, 1993, p. 108) puesto que el *logos* incide en los otros dos campos de la tríada estoica. De hecho, el estoico Lucio Elio Estilón, maestro de Cicerón y Varrón, se considera el fundador de la lingüística y el primer filólogo.

Los descubrimientos de la Stoa en este campo preceden a Estilón. Destacan los siguientes (Barth, 1930, pp. 139-141; Pohlenz, 2022, pp. 63-65):

- El artículo, que abarcaba el pronombre y el adverbio (creado por el estoico Antipatro de Tarso).

- La flexión de los nombres y de los verbos y de los casos latinos en nominativo, genitivo y acusativo.
- Los tiempos verbales, que incluyen el presente o el pretérito pluscuamperfecto, y los tiempos indeterminados, como el futuro o el pasado.
- La voz activa, la pasiva, los verbos intransitivos y los reflexivos.
- Los modos del verbo indicativo y subjuntivo.
- Los tipos de frases: afirmación o proposición pura y simple, pregunta, información, mandato, juramento, plegaria, hipótesis, explicación, imprecación (vocativo).

Blank y Atherton (2003) han añadido a esto cómo la gramática se ha estructurado de acuerdo a teorías estoicas. Así, además del artículo (*arthon*), los estoicos fueron artífices en el estudio del nombre, el verbo (*tema*), la conjunción (*sunthesmos*) y el pronombre (*antònumia*), entre otros. Añádase que la semántica estoica realizó una clasificación de los “decibles” (*lekta*) y de los axiomas (Castagnoli, 2025, pp. 315-342).

Estas teorías han sido laminadas por el neoestoicismo. Esta circunstancia no solo destruye uno de los tres campos de la triada, sino que tergiversa las otras dos. A modo de ejemplo, el desconocimiento de la flexión de los nombres limita la conciencia sobre las acciones dirigidas contra otros sujetos (acusativo) o las realizadas desde ellos (genitivo); también, oculta los modos en que la persona se dirige a otro interlocutor (imprecándolo, mandándolo, pidiéndole en plegaria) y las consecuencias de cada uno de estos impactos lingüísticos.

Ejercicios de oratoria y de lenguaje

La Stoa entrenó a sus alumnos en ejercicios ignorados por el neoestoicismo. Una muestra de ello son las variaciones sobre un tema que Frontón obligaba a realizar a Marco Aurelio:

Que compusiera cada día una sentencia (*gnome*) y, sobre todo, que la formulase de diversas formas: “Cada vez que concibes un pensamiento paradójico”, escribe Frontón, “vuélvelo hacia ti mismo, varíalo con figuras y matices diversos, haz ensayos y vístelo con palabras espléndidas” (Hadot, 2013, p. 410).

Nótese cómo esta actividad podría encontrar su reverso en la ética si Holiday o Vázquez animasen a variar diariamente una virtud a lo largo del entrenamiento de una o más semanas.



Pierre Hadot (2006) nos recuerda que gran parte de los libros estoicos se escriben como actividades de dialéctica retórica. Estas abarcan actividades como las siguientes:

Discutir, dialécticamente, es decir, por medio de preguntas y respuestas, o retóricamente, es decir, mediante un discurso sin interrupciones, eso que se denominaban “tesis”, posturas teóricas presentadas en forma de preguntas: ¿supone la muerte una desgracia?, ¿puede montar en cólera el sabio? (p. 223).

Teoría del conocimiento

La “aprehensión” ha sido la metáfora más citada en la historia de la filosofía como modelo gnoseológico: el conocimiento consistiría en apresar algo externo. Esta explicación aparece en el siglo IV a. C. en el fundador de la Stoa. Para él, el conocimiento posee cuatro niveles (representación, asentimiento, comprensión kataléptica y ciencia), cada uno representado por un mayor aprisionamiento de las manos:

Mostrando la mano opuesta con los dedos extendidos, [Zenón] decía: “Así es la representación”. Después, contrayendo un tanto los dedos: “Así, el asentimiento”. Luego, cerrándola por completo y apretando el puño, decía que ésa era la comprensión (...). Acercando, en fin, la mano izquierda y apretando el puño con pericia y fuerza, decía que así es la ciencia, de la cual nadie goza sino el sabio (Zenón *et al.*, 2002, pp. 60-61).

La metáfora procede de la conexión entre el término arameo conocimiento o entendimiento (*yadah*) y la mano (*yad*) (Elorduy, 1972a, p. 20). De acuerdo con aquella, el conocimiento parte de una representación. Esta puede ser falsa (fantasmagórica) o verdadera. Si el asentimiento del juicio, la *synkatathesis*, se ejerce sobre imágenes reales, se forjará la comprensión kataléptica (Hankinson, 2003, pp. 60-65). En caso contrario, la realidad no se aprehendería correctamente y produciría imágenes que confundirían al sujeto haciéndole ver, escuchar, oler o saborear representaciones que no se corresponden con lo que se tiene enfrente. Por último, la ciencia se funda en una aprehensión doble (una mano se cierra sobre la otra), es decir, manifiesta la certeza profunda de que la verdad que se ha capturado es fidedigna.

Esta explicación se amplía cuando se compara la dialéctica con la retórica:

Zenón de Citio, habiéndose preguntado en qué se diferencia la dialéctica de la retórica, cerrando la mano y después abriéndola, dijo “En esto”,

queriendo dar a entender, mediante el cierre [de la mano] la propiedad ordenadora, precisa y escueta de la dialéctica, y mediante la apertura y el despliegue de los dedos, el anchuroso [cauce] de la fuerza retórica sabio (Zenón *et al.*, 2002, p. 65).

Cleantes describe el conocimiento como una impresión que impacta y transforma. Lo compara con la huella que deja el anillo en la cera, siguiendo así una tradición filosófica que continuaría mucho tiempo después de él (Elorduy, 1972b, p. 34).

Si nos detenemos en el modo de darse la aprehensión, los estoicos dibujan el alma como un pulpo que extiende sus tentáculos sobre los cinco sentidos, obteniendo de ellos la información exterior (Brun, 1977, p. 53). Esta teoría subraya el materialismo y el sensualismo de la Stoa: el conocimiento se presenta como un traslado material o “tangible” del exterior al interior del sujeto. De hecho, de los ojos, se extiende un cono cuyo vértice son las pupilas y la base, el objeto cognoscente. La aprehensión auditiva es semejante, aunque usa la analogía de las ondas: el objeto emite ondas que acaban llegando materialmente al oído-vértice de la persona (Brun, 1977, p. 92).

El conocimiento es *objetivo* si la luz propia del objeto se combina con la del alma del sujeto y *subjetivo* si la luz solo procede de la persona (Elorduy, 1972a, pp. 170-171).

El estoicismo medio de Panecio y Posidonio matiza el materialismo epistemológico. El entendimiento no se produce en los sentidos, sino en la recta razón (Barth, 1930, p. 121): no se conoce con los primeros sino con la segunda. De este modo, se ponen las bases para debates que florecerán siglos después cuando se plantee si la actividad cognoscitiva depende de los sentidos o del *nous*.

La epistemología de la Stoa manifiesta cierta ingenuidad pues la conexión de los sentidos con la realidad les impide dudar de la información que procede de ellos, tal como explica Elorduy.

Dudar que uno sabe lo que por experiencia evidente sabe; dudar que uno quiere cuando concentra todas las energías en su querer; dudar que uno vive cuando se siente plétórico de vida, es tan disparatado y anormal como el dudar yo de que soy yo (Elorduy, 1972b, p. 20).

No ha llegado todavía la época de distinguir entre el nóumeno y el fenómeno kantiano.

No solo el pensamiento se corresponde con la realidad sino las palabras, puesto que somos lo que estas dicen. La idea no solo se había dado en la tradición oriental de Zenón, sino que Aristóteles había de-



fendido que el lenguaje manifestaba la esencia del pensamiento y, por ende, del *logos* (Pohlenz, 2022, p. 53). En este sentido, recuérdese que el “tonos” constituía la fuerza que mantenía unido todo el universo desde la dimensión del *logos*. Ahora bien, el *logos* conforma la fuerza (racional) que facilita que el asentimiento y que la persona se mantenga firme en la virtud y apartada de las pasiones. Por ello, la epistemología posee dimensiones prácticas vinculadas con todas las dimensiones del sujeto como ha demostrado Amir (2011).

Conclusiones

Tomando como punto de partida las secciones anteriores, estas conclusiones se centrarán en dos puntos. Por una parte, explican cómo el neostoicismo deforma los tres pilares de la teoría clásica desde Zenón a Epicteto. Aunque uno de los bastiones del estoicismo fue la ética, esta debe ser balanceada con la fisis y la lógica. Por otra parte, las conclusiones realizan algunas recomendaciones básicas al neostoicismo para que se vuelva a acercarse a la teoría clásica. Con ello, se evitará la inclinación patológica a una visión que dista de las enseñanzas de Crisipo o de otros lógicos de la Stoa.

334



Un triunvirato deformado

Epicteto advierte a sus discípulos de que un exceso dialéctico impide el progreso de “la bondad y de la honradez”, es decir, de la moral (Epicteto, 1993): la razón desmadrada puede generar “presunción y vanidad” y hacer que los aprendices se “envanezcan y llenen de orgullo” (p. 82). Ahora bien, cuando se pregunta si, por ello, ha de eliminarse la enseñanza del *logos* es contundente: “¿Suprimo estas capacidades? ¡Desde luego que no! Ni tampoco la de la vista” (p. 82).

Resulta imprescindible aprender los recursos de la retórica, la oratoria y la lógica porque son los pilares del trinomio estoico. Las derivas ontológicas del *logos* destacan que el cuidado de la palabra (la filosofía del lenguaje), del adecuado razonamiento (lógica y dialéctica), de la secuencia del acto de comprender (epistemología) o del buen hablar (retórica y oratoria) facilitan un adecuado despliegue de la moral y la (meta)física. Cuando se entrenan las inferencias lógicas, cuando se mejoran las cinco características de la oratoria, cuando se fortalecen las habilidades para componer o refutar un argumento y cuando se crean palabras no se está incidiendo exclusivamente en las dimensiones lógicas, sino que se está forjando un sujeto más racional y consciente de la entraña de la realidad.

Sin la lógica y la dialéctica estoica, la moral se reduce a decálogo pesado y sin sentido existencial que se cumple, a lo sumo, para lograr la felicidad. Sin la lógica, el sujeto no entenderá que el cumplimiento de la moral es más que una obligación heterónoma y separada de la ontología de lo real. Sin ella, se puede entender el seguimiento de la ley moral como resultado de un mandato divino, pero no como deudora de la naturaleza racional de la realidad.

Situados en este punto, se puede entender el error que supone tanto reducir la lógica al entrenamiento de juicios discursivos (katalépticos) como, aún más grave, degradar la lógica (o reducirla) a moral y hacerla desaparecer con la apelación manifiesta a las *cavillationes* de Séneca o a las críticas de Aristón.

¿Qué se debe aprender?

Ahora bien, la teoría no puede quedar en un brindis al sol, sino que exige plantearse dos objetivos: recuperar el estudio de (y ejercitarse en) los elementos de la lógica vistos arriba y conectar cada actividad lógica con sus dimensiones éticas y físicas.

El neoestoicismo actual está moldeado por marcos ideológicos sistematizados como la terapia, el emprendedurismo, el individualismo narcisista y el productivismo. Estas ataduras ocultan las dimensiones críticas de la filosofía que avisan de que no es sierva de nadie, sino que se sirve exclusivamente a sí misma. La filosofía puede rendir resultados prácticos, si bien, si sus objetivos son ajenos a su naturaleza crítica, se convierte en un instrumento que pierde su auténtico rostro.

Por todo ello, es urgente recuperar las prácticas estoicas disimuladas por la tiranía de la ideología que dirige el neoestoicismo o, al menos, aclarar que estas corrientes no son filosóficas sino psicológicas, empresariales o productivistas (Barrientos, 2023).

En relación con la lógica, el problema no reside en que se cuente con menos ejercicio en este campo sino en la incapacidad (o pereza motivada por la ideología) para que los neoestoicos desplieguen esta dimensión. En la periferia, reside la salvación. El oasis solo se encuentra si se ha caminado el desierto. Negar la existencia de la periferia o del oasis pone de manifiesto la debilidad del estudioso neoestoico o su adhesión a la comodidad y a la superficialidad normativista y normativizada.

No es suficiente con crear ejercicios de lógica, sino que, como señalamos en el segundo objetivo, una exposición de la moral ajena a su conexión con la lógica (y la física) es un desacierto. Se puede aceptar, por



razones pedagógicas, la distinción de las tres disciplinas. Sin embargo, no es aceptable que las conexiones y los arabismos entre las tres se dilapiden y se justifique la defunción de una o dos por los débitos ideológicos de un escritor. Cada ejercicio estoico debería manifestar la densidad de la trinidad de la Stoa. Los textos de Epicteto, Séneca o Marco Aurelio contienen esta tridimensionalidad aun en aquellos ejemplos que se deslizan a intereses más morales: la retórica de las máximas, la lógica de las reflexiones, la condición ontológica y física de las enseñanzas morales, que se niega a ser un mero decálogo pragmático y descarnado, exhiben la continuidad del mencionado trinomio. Dentro de este, los estoicos actuaron, pensaron y vivieron.

Los ejercicios de lógica, de retórica, de dialéctica, de oratoria y aquellos que nacen de la autoconciencia o del entrenamiento de una nueva forma de percibir a partir de la teoría del conocimiento deberían signar el camino para que el neostoicismo reemplazase su sesgo empresarial, terapéutico y productivista por la autenticidad de sus orígenes: el *logos* y la racionalidad.

336



Notas

1. Una visión menos instrumentalizada del *mindfulness* filosófico puede encontrarse en la obra de Michael Weiss (2017).
2. Esto no niega que se puedan hacer alianzas con la psicología, respetando las bases filosóficas (Barrientos *et al.*, 2024), o hablar de una filosofía con resultados terapéuticos (Barrientos, 2026).
3. La tendencia capitalista ha tenido consecuencias graves en la educación y muestra de ello es el trabajo de las influencias en la educación brasileña y chilena (Rodríguez Mancilla *et al.*, 2018, pp. 259-286).
4. “W. Trillitzsch hace un estudio de los pasajes principales donde Séneca ridiculiza las sutilezas dialécticas del Pórtico. Tales son las epístolas 59, 5; 64, 3; 82, 8; 83, 8; 87, 40 s.; 102, 20 s.; 106, 11, 12; 109, 17 s.; 111, 2 ss.; 13, 1, 15, 26J. No podemos detenernos en la crítica senequista contra los que él llama *cavillatores*” (Elorduy, 1972a, p. 203). En este sentido, Séneca critica a Crisipo basándose en las “sutilezas de la lógica formal que trabaja” (Elorduy, 1972a, p. 327), aunque su tendencia básica no se opone al *logos* como base de su filosofía y forma de vida.
5. Esta función aparece en ciertos ámbitos griegos, como constata Pedro Laín Entralgo en su obra clásica *La curación para la palabra en la antigüedad clásica* (1958).
6. De hecho, llama la atención que Robertson (2013) exponga las cinco características de un buen discurso retórico y que, sin embargo, no proponga una ejercitación en sus textos: “1. Gramática correcta y buen vocabulario; 2. Claridad de expresión, hacer que las ideas se entiendan con facilidad; 3. Concisión, no emplear más palabras de las necesarias; 4. Propiedad de estilo, apto para el tema y también para la audiencia; 5. Distinción, o excelencia artística, y evitar la vulgaridad” (p. 49).

Bibliografía

- AMIR, Lydia
 2011 La epistemología como actividad práctica. *HASER, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (2), 41-65. <https://bit.ly/4uAEHqS>
- BARRIENTOS, José
 2023 *Filosofía para privados de libertad*. Sevilla: BOECIO.
 2025 Las dimensiones metafísicas ignoradas por el neoestoicismo. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 42(3), 487-498. <https://dx.doi.org/10.5209/ashf.96399>
- BARTH, Paul
 1930 *Los estoicos*. Madrid: Revista de Occidente.
- BLANK, David & ATHERTON, Catherine
 2003 The Stoic Contribution to Traditional Grammar. En: Brad Inwood (ed.). *The Cambridge Companion to the Stoics* (pp. 310-327). Cambridge: Cambridge University Press.
- BOBZIEN, Suzanne
 2003 Logic. En: Brad Inwood (ed.). *The Cambridge Companion to the Stoics* (pp. 85-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, Megan, MACLELLAN, Alexander, LAUGHEY, William, OMER, Usmaan, HIMMI, Ghita, LEBON, Tim & FINN, Gabrielle
 2022 Can stoic training develop medical student empathy and resilience? A mixed-methods study. *BMC Medical Education*, 22, 340. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03391-x>
- BRUN, Jean
 1977 *El estoicismo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- CASTAGNOLI, Luca
 2025 The Stoics on Language. En: Jacob Klein & Nathan Powers (eds.), *The Oxford Handbook of Hellenistic Philosophy* (pp. 315-342). Oxford: Oxford Academic Press.
- CICERÓN
 1988 *De la adivinación*. México DF: UNAM.
- CONNELLY, Stephen
 2024 Chrysippus, the Dynamically True and Modality. *Méthexis*, 36(2), 180-210. <https://doi.org/10.1163/24680974-36020003>
- CRISIPO DE SOLOS
 2006a *Testimonios y fragmentos I*. Madrid: Gredos.
 2006b *Testimonios y fragmentos II*. Madrid: Gredos.
- CRIVELLY, Paolo
 2025 Stoic Logic. En: Jacob Klein & Nathan Powers (eds.), *The Oxford Handbook of Hellenistic Philosophy* (pp. 343-375). Oxford: Oxford Academic Press.
- ELORDUY, Eleuterio
 1972a *El estoicismo I*. Madrid: Gredos.
 1972b *El estoicismo II*. Madrid: Gredos.
- EPICTETO
 1993 *Disertaciones por Arriano*. Madrid: Gredos.
 2004 *Enquiridion*. Barcelona: Anthropos.

- GILL, Christopher
 2016 *Building Resilience Today: How Can Ancient Stoicism Help*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HADOT, Pierre
 2006 *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
 2013 *La ciudadela interior*. Barcelona: Alpha Decay.
- HANKINSON, Robert
 2003 Stoic Epistemology. En: Brad Inwood (ed.). *The Cambridge Companion to the Stoics* (pp. 59-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLIDAY, Ryan
 2013 *Confía en mí, estoy mintiendo: confesiones de un manipulador de los medios*. Barcelona: Empresa activa.
 2014 *The obstacle is the way*. Nueva York: Penguin.
 2016 *Ego is the enemy*. Nueva York: Penguin.
 2021 *Courage is calling*. Nueva York: Penguin.
 2023 *Discipline is destiny*. Nueva York: Penguin.
- HOLIDAY, Ryan & HANSELMAN, Stephen
 2014 *The daily stoic: 365 meditations on wisdom, perseverance and the art of living*. Nueva York: Penguin.
 2020 *Diario para estoicos: 365 reflexiones sobre la sabiduría, la perseverancia y el arte de vivir*. Barcelona: Reverté.
- HORKHEIMER, Max
 2000 *Teoría crítica y teoría tradicional*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ ASTORGA, Miguel
 2022 Stoic Logic from the Theory of Mental Models. *Wisdom*, 21(1), 27-37. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v21i1.741>
- MACLELLAN, Andrew & DERASKSHAN, Nazanin
 2021 The Effects of Stoic Training and Adaptive Working Memory Training on Emotional Vulnerability in High Worriers. *Cognitive Therapy and Research*, 45, 730-744. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10183-4>
- MARCO AURELIO
 2005 *Meditaciones*. Madrid: Gredos.
- MATES, Benson
 1985 *Lógica de los estoicos*. Madrid: Tecnos.
- MODERN STOICISM TEAM
 2020 *Introduction to Stoicism*. <https://bit.ly/4wWKGYE>
- OHAYON, Charlie & FLANAGAN, Tara
 2019 A Stoic View of Stress and Coping Among College and University Students. *International Journal of Applied Philosophy*, 33(1), 105-123. <https://doi.org/10.5840/ijap201988121>
- PIAZZA, Mario & D'AGOSTINO, Marcello
 2022 Chrysippus' Logic in a Natural Deduction Setting. En: Francesco Ademo-
 lo, Fabrizio Amerini & Vincenzo de Risi (eds.), *Thinking and Calculating: Essays in Logic, Its History and Its Philosophical Applications in Honour of Massimo Mugnai* (pp. 83-99). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97303-2_4
- PIGLIUCCI, Massimo
 2018 *Cómo ser un estoico*. Madrid: Ariel.



- 2023 *La forja del carácter*. Madrid: Ariel.
- PIGLIUCCI, Massimo & LÓPEZ, Gregory
 2019 *Mi cuaderno estoico*. Barcelona: Planeta.
- POHLENZ, Max
 2022 *La Stoa: historia de un movimiento espiritual*. Barcelona: Penguin.
- RAABE, Peter
 2010 Mental illness: Ontology, Etiology and Philosophy as 'Cure'. *HASER, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (1), 13-41. <https://doi.org/10.12795/HASER/2010.i1.01>
- ROBERTSON, Donald
 2000 REBT, Philosophy and Philosophical Counselling. *Practical Philosophy*, 3(3), 28-37.
 2013 *Stoicism and the Art of Happiness: Practical Wisdom for Everyday Life*. Londres: Teach Yourself.
 2016 The Stoic Influence on Modern Psychotherapy. En: John Sellars (ed.), *The Routledge Handbook of the Stoic Tradition* (pp. 374-388). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771588-39>
 2019 *Build your Resilience*. Londres: Teach Yourself.
 2020 *Piensa como un emperador romano*. México DF: Planeta.
- ROBERTSON, Donald & CODD, Trent III
 2019 Stoic Philosophy as a Cognitive-Behavioral Therapy. *The Behavior Therapist*, 42(2), 42-50. <https://bit.ly/4dVNPiO>
- RODRÍGUEZ MANCILLA, Héctor Marcelo, BETANCOURT SÁEZ, Marcela Eliana & VARAS GONZÁLEZ, René Antonio
 2018 La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (25), 259-286. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09>
- SANDEL, Michael
 2020 *La tiranía del mérito*. Madrid: Debate.
- SÉNECA, Lucio Anneo
 1986 *De la cólera*. Madrid: Alianza.
 2001 *Sobre la felicidad*. Madrid: Alianza.
 2016 *Cuestiones naturales*. Madrid: Gredos.
- SILVA CARREÑO, Wilmer Hernando, ZAMORA JIMÉNEZ, Carlos Hernando & GUERRERO APONTE, Manuel Alejandro
 2023 Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 183-205. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.06>
- TKACZYK, Marcin
 2024 The Principle of Explosion in the Stoic Logic. *Logic and Logical Philosophy*, 33(2), 325-345. <https://doi.org/10.12775/LLP.2024.012>
- TUKIAINEN, Antti
 2012 La filosofía como práctica de la virtud. *HASER, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (3), 109-129. <https://bit.ly/3RwyqOv>
- WEISS, Michael
 2017 Mindfulness filosófico, un ensayo sobre el arte de filosofar. *HASER, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (8), 91-123. <https://bit.ly/3PLd4wd>



VÁZQUEZ, Marcos

2021 *Invicto: logra más, sufre menos*. Madrid: Círculo Rojo.

ZENÓN DE CITIO, Aristón de Quíos, Apolófanes, Hérilo de Calcedonia, Dionisio de Heraclea, Perseo de Citio, Cleantes & Esfero

2002 *Los estoicos antiguos*. Madrid: Gredos.

Declaración de autoría-Taxonomía CRediT	
Autor	Contribuciones
José Barrientos Rastrojo	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad del autor.

340



Declaración de uso de inteligencia artificial
El autor José Barrientos Rastrojo, declara que la elaboración del artículo titulado: “Las lagunas lógicas en el neoestoicismo contemporáneo”, no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 15 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

FUNCIÓN DE LA INDUCCIÓN Y LA PROBABILIDAD EN EL DESARROLLO DE CIENCIA Y FILOSOFÍA

The Role of Induction and Probability in the Development of Science and Philosophy

WILLIAM ORLANDO CÁRDENAS MARÍN*

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador
<https://ror.org/00f11af73>
wcardenas@ups.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4696-457X>

RÓMULO IGNACIO SAN MARTÍN**

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador
<https://ror.org/00f11af73>
rsanmartin@ups.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-7414-4598>

Forma sugerida de citar: Cárdenas Marín, William Orlando & San Martín, Rómulo Ignacio. (2026). Función de la inducción y la probabilidad en el desarrollo de ciencia y filosofía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 341-372.

* Doctor en Filosofía, director de las carreras de Filosofía y Educación en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, miembro del Grupo de Investigación Filosofías del Lenguaje y de la Ciencia, donde dirige el proyecto de investigación “Humanidades e inteligencia artificial: potencialidades y limitaciones a partir de una perspectiva interdisciplinaria”. Sus líneas de investigación son lógica, epistemología, filosofía de la mente y de la inteligencia artificial, filosofía práctica, gerencia y liderazgo organizacional. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=yt3Hlk4AAAAJ&hl=es>

Índice h: 4.

** Doctor en Filosofía y profesor de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Investiga acerca del origen, procesamiento y cualificación del conocimiento dentro de la filosofía, las neurociencias y la pedagogía. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=yt3Hlk4AAAAJ&hl=es>

Índice h: 5.

Resumen

El presente trabajo aborda el proceso de consolidación del método inductivo y el soporte que brinda el desarrollo de la probabilidad para que aquel satisfaga los requisitos formales de validación. La discusión por las limitaciones de la inducción a la luz del método deductivo imperante en filosofía y ciencia tiene larga tradición, así se presta atención a los conceptos clave de la metodología inductiva y de su soporte probabilístico con rangos de ocurrencia que se anteponen a los criterios de la deducción basada en certezas, como el criterio de verdad o falsedad. Se argumenta que la inducción probabilística es el mecanismo que posibilita el aumento del conocimiento filosófico y científico, y nos cuida de caer en principios absolutos y, en muchas ocasiones, dogmáticos. Entre los principales hallazgos se tiene que la inducción no responde a los cánones del conocimiento visto desde la deducción, sino que inserta el concepto de incertidumbre, rompiendo así la tradición aristotélica vigente hasta la Modernidad. Además, se aprecia que la inducción probabilística abre la comprensión del conocimiento al desplazar la discusión desde la certeza absoluta para ubicarla en el plano de las posibilidades, presentando así diversidad de mundos posibles sin que estos se aparten de los datos reales recopilados por el investigador.

Palabras clave

Inducción, probabilidad, epistemología, filosofía de la ciencia, estadística, matemáticas.

Abstract

This paper addresses the process of consolidating the inductive method and the support provided by the development of probability to satisfy formal validation requirements. The discussion on the limitations of induction considering the prevailing deductive method in philosophy and science has a long tradition, attention is paid to key concepts of inductive methodology and its probabilistic support with ranges of occurrence that contrast with the criteria of deduction based on certainties, such as the criteria of truth or falsehood. It is argued that probabilistic induction is the mechanism that enables the increase of philosophical and scientific knowledge and prevents us from falling into absolute and often dogmatic principles. Among the main findings is that induction does not adhere to the canons of knowledge from the deductive point of view, but introduces the concept of uncertainty, thereby breaking the Aristotelian tradition prevailing until Modernity. Additionally, it is observed that probabilistic induction expands the understanding of knowledge by shifting the discussion from absolute certainty to the realm of possibilities, thus presenting a diversity of possible worlds without deviating from real data collected by the researcher.

Keywords

Induction, Probability, Epistemology, Philosophy of science, Statistics, Mathematics.

Introducción

A lo largo de la historia de la filosofía y la posterior aparición de la ciencia se tiene presente la controversia por el método que mejores aproximaciones proporciona al conocimiento, centrando la discusión en dos métodos: deducción e inducción. Los criterios de ambos métodos son diferentes o, incluso, contradictorios; la deducción se basa en el criterio de certeza, mientras que la inducción se mueve en el campo de la probabilidad. Este trabajo centra su atención en la consolidación del método inductivo y del soporte que brinda la probabilidad a este proceso, se argumenta que la

inducción probabilística es el mecanismo que posibilita el aumento del conocimiento filosófico y científico y evita caer en principios absolutos y, en muchas ocasiones, dogmáticos.

Cuando se aborda al método inductivo es común escuchar que es aquel que va desde lo particular a lo general, o de lo simple a lo complejo, pero esas definiciones son básicas y solo marcan una pauta difusa sobre lo que constituye el proceso inductivo. Para ubicar a la inducción de forma simple se podría decir que inicia desde conocimientos particulares hasta estructuras de conocimientos universales y, otra definición menos debatida sería que es un razonamiento tal que la verdad de las premisas, o hechos, no contiene la verdad de la conclusión,¹ pero da razones para que aquella sea aceptada como verdadera (Black, 1979). Cabe realizar una aclaración, se nota cómo la inducción carece de certeza en su argumentación e inserta la presencia de la incertidumbre en el conocimiento. Lo anterior no implica que se descarte la inducción por no postular criterios certeros, o verdaderos (Lamarre y Shoham, 1994; Peat, 2002; Pérez Ilzarbe, 2004; Rosmini, 1991), pero invita a comprender que la certeza no es el punto de llegada en este método, sino las razones que permitan aceptar la posibilidad de ocurrencia de los supuestos teóricos postulados.

El objetivo de este trabajo es defender la inducción probabilística como un mecanismo válido para generar conocimiento en ciencia y filosofía, destacando su relevancia en la superación de los límites de la deducción. Además, se analizará cómo el enfoque probabilístico permite ampliar el horizonte de comprensión del conocimiento a través de la evaluación de posibles escenarios basados en datos empíricos.

El problema central radica en la falta de consenso sobre la validez de la inducción frente a la deducción. Históricamente, la deducción ha gozado de mayor prestigio debido a su relación con la certeza lógica, mientras que la inducción ha sido vista como un método inferior, debido a su dependencia en la probabilidad y la incertidumbre. Este enfoque ha limitado la comprensión de la inducción como una herramienta valiosa en la producción de conocimiento. Este estudio defiende que la inducción probabilística, en lugar de ser un método limitado, es fundamental para el progreso científico y filosófico. A través del análisis de la probabilidad como soporte metodológico, argumenta que este enfoque ofrece un marco más flexible y realista para la validación de teorías, particularmente en contextos donde la certeza absoluta es inalcanzable.

La relevancia de este estudio radica en que la inducción probabilística no solo amplía las fronteras del conocimiento científico, sino que también proporciona una alternativa metodológica a los enfoques más



rígidos basados en la deducción. Al considerar la probabilidad como parte integral del proceso de inducción, se abre la posibilidad de abordar cuestiones complejas desde una perspectiva que reconoce la incertidumbre inherente a la realidad. La discusión sobre la inducción y la probabilidad sigue siendo de gran relevancia en la actualidad, especialmente en un contexto donde los avances científicos en áreas como la mecánica cuántica y la inteligencia artificial dependen de modelos probabilísticos para hacer predicciones y validar teorías. La comprensión y aceptación de la incertidumbre como parte del conocimiento es una tendencia cada vez más aceptada en diversas disciplinas.

Para desarrollar este análisis, se realizará una revisión de literatura filosófica y científica relacionada con la inducción y la probabilidad. Se adoptará un enfoque comparativo entre las teorías deductivas e inductivas, analizando cómo la incorporación de la probabilidad en el método inductivo puede resolver problemas tradicionales asociados a la falta de certeza en este enfoque. Asimismo, se explorarán aportes de pensadores como Bacon, Hume y Bayes, quienes sentaron las bases de la inducción probabilística.

El documento se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el contexto histórico y filosófico de la discusión entre inducción y deducción, destacando la evolución del método inductivo. En la segunda sección, se examina la consolidación de este enfoque desde Aristóteles hasta la Modernidad, considerando las críticas de Hume y los aportes de Bacon. A continuación, en la tercera sección se analiza el papel de la probabilidad en el soporte al método inductivo y cómo esta perspectiva permite expandir la comprensión científica. En la cuarta sección se profundiza en el modelo bayesiano y su impacto en la validación de hipótesis en ciencia y filosofía. Posteriormente, se exploran las implicaciones epistemológicas y metafísicas de la inducción probabilística. Finalmente, se resumen los principales hallazgos y se defiende la relevancia de este enfoque para el desarrollo contemporáneo del conocimiento.

Consolidación del método inductivo

Se puede rastrear la inducción hasta pensadores clásicos como Aristóteles que, si bien defendió el uso de la deducción como sistema, no descartó la existencia de procesos del conocimiento basados en algo que no sería deductivo, sino inductivo (Aristóteles, 1995; Franklin, 2009; Llano, 1991; Mosterín, 2006); con esto se tiene en cuenta la noticia recibida por medio de los sentidos. Para la inducción los sentidos representan el primer



paso que notifica acerca de la existencia de los objetos, es por ello por lo que cuando se habla de experimentación se la entiende en términos de datos observacionales, datos obtenidos por los sentidos que nutren al conocimiento y permiten corroborar lo real, los sentidos son el vehículo de conexión del mundo real con la estructura racional.

Si bien Aristóteles mencionó a la inducción, no le dedicó un estudio detallado como a la deducción presente en su lógica silogística (Aristóteles, 1995; Cárdenas Marín *et al.*, 2017; Copi y Cohen, 2014; Gamut, 2002), por ese motivo no hubo mayor preocupación por un método que no sea el deductivo entre sus seguidores clásicos y medievales; esto se debe a que los sentidos y la razón están hechos para ver grandes magnitudes que tienen continuidad y progresión, en cambio la probabilidad es una refutación a los datos que otorgan las grandes magnitudes. El despertar del interés por la inducción apareció siglos más adelante, en la Escolástica, con los estudios de Grosseteste (1942), como menciona Rivadulla (1995a), con quien resurgió la preocupación por un método que considere la experiencia y que permita corroborar la teoría a la luz de los datos sensibles. Si bien su pensamiento aún está inmerso en la Escolástica, es importante entender que, al considerar la valía de numerosos casos, el autor empleó un proceso similar a la estadística, mismo que permitió tener aproximaciones a una explicación confiable.

Ockham (1986 y 1988) también ofreció una situación alterna a la explicación acerca de la ciencia, ya que junto con la episteme se tiene que recordar a la doxa, que sin ser lógica deductivista, es la antesala para dejarse llevar por los datos, así la opinión pone en duda psicológica la deducción. De esa manera, Ockham insertó la idea de que se pueden considerar otras vías no completamente deductivas en la construcción del conocimiento que, si bien no descartan la validez de la deducción, insertan cuestionamientos a la misma desde la comprensión de una realidad que aporta datos que deben considerarse.

En la Modernidad surgieron aportes más contundentes en torno a la inducción, es así como Bacon (2011), como menciona Rivadulla (1995a), afirma que la ciencia deriva de la experiencia a través de la inducción, de esta manera sentó el requisito de la inducción como camino de obtención de conocimiento; a partir del empirismo llevó la comprensión de verdad al plano de los objetos con su comprensión de verdad como correspondencia, no como coherencia (Rogers, 1985), es decir, más allá de una clara consistencia lógica de postulados.

De acuerdo con San Martín (2005), la comprensión del conocimiento como correspondencia entiende a la verdad como producto



de dos vertientes, una objetiva y una subjetiva, dado que lo verdadero parte de un sujeto que realiza la afirmación de algo fuera de ese sujeto, que es el objeto; y, por otro lado, la coherencia radica en que la verdad de los enunciados depende de las conexiones dentro de una totalidad en la que no puede haber separación de lo verdadero, esto constituye un monismo ontológico.

En la línea de Bacon lo verdadero es aquello que tiene un nexo con lo existente que se da en la realidad y desde lo que se predicará algo que capta esa realidad de la forma más objetiva posible. Deducir, por otro lado, es como entrar en un remolino que está dando las vueltas en torno a sí mismo, sin tomar en consideración datos diversos. La lógica deductiva no trabaja con existentes, sino con representaciones mentales de la existencia, en cambio la inducción trabaja con existentes y no con representaciones mentales. Lo que faltó a Bacon, y que en la actualidad tiene relevancia, es la correspondencia metodológica, es decir, el nexo entre la existencia y la lógica; en una sola palabra, lo probable.

La exactitud es un componente que está dado y se infiere por deducción con o sin existentes, y, si lo hipotético y los hechos no tienen el formato lógico, corren el riesgo de perderse en el psicologismo. Se debe tener cuidado de no caer en una concepción de lo probable en la línea del psicologismo ¿Cómo se puede solucionar aquello? Por medio del cálculo de frecuencias, es decir que, teniendo en cuenta la totalidad de algo, el existente variado entre propiedades, la presencia de mayores índices de ocurrencia denota la probabilidad de lo mayor a expensas de lo menor, de manera que lo probable no constituiría un psicologismo azaroso, sino un cálculo a partir de las existencias.

El empirismo baconiano propuso nuevos instrumentos en la formulación de teorías, con el procedimiento de inducción por eliminación experimental de hipótesis mutuamente competidoras, por medio de las llamadas “tablas de ser o presencia” (Rivadulla, 1995a). Este aspecto conlleva la comprensión lógica del *modus tollens* (Copi y Cohen, 2014; Gamut, 2002; Suppes y Hill, 1988), dado que la negación del efecto esperado conlleva, lógicamente, a la negación de la causa posible.

El método de eliminación constituyó un avance importante en la forma de considerar el proceso inductivo. La inducción se había entendido como la recopilación de datos y la aceptación de hipótesis a partir de esas puntuaciones, pero aquella situación generaba un problema de generalización apresurada, comprendida como falacia de falsa generalización; de tal manera no fue posible sostener un camino completamente



deductivo. Por su parte, cuando Bacon insertó el criterio de eliminación cambió la consideración para aceptación de hipótesis.

En el método baconiano, al no haber datos suficientes que sostengan un planteamiento hipotético, se procedía a dar paso a otra hipótesis en competencia que ha tenido menor cantidad de datos eliminados.² Ello podría sonar a una especie de falsación (Popper, 1980 y 2007; Pérez, 2004), ya que constituye una especie de psicologismo que no tiene sustento lógico, dada la ausencia de una dimensión lógica que la sostenga, pero no incluye los elementos teóricos requeridos para que se considere como tal. Para Bacon era necesario que se manipule el mundo con la finalidad de escudriñar sus secretos (Hacking, 1996).

Lo anterior indica el proceso que tuvo que puntualizar Bacon para una mejor comprensión de la realidad, y sucede que en la experimentación el investigador es capaz de salir de la noticia primera de los sentidos y manipular la realidad para que arroje datos que apoyen o contradigan las hipótesis. Sin embargo, el proceso inductivo de este pensador no es suficiente para decir que la probabilidad entró como principio rector, ya que Bacon aún tenía confianza en la obtención de la certeza (Black, 1979). Así, no se deben entender sus avances como un paso abierto a las probabilidades, porque en ese momento se desarrolló la física exacta con aportes en gravedad y electromagnetismo. Solo a partir del siglo XX inició la probabilidad como la comprendemos actualmente, precedida por los postulados bayesianos del siglo XVI. La certeza continuó siendo, para Bacon, un criterio que debía satisfacerse. En esa vía entendemos que, si bien existía cercanía con datos de la experimentación, estos siguieron anclados en la necesidad racional, en la certeza derivada de la deducción (Stadler, 2004; Wilson, 1985). Con esto se entiende que la probabilidad, aún en la inducción del siglo XVI, no es posible, porque se trabajó con el criterio de exactitud y de relaciones de grandes masas.

En otras formas más simples la inducción apareció como un eje rector, pero escondía un cuerpo deductivo bastante marcado, manifestando que el asiento de la metodología inductiva, al menos en la teorización de la época, respondía siempre a un esqueleto deductivo. Esto se hizo presente en varias formas de aplicar experimentación, incluso en la actualidad se aprecia esto cuando, por ejemplo, en un laboratorio un docente establece las condiciones para realizar un experimento, pero antes de realizar el experimento, los estudiantes realizan cálculos matemáticos, entonces, una vez dados los resultados se pueden conocer, con aproximaciones bastante certeras, los valores que el experimento reportará; es posible, incluso, despojarse del componente real o material, dado que los



eventos pueden ser analizados racionalmente y, si las premisas causales o condiciones son apropiadas, el efecto deberá producirse. El ejemplo anterior no implica que se abandone la deducción de forma absoluta, pero sí hace presente que la comprensión de inducción que ha llegado hasta la actualidad tiene un trasfondo deductivo.

Se debe entender en este punto el problema de probabilidad. Acontece que este problema no se gesta con la deducción de grandes magnitudes, aunque se relacione, pues la inducción está garantizada en la deducción y en el criterio de exactitud. Compete entender la probabilidad en términos de que la materia y la energía no son comprensibles como realidades independientes y progresivas, sino correlacionadas y que avanzan con pasos irregulares.

La inducción apareció como soporte empírico y el método se fue consolidando con los aportes de varios pensadores, pero no siempre hubo consenso en la vía en que el método debía aplicarse para sostener las teorías científicas esbozadas (San Martín, 2005). La otra cara de la inducción es considerar la reducción hacia los fenómenos, de manera tal que la deducción quedaría relegada para dar paso a la observación como fuente primaria de datos. Si bien la observación ha conformado por largo tiempo parte de las ciencias de la naturaleza, no siempre fue el centro del método científico (Nagel, 1991), pero no se debe generalizar que todo aquel que experimenta hace contrastación de teorías a la luz de los datos observados y que esas observaciones nutren sustancialmente al conocimiento (Hacking, 1996). Es decir, existen postulados que si bien aparentan tener en cuenta datos obtenidos por la vía inductiva, tienen como base un componente deductivo.

En este punto se puede considerar a Galileo (Galilei, 2010; Camilleri, 2015; Drake, 1975; Fehér, 1982; Fischer, 1986; Jardine, 1976), quien con su experimentación mental puso en juego los datos de la observación y el criterio deductivo de las matemáticas, es decir, generó una innovación inductiva que permitió entender la vitalidad del dato e insertarla en la cuantificación teórica (Rogers, 1985).

Si se entiende la consolidación de la inducción debe tenerse en cuenta que no es un proceso derivado de un único pensador, sino que existió un camino evolutivo de altos y bajos en favor del método y que requirió el perfeccionamiento constante para enfrentar los diferentes ataques que recibió con respecto a su estructura lógica.

Es evidente la continua tensión o retorno sobre la deducción que se dio en la búsqueda del método que sustente mejor el conocimiento científico, pero no puede negarse que el auge de la inducción sentó una



pauta clave en la adquisición de este, a pesar de las inconformidades que reportó para diversos pensadores; uno de estos fue David Hume, quien, si bien enmarcó su pensamiento en la vía del empirismo, también presentó las dificultades de una comprensión del conocimiento desde la inducción. Hume mencionó el origen del término inducción usado por Aristóteles que se relaciona con la universalización de casos particulares que caen bajo determinadas consideraciones (Hume, 1984; Black, 1979), es decir que inducir consiste en elevar a una teoría general los eventos observados, experimentados, siempre que se tengan en cuenta condiciones similares en la recopilación de esos datos. Se tiene que aclarar que esto acontece siempre para las grandes magnitudes, ya que la comparación entre los cálculos macro y micro atómicos es diferente, ello porque se opera con conceptos diferentes.

Mientras deducir consiste en partir de principios de razón, que serían principios dados por el intelecto humano, es decir conocidos, la inducción sostiene una incógnita del conocimiento, lleva al entendimiento a un plano de no conocimiento, de no certeza, de incertidumbre ante lo que se podría encontrar. Es este criterio de incertidumbre el que no tiene sustento lógico, desde un punto de vista deductivo, pero manifiesta el peso de la valoración del dato observacional en la estructuración de teorías científicas y filosóficas.

Más adelante Mill se centró en el estudio de la inducción y postuló que este método consistiría en buscar causas, en una consideración cercana a la idea que tuvo Hume. Como recurso metodológico el autor empleó un método adaptado de la inducción por eliminación propuesta por Bacon y postuló los métodos de las concordancias, diferencias, conjunto, variaciones concomitantes y de los residuos (Mill, 1973 y 1974; Black, 1979). Como se puede notar los métodos de verificación de los postulados inductivos se hicieron cada vez más exigentes, y permitieron tener mayor control sobre lo experimentado. Los métodos planteados por Mill permitían catalogar los datos observacionales y filtrarlos para mantener los datos que reportasen mayor garantía explicativa. Si bien podría decirse que el método de Mill restringía o reducía las explicaciones, debe tenerse en cuenta que todos esos métodos versaban sobre datos que añadían novedad al conocimiento, se aplicaban sobre la observación, de manera que no constituían una restricción, sino una ampliación característica de lo que se ha ido consolidando como método inductivo (Mill, 1973 y 1974).

El método de la inducción que se espera que sea el paso para la comprensión de la probabilidad se cimentó con el empleo de las matemáticas. Debe recordarse que en matemáticas antes dominaba la versión de



la geometría euclidiana, así el común denominador fue el método lógico silogístico, y la lógica deductiva no da paso a lo probable, sino únicamente a la demostración de validez. Si la lógica silogística fuese probabilística, entonces la tarea sería únicamente extraer conclusiones a partir de premisas. Dado que no hubo contacto con lo empírico surgió la necesidad de emplear las matemáticas, que permitieron el proceso vía abstracción, contemplando casos singulares y a partir de esos casos pasar a lo probable, abriendo así el criterio de incertidumbre e indeterminación.

Por su parte, Black (1979) realizó una distinción de lo que generalmente se conoce como inducción y en sus postulados aparecen términos como “edución” (argumentaciones que van de particulares a particulares, como decir cualquier a es b sin haber observado anteriormente que a sea b), “aducción” (el caso más general de argumentación no demostrativa, la noción clásica de inducción). Con el empleo de estos términos indicó que la inducción no es una parte de la deducción. En adición a sus postulados que realizaron la separación entre inducción y deducción, planteó los tipos más frecuentes de argumentaciones inductivas, junto con un tipo de argumentación deductiva:

- *Inducción elaborada*: variantes de inducción por simple enumeración (selección de individuos nombrados en las premisas).
- *Inducción proporcional*: inferencia desde la frecuencia de ocurrencia de algún carácter en una muestra, a la frecuencia de ocurrencia del mismo carácter en la población original.
- *Edución proporcional*: argumentación de una muestra a otra (premisas del mismo tipo).
- *Deducción proporcional*: (silogismo estadístico) va de “ m/n de los C son B ” (donde m/n es mayor de $1/2$) y de “ A es un C ” a “ A es un B ”. Algunos autores consideran que la enumeración simple es en cierto sentido la más fundamental (Black, 1979).

Como se puede apreciar, las argumentaciones presentadas hacen manifiestas las formas inductivas que se emplean en la conformación de teorías estructuradas bajo esa metodología, formas que tienen como base enumerar los datos observacionales.

Debe notarse que el método inductivo se fue consolidando desde procesos simples de enumeración hasta llegar a modelos más avanzados que requirieron la colaboración de otras herramientas de validación de la información, una de esas herramientas fue la estadística que dio paso a la comprensión probabilística del método inductivo.



De acuerdo con Bird (2011), cuando se hace referencia a la inducción se entiende que es un camino que parte de lo observado para llegar a lo no observado, pero esto es una confusión, ya que las premisas de las inferencias inductivas pueden resultar de inducciones previas. El autor hizo esa aclaración para que se comprenda que no siempre que se supone un procedimiento como inductivo se estarían aplicando procesos puramente inductivos, sino que debe tenerse claro que existen ciertas falencias en las consideraciones metodológicas que se tendrán en cuenta al momento de elevar teorías. Además, téngase en cuenta que no existen programas metodológicos puros, es decir, que respeten una sola metodología ya sea deductiva o inductiva, sino que existen momentos en los que una teoría tiene soporte empírico y otros en los que tiene soporte racional, eso manifiesta una estructura de ayuda en la metodología de la ciencia.

Debe entenderse que cuando se emplea el término premisa en lógica inductiva, no se hace referencia a postulados similares a aquellos empleados en deducción, sino que simplemente se emplean como sinónimo de aseveración, sin que esta se cimiente en verdades de razón. Cuando se tienen datos más o menos aseverados comienza el camino de la ciencia, que es conocimiento, y ello no es sino mentalizar el dato y en ese momento obtener deducción. La mente, regularmente, hace deducciones de datos ya asumidos, en cambio la ciencia dinámica construye conocimiento a partir de la incertidumbre de los datos.

Además de la enumeración de datos obtenidos por experimentación, la inducción debe tener una estructura inferencial. La inducción proporciona datos que nutren estados mentales en el observador, de manera que no sería posible entenderla desde la pura referencia (Kuipers, 2004). Los estados mentales se ven nutridos por la inducción y permiten elevar teorías desde la observación, siempre que se respeten o tengan en cuenta los lineamientos metodológicos. Adicional a ello, cabe recalcar, que las teorías obtenidas a partir de la inducción observacional pueden, sin restricción alguna, servir de soporte para nuevas teorías inductivas. Esto inserta novedad en la comprensión de la inducción, ya que las teorías inductivas pueden sostenerse a manera de cadena, algo que en otras comprensiones no resulta posible, dado que el soporte de la inducción solía tener algún componente deductivo.

Un autor que estructuró sus postulados en torno a un sistema metodológico alterno a la deducción fue Peirce, quien sostuvo la capacidad de la inferencia inductiva para elevar hipótesis que se muevan desde los efectos hacia las causas (Peirce, 1957; Niiniluoto, 2004). Esto proporciona la comprensión de la inducción como un sistema que permite inferir



hacia una explicación, cuyos postulados hipotéticos tienen la solvencia inferencial suficiente como para sostener la explicación en los datos observados.

Lo mencionado se debe entender en términos de lo probable, que constituye la condición de la inestabilidad de los datos que no son asimilados en el programa mental, hay una posición de asimetría, una asincronía de datos que no calzan. En la física de las grandes magnitudes esos datos calzan de inmediato, pero a nivel micro no se acomoda. La solución es la probabilidad, que da sentido a la mutabilidad del dato y la flexibilidad de la mente. Así, se comprende que la inducción no es un cuerpo metodológico derivado de la deducción, que siembra sus raíces en ella y que su alcance está validado por las limitaciones de necesidad o suficiencia que establezcan los principios racionales, sino que se estructura como una metodología alterna, que escapa de los criterios deductivos y que toma los datos de la realidad como punto de partida para inferir teorías que aumentan el alcance del conocimiento, de manera tal que expanden los estados mentales, no se restringen a las condiciones racionales del investigador.

Si bien la inducción presenta una estructura que puede sostenerse, uno de los problemas que suelen aparecer es que se la analiza desde categorías deductivas, una de estas categorías es la verdad propia de un criterio deductivo de certeza. Pero incluso cuando se inserta la duda acerca de la verdad de las inferencias inductivas, hacen su aparición defensas por parte de realistas científicos que sostienen que incluso las mejores teorías deben aproximarse a la verdad (Niiniluoto, 2004).

La predicción es una combinación de datos proposicionales capacitados para deducir; en efecto predecir no es otra cosa que la aplicación de la deducción por la seguridad de los datos. En la probabilidad, en cambio, no se puede predecir, sino calcular posibilidades de ocurrencia, es así como queda un margen de error y de gestión propia del dato. Las matemáticas constituyen la ayuda ponderable en otorgar algo de certeza a la probabilidad.

La comprensión de teorías aproximativamente verdaderas hace su llamada a un principio sobre el que la inducción se asienta y que le da el sustento racional que durante siglos se le exigió para sostener un correlato racional, matemático, y es la probabilidad.

Hasta el momento se ha abordado la inducción como la metodología que da paso a la probabilidad. Es cierto que de la deducción no se podrían calcular probabilidades pues sería un absurdo, aunque de la inducción se obtendrían esas probabilidades sin contradicción; pero solo



cuando se pasa al mundo infinitesimal que, en última instancia, es el que sostiene la realidad. La inducción es la puerta de entrada a la probabilidad, pero no la inducción de grandes magnitudes, sino aquella que radica en el cálculo infinitesimal.

Probabilidad inductiva como principio metodológico

El método inductivo ha tenido extensa revisión a lo largo de los siglos y se ha visto sometido a pruebas y críticas que han hecho posible su revisión y perfeccionamiento de criterios. La comprensión de la vía inductiva no consistió necesariamente en entender el conocimiento en términos de probabilidad; esto indica que inducción y probabilidad no nacieron juntos como un método, sino que el proceso de revisión teórica permitió a los investigadores insertar los criterios probabilísticos en el método inductivo, de manera que este gane terreno y tenga validez.

Tratar sobre probabilidad lleva a trabajar con estadística, y moverse con estadística acarrea comprender principios de cálculo matemático. Por este motivo en el análisis que prosigue se tendrán en cuenta estos conceptos para comprender cómo el principio de probabilidad ayuda al método inductivo en el avance del conocimiento filosófico y científico.

El concepto de lo probable no es algo reciente, sino que a lo largo de la historia humana se pueden rastrear los intentos por establecer índices estadísticos, incluso hasta el antiguo Egipto, relacionados con el establecimiento de censos numéricos que permitirían definir diversas líneas de acción (Maistrov, 1974), es decir que las posibilidades de ocurrencia han estado presentes en la comprensión humana por largo tiempo.

El concepto de lo probable apareció en tiempos remotos de la humanidad, y el término no se acuñó en primera instancia como se lo conoce, sino que estuvo ligado a la aleatoriedad junto con las categorías matemáticas que permitieron comprender la mayor o menor posibilidad de ocurrencia de ciertos hechos, basados en las repeticiones observadas (Rivadulla, 1995b). El cálculo probabilístico surgió con la aplicación de las matemáticas a los casos observados, en los que las repeticiones permitieron establecer una tendencia. La inserción de las matemáticas en los datos observados permitió al ser humano pronosticar acontecimientos y medir las mayores y menores posibilidades y, con base en esas mediciones, tomar decisiones en diversos campos.

De acuerdo con Maistrov (1974), en el siglo XIV varias aseguradoras de navíos mercantes se establecieron en Italia y Holanda y se en-



cargaron de asegurar las cargas que se movían entre continentes. Esas compañías llevaron a cabo cálculos de posibilidades sobre los riesgos relacionados con las cargas. Este abordaje del uso de cálculo de probabilidades permite comprender que, como en varias dimensiones de la vida humana, algunos instrumentos surgieron a partir de necesidades prácticas antes que requisitos del conocimiento científico, pero sus aplicaciones abrieron un campo que permitió establecer principios aplicables a la adquisición del conocimiento a nivel general. La teoría de la probabilidad, como se ha notado, encontró su desarrollo en necesidades prácticas del ser humano, pero en el siglo XVII se consolidó como un proceso científico, sin olvidar que varias de las herramientas surgieron del campo del azar y de las apuestas y proporcionaron datos valiosos para el desarrollo de la ciencia.

354



Maistrov (1974) postuló el papel enriquecedor de los juegos de azar en el desarrollo inicial de la teoría de la probabilidad, y sigue siendo un recurso didáctico en la actualidad recurrir a juegos de azar como punto de partida para la comprensión de teorías probabilísticas. Hay que entender que esos juegos motivaron el desarrollo de una teoría de la probabilidad más detallada que permitió describir mayor cantidad de fenómenos y resolvió diversos problemas, aunque la teoría de la probabilidad adecuada a la ciencia no se restringe únicamente a juegos, sino que avanzó a un nivel diferente de conocimiento.

Ubicar el punto de partida de la teoría de la probabilidad en el método científico resulta un tanto complejo debido a la proximidad con las dimensiones prácticas de la vida humana, pero es posible alegar que con Descartes (2006) se abrió el camino del escepticismo y Pascal (2014) colocó a Dios no como algo certero, al estilo cartesiano, sino que ubicó un plano de probabilidad, Dios es la mejor apuesta, la mejor probabilidad posible (Hájek y Hartmann, 2010). Estas constituyen dos formas de pensamiento que rompieron con la idea de certidumbre e insertaron la duda, la posibilidad y perfeccionamiento constante del conocimiento humano, un sistema de probabilidades.

El modelo basado en certezas, si bien proporcionaba seguridad racional y encontraba validación en criterios de necesidad, empezó a mostrar limitaciones cuando se trataba de obtener datos de la realidad, los filtros eran diferentes, y se requerían nuevos mecanismos para registrar esos datos, por ello se empezó un abandono progresivo de la búsqueda de la certeza absoluta (Rogers, 1985).

Es adecuado tener en cuenta que a pesar de que se dio el giro copernicano en la ciencia en el siglo XVI (Copérnico, 1987) y se declaraba,

con razón parcial, el fin del aristotelismo, que era la mentalidad dominante en todo occidente, la nueva ciencia seguía siendo aristotélica en cuanto a la consideración de las grandes magnitudes. Así, la gravedad y el electromagnetismo son consecuencias científicas del aristotelismo, por el grado de certeza y determinación. El fin del aristotelismo y de toda la versión antigua se da con el nacimiento de la teoría cuántica, misma que abrió camino a la incertidumbre e indeterminación: la ciencia, en su campo definitivo se vuelve probable en el siglo XX con la mecánica ondulatoria de Schrödinger (Restrepo Echavarría, 2024) y la mecánica matricial de Heisenberg (1975). Cuando estos científicos hicieron que las certezas tambaleen, marcaron que el conocimiento científico requiera pilares empíricos y racionales para sostenerse de mejor manera (Hacking, 1996).

El criterio de razón y experiencia no son probables en la vieja ciencia, la razón es para elementos independientes y progresivos que se relacionan con los experimentos que tienen esa virtud. La razón se volvió probable cuando no conoció la realidad escondida y debió hipotetizar; en efecto, lo escondido se conjetura porque no se puede experimentar, entonces, es indeterminado, como ejemplo se tiene el gato de Schrödinger.

Al someter la certeza a duda se dio paso a la incertidumbre, pero ello no indica que todo conocimiento tuvo la categoría de incierto, sino que se empezaron a buscar mecanismos para comprenderlo de forma más o menos plausible, probable. Al respecto, Hacking (1991) y Black (1979) mencionan que la probabilidad no constituye una disciplina matemática cualquiera, sino que lleva consigo uno de los éxitos más notables de la Modernidad al permitir el abordaje de la metafísica y de la epistemología con una metodología unificada.

El proceso de consolidación de la probabilidad en la ciencia se fue dando paulatinamente, y es visible que los pensadores paso a paso iban encaminando sus estudios a fortalecer dicha teoría fuera de la comprensión de los juegos de azar. Cabe mencionar que el término probabilidad aún no se acuñaba en estos autores, teniendo solo unas cuantas apariciones en los escritos de la época (Rivadulla, 1995a).

Los términos recurrentes, como se puede notar, se anclaban en la tradición de uso de los cálculos estadísticos, y aún no lograban consolidarse como teoría de la probabilidad. Se atribuye el origen del término probabilidad a Bernoulli en su obra *Ars Conjectandi* (1713; Rivadulla, 1995b), con el autor es posible marcar la delimitación de la teoría de la probabilidad como estudio científico. Los avances de Bernoulli en materia de probabilidad sentaron las bases sobre las que pensadores modernos y contemporáneos estructuraron sus teorías. La demostración de



Bernoulli muestra la relación entre el número n de observaciones que tienden al infinito en relación con la no desviación de la probabilidad p (Bernoulli, 1713; Rivadulla, 1995b), así:

$$\lim P(p - \varepsilon \leq f^0 \leq p + \varepsilon) = 1$$

$$\lim n \rightarrow \infty$$

Esta fórmula de probabilidad sienta las bases matemáticas y epistémicas necesarias para iniciar diversas formas de validación dentro del cálculo de probabilidades y permitió recalcar que la naturaleza de la probabilidad proviene de una vertiente matemática y una empírica.

Si bien se aprecia el empleo de términos propios de la inducción como observación, datos, base empírica, la probabilidad no surgió a la par con la inducción, sino en un mundo práctico del ser humano y luego encontró su camino específico como disciplina matemática. En ese trayecto se debe reconocer el valor de la estadística en la consolidación de la teoría de la probabilidad (Maistrov, 1974). Además de proponer un sistema estadístico en el conocimiento, Bernoulli procuró dar un sustento epistémico al principio de probabilidad al plantear que esta debe ser medible en términos de proporción (Rivadulla, 1995b, p. 56), connotación que es clave en todas las fórmulas probabilísticas.

Más adelante, la teoría de probabilidad encontró nuevas formas de especificarse como disciplina matemática. A la par con la consolidación de la teoría de la probabilidad, se hizo visible una metodología inductiva con dificultades en su soporte formal pero que puso en duda las certezas deductivas. En ese punto los pensadores notaron que la probabilidad podría brindar ese cuerpo lógico a la inducción, y permitiría expandir los horizontes de comprensión tanto del método inductivo como del principio de probabilidad. Es en ese proceso de acomodación entre inducción y probabilidad que se empezaron a establecer criterios que permitan entender el conocimiento desde un nuevo horizonte de comprensión (Black, 1979).

Mientras se tenga la probabilidad como elemento matemático, esta no es relevante para la filosofía, pero cuando se torna en debate epistemológico, es decir en la construcción de las teorías científicas junto con su validación, la probabilidad entra de lleno en la filosofía. En este sentido se puede acotar que el punto no es solo epistemológico, sino metafísico, puesto que permite la comprensión de las modalidades del ser, saliendo del campo de exactitud y de certeza que se propone desde el horizonte del aristotelismo. Si se tuviese que dividir el horizonte de la ciencia, aparecerían solo dos posibilidades: la aristotélica y la probabilística.

La inducción probabilística ubicó una nueva forma de entender las teorías científicas, y permitió explorar nuevas formas de elevar hipótesis, a la vez que dejó de lado la necesidad de certezas en las teorías, para dar paso a las posibilidades de ocurrencia.

Más adelante, Peirce (1957) se preocupó por dar sustento a la probabilidad en su ayuda al método inductivo, esto lo busca en una mediación entre la deducción estadística y la abducción (Black, 1979). La probabilidad se mueve entre la razón y el caso, entre las matemáticas, que tienen un componente deductivo innegable, y el caso, que parte de la recopilación de datos observacionales; y es por ello por lo que para Peirce es importante comprender que las hipótesis y las teorías inductivas, si bien tienen instrumentos específicos, deben tener en cuenta soportes estadísticos de naturaleza racional. Cuando no se tiene conocimiento de la estructura de algo, tanto de su funcionalidad como de sus consecuencias, la probabilidad entra en acción. Algo es probable mientras no se conoce el comportamiento de los datos y de la combinación de esos; en efecto, lo probable es una teoría en la que las combinaciones habituales no bastan y se realizan más posibilidades de combinación, entonces el campo de probabilidad es la extensión de la lógica en sus posibilidades.

Para Peirce la probabilidad encontraba mejor asiento en la estadística que en el caso. Ello se debía a que, según él, los determinismos carecían de validez y era preferible sustentar el conocimiento en valores constantes (Hacking, 1991), mismos que radicaban en los valores numéricos establecidos por la estadística, de ahí surgía su comprensión de la inducción. Su comprensión determinista de la inducción probabilista se basó en las formulaciones matemáticas que él revisó (Black, 1979) y que parecieran marcar un determinismo a la forma de entender las explicaciones científicas.

La consolidación de la inducción probabilística aconteció más adelante con autores interesados en dar mayor estructura a un método relativamente joven y en desarrollo. Carnap (1969) buscó alternativas para sostener lógicamente la inducción, y entre ellas encontró en la probabilidad una vía factible al entenderla como credibilidad racional y como frecuencia relativa límite de ocurrencias (Black, 1979), pero fue un intento incompleto o excluyente, ya que no hay razones suficientes para reconocer diferentes sentidos de probabilidad: una *a priori* y otra empírica. La inconsistencia en este intento de diferenciación de una probabilidad *a priori* con una empírica por parte de Carnap no excluye el reconocimiento que debemos conferir al autor en sus avances probabilísticos.



El sistema del cálculo de probabilidades insertó la idea de que los datos observados pueden ampliar el conocimiento en la medida en que las frecuencias de observación aumentan. Si bien el observador no tiene la capacidad de captar la totalidad de eventos de una clase, a medida que los registros observacionales crecen se da mayor posibilidad de ocurrencia de una hipótesis. La versatilidad de la probabilidad radica en que no se encuentra anclada en la mente del investigador a manera de principios de razón, sino que expande la visión a registrar los hechos, y estos hechos no serán abstraídos *a priori*, sino que se da el beneficio del registro de información objetiva.

Los elementos lógicos son propios de la mente, sincronizados con los hechos. Los acontecimientos no pueden ser los que se digan probables, estos solo acontecen, pero la mente no solo busca respuestas, sino significados. En ocasiones se tienen las respuestas, pero inmediatamente entran en una red de significados, y ello es producto de la mente. No hay significados por sí solos, sino en relación. La probabilidad no es solamente una respuesta a los fenómenos indeterminados, sino la otorgación de significados. Las matemáticas con la estadística permiten la apertura a las respuestas de la probabilidad, pero la filosofía queda marcada para abrirse, con la lógica, al significado de la probabilidad, que es la que dará pie a la construcción de la teoría, esto es de la epistemología. Se tiene aquí uno de los aportes que proporciona la probabilidad inductiva a la construcción de teorías filosóficas.

Con la inserción del principio de probabilidad en el método inductivo, se abrió un nuevo campo de investigación de la realidad, una forma de comprender al conocimiento y explicar al mundo no solo desde la mente del investigador, sino teniendo presente que los datos proporcionan información de valor que puede ser categorizada y permite ampliar la explicación científica (Rivadulla, 1994). Esta constituye la base de la inducción probabilística, que si bien no guarda la categoría de discriminación inmediata de ser verdadero o falso, como se hace con principios deducidos, proporciona un acercamiento progresivo a mejores explicaciones.

En la probabilidad se hace presente el mismo criterio que en la ciencia de las grandes magnitudes, no es el experimento el que decide, sino el argumento, ello indica que la probabilidad no tiene su fuerza argumentativa en el dato, ya que este solo proporciona la perturbación y posibilidad en ese experimento, quedando al margen otras posibilidades. Entonces, el científico y el filósofo no son verificadores de la experimentación, sino argumentadores de la teoría y esto abre una gama de significados.



Una de las críticas a la inducción versa sobre su carencia de estructura lógica; pero, la probabilidad apareció para proporcionar el soporte lógico que se requería de ella. A partir de la consolidación del vínculo inducción-probabilidad, resulta un error pensar al método inductivo separado de esa disciplina matemática. Téngase en cuenta que no siempre que se calculan probabilidades se sigue el método inductivo, la deducción también puede usarlas (Hacking, 2009). La probabilidad tiene una estructura estadística, por ende, matemática, y se entiende desde un principio que las matemáticas son la mejor ejemplificación de la deducción. Con esto no se indica que la inducción probabilística realice un préstamo metodológico a la deducción, sino que el esquema del cálculo de probabilidades tiene un sustento lógico que permitiría validar la vía inductiva.

La diferencia de la inducción con la deducción no radica en el sistema lógico que sigan para validarse, sino en la fuente inicial del conocimiento: datos o razón. En la inducción probabilística lo observado sirve para nutrir una hipótesis que será más o menos aceptada en conformidad con los datos empíricos recopilados. El registro de datos para la probabilidad da paso a que lo observado se registre a manera de proposiciones, enunciados susceptibles de valoración, que sirvan de sustento argumentativo y que surjan de experimentos controlados (Bunge, 1980).

Es evidente que las teorías científicas surgen para explicar la realidad a nivel parcial, y cuando se trata de inducción probabilística se debe considerar que el proceso es progresivo; sería un error considerar que las observaciones e hipótesis que surjan se eleven de inmediato a comprensiones generales, sino que se mantienen en un nivel de particularidad, enunciados singulares que pueden constituir sistemas generales de explicación conforme se incorporen mayores datos.

Los argumentos en favor de los aportes de la probabilidad a la metodología inductiva son variados. El recorrido por la argumentación probabilística tuvo varios pensadores que fueron dando forma a los instrumentos empleados, con la finalidad de modelar un sistema más confiable que permita tener mejores aproximaciones a teorías aceptables. Entre los diferentes planteamientos probabilísticos que se realizaron en el camino de defensa de la metodología inductiva existe uno que tuvo mejor recepción y revisiones continuas, este fue el planteamiento bayesiano, con el que se pudieron explorar diferentes formas de validar los datos de la experiencia en relación con la recopilación estadística de los mismos.



Aportes de la probabilidad bayesiana

En el punto anterior se revisó que la probabilidad tiene una historia informal, en la que el término no se empleaba como se conoce en la actualidad, y una formal, cuando se empezó a usar el término como se lo conoce actualmente. En ese ir y venir de adecuaciones teóricas hubo aportes para su estructuración formal.

Entre los autores que postularon teorías probabilísticas se encuentra Bayes (1763), quien llama la atención de los investigadores porque su propuesta formal asume categorías que proporcionan criterios de valor para la defensa de la inducción y para la sustentación de hipótesis en el cálculo probabilístico. Es necesario analizar los planteamientos bayesianos porque su enfoque sustenta lo que se conoce como su lógica inductiva, concepción que da a entender una forma de otorgar validez a un sistema que fue criticado por la carencia de ese fundamento (Pinto, 2002).

El sistema bayesiano reporta vital importancia en el estudio de la inducción probabilística, ya que el autor no solo se preocupó por sostener el método inductivo teóricamente, sino que buscó la formulación probabilística que permita definir los criterios de validación de esa metodología. El sistema lógico de Bayes postula diferentes tesis en torno a la probabilidad. Llama la atención que este involucra los sistemas de creencia de los individuos y el cálculo probabilístico permitiría medir los grados de esos sistemas.

Aparece en este momento un rango habitual en el cálculo de probabilidades que conlleva a la medición de grados de confiabilidad entre 1 y 0. Este sistema es llamativo por la cercanía al sistema lógico matemático, pero, a pesar de guardar cierta relación con este, Bayes involucró el espacio entre estados de certeza para indicar el mayor o menor grado de confiabilidad que un sistema de creencias puede aportar. Debe tenerse en cuenta que la probabilidad no admite grados de creencia superiores a 1 ni negativos, ello porque existen dos extremos que no pueden ser rebasados, o bien una creencia puede aproximarse al valor máximo de estado verdadero o se moverá hasta acercarse al máximo al otro extremo, hacia un estado de falsedad de la aseveración realizada.

En esta forma de graduar las creencias Bayes encontró un mecanismo para ubicar criterios verificables que permitieron procesualmente establecer valores contrastables a los datos obtenidos vía inducción (Bird, 2011). Así vista la probabilidad bayesiana no postula estados de afirmación definidos, sino que presenta un carácter aumentativo, incrementa las posibilidades de creencia en conformidad con los nuevos datos que se



obtengan. De esta manera Bayes tuvo en cuenta que la forma inductiva se estructura a partir de los estados mentales del investigador en la observación de los hechos, y que cada nuevo dato recopilado incidirá en la creencia del observador.

Cuando se habla de grados de creencia del observador existe el riesgo de interpretar la inducción probabilística como algo subjetivo; debe tenerse en cuenta que no es subjetivo en la medida en que las aseveraciones no surgen del intelecto del individuo, sino que parten de la recopilación de datos y desde ese punto son elevados a la comprensión del investigador, por ello sirven de argumento para definir la graduación de las creencias establecidas en las hipótesis. Los postulados bayesianos dejan abierto el campo de comprensión de la realidad, es decir que las teorías no se restringen únicamente a nutrir un cuerpo de creencias y marcarlo como algo definitivo, sino que permiten contemplar las teorías conforme la recopilación de datos se amplía (Chalmers, 1999).

Debe tenerse en cuenta que la epistemología bayesiana no es solo recopilación de datos, pues se caería en un referencialismo al estilo aristotélico, pues de manera inconsciente se sostendría que es el dato el que construye la probabilidad, por tanto, la que decide es la teoría. Este aspecto es contradictorio con el principio ya dado, entonces se considerará que no es el experimento el que decide, sino el argumento. Si no es solo el dato, sino la interpretación y significado del dato producto del análisis lógico, entonces interpretar no es reproducir el dato, sino buscar significados que conlleve el empleo de conectores lógicos. El dato desde la lógica puede ser combinado en tantas formas posibles hasta llegar a la contradicción, que constituye la frontera de toda ciencia y filosofía. El límite de la probabilidad es la contradicción, no el dato sino las combinaciones que se han hecho del mismo. Esto genera un nuevo panorama de la comprensión de la inducción con el soporte de la probabilidad bayesiana. Inducir no consistiría en elevar una recopilación particular a un postulado general de forma inmediata, sino en una serie de procesos que van nutriendo las aseveraciones y que, inclusive, permitirán corrección de las afirmaciones anteriores de acuerdo con los datos que se obtengan de la experimentación.

La inducción probabilista establece una relación de búsqueda que va del efecto a la causa, a diferencia de la deducción que se encarga de definir las causas necesarias para las explicaciones de los efectos. El teorema de Bayes marca de forma clara esa premisa inductiva, de la siguiente manera:

Tenemos un suceso B (los datos) y queremos saber si ha sido producido por una de las causas A1, A2, (...) An (una serie de hipótesis científicas rivales; son las posibles causas de B). Se conocen las probabilidades



$P(A_1), P(A_2), (\dots) P(A_n)$, es decir la probabilidad inicial de cada una de las hipótesis rivales, así como las probabilidades $P(B/A_1), P(B/A_2), P(B/A_n)$ o verosimilitud de obtener los datos B dependiendo de cuál de las hipótesis es cierta. Entonces, la probabilidad $P(A_i/B)$ (probabilidad final de que la hipótesis A_i sea la verdadera, una vez que hemos obtenido los datos B) viene dada por la siguiente expresión (Díaz, 2007, pp. 12-13).

El cálculo de probabilidades dentro del planteamiento bayesiano no se encarga de detallar la posibilidad de ocurrencia de una única hipótesis elevada a partir de los datos, sino que conlleva un análisis más detallado. A partir de los datos observados, surgirán varias hipótesis que podrían explicar la causa de dicho efecto, cada una de las cuales se ampara en los datos recopilados, es decir no son hipótesis desconectadas de los eventos.

La práctica de ir de lo condicionado a las condiciones estuvo presente en Hume (1984) y en Kant (2004), sin embargo, aquello no indica que se trate de un trabajo probabilístico, sino un elemento de crítica. A nivel de probabilidad matemática habrá muchas posibilidades, justamente por las hipótesis, pero es a nivel filosófico donde la probabilidad asume el rol de crítica. La versión de la deducción y el referencialismo no son formas críticas de presentar la ciencia, dada la ausencia del dato y el pilotaje de la sola razón, llegando al dogmatismo en la ciencia, es más ni siquiera podría llamarse ciencia, a lo sumo filosofía dogmática. La crítica es probable porque pone en diálogo los elementos lógicos con los hechos, presentando alternativas que no se agotan en un punto de vista y en criterios únicos de verdad, sino en posibilidades. Desde esta perspectiva se podría decir que la crítica es la versión filosófica de lo que es probable.

La probabilidad de las explicaciones hipotéticas se consolida a medida que la realidad proporcione datos que den mayor o menor evidencia, y se puede discernir entre esas hipótesis en conformidad con los valores presentados en la formulación matemática. Así, el teorema bayesiano sirve como un criterio discriminador entre hipótesis competidoras, un sistema que emplea valores estadísticos pero que son alimentados por la recopilación experimental. La fórmula de Bayes (1763) es la siguiente:

$$P[A_n/B] = \frac{P[B/A_n] \cdot P[A_n]}{\sum P[B/A_i] \cdot P[A_i]}$$

Esta fórmula permite entender que la probabilidad de que una causa o hipótesis n , sea mayor o menor depende de la razón entre la relación entre el efecto y la hipótesis n , y la sumatoria de probabilidades del efecto sobre las causas iniciales. Entendemos que en el proceso de validación



de nuevas teorías cada hipótesis n pasará en la siguiente consideración a sustituir la hipótesis i .

Lo que el teorema bayesiano insertó en la probabilidad inductiva conlleva un uso estadístico que va de lo particular a lo general, es decir de la muestra a la población, pero no de forma directa, saltando reglas de razonamiento, sino que se va consolidando de forma progresiva, en una superación reiterada de hipótesis en competencia, en las que una hipótesis n podrá ser aceptada como más o menos probable, e incluso descartada, conforme los datos vayan proporcionando evidencias afirmativas o contrarias.

Varios han sido los seguidores del camino bayesiano de la probabilidad inductiva, entre ellos se podría mencionar a de Finetti (1972), para quien razonar inductivamente no es otra cosa que calcular $p(h, e)$, la probabilidad de h después de la observación de e , de acuerdo con el teorema de Bayes (Rivadulla, 1995a), donde e está dado por las evidencias empíricas o datos experimentales, los efectos. Comprender el rango de probabilidad de una hipótesis entre los valores 1 y 0 conlleva a tener la noción de que ninguna posible explicación puede ser descartada *a priori*, sino que se requiere el informe observacional e que apoye o descarte dicha explicación como causa posible del efecto.

La evidencia o dato empírico constituye un argumento de peso en la inducción probabilística, a diferencia de lo irrelevante del dato en la deducción, en esta metodología su valor es alto, ya que tiene la capacidad de incrementar el grado de aceptación de una hipótesis en función de las observaciones; esas observaciones deben seguir patrones que permitan marcar límites estadísticos, caso contrario se tendrían cientos de datos sin una categorización racional (Labastida, 1958). El investigador que emplee los planteamientos bayesianos debe tener clara la noción de que los casos deben ser recopilados objetivamente y que la ocurrencia no siempre será constante, por ello apareció el criterio de frecuencia (Díaz, 2007). Esta aclaración marca la distinción entre inducción y deducción.

Existe la noción de hipótesis en la metodología deductiva, pero la fundamentación de estas depende de argumentos racionales, como leyes o corolarios, que permitirán atribuir un valor de verdad al enunciado hipotético. En la inducción probabilística, en cambio, no existe una fundamentación primaria desde las leyes, porque no existe el establecimiento de leyes iniciales, sino recopilación de datos; entonces, las hipótesis inductivas carecen de un criterio de verdad estable, y su aceptación es directamente proporcional a las frecuencias derivadas de la experimentación.

Esto se debe a la categoría de exactitud en la que se desarrollan las grandes magnitudes. En efecto la probabilidad, aún hoy, no entra en las



grandes magnitudes, porque no las necesita, y funcionan ahí las leyes de la física clásica. No se puede caer en una necesidad de entrar en lo probable, cuando el ser humano es un ser sensorial que requiere estabilidad. El problema será mayor cuando pase similar efecto que hubo en la Modernidad: cuando el efecto de la física matemática influyó en la teoría del conocimiento, pasando a una versión más centrada en el sujeto, pero con referencias explícitas a los objetos.

De esa manera se obtiene una dualidad en la conceptualización probabilística de una hipótesis, una probabilidad que parte de la hipótesis y una que parte de los datos (Díaz, 2007). Este doble concepto permite entender que, en la aplicación de la inducción, a pesar de buscar un punto de partida desde el objeto, el sujeto tiene en sí estados mentales que lo ayudan a ubicarse en lo que desea investigar, no es una mente en blanco. Con esto no se da a entender que la probabilidad es una cuestión más del sujeto que del objeto, debe tenerse cuidado con esa confusión, ello porque, por ejemplo, la física de las micropartículas, por ejemplo, es estudiable solo en la probabilidad, ello no es una subjetividad, ni una carga psicológica. Esto supondría una suerte de crítica a la estructura de la inducción probabilística, pero lo único que hace es ubicar los criterios con los que se moviliza la probabilidad dentro de la metodología inductiva. Como se apreció antes, el teorema bayesiano en ningún momento establece certeza sobre una hipótesis, no es su fin lograr un soporte deductivo, sino que gradúa las creencias, su interés versa en dar soporte empírico a las hipótesis a partir de los datos recopilados.

Uno de los temas que podría generar malestar en el investigador es el uso de los conceptos de subjetividad y objetividad, ya que pareciera que la literatura revisada inclina a la inducción hacia estados subjetivos casi psicológicos del individuo; pero una revisión pausada sobre los mecanismos utilizados en ambas metodologías, deductiva e inductiva, mostrará que el interés de la inducción probabilística es consolidar el estado mental de un sujeto, en este caso del investigador, a la luz de los datos objetivos, de la medición estadística y de la confrontación de enunciados sobre la realidad. Con base en esto, el teorema bayesiano en ningún momento trata con reglas de aceptación de la verdad o falsedad de una hipótesis a partir de los datos, por más alta probabilidad que se obtenga, sino que busca continuar el aumento de probabilidades a partir de la actualización de datos (Psillos, 2004), dando a entender la cadena inferencial que se estructura con la información recopilada.

La inducción probabilística proporciona una comprensión procesual de la construcción del conocimiento. La sustentación dentro de un



sistema de probabilidades de una hipótesis no lleva a establecer la verdad o falsedad de esta, sino a conectarla con la probabilidad de una hipótesis siguiente. Esa actualización constante es posible gracias a la continua obtención de datos de la experiencia que otorgan mayor forma a las explicaciones científicas.

Al pensar en series de datos encadenados, en una lluvia interminable de información recopilada a partir de la realidad, se podría pensar en un camino infinito de cálculos probabilísticos —y, de hecho, abre a la comprensión de una ciencia inacabada, que siempre puede renovar sus explicaciones— pero no debe entenderse lo anterior como una regresión al infinito o un absurdo, sino que, con cada avance en la aceptación probable de las hipótesis, el conocimiento y la explicación científica se amplían.

El camino de expansión del conocimiento científico a partir de los postulados bayesianos se puede entender cuando se ve la necesidad de actualización constante de las teorías, y esto es posible con datos recientes obtenidos por parte del investigador dando espacio, también, a los datos recopilados por otros investigadores (Hájek y Hartmann, 2010).

Visto así, el modelo inductivo probabilístico bayesiano conjuga elementos que le han permitido consolidarse como una visión integral del conocimiento. Sentido, memoria y testimonio son clave en la construcción del conocimiento y constituyen peldaños que se sostienen mutuamente; el objetivo de esa visión integrativa es la mejora constante de la explicación del mundo. Esta comprensión de las teorías como búsqueda de una explicación cada vez mejorada reporta relevancia en el quehacer del investigador, puesto que el conocimiento no surge únicamente de las razones establecidas por el sujeto, sino que este está abierto a las noticias de lo empírico. Es evidente que para que esa construcción progresiva de conocimiento sea posible las inducciones adquieren un carácter de generalidades (Kuipers, 2004), pero existe un límite en esas generalizaciones, y es que su alcance está restringido al nivel de la hipótesis sometida a evaluación probabilística, y alcanzará para establecer el grado de creencia de la misma; en otras palabras, la generalización que se obtenga no es elevada de inmediato a ley, no existe un salto racional tan amplio por el riesgo de cometer falacias argumentales.

La inducción probabilística en el modelo bayesiano no proporciona estados de verdad o falsedad de los enunciados; lo que se obtendrá es una aproximación progresiva a la verdad, aunque dentro de estos criterios no será posible establecer una verdad absoluta, a partir de la evidencia observacional (Kuipers, 2004). Si bien la noción de verdad no se descarta de este sistema, su función no es la misma que la atribuida en el modelo



deductivo de certeza, sino que se transforma en un punto de referencia, una especie de verdad nominal (Kuipers, 2004) desde la que se formulan enunciados a partir de los datos.

Cabe aclarar que la verdad en la probabilidad no puede ser alcanzada por medio de la referencia, ya que aquello constituiría un aristotelismo y la probabilidad no es aristotélica. Los datos muestran la manera de presentar el mundo, pero es desde la probabilidad que se reenfoca la ontología. Entonces, ¿el mundo es aquel que parece verdaderamente? Para los aristotélicos sí, pero para los probabilistas la respuesta es otra. Por tanto, si la verdad-falsedad está relacionada con la exactitud, entonces lo falso será lo probable, precisamente porque es indeterminado; pero si la verdad-falsedad es relativa, lo exacto no es sino la apreciación de un estado categorial de grandes magnitudes, es decir que el cerebro iba canonizando las cosas de acuerdo con categorías según las leyes de las magnitudes mayores; por ejemplo, cuando termina la materia, inicia la energía. En cambio, a nivel relativo incierto y probable se descubre que las categorías también deben cambiar cuando se ingresa al mundo de los elementos fundamentales y de los elementos constitutivos: lo que a nivel macroscópico aparecía separado, como categorías, en lo constitutivo elemental era un enredo de relaciones, para lo cual no se daba la aptitud para desentrañar ese mundo interior. Así, el valor de verdad está en la movilidad y no en la exactitud.

La novedad del progreso metodológico del teorema de Bayes estriba en la capacidad de aproximación a la verdad que proporciona el cálculo de probabilidades (Kuipers, 2004), algo que en deducción no tiene relevancia y, por ende, limita las aseveraciones al proceso racional del investigador, dejando de lado, o pasando a segundo plano, los informes observacionales de la realidad.

Conclusiones

El método inductivo ha estado sometido a siglos de análisis, defensas y refutaciones. Se vio que muchos pensadores han dado valor a sus alcances, pero al mismo tiempo ha tenido que sortear varias limitaciones metodológicas para satisfacer los requisitos teóricos que lo consoliden como un método válido para la justificación del conocimiento.

La inserción metodológica clave para el despunte de la inducción fue la probabilidad, ya que esta cumple los requisitos matemáticos formales que no pueden dejarse de lado en ciencia, la fundamentación matemática



de las teorías. En este sentido se ha evidenciado la idea de que la inducción nunca satisfará el concepto de certeza; esto porque la certeza corresponde a un campo metodológico diferente, la deducción. De hecho, muchas confusiones y refutaciones se han dado porque los filósofos de la ciencia analizaron la inducción probabilística con los lentes de la deducción basada en certezas, lo que conlleva a una inconmensurabilidad metodológica.

Inducción y probabilidad no tuvieron inicios similares, sería un equívoco decir que la probabilidad pertenece a la inducción y viceversa. Como se vio en el desarrollo de esta argumentación, los cálculos probabilísticos tuvieron inicios poco formales, en campos de diversión como los juegos de azar, mientras que la inducción desde su inicio ha estado conectada a la filosofía y, luego específicamente, a la rama conocida como epistemología. Además, las probabilidades no restringen su uso exclusivo para el método inductivo, ya que también se podrían emplear cálculos de probabilidades en teorías deductivas; esto por el soporte matemático estadístico que conlleva la medición de posibilidades de ocurrencia.

La especificidad que tiene la probabilidad para la inducción es que su punto de partida no está supeditado a conceptos preestablecidos por el investigador, sino que se basa en la recopilación del dato fáctico, de las ocurrencias, y con esto empieza a nutrir al conocimiento. Se tiene en cuenta que esto podría conducir a una falacia de falsa generalización, pero si se emplean adecuadamente los cálculos de probabilidades, evitan esta falacia. Además, la falacia queda descartada al entender que el interés del cálculo no es llegar a la certeza de lo verdadero o de lo falso, sino lo más o lo menos probable, es así como una probabilidad nunca será de 1 o 0 (verdadero o falso en su correlato lógico deductivo), sino que se mueve entre estos valores.

La propuesta de Bayes al principio de probabilidad en beneficio de la metodología inductiva sirvió para entender el camino que este método debía seguir para encontrar mejores criterios de validación, y dio paso al desarrollo y aceptación del mismo gracias al soporte estadístico que guía la recolección de información. Pero, a pesar de la acogida que tuvieron los postulados bayesianos y los avances que dieron sus seguidores en materia de revisión de fórmulas para garantizar criterios de validez mejorados, la inducción y su soporte probable fueron centro de observaciones y críticas metodológicas. Sin embargo, en la actualidad la comprensión en epistemología no es que la ciencia tiene teorías verdaderas o absolutas, sino que se abrazan las teorías probables, y es la probabilidad la que ha permitido el desarrollo de teorías en el último siglo. Con esto no se asevera que la deducción quede al margen o ya no sea considerada como método en la



actualidad, ya que sigue estando vigente, pero no soslaya las posibilidades que la inducción probabilística ofrece. La comprensión de la filosofía y ciencia a partir de estos criterios permite extender la argumentación hacia mundos posibles. El aporte de este método al conocimiento ha sido que permite romper las comprensiones absolutas o dogmáticas para avanzar hacia las posibilidades argumentales sin abandonar el soporte de la realidad.

Notas

1. Es importante tener en cuenta que cuando se trata de inducción, el punto de partida no son premisas, sino hechos, pero en la teoría lógica se emplea el término “premi-sa” para referir la relación en la estructura del argumento inductivo.
2. Se llaman “hipótesis en competencia” a aquellos supuestos que tienden a explicar una realidad desde dos perspectivas conceptuales no necesariamente similares.

368



Bibliografía

- ARISTÓTELES
1995 *Tratados de lógica (Organon) II*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- BACON, Francis
2011 *La gran restauración (Novum organum)*. Madrid: Tecnos.
- BAYES, Thomas
1763 An Essay towards Solving a Problem in the Doctrine of Chances. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 53, 370-418. <https://doi.org/doi:10.1098/rstl.1763.0053>
- BERNOULLI, Jacobi
1713 *Ars Conjectandi*.
- BIRD, Alexander
2011 Inductive Knowledge. En: Sven Bernecker & Duncan Pritchard (eds.), *The Routledge Companion to Epistemology* (pp. 271-282). Londres: Routledge.
- BLACK, Max
1979 *Inducción y probabilidad*. Madrid: Cátedra.
- BUNGE, Mario
1980 *Epistemología*. México DF: Siglo XXI.
- CAMILLERI, Kristina
2015 Knowing what would Happen: The Epistemic Strategies in Galileo's Thought Experiments. *Studies in History and Philosophy of Science*, 54, 102-112. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.shpsa.2015.08.009>
- CÁRDENAS MARÍN, William, REYES, Darwin, & VITERI, Frank
2017 La formalización lógica del lenguaje como punto de partida para el análisis objetivo del discurso y la argumentación científica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (22), 101-123. <https://doi.org/doi.org/10.17163/soph.n22.2017.04>

- CARNAP, Rudolf
1969 *Fundamentación lógica de la física*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CHALMERS, Alan
1999 *What is this Thing Called Science?* Cambridge: Hackett Publishing Company.
- COPÉRNICO, Nicolás
1987 *Sobre las revoluciones*. Madrid: Tecnos.
- COPI, Irving & Cohen, Carl
2014 *Introducción a la lógica*. México DF: Limusa.
- DE FINETTI, Bruno
1972 *Probability, Induction and Statistics*. Londres: Wiley.
- DESCARTES, René
2006 *Discurso del método*. Madrid: Tecnos.
- DÍAZ, Carmen
2007 *Viabilidad de la enseñanza de la inferencia bayesiana en el análisis de datos en psicología*. Universidad de Granada.
- DRAKE, Stillman
1975 Kepler and Galileo. *Vistas in Astronomy*, 18, 237-247. [https://doi.org/10.1016/0083-6656\(75\)90102-6](https://doi.org/10.1016/0083-6656(75)90102-6)
- FEHÉR, Martha
1982 Galileo and the Demonstrative Ideal of Science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 13(2), 87-110. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(82\)90021-8](https://doi.org/10.1016/0039-3681(82)90021-8)
- FISCHER, Klaus
1986 *Galileo Galilei*. Barcelona: Herder.
- FRANKLIN, James
2009 Aristotelian Realism. En: Andrew Irvine (ed.), *Handbook of The Philosophy of Science, Philosophy of Mathematics* (pp. 103-155). Elsevier.
- GALILEI, Galileo
2010 *Noticiero Sideral*. MUNCYT.
- GAMUT, L. T. F.
2002 *Introducción a la lógica*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- GROSSETESTE, Robert
1942 *On Light (De Luce)*. Milwaukee: Marquette University Press.
- HACKING, Ian
1991 *La domesticación del azar*. Barcelona: Gedisa.
1996 *Representar e intervenir*. Barcelona: Paidós.
2009 *An Introduction to Probability and Inductive Logic*. Cambridge University Press.
- HÁJEK, Alan & HARTMANN, Stephan
2010 Bayesian Epistemology. En: Jonathan Dancy, Ernest Sosa & Matthias Steup (eds.), *A Companion to Epistemology* (pp. 93-105). Chichester: Wiley-Blackwell.
- HEISENBERG, Werner
1975 *Diálogos sobre la física atómica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- HUME, David
1984 *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Orbis.
- JARDINE, Nicholas
1976 Galileo's Road to Truth and the Demonstrative Regress. *Studies in History and Philosophy of Science*, 7(4), 277-318. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(76\)90009-1](https://doi.org/10.1016/0039-3681(76)90009-1)



- KANT, Immanuel
 2004 *Crítica de la razón pura*. Madrid: Tecnos.
- KUIPERS, Theo
 2004 Inference to the Best Theory, rather than Inference to the Best Explanation - Kinds of Abduction and Induction. En: Friedrich Stadler (ed.), *Induction and Deduction in the Sciences* (pp. 25-52). Springer Science; Business Media Dordrecht.
- LABASTIDA, Horacio
 1958 Probabilidad y ciencia. *La Palabra y El Hombre*, 6, 123-126.
- LAMARRE, Phillipe & SHOHAM, Yoav
 1994 Knowledge, Certainty, Belief, and Conditionalisation (abbreviated version). En: Jon Doyle, Erik Sandewall & Pietro Torasso (eds.), *Principles of Knowledge Representation and Reasoning: Proceedings of the Fourth International Conference (KR '94)* (pp. 415-424). Morgan Kaufmann Publishers.
- LLANO, Alejandro
 1991 *Gnoseología*. Universidad de Navarra.
- MAISTROV, Leonid
 1974 *Probability Theory: A Historical Sketch*. Academic Press.
- MILL, John Stuart
 1973 *Collected Works of John Stuart Mill. A System of Logic. Ratiocinative and Inductive* (vol. VIII, parte I). Routledge & Kegan Paul.
 1974 *Collected Works of John Stuart Mill. A System of Logic. Ratiocinative and Inductive*. (vol. VIII, parte II). Routledge & Kegan Paul.
- MOSTERÍN, Jesús
 2006 *Aristóteles: historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- NAGEL, Ernest
 1991 *La estructura de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- NIINILUOTO, Ilkka
 2004 Truth-seeking by Abduction. En: Friedrich Stadler (ed.), *Induction and Deduction in the Sciences* (pp. 57-82). Springer Science; Business Media Dordrecht.
- OCKHAM, Guillermo
 1986 *Exposición de los ocho libros sobre la física*. Madrid: Orbis.
 1988 *Ockham's theory of propositions. Part II of the Summa Logicae*. St. Augustine's Press.
- PASCAL, Blaise
 2014 *La máquina de buscar a Dios: una antología*. Madrid: Tecnos.
- PEAT, David
 2002 *From Certainty to Uncertainty. The Story of Science and Ideas in the Twentieth Century*. Joseph Henry Press.
- PEIRCE, Charles Sanders
 1957 *Essays in the Philosophy of Science*. The Liberal Arts Press.
- PÉREZ, Ana
 2004 El empirismo crítico de Karl Popper. *Signos Filosóficos*, 6, 15-33. <https://bit.ly/4u4Sx3O>
- PÉREZ ILZARBE, Paloma
 2004 Saber y evidencia en la Edad Media: transformaciones de la idea aristotélica de ciencia en la visión medieval del conocimiento. En: Paloma Pérez Ilzarbe



- Serrano & Raquel Lázaro Cantero (coords.), *Verdad y certeza: los motivos del escepticismo* (pp. 39-56). Universidad de Navarra.
- PINTO, Silvio
 2002 El bayesianismo y la justificación de la inducción. *Principia*, 6(2), 231-247. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- POPPER, Karl
 1980 *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
 2007 *Los dos problemas fundamentales de la epistemología: basado en manuscritos de los años 1930-1933*. Madrid: Tecnos.
- PSILLOS, Stathis
 2004 Inference to the Best Explanation and Bayesianism. En: Friedrich Stadler (ed.), *Induction and Deduction in the Sciences* (pp. 83-92). Springer Science; Business Media Dordrecht.
- RESTREPO ECHAVARRÍA, Ricardo
 2024 Realismo, relatividad general y el gato de Schrödinger. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 79-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.02>
- RIVADULLA, Andrés
 1994 Probabilistic Support, Probabilistic Induction and Bayesian Confirmation Theory. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 45(2), 477-483. <https://doi.org/10.1093/bjps/45.2.477>
 1995a La revolución en metodología de la ciencia: Karl Popper (1902-1994) in memoriam. *Endoxa, Series Filosóficas*, (5), 7-33. <https://doi.org/10.5944/endoxa.5.1995.4832>
 1995b Historia y epistemología de los campos de significado de probabilidad. *Agora*, 14(1), 53-75. <https://bit.ly/4fnUbtL>
- ROGERS, Graham
 1985 The Basis of Belief, Philosophy, Science and Religion in Seventeenth-Century England. *History of European Ideas*, 6(1), 19-39. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(85\)90061-0](https://doi.org/10.1016/0191-6599(85)90061-0)
- ROSMINI, Antonio
 1991 *Certainty*. Rosmini House.
- SAN MARTÍN, Rómulo
 2005 *Apuntes preliminares en epistemología general y especial*. Universidad Politécnica Salesiana.
- STADLER, Friedrich
 2004 Induction and Deduction in the Philosophy of Science: a Critical Account since the Methodenstreit. En: Friedrich Stadler (ed.), *Induction and Deduction in the Sciences* (pp. 1-16). Springer Science; Business Media Dordrecht.
- SUPPES, Patrick & Hill, Shirley
 1988 *Primer curso de lógica matemática*. Reverté Colombiana.
- WILSON, Fred
 1985 *Explanation, causation and deduction. The University of Western Ontario series in philosophy of science* (vol. 26). D. Reidel Publishing Company.



Declaración de autoría-Taxonomía CrediT	
Autores	Contribuciones
William Orlando Cárdenas Marín	Conceptualización, análisis formal, investigación, visualización, escrito, borrador original.
Rómulo Ignacio San Martín	Investigación, metodología, análisis formal, escrito, revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores William Orlando Cárdenas Marín y Rómulo Ignacio San Martín, del artículo titulado: “Función de la inducción y la probabilidad en el desarrollo de ciencia y filosofía”, declaran que la elaboración del documento no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 15 de julio de 2024

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2024

Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2024

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026

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).

375
Φ

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, sin incluir tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de un mínimo de 60 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, sin incluir título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, sin incluir 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.
- No ser resultado de trabajos de tesis, monografías y/o trabajos de titulación.
- No exceder el 2% de similitud con otros documentos.
- En caso de que corresponda, declarar de forma explícita y responsable el uso de herramientas de inteligencia artificial, asegurando que su aplicación se haya limitado a funciones de apoyo técnico

o redacción, sin afectar la originalidad ni la autoría intelectual del manuscrito.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada.
- Artículos con más de tres autores cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales.
- 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 por número cuenta con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida al tema central de carácter **Monográfico** debidamente preparado y, la segunda, una sección **Miscelánea**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.



2.5 Transparencia, equidad y reconocimiento del aporte de los investigadores. Para promover la transparencia, la equidad y el reconocimiento adecuado de las contribuciones realizadas por cada uno de los colaboradores en la producción científica, la revista Sophia utiliza la **Taxonomía de roles de los colaboradores (CRediT)**.

2.6 Integridad de la investigación. Para garantizar la integridad del proceso de investigación y la honestidad intelectual, Sophia declara el uso de Inteligencia Artificial (IA) con la finalidad de identificar el grado de intervención automatizada en la creación, en la redacción, en el análisis o en la revisión de contenidos. Esta declaratoria se convierte en un imperativo para delimitar la responsabilidad humana en la generación del contenido que será publicado por Sophia y para propiciar una cultura de apertura al uso de herramientas tecnológicas que median adecuadamente la producción científica. El uso declarado de la Inteligencia Artificial constituye un requisito para el avance ético y riguroso del conocimiento.

2.7 Retracción: En caso de que el autor de algún manuscrito ingresado en el **Proceso de Evaluación** en la *Revista Sophia*:



Colección de Filosofía de la Educación, en el documento ***Declaración de uso de Inteligencia Artificial*** exigido como requisito por la revista, haya manifestado expresamente el no uso de Inteligencia Artificial y que a pesar de las revisiones ejecutadas en las distintas fases del proceso editorial hasta su publicación, por cualquier motivo involuntario no se haya detectado oportunamente aspectos de similitud, coincidencia, falsa o inapropiada información relacionados con la aplicación de inteligencia artificial en el documento y que posteriormente a la publicación del mismo se verifique el uso indebido de Inteligencia Artificial, la revista se reserva el derecho de sancionar al autor o autores del artículo con la **retractación** respectiva, esto implica el retiro del documento por parte de la revista, la renuncia a la afirmación expuesta por el autor o autores en el documento ***Declaración de uso de Inteligencia Artificial***. El autor o los autores deberán **admitir públicamente el error y revocar lo declarado previamente**.

- 2.8 Pagos:** Sophia no cobra por publicar. No hay ninguna cuota o pago por parte de los autores o lectores. El acceso a su contenido es totalmente gratuito. El procesamiento de los manuscritos y/o los materiales de publicación son patrocinados por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Los autores están exentos de todo pago.

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, 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) / Title (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. Cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales. 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

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 competitivos 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. Cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales. Junto a cada nombre 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 potenciar en el 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.

382



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), 199-2013. <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 TIFE, 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 manus-



critos 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 cinco documentos que deben ser enviados son:

1. **Carta de Presentación.** Contiene la Declaración en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, que no ha sido enviado ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista. Consta la aceptación de las autorías firmantes, para que, en caso de ser procedente, luego del proceso de revisión del manuscrito, el equipo de redacción de Sophia, realice la introducción de cambios en el contenido, en aspectos formales y en el estilo del documento conforme a las exigencias de la Revista. Adicionalmente, la Carta de Presentación contiene el apartado de Cesión de Derechos (cesión parcial de derechos a la editorial) y la Declaración de conflicto de intereses, de acuerdo con las normas editoriales. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: **“Ficheros complementarios”**.
2. **Cover Letter.** En la que se consigna la siguiente información:
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. Cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales. 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.

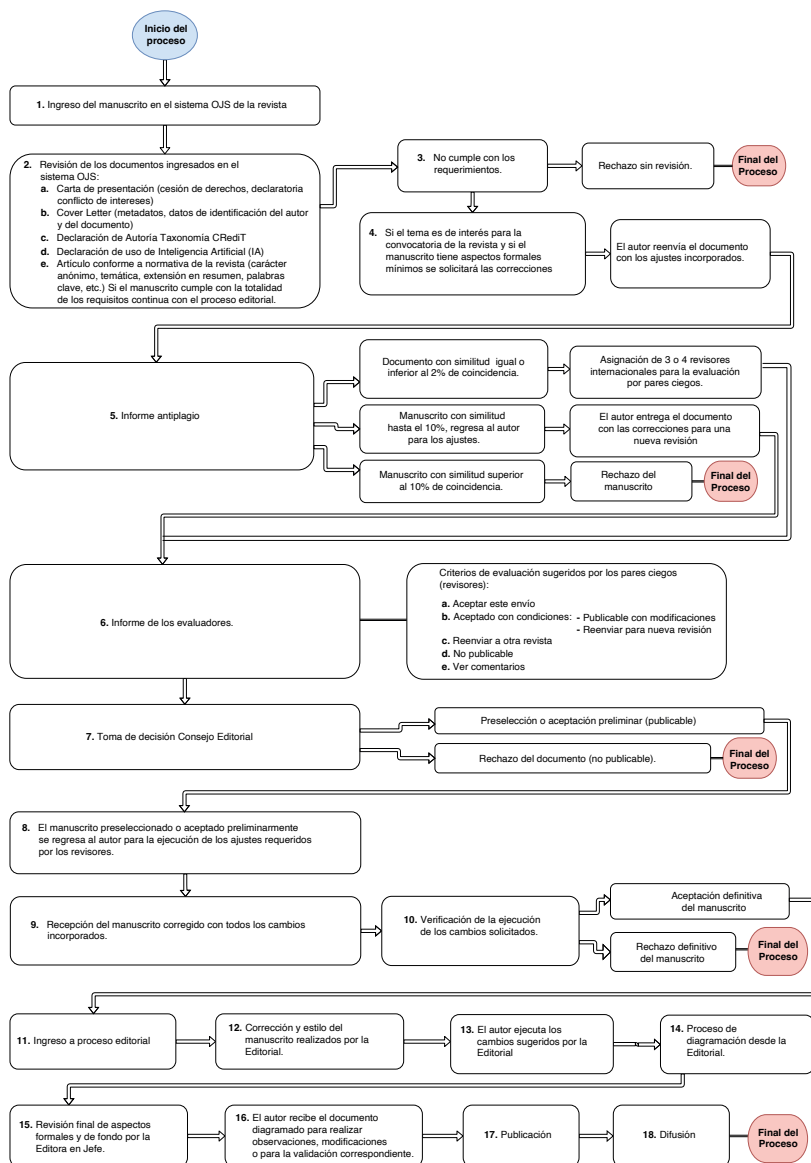
Descriptores. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).

Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

3. **Declaración de Autoría (Taxonomía CRediT).** Aplicable para los casos de artículos elaborados por varios autores; detalla la contribución realizada por cada uno de los autores del documento presentado a Sophia, en concordancia con los 14 aspectos descritos según la Taxonomía CRediT. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: “**Ficheros complementarios**”. Es necesario utilizar el formato exigido por la Revista.
4. **Declaración de Uso de Inteligencia Artificial (IA).** Consiste en la Declaración formal que el/los autor/es realiza/n acerca del nivel de uso de inteligencia artificial (IA) en la elaboración, en partes o en componentes del documento presentado; explica de manera detallada, clara y precisa la forma en que dicha herramienta fue utilizada en el proceso y/o en la presentación de los resultados de la investigación. El documento debe estar respaldado con la/s firma/s de responsabilidad correspondientes y deberá ser consignado a través del sistema OJS de la Revista.
5. **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. Proceso de evaluación del artículo



6. Intervalo de publicación

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

«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).

387



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, without including charts and references. Justified references would be specially valued. (around a minimum of 60 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, without including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, without including title, abstracts, charts and references.

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 relevant
- 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.
- Not to be the result of thesis work, monographs, and/or degree projects
- Do not exceed 2% similarity with other documents.
- If applicable, explicitly and responsibly disclose the use of artificial intelligence tools, ensuring that their application was limited to technical support or writing assistance, without compromising the originality or intellectual authorship of the manuscript.

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.
- Articles with more than three authors will be accepted when they address a topic of significant relevance to the scientific community, involve complex categorical analysis within a specific field of knowledge, are produced by researchers from different countries and continents, and receive an outstanding evaluation from international peer reviewers.
- 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.



2.5 Transparency, equity, and recognition of researchers' contributions. To promote transparency, equity, and the proper acknowledgment of each contributor's role in scientific production, *Sophia* journal adopts the Contributor Roles Taxonomy (CRediT).

2.6 Research integrity. To ensure the integrity of the research process and intellectual honesty, *Sophia* requires the disclosure of any use of Artificial Intelligence (AI) with the purpose of identifying the extent of automated intervention in the creation, writing, analysis, or review of content. This disclosure is an imperative for clearly delineating human responsibility in the generation of content to be published by *Sophia*, and for fostering a culture of openness toward the appropriate use of technological tools in scientific production. The declared use of AI is a prerequisite for the ethical and rigorous advancement of knowledge.

2.7 Retraction. In the event that the author of a manuscript submitted to the *Sophia: Collection of Philosophy of Education* journal, in the required **Declaration of AI Use**, has explicitly stated that no Artificial Intelligence (AI) tools were used, and despite the editorial checks carried out throughout the various stages of the review process up to publication, aspects related to simi-

larity, overlap, false or inappropriate information regarding the use of AI were not detected in time—if, after publication, improper use of AI is confirmed—the journal reserves the right to sanction the author(s) through formal **retraction** of the article. This implies the removal of the document from the journal, the withdrawal of the author(s)' claim as stated in the Declaration of AI Use, and the public acknowledgment of the error. The author(s) must formally admit the mistake and revoke their previous declaration.

- 2.8 Fees.** *Sophia* does not charge for publication. There are no fees or payments required from authors or readers. Access to all content is completely free of charge. The processing of manuscripts and/or publication materials is fully sponsored by the Salesian Polytechnic University of Ecuador. Authors are entirely exempt from any payment.

390



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 exceptions justified by the topic, its complexity and extent. When the subject matter is of significant relevance to the scientific community, involves complex categorical analysis within a specific field of knowledge, is developed by researchers from different countries and continents, and receives an outstanding evaluation from international peer reviewers. 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, 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. When the subject matter is of significant relevance to the scientific community, involves complex categorical analysis within a specific field of knowledge, is developed by research-

chers from different countries and continents, and receives an outstanding evaluation from international peer reviewers. Each name must 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.



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), 199-2013. <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. <http://dx.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://goo.gl/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 five documents that must be submitted are:

1. **Letter of introduction.** This document includes a declaration stating that the submitted manuscript is an original contribution, has not been submitted to or is under review by any other journal. It also includes the acceptance of the signing authors, allowing, if applicable, the editorial team of Sophia to make changes to the content, formal aspects, and style of the document following the journal's requirements after the manuscript review process. Additionally, the Letter of introduction or Presentation contains a Rights Transfer section (partial transfer of rights to the publisher) and a Conflict of Interest Declaration, in accordance with editorial guidelines. This document must be signed and submitted through the OJS system in the "Supplementary Files" section.
2. **Cover Letter.** This letter should include the following information



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. When the subject matter is of significant relevance to the scientific community, involves complex categorical analysis within a specific field of knowledge, is developed by researchers from different countries and continents, and receives an outstanding evaluation from international peer reviewers. 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.

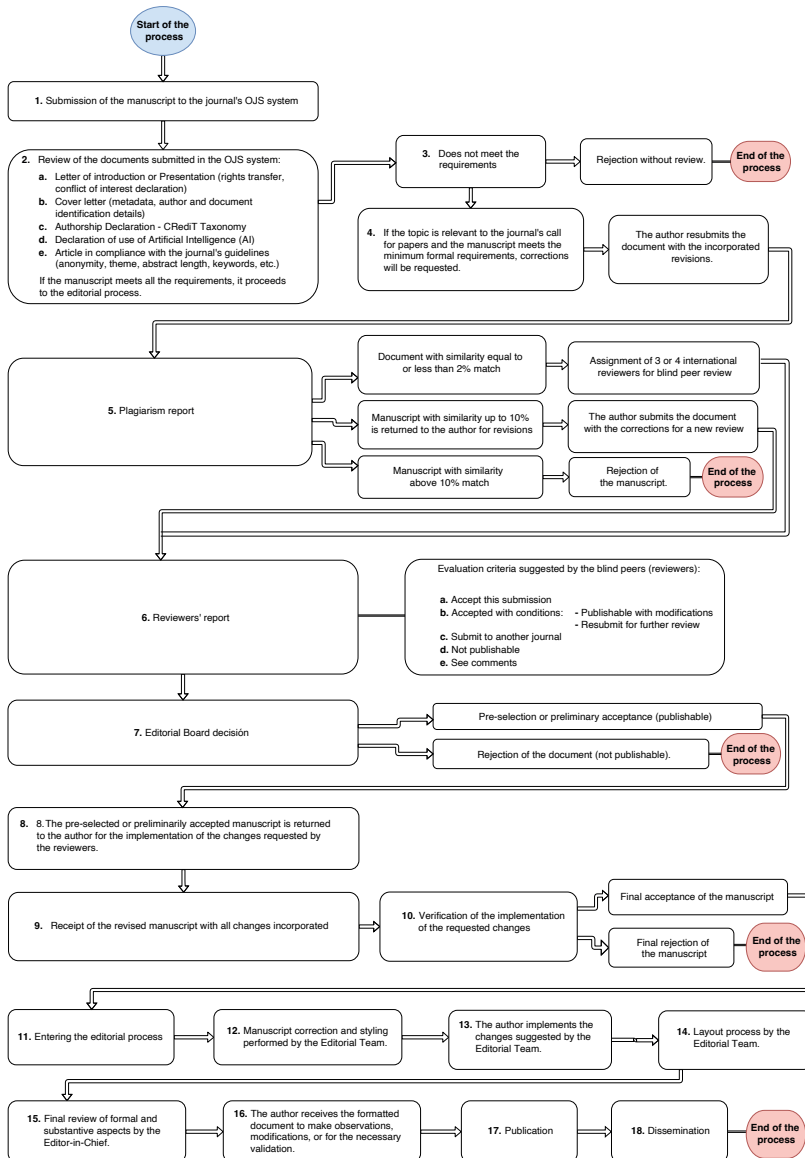
Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

3. **Authorship Declaration (CRediT Taxonomy).** Applicable for articles written by multiple authors; this document details the contribution of each author to the manuscript submitted to Sophia, in accordance with the 14 aspects outlined by the CRediT Taxonomy. This document must be signed and submitted through the OJS system in the "Supplementary Files" section. It is necessary to use the format required by the journal.
4. **Artificial Intelligence (AI) Use Declaration.** This is the formal declaration made by the author(s) regarding the level of artificial intelligence (AI) used in the preparation of the manuscript, whether in parts or components of the document. It explains in detail, clearly, and precisely how this tool was utilized in the process and/or in the presentation of the research results. The document must be signed by the responsible author(s) and submitted through the OJS system of the journal.
5. **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. Article evaluation process



6. Publication interval

The font size and style as stated in section 4 (Submission Process). 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 (<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

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
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

402



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.
- c. **Omitir declaración de autoría:** En el artículo, es necesario reconocer las contribuciones realizadas por cada uno de los autores de acuerdo a su grado de participación.
- d. **Conflictos de interés:** Con la finalidad de asegurar la transparencia y objetividad en el trabajo, es preciso declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda influir en los resultados o la interpretación de la investigación.
- e. **Consentimiento ético y respeto por los participantes:** Cuando el artículo involucre a sujetos humanos o animales, los autores deben haber obtenido los correspondientes permisos éticos y asegurarse de que la investigación se haya realizado en concordancia con los principios éticos establecidos, respetando la privacidad y el bienestar de los participantes.

- f. **Transparentar el uso de inteligencia artificial (IA):** En el caso de que en la investigación se haya utilizado IA, los autores deben declarar su empleo especificando con claridad y precisión la manera en que ha sido utilizada, describiendo los algoritmos, las herramientas y las técnicas empleadas, así como los datos, las partes o secciones elaboradas con el apoyo de la herramienta siguiendo las directrices éticas aplicables.
- g. **Acceso a los datos y replicabilidad:** Los autores deben garantizar que los datos utilizados en la investigación sean accesibles para su verificación y replicación, promoviendo la transparencia y la reproducibilidad de los resultados.

5. Evaluación de los originales

Luego de completar la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá proponer recomendaciones destinadas a mejorar la calidad del texto original. La calificación del manuscrito se realizará conforme a las siguientes cuatro opciones:

403


1. **Aceptar este envío.** El tema, contenido y estructura responden a la temática prevista en la convocatoria y están vinculados con las líneas de investigación de la Revista.
2. **Aceptado con condiciones.** El artículo es interesante, sin embargo, no cumple con algunos aspectos de carácter formal exigidos por la revista para avanzar con el proceso editorial. Es preciso identificar con claridad los componentes que deben ser mejorados, debe enumerar los comentarios, especificar los párrafos y páginas en las que se sugiere las modificaciones. Este criterio, implica dos aspectos: a. Publicable con modificaciones; y, b. Reenviar para nueva revisión.
3. **Reenviar a otra revista.** La aplicación de este criterio aplica cuando el tema es interesante, el documento se encuentra bien estructurado, pero no responde a la naturaleza y líneas de investigación de la revista.
4. **No publicable.** El artículo es rechazado debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. Si en la evaluación cuantitativa obtiene una valoración menos de 35 de los 50 puntos, el informe deberá ser detallado y explicativo de las razones del rechazo.

Todos los criterios anteriores contienen una sección de comentarios, representada por la expresión: Ver comentarios.

6. Retracción de un artículo

Un artículo puede ser retractado de la revista *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* cuando, tras su publicación, se verifica el **uso indebido de herramientas de Inteligencia Artificial (IA)** que no fue declarado por el autor o autores en el documento de **Declaración de uso de IA**, exigido como requisito durante el proceso editorial.

Aunque el manuscrito haya superado las distintas fases de revisión sin que se detectaran a tiempo similitudes, coincidencias o contenidos inapropiados vinculados al uso automatizado, si posteriormente se comprueba que hubo intervención no declarada de IA en la creación, redacción, análisis o revisión del texto, la revista se reserva el derecho de **retractar oficialmente el artículo**.

Esta retractación implica el retiro del documento publicado, la renuncia a la afirmación original emitida por los autores en su declaración, y la obligación de que los mismos **reconozcan públicamente el error y revoquen su declaración previa**.

Esta medida forma parte del compromiso de *Sophia* con la integridad académica, la objetividad y rigurosidad en la evaluación de los manuscritos, la calidad de la publicación, la transparencia científica y el avance ético del conocimiento.



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/>)

405



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 viceversa).	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

RESEARCHES	
Valuable items	Score
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.
- c. **Omitting the author declaration:** In the article, it is necessary to acknowledge the contributions made by each author according to their level of involvement.
- d. **Conflicts of interest:** In order to ensure transparency and objectivity in the work, any potential conflict of interest that may influence the results or interpretation of the research must be declared.
- e. **Ethical consent and respect for participants:** When the article involves human or animal subjects, the authors must have obtained the relevant ethical permissions and ensure that the research has been conducted in accordance with established ethical principles, respecting the privacy and well-being of the participants.
- f. **Transparency in the use of artificial intelligence (AI):** In cases where AI has been used in the research, the authors must declare its use, clearly and precisely specifying how it has been employed, describing the algorithms, tools, and techniques used, as well as the

data, parts, or sections developed with the support of the tool, following the applicable ethical guidelines.

- g. **Data access and replicability:** The authors must ensure that the data used in the research is accessible for verification and replication, promoting transparency and reproducibility of the results.

5. *Evaluation of the originals*

After completing the quantitative and qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may propose recommendations aimed at improving the quality of the original text. The manuscript will be graded according to the following four options

1. **Accept this submission.** The topic, content, and structure align with the themes outlined in the call for papers and are related to the journal's research areas.
2. **Accepted with conditions.** The article is interesting; however, it does not meet some formal requirements set by the journal to proceed with the editorial process. It is necessary to clearly identify the components that need improvement, list the comments, and specify the paragraphs and pages where modifications are suggested. This criterion involves two aspects: a. Publishable with modifications; and b. Resubmit for further review.
3. **Submit to another journal.** This criterion applies when the topic is interesting, the document is well-structured, but it does not align with the nature and research areas of the journal.
4. **Not publishable.** The article is rejected due to the identified deficiencies, which are justified and reasoned with both qualitative and quantitative evaluation. If the quantitative evaluation scores less than 35 out of 50 points, the report must be detailed and explain the reasons for rejection.

All the above criteria include a comments section, represented by the phrase: See comments.

6. *Article Retraction*

An article may be retracted from *Sophia: Collection of Philosophy of Education* if, after its publication, the improper use of Artificial Intelligence (AI) tools is verified and was not disclosed by the author(s) in the required AI Usage Declaration submitted during the editorial process.

Even if the manuscript successfully passed all editorial review stages without the timely detection of similarities, overlaps, or inappropriate content related to automated assistance, if it is later confirmed that there was undeclared AI intervention in the creation, writing, analysis, or review of the text, the journal reserves the right to officially retract the article.

Such retraction entails the removal of the published document, the nullification of the original statement made by the authors, and the requirement that the authors publicly acknowledge the error and formally revoke their prior declaration.

This measure reflects *Sophia's* firm commitment to academic integrity, objectivity and rigor in manuscript evaluation, publication quality, scientific transparency, and the ethical advancement of knowledge.

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 48/50.

412



Datos del artículo	
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación: Código artículo:
Título del artículo a evaluar:	
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES	
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:	



OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 48/50 puntos, para informar al autor/es) Este texto se remite textualmente al/los autor/es de forma anónima			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
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			
MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)			

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 48/50.



Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
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:	



REDACTED OPINION More detailed if the work does not get 48/50 points, to inform the autor (s). This text is sent verbatim to the autor (s) anonymously			
RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA			
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			
PROPOSED CHANGES (In case of "Yes, with conditions")			

Chequeo previo al envío del manuscrito

416



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 (sin incluir las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (sin incluir las referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (sin incluir las 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 aquellas 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: https://doi.org/XXXXXX	
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.	
ASPECTOS FORMALES	
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.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta la Carta de Presentación firmada por todos los autores, contiene Declaración que explica la originalidad del manuscrito; la autorización para que la redacción de la revista realice la introducción de cambios necesarios en el contenido, en aspectos formales y en el estilo del documento; la <i>Cesión de Derechos</i> y la <i>Declaración de conflicto de intereses</i> .	
Se adjunta la Cover Letter que identifica la sección de la revista a la que se dirige el documento, el consentimiento informado de experimentación (si el caso lo amerita); contiene el título del artículo en español y en inglés con las características exigidas por la revista, detalla los datos completos de identificación de cada uno de los autores; presenta el resumen mínimo 210 y máximo 220 palabras; contiene el abstract con mínimo 200 y máximo 210 palabras; no utiliza sistemas de traducción automáticos; presenta 6 palabras clave y 6 keywords, separadas por coma, conforme al Thesaurus de la UNESCO y al Thesaurus de la Revista; declara el apoyo y soporte financiero de la investigación (opcional).	
La Declaración de Autoría CRediT explica con claridad y precisión las contribuciones realizadas por cada uno de los autores del artículo y contiene las firmas de responsabilidad.	
La Declaración de Uso de Inteligencia Artificial , contiene la información completa, clara y precisa en lo que amerita a su presentación.	

El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los cinco documentos anexos: Cover Letter; Carta de presentación; Declaración de Autoría CRediT; Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA) y el artículo en versión Word	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	



Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
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.	
COVER LETTER	
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.	
MANUSCRIPT	
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 (without including the references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (without including the references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (without including the 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: https://doi.org/XXXXXX	
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.	
ASPECTOS FORMALES	
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.	
PRESENTATION	
The signed Letter of Introduction or Presentation is attached, containing a Declaration that explains the originality of the manuscript; the authorization for the journal's editorial team to make necessary changes to the content, formal aspects, and style of the document; the Rights Transfer and the Conflict of Interest Declaration.	
The attached Cover Letter identifies the section of the journal to which the manuscript is submitted, includes informed consent for experimentation (if applicable); provides the article title in both Spanish and English, as required by the journal; details the complete identification information for each author; includes an abstract of at least 210 words and no more than 220 words; provides an abstract in English with a minimum of 200 words and a maximum of 210 words; does not use automatic translation systems; includes 6 keywords in Spanish and 6 keywords in English, separated by commas, in accordance with the UNESCO Thesaurus and the Journal's Thesaurus; and declares any financial support for the research (optional).	
The CRedit Author Statement clearly and accurately explains the contributions made by each of the article's authors and includes the responsibility signatures.	
The Artificial Intelligence Use Statement contains complete, clear, and precise information regarding its presentation	

The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
The five attached documents are: Presentation, Cover Letter, CRediT Author Statement, Artificial Intelligence (AI) Use Statement, and the article in Word format	
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)

Institución, Ciudad, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Institución, Ciudad, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Institución, Ciudad, País

Correo electrónico institucional

ORCID

424



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 85 characters with spaces

Name author 1 (standardized)

Institution, City, Country

Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Institution, City, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Institution, City, Country

Institutional email

ORCID

426



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

Carta de Presentación

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 certifican 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 202__

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

428



Nombres y apellidos del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombres y apellidos del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombres y apellidos del autor
Documento de Identidad

Firma

429



Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

PRESENTATION

Letter of introduction

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 202__

Signed. (By the author or in the case, all the authors)

430



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

431



Note: Once saved the completed and signed document, it must be register through the OJS system in the section “Complementary Files”.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA-CREDiT*

La Taxonomía CRediT se aplica para los casos de documentos o publicaciones elaborados por múltiples autores; tiene por finalidad es especificar el tipo y la magnitud de la contribución de cada colaborador en un trabajo multidisciplinario y colectivo.

En consenso, los autores del documento declaran que, el artículo propuesto no ha sido presentado ni publicado con anterioridad en otros medios de divulgación.

Los autores tributan sin omisión de ningún autor e indican la contribución según Taxonomía CRediT (taxonomía CRediT).

En el siguiente espacio se menciona la colaboración realizada por cada uno de los participantes en el documento presentado:

432



Nombres y apellidos completos	Contribuciones realizadas conforme a la Taxonomía CRediT
Autor 1	Ejemplo: Conceptualización.- tratamiento de datos, etc...
Autor 2	Ejemplo: Investigación.- Llevar a cabo un proceso de investigación y exploración, específicamente realizando los experimentos o la recopilación de datos/evidencias.
Autor 3	

* Este documento debe estar firmado por el autor y todos los autores según corresponda al caso.

AUTOR 1:

Nombres y apellidos completos:

Documento de Identidad:

Correo electrónico institucional:

Código ORCID (obligatorio):

Filiación institucional completa:

Dirección de Google Académico:

Índice h:

Firma: _____

AUTOR 2:

Nombres y apellidos completos:
 Documento de Identidad:
 Correo electrónico institucional:
 Código ORCID (obligatorio):
 Filiación institucional completa:
 Dirección de Google Académico:
 Índice h:

Firma: _____

AUTOR 3:

Nombres y apellidos completos:
 Documento de Identidad:
 Correo electrónico institucional:
 Código ORCID (obligatorio):
 Filiación institucional completa:
 Dirección de Google Académico:
 Índice h:

Firma: _____

433



En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 202__

AUTHORSHIP STATEMENT — CRediT

The CRediT Taxonomy applies to cases of documents or publications created by multiple authors. Its purpose is to specify the type and extent of each contributor's involvement in a multidisciplinary and collective work.

By consensus, the authors of the document declare that the proposed article has not been previously submitted or published in other media outlets.

The authors credit all contributors without omission and specify their contributions according to the CRediT Taxonomy.

In the following section, each participant's contribution to the submitted document is outlined:

434



Full Name	Contributions made according to the CRediT Taxonomy
Author 1	Example: Investigation: conducting research and exploration, specifically performing experiments or collecting data/evidence.
Author 2	Example: Investigation: Conduct a process of research and exploration, specifically by carrying out experiments or collecting data/evidence.
Author 3	

This document must be signed by the author and all other relevant authors as applicable.

AUTHOR 1:

Full Name:

Identity Document:

Institutional Email:

ORCID Code (mandatory):

Complete Institutional Affiliation:

Google Scholar Profile Link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 2:

Full Name:

Identity Document:

Institutional Email:

ORCID Code (mandatory):

Complete Institutional Affiliation:

Google Scholar Profile Link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 3:

Full Name:

Identity Document:

Institutional Email:

ORCID Code (mandatory):

Complete Institutional Affiliation:

Google Scholar Profile Link:

h-index:

Signature: _____

435



In ____ (city), on the ____ day of the month of ____, 202 ____

DECLARATORIA DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El autor o los autores (nombres y apellidos completos).....
 del artículo titulado:
 ingresado en el OJS de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la
 Educación, para la revisión y evaluación dentro del proceso editorial,
 declara/n que la elaboración del documento se apoyó con Inteligencia
 Artificial (IA), en un porcentaje de: _____%.

La sección, componente o parte del artículo desarrollado con ayuda
 de IA se encuentra en la/s página/s: _____.

Explique brevemente la forma en que fue utilizada la IA en la investigación
 presentada (Elaboración, parafraseo, redacción, corrección de
 redacción y estilo, bibliografía, etc):

* Este documento debe estar firmado por el autor y todos los autores según corresponda al caso.

AUTOR 1:

Nombres y apellidos completos:

Documento de Identidad:

Correo electrónico institucional:

Código ORCID (obligatorio):

Filiación institucional completa:

Dirección de Google Académico:

Índice h:

Firma: _____

AUTOR 2:

Nombres y apellidos completos:
 Documento de Identidad:
 Correo electrónico institucional:
 Código ORCID (obligatorio):
 Filiación institucional completa:
 Dirección de Google Académico:
 Índice h:

Firma: _____

AUTOR 3:

Nombres y apellidos completos:
 Documento de Identidad:
 Correo electrónico institucional:
 Código ORCID (obligatorio):
 Filiación institucional completa:
 Dirección de Google Académico:
 Índice h:

Firma: _____

437



En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 202____

DECLARATION OF USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The author(s) (full name(s))
of the article titled: submitted to the OJS of the *Sophia Journal: Collection of Philosophy of Education* for review and evaluation within the editorial process, declare that the preparation of the document was supported by Artificial Intelligence (AI) to a percentage of: ____%.

The section, component, or part of the article developed with the help of AI is found on the following page(s): _____.

Please briefly explain how AI was used in the research presented (e.g., preparation, paraphrasing, writing, editing, style correction, bibliography, etc.):

This document must be signed by the author and all authors as appropriate.

AUTHOR 1:

Full name:

Identity document:

Institutional email:

ORCID code (mandatory):

Full institutional affiliation:

Google Scholar profile link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 2:

Full name:

Identity document:

Institutional email:

ORCID code (mandatory):

Full institutional affiliation:

Google Scholar profile link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 3:

Full name:

Identity document:

Institutional email:

ORCID code (mandatory):

Full institutional affiliation:

Google Scholar profile link:

h-index:

Signature: _____

In ____ (city), on the ____ day of the month of ____, 202____

439



CONVOCATORIAS 2026-2030

Sophia 42

Filosofía en la comunicación mediática los medios digitales en la educación

Líneas de Investigación: Reflexiones sobre la educación mediática; la veracidad de la información en medios digitales; análisis filosóficos de los fenómenos de desinformación; cuestionamientos sobre el impacto de las noticias falsas (fake news) en la sociedad y la educación; la formación crítica de los individuos en relación con los medios de comunicación y las tecnologías digitales; reflexiones sobre diversos formatos mediáticos y digitales; fundamentos filosóficos de la alfabetización digital y la educación mediática; formación ciudadana crítica y competente en el uso de medios y tecnologías digitales; enfoques constructivistas y críticos en la educación mediática; métodos filosóficos para la enseñanza de habilidades mediáticas; estrategias pedagógicas para la enseñanza de habilidades mediáticas y digitales; pensamiento crítico para el análisis de medios; habilidades técnicas y creativas para la producción de contenido mediático; ética y responsabilidad en la era digital; ética y responsabilidad en la creación y difusión de contenido digital; impacto de los medios y la tecnología en la sociedad; educación sobre la privacidad en línea y protección de datos personales; estrategias para mantener la seguridad digital y la ética en el uso de tecnologías; acceso equitativo a la tecnología y a los medios de comunicación; políticas y prácticas para reducir la brecha digital y promover la inclusión tecnológica; rol de la alfabetización mediática en la formación de ciudadanos informados y participativos; el uso de los medios digitales para la participación cívica; dilemas éticos relacionados con el uso de tecnología y medios digitales; responsabilidad social y ética profesional en la creación y consumo de contenido mediático; integración de la educación mediática en el currículo; evaluación crítica de programas y prácticas educativas en alfabetización mediática; tendencias emergentes en la alfabetización digital y su relevancia para el futuro de la educación; La globalización mediante internet y el poder de la Inteligencia Artificial como fuerza de nivelación de la 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 julio de 2026

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2027

443



Sophia 43

Filosofía de la neuroeducación

Líneas de Investigación: Implicaciones éticas, epistemológicas y metodológicas de aplicar conocimientos neurocientíficos en la educación; naturaleza, limitaciones y finalidades de la neuroeducación; reflexión filosófica de la relación entre neurociencia, psicología y pedagogía; bases neurobiológicas del aprendizaje; plasticidad cerebral y consolidación de la memoria; procesos cognitivos fundamentales: atención, percepción, memoria y emociones en la educación; principios de la neurociencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; ética de la neuroeducación; el consentimiento informado en la investigación neuroeducativa; evaluación crítica de las metodologías neurocientíficas; críticas a la neurociencia y a la neuroeducación; diseño de entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes; impacto de las emociones en los procesos de aprendizaje y memoria; estrategias para fomentar la motivación intrínseca y el bienestar emocional en el aula; aprendizaje a lo largo de la vida y neuroplasticidad en la edad adulta; reflexión filosófica sobre el uso de tecnologías emergentes como la neuroimagen y la estimulación cerebral en la investigación educativa; reflexión filosófica sobre la formación docente y la neuroeducación; influencia de los conocimientos neurocientíficos en la práctica educativa; filosofía de la mente y neuroeducación; neuroeducación moral; neuroética vinculada con la 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 2026

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2027

Sophia 44

Ética de la inteligencia artificial en la educación

Líneas de Investigación: Implicaciones éticas y morales del desarrollo y uso de la IA; transparencia, privacidad y protección de datos; manejo ético de los datos personales; autonomía y toma de decisiones educativas con los sistemas de IA; autonomía y supervisión humana con la IA; efectos de la automatización y la IA en la educación; reflexión filosófica sobre el uso de la IA; estrategias para combatir la desinformación generada por la IA; críticas sobre la autonomía de las máquinas y la ética de los robots; diferencias culturales y éticas en la percepción y regulación de la IA; enfoques, perspectivas y tendencias para abordar los desafíos y oportunidades que presenta esta tecnología; el uso de la IA en entornos virtuales educativos; seguridad, justicia y beneficios de la IA para los involucrados; reflexiones sobre la equidad promovida desde la IA; impacto de la IA en las responsabilidades del docente y en el rol del estudiante;

444



la ética como punto de equilibrio entre tecnología e interacción humana en el proceso educativo; la evaluación educativa; uso ético de la IA para evaluar el rendimiento estudiantil; enfoque ético en la implementación de la inteligencia artificial en la 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 julio de 2027

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2028

Sophia 45

Filosofía de la educación en la verdad y la post-verdad

Líneas de Investigación: Concepciones, teorías y criterios de verdad; fundamentos epistemológicos de cómo conocemos la verdad; teorías del conocimiento y su aplicación en la educación; implicaciones de la verdad en los procesos educativos; la verdad en el docente vs la verdad en el estudiante; ética y verdad en la investigación educativa; clases de verdad, problemas y límites de la verdad en la educación; educación en la verdad basada en el pensamiento crítico; educación en la verdad en la era de la posverdad; dimensión educativa de la posverdad; honestidad intelectual, integridad, objetividad y búsqueda rigurosa del conocimiento; la verdad como centro del proceso educativo; el rol de la verdad en la educación cívica y en la formación de ciudadanos; relación entre verdad, poder y propaganda en la educación; estrategias para fomentar la auto-reflexión y la búsqueda personal de la verdad; la importancia de la autenticidad y la honestidad en el desarrollo personal y educativo; métodos de enseñanza de la verdad; la verdad en las ciencias, las humanidades y las ciencias sociales; la búsqueda de la verdad en la investigación académica y científica; relatividad cultural y verdad; enseñanza de la verdad en un contexto multicultural y pluralista.

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 2027

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2028

Sophia 46

Filosofía del medio ambiente y educación

Líneas de Investigación: Interacción entre filosofía del medio ambiente y la educación; enfoques filosóficos en la educación ambiental; ética ambiental en la educación; la ética de respeto y cuidado por el medio ambiente; dilemas éti-

445



cos ambientales en el aula; diálogo transdisciplinar sobre el desarrollo sostenible y culturas regenerativas desde la pedagogía crítica; filosofía de la naturaleza y educación, perspectivas filosóficas sobre la naturaleza que influyen en la educación; el papel de la educación en la sostenibilidad global; filosofía de la ecología en la educación; métodos educativos para desarrollar una conciencia ecológica; la educación ambiental en la formación de valores ecológicos; enseñanza de la equidad ambiental; ecofeminismo en la educación ambiental; filosofía del cambio climático y educación; cambio climático desde una perspectiva filosófica; pedagogía crítica para la comprensión del medio ambiente; enseñanza sobre los derechos de la naturaleza; implicaciones filosóficas sobre la naturaleza; fundamentos filosóficos de la integración curricular con temas ambientales; currículo interdisciplinario desde la filosofía ambiental; antropocentrismo y ecocentrismo; filosofía y tecnología ambiental en la educación; ética de la geoingeniería y otras intervenciones tecnológicas en el medio ambiente; ontología del medio ambiente; filosofía de la ecología; críticas y desafíos en la implementación de los derechos de la naturaleza.

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.

446



Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2028

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2029

Sophia 47

Problemas y desafíos de la filosofía de la educación

Líneas de Investigación: Fundamentos filosóficos de la desigualdad y la equidad educativa en la educación; papel de la filosofía de la educación en la diversidad cultural; función de la filosofía de la educación en la formación política y ciudadana; filosofía intercultural y competencias educativas en la globalización; evaluación de la relevancia y actualización del contenido educativo; métodos alternativos de evaluación educativa; descentralización y gobernanza en la educación; la filosofía de la educación para la comprensión de la salud mental de docentes y estudiantes; orientaciones pedagógicas basadas en corrientes filosóficas; el pensamiento crítico en el aula.

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 2028

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2029

Sophia 48

La función del docente en la formación del carácter y en la modelación de virtudes

Líneas de Investigación: La educación del carácter desde la filosofía; articulación de teoría ética, prácticas pedagógicas y cultivo de un ambiente escolar para el desarrollo moral; estrategias filosóficas para la educación del carácter; enseñanza de valores; modelado de virtudes; comportamiento y decisiones de los docentes; docentes como modelos de las virtudes; dilemas morales y éticos en el aula; programas de filosofía para niños para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; el aprendizaje experiencial para la educación del carácter; el aprendizaje basado en proyectos como experiencia para fortalecer el carácter del ser humano; importancia de la interdisciplinariedad en la formación del carácter; influencia del ambiente escolar en la formación del carácter; la práctica de las virtudes como mecanismo para la formación del carácter del sujeto; la educación del carácter a través del desarrollo evolutivo; la enseñanza de valores; métodos filosóficos, técnicas y estrategias para formar el carácter; propuestas filosófico-pedagógicas para la formación del carácter; la reflexión personal y el autoconocimiento como mecanismos para la formación del carácter; corrientes filosóficas para la formación del carácter; teorías éticas para la formación del carácter; teorías del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg, etc.); comprensión de la formación del carácter desde la relación entre desarrollo moral y desarrollo psicológico; función de la educación del carácter en la participación ciudadana y el bien común; rol de la religión y la espiritualidad en la educación del carácter; importancia de las religiones en la formación del carácter; críticas y defensas de los programas de educación del carácter; rol de los mentores en la educación del carácter; la formación del carácter desde la filosofía; formación del carácter desde la pedagogía; estrategias filosóficas y pedagógicas para la educación del carácter; enfoque interdisciplinario en la educación moral; relación carácter y conocimiento; teorías, prácticas y ambientes escolares en el desarrollo moral y la educación del carácter; pedagogía y filosofía en la educación moral; el arte de formar el carácter desde la pedagogía y la filosofía moral; filosofía y prácticas pedagógicas para el desarrollo del carácter

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 2029

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2030

Sophia 49

Fundamentos y perspectivas filosóficas de la educación transformadora

Líneas de Investigación: Fundamentos teóricos sobre la conciencia crítica; la pedagogía participativa como base para la educación transformadora;

447



educación contextualizada clave para la transformación personal y social; la interdisciplinariedad como mecanismo para abordar problemas; conciencia crítica como base para la educación transformadora; la pedagogía participativa como referente para una educación transformadora; enfoque interdisciplinario para la educación y transformación social; fundamentos de la educación transformadora de Freire a Foucault; aprendizaje holístico como fundamento para la educación transformadora; teoría, praxis y filosofía en clave hacia una educación transformadora; la educación contextualizada como base para la transformación personal y social; interdisciplinariedad y conciencia crítica en la educación transformadora; perspectivas filosóficas de la educación transformadora: Freire, Dewey, etc.; teorías y prácticas para la comprensión holística de la educación transformadora; perspectiva holística del aprendizaje y la comprensión como base para la educación transformadora; fundamentos filosóficos de la educación transformadora desde Freire, Dewey, Kant, Rousseau, Giroux, Foucault, Gramsci; etc.

448



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 2029

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2030

Sophia 50

Fenomenología de la experiencia en la educación

Líneas de Investigación: Estudio de la experiencia subjetiva; métodos fenomenológicos para comprender la mente; importancia de las experiencias vividas y subjetivas en la formación integral; fundamentos filosóficos de la experiencia vivida; atención y focalización como aspectos necesarios para la comprensión; la percepción sensorial y cognitiva en la experiencia educativa; influencia de la temporalidad de la experiencia en el aprendizaje; incidencia de la percepción del tiempo en la experiencia educativa; importancia del contexto situacional, del espacio físico educativo, social y cultural en la experiencia del aprendizaje; desarrollo de la identidad personal y profesional de los principales agentes de la educación; importancia de la autenticidad en la educación; influencia de las emociones y los sentimientos en la experiencia educativa y en el proceso de aprendizaje; relación entre emoción y cognición; influencia de las experiencias emocionales en la comprensión y rendimiento académico; reflexión crítica sobre las experiencias educativas para fomentar el aprendizaje profundo y significativo; adaptación del currículo para responder a las percepciones y necesidades. aprendizaje experiencial y el descubrimiento autodirigido; enseñanza reflexiva y empática basada en las perspectivas y vivencias de los estudiantes; ambientes de aprendizaje para fomentar la interacción y la colaboración.

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 2030

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2031

449



CALL FOR PAPERS 2026-2030

Sophia 42

Philosophy in media communication and digital media in education

Lines of research:

- Reflections on media education
- Truthfulness of information in digital media
- Philosophical analyses of misinformation phenomena
- Questions on the impact of fake news on society and education
- Critical formation of individuals regarding media and digital technologies
- Reflections on various media and digital formats
- Philosophical foundations of digital literacy and media education
- Critical and competent civic formation in the use of media and digital technologies
- Constructivist and critical approaches to media education
- Philosophical methods for teaching media skills
- Pedagogical strategies for teaching media and digital skills
- Critical thinking for media analysis
- Technical and creative skills for media content production
- Ethics and responsibility in the digital age
- Ethics and responsibility in creating and disseminating digital content
- Impact of media and technology on society
- Education on online privacy and personal data protection
- Strategies for maintaining digital security and ethics in technology use
- Equitable access to technology and media
- Policies and practices to reduce the digital divide and promote technological inclusion
- The role of media literacy in forming informed and participative citizens
- The use of digital media for civic participation
- Ethical dilemmas related to the use of technology and digital media
- Social responsibility and professional ethics in creating and consuming media content
- Integration of media education into the curriculum
- Critical evaluation of educational programs and practices in media literacy
- Emerging trends in digital literacy and their relevance to the future of education
- Globalization through the internet and the power of Artificial Intelligence as a leveling force in education

450



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2026

Publication date of this edition: January 15, 2027

Sophia 43
Philosophy of neuroeducation

lines of research:

- Ethical, epistemological, and methodological implications of applying neuroscientific knowledge in education
- Nature, limitations, and purposes of neuroeducation
- Philosophical reflection on the relationship between neuroscience, psychology, and pedagogy
- Neurobiological foundations of learning
- Brain plasticity and memory consolidation
- Fundamental cognitive processes: attention, perception, memory, and emotions in education
- Principles of neuroscience to improve teaching and learning
- Ethics of neuroeducation
- Informed consent in neuroeducational research
- Critical evaluation of neuroscientific methodologies
- Criticisms of neuroscience and neuroeducation
- Designing learning environments adapted to students' cognitive and emotional needs
- Impact of emotions on learning and memory processes
- Strategies to foster intrinsic motivation and emotional well-being in the classroom
- Lifelong learning and neuroplasticity in adulthood
- Philosophical reflection on the use of emerging technologies like neuroimaging and brain stimulation in educational research
- Philosophical reflection on teacher training and neuroeducation
- Influence of neuroscientific knowledge on educational practice
- Philosophy of mind and neuroeducation
- Moral neuroeducation
- Neuroethics related to education



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2026

Publication date of this edition: July 15, 2027

Sophia 44

Ethics of artificial intelligence in education

Lines of research:

- Ethical and moral implications of AI development and use
- Transparency, privacy, and data protection
- Ethical handling of personal data
- Autonomy and educational decision-making with AI systems
- Human autonomy and supervision with AI
- Effects of automation and AI in education
- Philosophical reflection on the use of AI
- Strategies to combat misinformation generated by AI
- Criticisms of machine autonomy and robot ethics
- Cultural and ethical differences in the perception and regulation of AI
- Approaches, perspectives, and trends to address the challenges and opportunities of this technology
- The use of AI in virtual educational environments
- Security, justice, and benefits of AI for stakeholders
- Reflections on equity promoted by AI
- Impact of AI on teachers' responsibilities and students' roles
- Ethics as a balance point between technology and human interaction in the educational process
- Educational assessment
- Ethical use of AI to evaluate student performance
- Ethical approach to the implementation of artificial intelligence in education

452



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2027

Publication date of this edition: January 15, 2028

Sophia 45

Philosophy of education in truth and post-truth

Lines of research:

- Conceptions, theories, and criteria of truth
- Epistemological foundations of how we know the truth
- Theories of knowledge and their application in education
- Implications of truth in educational processes
- The truth in the teacher vs. the truth in the student

- Ethics and truth in educational research
- Types of truth, problems, and limits of truth in education
- Education in truth based on critical thinking
- Education in truth in the post-truth era
- Educational dimension of post-truth
- Intellectual honesty, integrity, objectivity, and rigorous pursuit of knowledge
- Truth as the center of the educational process
- The role of truth in civic education and citizen formation
- Relationship between truth, power, and propaganda in education
- Strategies to promote self-reflection and personal pursuit of truth
- Importance of authenticity and honesty in personal and educational development
- Methods of teaching truth
- Truth in the sciences, humanities, and social sciences
- The pursuit of truth in academic and scientific research
- Cultural relativity and truth
- Teaching truth in a multicultural and pluralistic context



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2027

Publication date of this edition: July 15, 2028

Sophia 46

Philosophy of the environment and education

Lines of research:

- Interaction between environmental philosophy and education
- Philosophical approaches to environmental education
- Environmental ethics in education
- The ethics of respect and care for the environment
- Environmental ethical dilemmas in the classroom
- Transdisciplinary dialogue on sustainable development and regenerative cultures from critical pedagogy
- Philosophy of nature and education, philosophical perspectives on nature influencing education
- The role of education in global sustainability
- Philosophy of ecology in education
- Educational methods to develop ecological awareness
- Environmental education in the formation of ecological values



- Teaching environmental equity
- Ecofeminism in environmental education
- Philosophy of climate change and education
- Climate change from a philosophical perspective
- Critical pedagogy for understanding the environment
- Teaching about the rights of nature
- Philosophical implications of nature
- Philosophical foundations of curriculum integration with environmental topics
- Interdisciplinary curriculum from environmental philosophy
- Anthropocentrism and ecocentrism
- Philosophy and environmental technoscience in education
- Ethics of geoengineering and other technological interventions in the environment
- Ontology of the environment
- Philosophy of ecology
- Criticisms and challenges in implementing the rights of nature

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2028

Publication date of this edition: January 15, 2029

Sophia 47

Problems and challenges in the philosophy of education

Lines of research:

- Philosophical foundations of inequality and educational equity in education
- The role of the philosophy of education in cultural diversity
- The role of the philosophy of education in political and civic formation
- Intercultural philosophy and educational competencies in globalization
- Evaluation of the relevance and updating of educational content
- Alternative methods of educational assessment
- Decentralization and governance in education
- Philosophy of education for understanding the mental health of teachers and students
- Pedagogical orientations based on philosophical currents
- Critical thinking in the classroom

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2028

Publication date of this edition: July 15, 2029

Sophia 48

The role of the teacher in character formation and virtue modeling

Lines of research:

- Character education from philosophy
- Articulation of ethical theory, pedagogical practices, and cultivation of a school environment for moral development
- Philosophical strategies for character education
- Teaching values
- Modeling virtues
- Teachers' behavior and decisions
- Teachers as role models of virtues
- Moral and ethical dilemmas in the classroom
- Philosophy for children programs for developing critical thinking skills
- Experiential learning for character education
- Project-based learning as an experience to strengthen human character
- Importance of interdisciplinarity in character formation
- Influence of the school environment in character formation
- The practice of virtues as a mechanism for forming the character of the subject
- Character education through developmental stages
- Teaching values
- Philosophical methods, techniques, and strategies for character formation
- Philosophical-pedagogical proposals for character formation
- Personal reflection and self-knowledge as mechanisms for character formation
- Philosophical currents for character formation
- Ethical theories for character formation
- Theories of moral development (Piaget, Kohlberg, etc.)
- Understanding character formation through the relationship between moral and psychological development
- Role of character education in civic participation and the common good
- Role of religion and spirituality in character education
- Importance of religions in character formation
- Criticisms and defenses of character education programs



- Role of mentors in character education
- Character formation from philosophy
- Character formation from pedagogy
- Philosophical and pedagogical strategies for character education
- Interdisciplinary approach to moral education
- Relationship between character and knowledge
- Theories, practices, and school environments in moral development and character education
- Pedagogy and philosophy in moral education
- The art of character formation from pedagogy and moral philosophy
- Philosophy and pedagogical practices for character development

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

456



Manuscript submission deadline: July 15, 2029

Publication date of this edition: January 15, 2030

Sophia 49

Philosophical foundations and perspectives of transformative education

Lines of research:

- Theoretical foundations of critical consciousness
- Participatory pedagogy as a basis for transformative education
- Contextualized education as key to personal and social transformation
- Interdisciplinarity as a mechanism to address problems
- Critical consciousness as the basis for transformative education
- Participatory pedagogy as a reference for transformative education
- Interdisciplinary approach to education and social transformation
- Foundations of transformative education from Freire to Foucault
- Holistic learning as a foundation for transformative education
- Theory, praxis, and philosophy towards transformative education
- Contextualized education as a basis for personal and social transformation
- Interdisciplinarity and critical consciousness in transformative education
- Philosophical perspectives of transformative education: Freire, Dewey, etc.
- Theories and practices for holistic understanding of transformative education
- Holistic perspective of learning and understanding as a basis for transformative education
- Philosophical foundations of transformative education from Freire, Dewey, Kant, Rousseau, Giroux, Foucault, Gramsci, etc.

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2029

Publication date of this edition: July 15, 2030

Sophia 50

Phenomenology of experience in education

Lines of research:

- Study of subjective experience
- Phenomenological methods to understand the mind
- Importance of lived and subjective experiences in integral formation
- Philosophical foundations of lived experience
- Attention and focus as necessary aspects for understanding
- Sensory and cognitive perception in educational experience
- Influence of the temporality of experience on learning
- Impact of time perception on educational experience
- Importance of situational context, physical, educational, social, and cultural space in the learning experience
- Development of personal and professional identity of the main educational agents
- Importance of authenticity in education
- Influence of emotions and feelings on educational experience and learning process
- Relationship between emotion and cognition
- Influence of emotional experiences on understanding and academic performance
- Critical reflection on educational experiences to foster deep and meaningful learning
- Adapting the curriculum to respond to perceptions and needs
- Experiential learning and self-directed discovery
- Reflective and empathetic teaching based on students' perspectives and experiences
- Learning environments to foster interaction and collaboration

457



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2030

Publication date of this edition: January 15, 2031

