

Pedagogía y Saberes 63

A propósito del diálogo entre
Pedagogía y Psicología



Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación

N.º 63 julio - diciembre 2025

ISSN: 0121-2494

ISSN-E: 2500-6436



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Pedagogía y Saberes

N.º 63, julio - diciembre de 2025
ISSN: 0121-2494
ISSN: 2500-6436 (en línea)
Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR
Helbert Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO
Víctor Espinosa Galán

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA
Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA
Paola Acosta Sierra

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP
Catalina Campuzano Rodríguez

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
Sonia Torres

EDITORES
Ana Cristina León Palencia
Oscar Orlando Espinel-Bernal

CORRECCIÓN Y TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS Y AL INGLÉS
Íngrid González

ASISTENCIA EDITORIAL
Ana María Acosta Cubillos
Dominique Velandia Vargas

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría B.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Coordinadora
Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas
Mariel Loaiza
Isabella Rendón Barros

Indexación de revistas
Julián Arcila

Corrección de estilo
Jhon Machado

Traducción
Íngrid González

Diagramación
Paula Andrea Cubillos Gómez

Portada
Autor: Guillermo Quintero Valderrama
Título: Arrullo
Técnica: Óleo sobre lienzo
Año: 2024

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990
Bogotá, Colombia

Comité Editorial/Científico

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional

Ancízar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional

Gert Biesta

University of Edinburgh, Reino Unido & Maynooth University, Irlanda.

Jan Masschelein

Laboratory for Education and Society, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Bélgica.

Alfredo Jose Da Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Brasil

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa

Universidade de Lisboa, Portugal

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Brasil

Selma Garrido-Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Inés Dussel

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México & Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina

Pares externos

Vladimir Alfonso Ballesteros Ballesteros

*Fundación Universitaria Los Libertadores
vladimir.ballesteros@libertadores.edu.co*

María Amparo Oliveros Ruiz

*Universidad Autónoma de Baja California
amparo@uabc.edu.mx*

José Luis Jasso Medrano

*Universidad Autónoma de Nuevo León
jose.jassomd@uanl.edu.mx*

Alejandro Tapia Frade

*Universidad de Cádiz
alejandro.tapia@uca.es*

Pedro Miralles Martínez

*Universidad de Murcia
pedromir@um.es*

Eugenia Roldán Vera

*Departamento de Investigaciones Educativas,
Cinvestav
eroldan@cinvestav.mx*

Ana Gutiérrez García

*Universidad Veracruzana
angutierrez@uv.mx*

Juan Manuel Hernández Vázquez

*Universidad Autónoma Metropolitana
jm.uami@gmail.com*

Alicia Gloria Risso Migues

*Universidad de la Coruña
alicia.risso@udc.es*

Oscar Ovidio Calzadilla Perez

*Universidad Católica de Temuco
ocalzadilla@uct.cl*

Mario Fernando Gutiérrez-Romero

*Universidad Javeriana
mariogutierrez@javeriana.edu.co*

Francisco Hernando Gómez Torres

*Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Uniminuto
fgomeztorres@yahoo.com*

Blanca Flor Trujillo

*Universidad Pedagógica Nacional
btrujillo@upn.mx*

Ana María Valle

*Universidad Nacional Autónoma de México
anavalle@filos.unam.mx*

Oscar Pulido Cortés

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
oscar.pulido@uptc.edu.co*

María Paulina Mejía Correa

*Universidad de Antioquia
paulina.mejia@udea.edu.co*

María Silvia Serra

*Universidad Nacional de Rosario
maria.silvia.serra@gmail.com*

Anna Pagès Santacana

*Universidad Ramon Llull
annaps@blanquerna.url.edu*

Leandro de Lajonquière

*Universidade de São Paulo
ldelajon@usp.br*

Ana Abramowski

*FLACSO
aabramowski@gmail.com*

María Silvia Serra

*Universidad Nacional de Rosario
maria.silvia.serra@gmail.com*

Rafael Enrique Buitrago Bonilla

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
rafael.buitrago@uptc.edu.co*

Rafael Rubiano Muñoz

*Universidad de Antioquia
rafael.rubiano@udea.edu.co*

Maria Gisela Escobar

*Universidad Metropolitana
mescobar@unimet.edu.ve*

David Hernández de la Fuente

*Universidad Complutense
davidah@ucm.es*

Luz Gloria Cárdenas Mejía

*Universidad de Antioquia
luz.cardenas@udea.edu.co*

Betina Schuler

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS
betinaschuler@hotmail.com*

Javier Gil-Quintana

*Universidad Nacional de Educación a Distan-
cia (UNED)
jgilquintana@edu.uned.es*

Angela Garcés Montoya

*Universidad de Medellín
agarces@udemedellin.edu.co*

Fernando Tucho

*Universidad Rey Juan Carlos de Madrid
fernando.tucho@urjc.es*

Contenido

Editorial <i>Ana Cristina León Palencia</i>	4	Prevalencia de neuromitos en futuros/as docentes del norte de México <i>María Guadalupe Siqueiros-Quintana Xitlali Torres-Aguilar</i>	114-127
El significado y alcance de los estudios psicológicos del aprendizaje en la enseñanza. Algunos problemas conceptuales <i>José Antonio Castorina</i>	6-18	Otros temas	
El aprendizaje como condición contemporánea <i>David Andrés Rubio-Gaviria</i>	19-32	La escritura en las escuelas filosóficas de la Antigüedad <i>Sergio Pérez-Cortés</i>	128-139
La psicologización de la educación <i>Gastón Molina-Domingo</i>	33-44	La enseñanza en los manuales para maestros de educación infantil (1960-1990) <i>Óscar Leonardo Cárdenas-Forero</i>	140-153
¿Estructura de la enseñanza? Simbólico, imaginario y real en educación <i>David Pérez-García</i>	45-55	Educomunicación popular y pedagogía transmoderna. Encuentros preliminares <i>José Rafael Rosero-Morales Cicerón Erazo-Cruz</i>	154-164
Psicología y pedagogía de la autenticidad <i>Laura Natalia Bernal-Contreras Juan Sebastián Ballén-Rodríguez</i>	56-70	Transformando la educación en ciencias: impactos de la relación ciencias-Gobierno-industria <i>Boris Fernando Candela-Rodríguez Robinson Viáfara-Ortiz</i>	165-177
Tendencias investigativas en deserción escolar de 2019 a 2024 <i>Lizzet Cristina Paitán-Ávila Melba Ximena Figueroa-Ángel</i>	71-85		
Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada <i>Agustina Craviotto-Corbellini Andrés Risso Thomasset Camilo Rodríguez-Antúnez</i>	86-99		
Redes sociales: impacto psicológico y académico en estudiantes universitarios <i>Carlos Fernando Osorio-Andrade Edwin Arango-Espinal Juan Manuel Candelo-Viáfara</i>	100-113		

Editorial

A propósito del diálogo entre Pedagogía y Psicología

Este número tiene como propósito contribuir a la renovación de la conversación entre pedagogía y psicología, otrora signada por los debates respecto al estatuto epistemológico de una y otra disciplina (Piaget, 2001). Antes que insistir en esa pugna –que hoy ha perdido vigencia–, se propuso abrir un escenario que permitiese construir un balance sobre el estado de este diálogo. Al respecto, es posible indicar tres asuntos: los conceptos y temáticas emergentes, el espacio donde se pone en juego ese diálogo y la comprensión sobre la investigación en o sobre la educación.

Primero, respecto a los temas y conceptos adscritos a la relación entre pedagogía y psicología, la enseñanza y el aprendizaje mantienen su lugar como conceptos centrales del diálogo entre ambas disciplinas. Su estudio e investigación cumple un papel primordial, bien sea para cuestionar perspectivas aplicacionistas –que suelen mezclar uno y otro–, o para presentar los consensos existentes en torno a los atributos correspondientes a cada uno de esos conceptos. Por otra parte, hay temas emergentes –algunos no tan recientes– relativos al vínculo entre desempeño académico y uso de redes sociales, la educación o aprendizaje (socio)emocional, o la circulación contemporánea de las neurociencias y los mitos en educación.

Segundo, la relación entre estas dos disciplinas se juega –mayoritariamente– en el terreno escolar. Son pocas las reflexiones que acuden a la educación en sentido general o que abandonan la pregunta por la enseñanza. Como han indicado diversos autores (Schriewer, 1991; Biesta, 2011), los abordajes de las ciencias de la educación –especialmente de la psicología y la sociología– se han circunscrito al escenario escolar. Por lo tanto, es necesario explorar caminos que amplíen la mirada más allá de lo escolar –sin que ello suponga su abandono– y ofrezcan aproximaciones a la educación para abonar comprensiones sobre el humano en sus diversas dimensiones.

Y tercero, este balance permite insistir en la necesidad de cuestionar qué significa investigar en educación o sobre educación. En efecto, el carác-

ter aplicacionista persiste en esta relación, lo que genera que algunos temas de resorte psicológico usen a la escuela como escenario de indagación, pero que no incluyan una problematización de orden educativo. Hace varias décadas, Hernández (1998) planteaba la pregunta por la psicología en o sobre la educación, evidentemente no solo se trataba del uso de una u otra preposición, sino del tipo de relación que se establecía entre ambos campos. Es preciso continuar interrogando el tipo de investigación que será denominada educativa y, así, fortalecer a la pedagogía.

Con este panorama, es posible introducir la naturaleza de los artículos que se encuentran en este número temático y que pueden organizarse en tres grupos. Los primeros cuatro artículos problematizan los usos de los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Bien sea desde el cuestionamiento a las perspectivas aplicacionistas y la necesidad de explorar las relaciones con otras disciplinas o, frente a los usos políticos y económicos del concepto de aprendizaje. A su vez, a partir de dos entradas psicoanalíticas se propone, por una parte, hacer distinciones entre la educación y el aprendizaje y, por otra parte, repensar la idea de enseñanza como la articulación entre saber y deseo.

Los siguientes cinco artículos exploran autores, conceptos o temáticas derivables de este diálogo: estudio del concepto de lo auténtico en la perspectiva de Erich Fromm; los estudios sobre la deserción escolar; el análisis de la fundamentación de la reforma educativa que supone la inclusión de la educación emocional en el sistema educativo uruguayo; la influencia de las plataformas digitales en el desempeño escolar y su impacto en la salud mental, y los neuromitos identificables en la formación de maestros en México.

Los cuatro artículos finales brindan otro tipo de discusiones al campo de la pedagogía. Sea sobre el paso de la oralidad a la escritura en las escuelas filosóficas en la antigüedad, en el estudio de los manuales de educación infantil de tres décadas del siglo xx, el análisis de las nociones de educocomunicación

popular y transmodernidad o la interrogación por el currículo estatal en ciencias y su relación con la industria.

Con este número, se espera continuar aportando al fortalecimiento de la pedagogía y su diálogo con otros saberes, tarea que esta revista ha emprendido desde hace 35 años y cuya labor es invaluable para la comunidad académica interesada en este campo.

Ana Cristina León Palencia

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Referencias

- Biesta, G. (2011) Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Editorial Crítica.
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. *Revista de Educación*, 296, 137-174.

El significado y alcance de los estudios psicológicos del aprendizaje en la enseñanza. Algunos problemas conceptuales*

The Meaning and Scope of Psychological Studies on Learning in Teaching: Some Conceptual Issues

O significado e o alcance dos estudos psicológicos da aprendizagem no ensino: algumas questões conceituais

José Antonio Castorina** 

Para citar este artículo

Castorina, J. A. (2025). El significado y alcance de los estudios psicológicos del aprendizaje en la enseñanza. Algunos problemas conceptuales. *Pedagogía y Saberes*, (63), 6-18. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21529>

Resumen

Una parte significativa de los intentos de utilizar la psicología para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje presenta muchas dificultades epistemológicas, y principalmente se los puede caracterizar como “aplicacionistas”. El objetivo inicial de este artículo es su crítica sistemática. Luego, tratamos de plantear los interrogantes que las situaciones y los contextos didácticos le proponen a

* El presente artículo es resultado de una reflexión acerca de problemas conceptuales de la aplicación de psicología al campo de la educación.

** Doctor en Educación, Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Investigador Principal, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina); profesor titular, Universidad Pedagógica Nacional (Buenos Aires, Argentina); profesor emérito, Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina). Grupo de investigación UBACYT, proyecto de investigación UBACYT 20020220300085BA: “La construcción del conocimiento de dominio social: nuevos problemas teóricos a partir de investigaciones empíricas”. ctono@fibertel.com.ar

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

la investigación educativa, situando a los estudios psicológicos en la diversidad de campos de conocimiento que enfocan las dimensiones de los procesos educativos. En tal sentido, es crucial esbozar las vinculaciones entre dichos campos disciplinarios. Después, se trata de efectuar un análisis conceptual para explicitar el marco epistémico, conformado por presupuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a las teorías psicológicas del aprendizaje escolar. Por último, se intenta justificar un programa de colaboración entre las investigaciones psicológicas con las distintas disciplinas, desde las didácticas específicas hasta la sociología de la educación.

Palabras clave

aplicacionismo; problemas conceptuales; marco epistémico; psicología y pedagogía; horizonte interdisciplinario

Abstract

A significant portion of attempts to use psychology to study teaching and learning processes encounter major epistemological challenges and can largely be characterised as “applicative”. The initial aim of this article is to offer a systematic critique of such approaches. It then seeks to pose the questions that didactic situations and contexts raise for educational research, situating psychological studies within the wider array of knowledge fields that address the dimensions of educational processes. In this regard, it is crucial to outline the connections between these disciplinary domains. The article proceeds with a conceptual analysis to clarify the epistemic framework—comprising ontological and epistemological assumptions—that underpins psychological theories of school learning. Finally, it seeks to justify a collaborative research agenda between psychological inquiry and other disciplines, ranging from subject-specific didactics to the sociology of education.

Keywords

applicative approach; conceptual problems; epistemic framework; psychology and pedagogy; interdisciplinary horizon

Resumo

A maioria das tentativas de utilização da psicologia para estudar os processos de ensino e aprendizagem apresentam muitas dificuldades epistemológicas, sendo caracterizadas geralmente como “aplicacionistas”. Inicialmente, e como objetivo deste artigo, é feita uma crítica sistemática de tais tentativas. Em seguida, procuramos levantar as questões que as situações e os contextos didáticos propõem à pesquisa educacional, situando os estudos psicológicos na diversidade de campos do conhecimento que focam as dimensões dos processos educativos. Neste sentido, é crucial delinear as ligações entre estes campos disciplinares. Posteriormente, trata-se de realizar uma análise conceitual para explicar o quadro epistémico, constituído por pressupostos ontológicos e epistemológicos que fundamentam as teorias psicológicas da aprendizagem escolar. Por fim, procura-se justificar um programa de colaboração entre a investigação psicológica e diferentes disciplinas, desde a didática específica até à sociologia da educação.

Palavras-chave

aplicacionismo; problemas conceituais; enquadramento epistémico; psicologia e pedagogia; horizonte interdisciplinar

Introducción

En las últimas décadas, se han planteado muy diversas relaciones entre el campo educativo y la psicología, las que dan cuenta de una gran complejidad epistemológica e institucional. Al respecto, es indispensable hacer algunas aclaraciones sobre la perspectiva que vamos a asumir. Por un lado, no pretendemos abarcar la totalidad de dicho campo, que va desde las cuestiones de la educación especial, pasando por los procesos de aprendizaje escolar, o la clínica de sus dificultades, hasta las interacciones sociales entre maestros y alumnos. Por otro, y lo que resulta muy significativo, si nos ocupamos de la psicología del aprendizaje, no se trata de un estudio ni homogéneo, ni unificado, ni con gran consolidación teórica y empírica, porque incluye numerosos temas de estudio: la transferencia, el desarrollo de los conocimientos y las habilidades, los estudios cognitivos sobre la memoria, las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, los mecanismos comunes o no de los aprendizajes en diferentes dominios de conocimiento, sus relaciones con la enseñanza, o la intervención de las representaciones sociales en las interacciones sociales del aula. Además, las corrientes que afrontan tales tópicos son muy diferentes, al elegir los criterios y el modo de abordarlos. Así, en el caso del desarrollo y el aprendizaje, que nos interesa en este artículo, se pueden mencionar el cognitivismo, el neoconductismo, las variedades del constructivismo o la escuela sociohistórica, entre otras. En palabras de Bruner (2004, p. 13): “El aprendizaje permanece como un tópico elusivo, más allá de las investigaciones sin fin realizadas sobre éste. Y lo que queremos decir con ello, por supuesto, está conformado por cómo elegimos estudiarlo”.

Es preciso identificar las condiciones de las prácticas educativas para vincularlas con tales estudios. En nuestro caso, los escenarios constituidos por las situaciones didácticas y las dinámicas de las interacciones socioculturales en el aula, que son imprescindibles para pensar el aprendizaje escolar. Según como las teorías psicológicas asuman o no esto último, se irán dibujando las diferencias y convergencias básicas con los enfoques de otras perspectivas sobre aquel proceso, como las pedagogías y otras disciplinas. Al respecto, desde el punto de vista epistemológico, es relevante discutir la implementación de las psicologías como aplicación directa de los resultados de la investigación, realizada por fuera de los contextos escolares en los que se produce el aprendizaje, y revisar los procedimientos para estudiar los procesos psicológicos en el campo de las prácticas educativas. Por ello, vamos a dar particular relevancia a las cuestiones planteadas en el interior de las situaciones de enseñanza y

aprendizaje, asociadas con los objetos del conocimiento. Es decir, la producción teórica y los métodos de investigación son desafiados por la peculiaridad del modo en que se tramitan institucionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo demás, otras disciplinas interesadas en el aprendizaje, desde las pedagogías a las neurociencias, comparten algunos de los problemas mencionados en las psicologías.

En este panorama, es imprescindible hacer reflexiones metateóricas o análisis conceptual de las teorías psicológicas y de otras disciplinas (Castorina, 2022; Witherington *et al.*, 2018). Es decir, para evaluar las condiciones de producción de teorías psicológicas referidas al aprendizaje en la enseñanza es preciso examinar, por una parte, las cuestiones referidas al rigor y claridad de los conceptos teóricos, en sus relaciones con aspectos metodológicos de las investigaciones y, por otra parte, sobre todo en este trabajo, el tipo de presupuestos ontológicos y epistemológicos que orientan el recorte de los problemas de investigación, las unidades de análisis o los esquemas explicativos. Este análisis conceptual referido a la intervención de estos presupuestos puede respaldar la búsqueda de compatibilidad de algunas corrientes de la psicología del aprendizaje y otras disciplinas o en otros casos de incompatibilidad.

Este artículo se propone, en primer lugar, discutir ciertas implementaciones de las psicologías en el campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, caracterizando las dificultades y el predominio de una perspectiva aplicacionista. Luego, y ateniéndonos a las condiciones de las prácticas educativas, identificar los interrogantes que plantean las situaciones didácticas a la investigación psicológica. Más adelante, situar las investigaciones psicológicas en la diversidad de los saberes y conocimientos comprometidos en el aprendizaje escolar. También, establecer las relaciones entre las disciplinas y corrientes que se ocupan de estos aspectos. A continuación, encarar un análisis conceptual de los supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a la formulación de las teorías. Para finalmente, argumentar en favor de la investigación psicológica en colaboración con otras disciplinas, esbozando un horizonte interdisciplinario con base en la compatibilidad entre aquellos presupuestos.

El aplicacionismo de los conocimientos psicológicos al campo educativo

La enseñanza y el aprendizaje en la escuela han sido objeto de la investigación psicológica por décadas, pero transfiriendo de manera directa al campo educativo, y muchas veces con un objetivo prescriptivo,

los resultados de indagaciones realizadas fuera del campo educativo. Esta aplicación muestra varias características, que es preciso discutir.

Por una parte, y ello vale tanto para las teorías psicológicas como para otras disciplinas que se han ocupado del proceso de aprendizaje, este no puede describirse si se aíslan sus componentes. Esto último conlleva el riesgo de alguna forma de reduccionismo, como veremos. Por la otra, no hay una explicación legítima de esos procesos, si no se consideran las diversas condiciones que son constitutivas de la escena de enseñanza y aprendizaje. El campo educativo ha presenciado una lista interminable de tales descripciones, procedimientos y explicaciones (Bronckart, 2007, 2012), en el sentido de que la dimensión del aprendizaje es considerada como la única, y ello vale tanto para ciertas teorías psicológicas del aprendizaje, como para las neurociencias (Castorina, 2016b). Una mirada crítica sobre ellos puede permitir otros modos de pensar las relaciones entre las disciplinas del campo educativo.

Hay una historia bien conocida e instructiva acerca de estas modalidades de aplicación de la psicología contemporánea, sea el conductismo, con la tecnificación del proceso de aprendizaje, la psicología computacional que impulsó recientemente los procesos metacognitivos como panacea educativa, o las teorías del cambio conceptual que identificaron el aprendizaje de una ciencia con la simple sustitución del sentido común por el conocimiento científico (Castorina y Zamudio, 2019). Como caso ejemplar, consideremos los ensayos sustentados por la psicología genética clásica (Lerner, 2001). En una primera instancia, se pretendió inferir de las hipótesis psicogenéticas piagetianas referidas a la secuencia de estructuras de conocimiento, lo que se podía enseñar según los niveles de pensamiento lógico. De este modo, los aspectos cruciales referidos a los mecanismos constructivos fueron desdeñados, o quedaron ocultos por el interés exclusivo en “las etapas” del conocimiento (Castorina, 2008; Lerner, 2001).

En una segunda instancia, hubo ensayos que tomaron en cuenta los mecanismos constructivos, tales como las situaciones conflictivas ante perturbaciones de los esquemas de conocimiento y los procesos de abstracción y generalización, por los que se reequilibraban. Pero su “aplicación” no incluyó a los objetos de enseñanza, es decir, se intentó que la escuela promoviera una actividad activa y “equilibradora” de los alumnos al margen de los contenidos disciplinares, una elaboración intelectual en el “vacío”. En este sentido, la “proximidad entre las modificaciones del conocimiento del sujeto y del

alumno explica sin duda la utilización directa de los trabajos de la psicología del desarrollo cognitivo” (Brun, 1994), pero sin interrogarse por los enfoques y los objetos de la psicología y la didáctica.

Las psicologías de los conocimientos ya constituidas fueron extendidas, sin revisiones ni cuestionamientos, al campo educativo. Esta perspectiva supone, aunque sin dar razones explícitas, que el conocimiento didáctico deriva de las investigaciones psicológicas del desarrollo cognitivo. Por el contrario, proponemos elaborar conocimiento psicológico con base en los interrogantes originados en las prácticas educativas, donde se incluyen los conocimientos de los alumnos y sus interacciones sociales con los docentes en la vida cotidiana del aula, el saber que se comunica y la acción del maestro, así como las condiciones propiamente institucionales de la enseñanza y el aprendizaje (Perret-Clermont y Carugati, 2004; Perret-Clermont, 2000; Castorina y Sadovsky, 2021).

Por su parte, Brousseau (2000), el fundador de la didáctica de las matemáticas, objetó los intentos de la psicología cognitiva de establecer los conocimientos matemáticos de los niños en la escuela a partir de los comportamientos que ponían en acto frente a ciertos dispositivos experimentales. Este autor enfatiza que así no se caracterizan las relaciones entre los conocimientos puestos en acto por los niños y la noción matemática (cuya adquisición era objeto de estudio) ni se precisa el alcance de los aprendizajes infantiles. Su cuestionamiento no se dirige a los estudios del desarrollo cognitivo, sino a los intentos de inferir prescripciones didácticas a partir de ellos. Por otra parte, la “aplicación” tan frecuente de los estudios cognitivos resulta algo paradójica (Bronckart, 2008): las investigaciones psicológicas hasta pueden ocurrir en el contexto escolar, pero al hacerlo dejan fuera los aspectos socioinstitucionales propios de esos contextos, especialmente las interacciones didácticas. Los datos obtenidos son interpretados dentro de una psicología que excluyó esos contextos, y que finalmente pretende reutilizarlos en un medio escolar excluido durante la investigación. En cambio, esta escisión entre psicología básica y aplicada no tiene sentido en la tradición iniciada por Vigotsky: la educación es la premisa de la observación y el horizonte de la actividad de la psicología científica. La tesis es que ninguna habilidad o competencia intelectual se puede describir en términos de mecanismos universales, separados de los aprendizajes artificiales, vinculados a la institución escolar.

En resumen, desde un punto de vista epistemológico, el “aplicacionismo” se refiere a aquellos estudios “exteriores” a las prácticas educativas de los alumnos,

que intentaron transferir los estudios psicológicos, producidos fuera de los procesos escolares específicos, a dichos procesos. Es decir, las teorías, que pueden tener validez en su campo de origen (por lo general, fuera de la escuela), al no ser revisadas son incapaces de resolver los problemas propuestos por los contextos escolares. Por lo tanto, los psicólogos interesados en estudiar los procesos de aprendizaje escolar tienen que analizar críticamente su modo de investigar los conocimientos que se aprenden, en qué condiciones y por medio de qué procesos de elaboración.

Finalmente, podemos repensar el aplicacionismo en un espacio diferente, ya que no es suficiente una reflexión epistemológica acerca de lo inadecuado o incorrecto de las teorías y técnicas psicológicas respecto de los procesos educativos. Buscamos considerar la razón de ser de las propias disciplinas psicológicas: sus investigaciones han contribuido a construir pautas de normalidad y anormalidad que han tenido un poder legitimador de las prácticas educativas (Foucault, 1976). Es decir, los sujetos de la psicología ya están “intervenidos” por la propia práctica educativa (Castorina, 2008, 2016b; Baquero y Terigi, 1996) en el marco de la historia de los dispositivos escolares y del proyecto escolar en relación con los niños. Hacemos énfasis en el examen del rol activo de las psicologías en la construcción social del niño, a diferencia de la versión académica de un niño natural que se desarrolla en una cierta dirección y aprende de una única manera. Aquí, el discurso y las prácticas de las pedagogías han adquirido una modalidad normativa, que hacen imposible estudiar al sujeto escolar de modo independiente, porque este se constituye en su complejo entramado (Baquero y Terigi, 1996; Skliar, 2005). Respecto de los dos enfoques expuestos, creemos que la crítica de las condiciones sociales y discursivas de las psicologías no excluye la epistemología que justifica la renovación de la investigación psicológica. Se puede, a la vez, cuestionar la pretensión de fundar las prácticas educativas de aprendizaje en la regularidad biológica del desarrollo o en las etapas del pensamiento, tanto como su frecuente carácter estratégico de legitimar las prácticas educativas (Castorina, 2016b).

Algunas condiciones para el estudio psicológico de la enseñanza y el aprendizaje

Las psicologías del desarrollo y del aprendizaje se emplearon para imaginar situaciones educativas, pero en pocos casos se han asumido los desafíos que

provoca el estudio de los conocimientos de los alumnos en sus condiciones didácticas. Es decir, no se ha examinado el aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente, en un marco institucional. Básicamente, y para poder comprender el aprendizaje de los alumnos en el aula es preciso estudiarlo en relación con el saber “enseñar” y con la actividad del docente. Es preciso ir más allá de las habilidades y competencias intelectuales de los alumnos, consideradas sin más como constituyentes de los aprendizajes, hacia una apertura de la investigación de los procesos específicos de adquisición de los saberes disciplinares que se transmiten en la escuela (Castorina, 2003; Lerner, 2001). Se debe cumplir, al menos, con dos condiciones para una indagación no aplicacionista: de un lado, no desconsiderar la transmisión de conocimientos culturales al estudiar el aprendizaje, es decir, no verlo como independiente de la transmisión del saber que se pretende enseñar; de otro, y asociado con lo anterior, abandonar una versión espontaneísta de las construcciones del alumno, la tesis de que los procesos de conocimiento de los niños se ponen en acción bajo cualquier circunstancia, sin contextualizarlos.

Veamos con mayor detalle estas condiciones. Básicamente, afirmamos que “los conocimientos adquiridos por un sujeto, apenas contienen por sí mismos, sus condiciones de aplicación. La situación desempeña una función en su utilización y por tanto en su construcción” (Saada-Robert y Brun, 1996, p. 130). Esta tesis central interpela a cualquier disciplina o teoría psicológica: las situaciones didácticas, caracterizadas porque en ellas se produce el encuentro entre un conocimiento en desarrollo (del alumno) y un saber ya presente. Justamente, son los estudios didácticos los que se ocupan de la función de las situaciones, muy condicionadas por el saber que se quiere enseñar y la institución responsable. Desde este punto de vista, las representaciones que construyen los alumnos en su aprendizaje dependen de las situaciones mencionadas. En otras palabras, el contexto de la enseñanza forma parte constitutiva de la definición de lo que es representable cognoscitivamente para un alumno. Contra la tesis de que las actividades educativas se moldean sobre el conocimiento psicológico de los niños, las situaciones didácticas en las que producen conocimientos los alumnos proponen un escenario educativo que deben tomar en cuenta los psicólogos del aprendizaje.

Recordando que la psicología genética fue ejemplar en el “aplicacionismo”, veamos ahora cuáles transformaciones de la versión clásica serían posibles en el nuevo escenario. Primeramente, y fundamental,

abandonar el estudio de las “operaciones intelectuales”, que son poco relevantes en el aprendizaje de las matemáticas o las ciencias sociales, por ejemplo, y asumir los conocimientos de “dominio”, o sistemas conceptuales construidos por los niños en sus actividades con los objetos (Castorina y Faigenbaum, 2003). Estos siguen cursos específicos de desarrollo y así pueden relacionarse con los sistemas conceptuales de los saberes, indagando su aprendizaje como aproximación a este último. Es decir, el aprendizaje escolar tiene que ver con las organizaciones conceptuales propias de los diferentes saberes que se enseñan, y consiste en la apropiación de estas. Por ello es necesario indagar la naturaleza y transformaciones de las ideas previas de alumnos en campos específicos, desde la escritura a los conocimientos naturales o sociales.

Por otra parte, el corazón de la psicología genética es el estudio del mecanismo de la construcción o reconstrucción del conocimiento: los procesos de abstracción reflexionante y simple, la equilibración de los esquemas ante perturbaciones o la toma de conciencia (García, 2000, 2006; Piaget y García, 1981). Así mismo, a la hora de estudiar el aprendizaje en las condiciones del dispositivo educativo escolar, dichos procesos deben ser contextualizados e incluso modificados para ser fieles a la especificidad de las situaciones didácticas. Así, es sabido que la abstracción reflexiva es una actividad que reconstruye en un nivel superior a ciertos esquemas de conocimiento, relativizando sus propiedades o articulándolo con otros. Por su parte, la abstracción simple permite a un sujeto acceder a informaciones de los objetos o del resultado de las acciones. Sin duda, desde el punto de vista psicogenético es nítida la prevalencia de la abstracción reflexiva sobre la simple, como actividad constructiva. Sin embargo, en las situaciones didácticas, el proceso de aprendizaje da un lugar más relevante a esta última que el otorgado en la psicogénesis, por fuera de la apropiación del saber a enseñar. Esto es, cuando un niño en situación escolar no puede utilizar el conocimiento disponible para resolver un problema, aprende y esto significa “hacer hablar a la situación, darle un sentido, para sacar de ella elementos nuevos, que le indican en qué dirección buscar la solución” (Castorina, 2003; Lemoyne, 1996; Saada-Robert y Brun, 1996).

Como es obvio, estas exigencias de revisión y de reformulación de hipótesis, incluso con modificaciones metodológicas, derivan del nuevo objeto de conocimiento, situado no afuera, sino dentro de las prácticas educativas. Claramente, por esta vía los psicólogos no extienden lisa y llanamente

lo conquistado en otras investigaciones, que puedan verificarse para otros fenómenos de aprendizaje (sea en términos experimentales o de experiencias en laboratorio, o en situaciones donde no hay una intención de enseñar). Y tampoco se trata de provocar cambios que transformen arbitrariamente a una teoría ni le quiten su relativa autonomía epistémica, sino de hacerse cargo de su legitimidad epistemológica: una teoría es científica en la medida en que tiene la potencialidad y luego la efectividad de reconstituirse ante nuevos problemas.

Más aún, afirmamos que estudiar el aprendizaje en las situaciones didácticas es el lugar principal de la validación externa de las teorías psicológicas, ya que las nociones o conceptos psicológicos, al circular por las prácticas educativas, se ponen a prueba. Así, conceptos como “esquema”, “representación”, “transferencia”, o “abstracción”, se muestran aceptables o modificables al adecuarse a la especificidad de aquellas prácticas (Bronckart, 2007). En general, un cambio epistémico que incrementa su validación en relación con las nuevas cuestiones, en lugar de repetir conceptos y aplicarlos indefinidamente a los problemas. Lo dicho vale para cualquier teoría del desarrollo y del aprendizaje que pretenda estudiar el aprendizaje escolar, y como veremos, también se puede extender a otras disciplinas con las que deben interactuar las teorías psicológicas en cuestión.

En resumen, hemos propuesto ciertas condiciones para replantear la investigación psicológica de los procesos de aprendizaje escolar. La tesis básica es que la transmisión y el aprendizaje de los saberes producidos culturalmente son el núcleo “duro” de cualquier actividad educativa (Castorina y Sadosky, 2021). Aquí se involucran diferentes tipos de conocimiento, que son movilizados por los sujetos cuando enfrentan, para controlarla, a una acción orientada hacia una cierta finalidad. Esos conocimientos pueden o no ser explicitables por el sujeto, pero en el momento en que los utiliza se interesan por su pertinencia para tal situación, sin inquietarse por su validez. Es preciso identificarlos y problematizar su tratamiento por las teorías del aprendizaje.

La diversidad de saberes en la práctica educativa

En la escena de enseñanza-aprendizaje se produce la interacción entre los alumnos y el docente a partir de algún tema que este propone, dando lugar a la convivencia y a veces a la contraposición entre

los saberes (cuerpos de conceptos relacionados del mismo campo teórico, expresados en un lenguaje formal) y los conocimientos (las creencias y esquemas disponibles en los aprendices y sus docentes). Estos últimos les permiten a los alumnos afrontar las situaciones didácticas en sala de clase, incluyen conceptos y también aspectos normativos como resultado de las interacciones escolares, así como nociones y visiones del mundo que provienen de las pertenencias étnicas o culturales fuera del aula. Se pueden precisar algunos de ellos:

En primer lugar, los saberes científicos que se transforman en saberes a enseñar. Es central la intervención de la transposición didáctica en los procesos de aprendizaje escolar, es decir, los mecanismos por los cuales se valora la relevancia y la pertinencia de ciertos saberes para ser transmitidos a través de la escuela, y se despliegan dinámicas complejas en las que están presentes dimensiones políticas, sociales, científicas y pedagógicas (Chevallard, 1997).

En segundo lugar, los conocimientos del sentido común, conformados por las estructuraciones significativas de fenómenos del mundo social y natural, desde las posiciones de los grupos. Se trata de las representaciones sociales, cuya constitución se puede estudiar principalmente en los intercambios entre docentes y alumnos, en los contextos didácticos, particularmente las adoptadas por los alumnos al interactuar con el saber escolar (Castorina, 2021; Perret-Clermont, 2000; Perret-Clermont y Carugati, 2004; Schubauer-Leoni, 2002).

En tercer lugar, en la adquisición de los conocimientos sobre la naturaleza, la comprensión de textos o las matemáticas, los estudiantes disponen de nociones o conceptos, elaborados durante su historia intelectual y por su participación en las actividades escolares. Estos conocimientos personales abarcan conceptos y también aspectos normativos sobre el trabajo en cada una de las disciplinas, que van construyendo en las interacciones antes y durante las prácticas escolares. En buena medida, son conocimientos de “dominio” reconocidos por muchas psicologías e incluidos en las teorías del cambio conceptual (Carey, 2000; Castorina y Faigenbaum, 2003; Castorina y Zamudio, 2019; Pozo y Flores, 2007) y vinculados a un área de conocimientos o más generales, referidos a sistemas de pensamiento, y que permiten en conjunto producir significados frente a una situación dada. En muchos casos, los alumnos adquieren ciertos conocimientos a través de su pertenencia a diferentes culturas étnicas o prácticas sociales que realizan fuera del aula, en su vida cotidiana o en los trabajos.

Finalmente, los docentes movilizan en su trabajo conocimientos que provienen de las reflexiones sobre sus propias prácticas, estructuradas sobre la base de las interacciones con sus alumnos a propósito de los saberes que enseñan. El modo en que se articulan estas reflexiones con los otros saberes y conocimientos forma parte de las indagaciones dirigidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares (Castorina y Sadovsky, 2021).

Existen diferentes teorías sobre desarrollo y aprendizaje que pretenden dar cuenta de las adquisiciones escolares, y no todas se ocupan estrictamente de las interacciones entre alumnos y docentes respecto del objeto de conocimientos. Algunas buscan atrapar los procesos cognitivos internos que —se presupone— operan durante el aprendizaje, como el procesamiento de la información; o la asociación de estímulos externos y la producción de respuestas comportamentales en las variantes del conductismo; incluso, las referidas al “cambio conceptual” y que buscan establecer cómo se transforman los conocimientos previos de los alumnos en dirección al saber, sin considerar los contextos educativos. En cambio, otras persiguen el objetivo de interpretar el aprendizaje escolar vinculado estructuralmente a la apropiación activa de sectores de la cultura, durante la enseñanza. Se podrían añadir el aprendizaje significativo, para el cual la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos; la teoría constructivista “revisitada”, antes referida, y atenta a las situaciones de aula, que examina la reconstrucción de conocimientos de dominio, en situaciones didácticas; la teoría sociohistórica del aprendizaje en términos de la apropiación de los instrumentos culturales, que transforma la relación entre desarrollo psicológico y aprendizaje.

Ahora bien, habida cuenta de sus distintos propósitos y formulación, ¿las teorías psicológicas pueden afrontar el estudio de esta convivencia más o menos conflictiva entre esos conocimientos y saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Se pueden articular al estudiar los aprendizajes en situaciones escolares contextuales?

Los presupuestos filosóficos de las teorías de aprendizaje en la educación

Intentaremos justificar por medio de un análisis conceptual una posible articulación de enfoques y teorías del aprendizaje, atendiendo a la dinámica de las relaciones entre las modalidades de cono-

cimiento durante la enseñanza. Es decir, no analizamos si las teorías tienen grados de verificación empírica, una cuestión por cierto relevante, sino cómo están condicionadas por supuestos epistemológicos y ontológicos (en adelante ME, marco epistémico) (Castorina, 2020, 2022; Overton, 2006, 2012; Witherington *et al.*, 2018). Estos han orientado la formulación de las preguntas de investigación, las unidades de análisis, los instrumentos de toma de datos y los modelos explicativos de las diferentes teorías. Ya Vigotsky había anticipado (1927/1991) la presencia inevitable en cualquier corriente psicológica de un conjunto interconectado de tesis básicas que trascienden a las teorías, incluida sus hipótesis más abstractas y los métodos específicos. Ellos constituyen el contexto en el cual los conceptos teóricos o las metodologías son construidos y que intervienen implícitamente en la práctica cotidiana de la ciencia. Hablamos de una dimensión ontológica acerca de lo que “hay” en el mundo psicológico y otra que abarca principios epistemológicos (Overton, 2006), y han formado parte de la conformación histórica de las psicologías del desarrollo y el aprendizaje. Ambos presupuestos han establecido lo que es significativo como problema de investigación y lo que no lo es, lo que es central y periférico en tales teorías, y además las unidades de análisis, los medios de la exploración conceptual y observacional, e implicado estándares de juicio y de evaluación (Overton, 2006, 2012). Cabe, entonces, reformular en esta perspectiva, aunque sea parcialmente, los interrogantes anteriores: ¿cuáles son las suposiciones filosóficas que orientaron los estudios de desarrollo y aprendizaje? ¿Cuáles de estos facilitan la indagación colaborativa en los contextos de la práctica educativa?

El ME hegemónico en gran parte de la historia de la psicología del desarrollo y el aprendizaje consiste en una estrategia intelectual que desvincula los componentes de la experiencia que sostenemos con el mundo (Merleau-Ponty, 1985). Una disociación propia de una ontología: el dualismo entre lo mental y lo material, del individuo de la sociedad, las emociones y el conocimiento, y es heredera de la filosofía cartesiana. Y también característica de su aparente opuesto, el reduccionismo del materialismo naturalista, el contextualismo o el neoinnatismo. Y una disociación en la teoría del conocimiento, del sujeto del objeto, la teoría de la observación, o el exclusivismo metodológico. Brevemente, algunos ejemplos: las teorías del procesamiento de la información se ocupan de los procesos cognitivos individuales, por fuera de las condiciones socioinstitucionales, reducidas al estatus de inputs. La unidad de análisis está

constituida por esos procesos internos, disociados del contexto didáctico en el que tienen lugar. Por lo demás, se defiende la unicidad del método experimental. Por su parte, los estudios clásicos del “cambio conceptual” se ocuparon solo de la modificación de los saberes previos de alumnos “occidentales”, no solo disociados de los contextos educativos, sino de las pertenencias culturales de los alumnos (Carey, 2000; Castorina y Zamudio, 2019). O los estudios sobre las dificultades de aprendizaje centrados únicamente en el “niño que tiene problemas”, interpretadas con independencia de los saberes que se enseñan y de las relaciones con los docentes en las prácticas educativas (Toscano, 2006).

Por el contrario, desde fines del siglo xx se abre camino un ME relacional, inspirado en las ideas de Hegel, Marx, Cassirer o Bourdieu, y caracterizado por una ontología donde cada elemento de la experiencia con el mundo solo existe por su conexión constitutiva con su dual y en una dinámica de transformación: el individuo con la sociedad, la naturaleza con la cultura, el desarrollo psicológico con el aprendizaje, el conocimiento con las emociones. Una ontología de las relaciones en términos de interconexión, cambio cualitativo de los conocimientos, en su reorganización sin un camino prefijado. En esta perspectiva, el aprendizaje escolar ocurre “en situación” mientras los alumnos se apropian del saber a enseñar, poniendo en juego sus distintos conocimientos, de modo tal que el contexto del aula hasta las situaciones didácticas ya no son solo un entorno, sino que constituyen a las reconstrucciones de los saberes. Ha pasado a ser una condición de existencia de los procesos de aprendizaje en aula, de ahí que el alumno en contexto sea la unidad de análisis de los estudios de aprendizaje.

Las diversas teorías mencionadas, en los problemas que recortan, en las unidades de análisis, o la verificación de sus hipótesis, están posibilitadas o limitadas por sus ME, pero tienen su propia credibilidad según los métodos de análisis de datos y sus construcciones conceptuales. Obviamente, el proceso de aprendizaje no es patrimonio de una teoría psicológica, que no podría agotar sus múltiples aspectos. Más aún, si recordamos la exigencia de adecuación a la peculiaridad del aprendizaje escolar, hay que buscar criterios para una colaboración posible entre algunas de ellas. Nuestra tesis es que compartir el mismo ME relacional constituye la base principal de dicha colaboración, ya que suministra una estrategia intelectual y compromisos comunes que vuelve compatibles a las teorías en cuestión, habida cuenta de sus diferencias, a

veces muy significativas. Vamos a mencionar dos de las teorías —entre otras— de gran predicamento en el campo educativo: la psicología genética y la teoría sociohistórica, de Vigotsky. Sin duda, hubo muchos intentos de comparación crítica, ya sea para juzgarlas contradictorias sin remedio (Bronckart, 2007), ya sea para considerarlas paradigmas inconmensurables (Bruner, 1997), ya sea para encontrar aspectos complementarios entre ellas (Castorina y Baquero, 2005; Tryphon y Vonèche, 1996). Esta última posición es sustentable, apelando al ME relacional, tanto ontológico como epistemológico, que subyace a ambas perspectivas, y las vuelve en principio compatibles. Por un lado, Vigotsky estudió la génesis de las funciones psíquicas superiores, con base en la interiorización individual de las herramientas culturales, defendiendo que el aprendizaje en la enseñanza va a “la cabeza” del desarrollo, en la dialéctica del “desarrollo próximo”. La unidad de análisis es concreta y articula las determinaciones contrarias que constituyen los fenómenos, en la totalidad de sus interrelaciones y de las contradicciones que lo constituyen (Castorina y Baquero, 2005). Esto vale para la relación aprendizaje y desarrollo, como para el significado de la palabra o para la intuición, al final de su vida. Ahí fijó una nueva unidad de análisis para las relaciones entre sujeto y situación, que conecta los afectos con la situación, y los aspectos intelectuales. Algo así como una relación interna del alumno con una vivencia de “algo” (Baquero, 2012; Vigotsky, 1993/1996) en coincidencia con el estudio del aprendizaje en situación.

Piaget, por su lado, estudió los problemas del desarrollo cognoscitivo abordando las relaciones constitutivas del fenómeno, en los términos de sus interacciones recíprocas. Así, al plantear un problema teórico trataba de integrar paso a paso los elementos heterogéneos en una configuración de una unidad totalizadora de los componentes opuestos, a los fines de reconstruir el dinamismo de la formación de los conocimientos. Así, trató las relaciones bipolares entre el sujeto y el objeto, la asimilación y la acomodación, las acciones y las significaciones, las estructuras y los procedimientos, entre la abstracción empírica y la abstracción reflexiva. Ulteriores revisiones esbozaron una modificación profunda de su teoría para atrapar los procesos de aprendizaje, considerando los conocimientos de dominio, y los procesos constructivos en el contexto áulico (Lemoyne, 1996; Perret-Clermont y Carugati, 2004). En síntesis, se trata de teorías muy diferentes por su problemática, en un caso más epistemológica, en el otro, más psicológica,

con recorte de problemas, unidades de análisis y explicaciones acerca del aprendizaje y el desarrollo que han parecido como contrarias. Sin embargo, el ME dialéctico común las vuelve compatibles, es decir, no contradictorias y no deductibles una de otra. Más aún, se puede postular —muy esquemáticamente— una cierta complementariedad: la apropiación de los instrumentos culturales reclama precisar la actividad del sujeto apelando a los procesos cognitivos de abstracción o generalización del enfoque piagetiano; y estos, a su vez, se inscriben en las prácticas socioculturales que condicionan su activación, descritas por Vigotsky.

Este rol del ME relacional de compatibilizar las contribuciones de ciertas teorías psicológicas del aprendizaje y proponer una actividad colaborativa, vuelve a adquirir notoriedad al interrogarnos por las múltiples dimensiones del aprendizaje y su tratamiento por diversas disciplinas o subdisciplinas.

El aprendizaje desde diversas disciplinas

Desde el comienzo hemos asumido el desafío de indagar la diversidad e interacción de saberes y conocimientos que circulan en las prácticas educativas. Nuestro propósito es promover la colaboración entre las diversas disciplinas que se ocupan de estudiar estos diferentes saberes y de sus condiciones de funcionamiento en la vida de la escuela. En este sentido, las interacciones de los alumnos con el saber a enseñar, en las situaciones didácticas, son indisociables de sus posiciones en el sistema escolar y sus vínculos con los docentes. Es necesario, entonces, asumir críticamente que el aprendizaje abarca una pluralidad de enfoques disciplinarios, habida cuenta de las dimensiones que exhibe el aprendizaje escolar.

Ante todo, cabe recordar que muchas investigaciones asociadas al aprendizaje no refieren explícitamente al conocimiento, sino al funcionamiento de las instituciones, o al sentido de la subjetividad de los alumnos, al reconocimiento de la diversidad cultural, e, incluso, al poder en la vida escolar. Sin embargo, estos procesos se expresan o influyen, con su especificidad, en el aprendizaje de lo que se enseña, se juegan estrictamente en dicho proceso. Así, al promover la participación de los alumnos en las prácticas educativas, el maestro hace intervenir sus representaciones sociales sobre la diversidad cultural de los alumnos, y los alumnos sus creencias sobre “los riesgos” de aprender un cierto saber, entre otras (Perret-Clermont y Carugati, 2004). Lo dicho

obliga, por ejemplo, a rechazar que el saber y su transmisión solo sea tematizado por las didácticas disciplinares, o las teorías psicológicas, y a sostener que su estudio interpela a diversos campos disciplinarios. Nos preguntamos por las condiciones de posibilidad colaborativa entre las disciplinas, haciendo hincapié especialmente en las ciencias sociales, las neurociencias y la pedagogía, y sus relaciones con las teorías psicológicas. Para ello recurrimos de nuevo al concepto de ME.

Respecto a la contribución de las ciencias sociales, la principal ha sido cuestionar la universalidad de las estructuras cognitivas y su funcionamiento, por fuera de los contextos de la cultura y las prácticas sociales, así como mostrar los condicionamientos socioinstitucionales del proceso de aprendizaje. En un enfoque que se asemeja al de Vigotsky, el cuerpo y el cerebro son necesarios para el aprendizaje, e interactúan en un sistema dialéctico con la cultura, pero no presiden su explicación (Lahire, 2006). Esta perspectiva no se confunde con el construccionismo social, que elimina los procesos psicológicos —incluso los sujetos en situación— en nombre de los procesos de negociación social elaborados discursivamente por la comunidad (Lemke, 1997). Ahora bien, las ciencias sociales son ignoradas por la versión psicológica cognitivista “dura”, o subestimadas —de modo hegemónico hoy— en nombre de “la interfaz de las ciencias sociales con las cognitivas” (Fuchs, 2003), donde aquellas “colaboran” con las ciencias de la información, pero en una desigual participación en las investigaciones. Siguiendo el ME escisionista, se postulan principios innatos que conducen las interacciones de los alumnos con la cultura (Sperber, 1996).

Respecto de las neurociencias, distintos investigadores (Hruby, 2012; Lipina, 2016) coinciden en afirmar la potencialidad del conocimiento neurocientífico para la educación, y reconocen que los procesos cognitivos de los alumnos dependen, al menos en parte, de la estructura y función cerebral. Sin embargo, una cosa es afirmar que los procesos cerebrales son reguladores de los procesos de aprendizaje y otra muy distinta sostener que la actividad de las redes neuronales son determinantes causales de esos procesos. Ello supone la presencia, no siempre reconocida, de un ME reduccionista, que convierte al aprendizaje en un resultado unívoco del funcionamiento cerebral. En cambio, desde el ME relacional, y las indagaciones del propio proceso psicosocial del aprendizaje, resulta injustificada la transferencia directa de los conocimientos verificados en el campo del neurocientífico a la práctica educativa de estudio (Castorina, 2016a). En tal sentido, una dificultad en

el aprendizaje —en la lectura o en la resolución de ciertos problemas matemáticos— puede responder a razones no neurológicas, derivadas de las prácticas educativas y los contextos didácticos. Una vez más, los ME marcan el modo en que es concebida la implementación de la neurociencia a las actividades educativas. De este modo, el naturalismo tiene como consecuencia una medicalización de las prácticas educativas: cuando las cuestiones educativas quedan reducidas a las afirmaciones biológicas, solo pertenecen a estas últimas, limitando significativamente las decisiones de los educadores. Un ejemplo paradigmático es la explicación biológica de la desatención de los alumnos durante el aprendizaje, tratada invariablemente como el síndrome de déficit atencional (Castorina, 2016b).

Finalmente, y respecto a la contribución de la pedagogía a la interpretación del aprendizaje, ¿se puede pensar la contribución de la teoría de la enseñanza si se la disocia de las cuestiones de apropiación del saber a enseñar? Sin querer incursionar en esta disciplina, con su riquísima historia, quisiéramos interrogarla cuando se la entiende como solo un compromiso entre dos personas: una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ellos, en algún tipo de relación para que el primero transfiera lo que sabe —sin especificar medios— a la persona que no sabe (Feldman, 2003; Fenstermacher, 1997). Se afirma, correctamente, que los docentes se constituyen en las interacciones con los alumnos, pero los saberes, los vínculos con el objeto de conocimiento durante la enseñanza y el aprendizaje no parecen significativos. Sin embargo, para el estudio de la enseñanza y aprendizaje, no puede ignorarse que el saber es el que abre los horizontes del sujeto educativo, y lo preserva de un vínculo excluyente con el otro (Tizio, 2003).

Es crucial suministrar a los alumnos la información para que avancen en la reconstrucción del “saber a enseñar”; para dar lugar a la coordinación de diferentes puntos de vista, orientándolos hacia la resolución compartida de las cuestiones; para promover la producción de conceptualizaciones y redefiniciones que se aproximen al saber socialmente aceptado (Lerner, 2001). No basta decir que la enseñanza promueve el aprendizaje, sino estudiarlos en conjunto durante el proceso de transmisión del saber social, enfocando el triángulo interactivo entre el sujeto didáctico, el maestro y el “saber a enseñar”. Y añadimos, vale la pena mencionar que, en ocasiones, en la formación docente, se toma en cuenta al objeto, al enseñar cómo exponer una demostración matemática o cómo hacer un programa. Pero estudiar este objeto escindido de las relaciones sociales del alumno y sus

ideas previas con esos objetos, puede deslizarse hacia cierto reduccionismo (Perret-Clermont y Carugati, 2004). En síntesis, la propia investigación educativa se beneficiaría si se ampliara aquella visión diádica de la enseñanza con la perspectiva del triángulo pedagógico. Si volvemos al ME relacional, esta versión de la enseñanza no permanece ajena, sino por completo coordinable con las psicologías constructivista “revisitada” y sociohistórica, que hemos comentado: ambas toman en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la apropiación del saber, les es común la dialéctica entre los componentes del acto educativo.

Una conclusión: la colaboración posible

En el “mundo real”, las situaciones y los procesos de aprendizaje, como transformación de los conocimientos de los alumnos y docentes, no se presentan para ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular, parafraseando a García (2006). Por ello, se plantea como desafío construir un objeto de estudio de manera colaborativa, en un horizonte todavía lejano, de interdisciplinariedad. Básicamente, situar los estudios psicológicos del aprendizaje en las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y conocimiento, asumiendo un ME filosófico dialéctico como trasfondo posibilitador.

Hemos examinado las consistencias conceptuales y las articulaciones metodológicas de ciertas teorías del aprendizaje que enfocan las transformaciones del conocimiento en contextos escolares; y nos hemos propuesto dar cuenta de los cruces, conflictos y reorganizaciones de la experiencia cognoscitiva en ese proceso. Una perspectiva para elaborar una representación de una totalidad dinámica que organiza el conjunto de actividades que constituyen el aprendizaje escolar, como subsistemas o partes en sus mutuas relaciones, pero manteniendo la relativa autonomía de las disciplinas, desde la neurociencia hasta la pedagogía. Dicha representación debe ser construida y no proviene de deducciones a partir de los ME, sino de una tarea en red de los investigadores de las diferentes teorías y disciplinas, que comparan críticamente sus diferentes datos, métodos y presupuestos.

En conclusión, esta perspectiva, solo esbozada y provisoria, va mucho más allá de la buena voluntad de los investigadores o de “acuerdos diplomáticos” (Lahire, 2006), hay que explicitar por un análisis conceptual, la intervención de los ME como facilitadores u obturadores de los estudios. En este sentido, el reduc-

cionismo ontológico o epistemológico, como otras modalidades de escisión, en las teorías psicológicas como en las corrientes de las disciplinas convocadas al diálogo, imposibilita la actividad colaborativa. Así, la propuesta de una disciplina “reina” para tratar los aprendizajes, como sería el caso de cierto enfoque de las neurociencias o de la psicología cognitivista, impiden decididamente todo esfuerzo de una actividad que pueda romper el aislamiento de las teorías y disciplinas. Digamos, como una metáfora, la unidad de análisis del estudio colaborativo del aprendizaje no es “la actividad cerebral”, sino la interrelación del nivel biológico, el cultural y el propiamente constructivo de las adquisiciones. En este sentido, la circulación e interacción de las producciones de diversos subcampos disciplinarios y de las teorías psicológicas, en las prácticas educativas, da lugar a su validación, tanto externa como interna. En la medida en que los diversos aspectos del aprendizaje son estudiados en un diálogo horizontal con otros enfoques, abandonan progresivamente su fragmentación, llevando a reformular el significado de sus respectivas contribuciones (Bronckart, 2007).

Referencias

- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación* (vol. 1) (pp. 61-82). Paidós.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. *Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional*, 4(12): Constructivismo y pedagogía.
- Bronckart, J-P. (ed.). (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, 29(2), 6-18.
- Bronckart, J-P. (2012). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, S. Tapia y M. Goicoechea (eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 39-59). Ediciones Geis.
- Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de la matemática. *Revista de Educación Matemática*, 12(1), 5-38.
- Brun, J. (1994). Evolutions des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. En M. Artigue et al., *Vingt ans de didactiques et des mathématiques en France* (pp. 67-83). La Pensée Sauvage.

- Bruner, J. (1997). Celebrating Divergence: Piaget and Vigotsky. *Human Development*, 40, 68-73.
- Bruner, J. (2004). A Short History of Psychological Theories of Learning. *Daedalus*, 133(1), 13-20.
- Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 13-19.
- Castorina, J. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes Disciplinarios. *Psykhé. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Chile*, 12(2), 15-28.
- Castorina, J. (2008). La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas. *Cuadernos de Educación*, 4(6), 13-30.
- Castorina, J. (2016a). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Revista Propuesta Educativa. flacso*, 25(46), 26-41.
- Castorina, J. (2016b). Problemas epistemológicos de la investigación en psicología educacional: las prácticas discursivas, el análisis metateórico y los valores. En N. Abate y R. Arué (comps.), *Cognición, aprendizaje y desarrollo* (pp. 23-52). Noveduc.
- Castorina, J. (2020). The Importance of Worldviews for Developmental Psychology. *Human Arenas*, 4, 10.1007/s42087-020-00115-9.
- Castorina, J. (2022). Los supuestos filosóficos en psicología del desarrollo: ¿metateoría o marco epistémico? *Revista de Psicología. Universidad Nacional de La Plata*, 21(2), 2-28.
- Castorina, J. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. En J. Castorina y P. Sadovsky (2021), *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 13-44). Unipe Editorial Universitaria.
- Castorina, J., y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Amorrortu Editores.
- Castorina, J. y Faigenbaum, G. (2003). The Epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge. *Theory & Psychology*, 12, 315-334.
- Castorina, J. y Zamudio, A. (2019). Supuestos ontológicos y epistemológicos en las investigaciones del cambio conceptual. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(2), 50-69.
- Castorina, J. (2021). Las relaciones entre didáctica y representaciones sociales. En A. Roso, Guareschi, P., Hernandez, A., Novaes, A., Accorssi, A., Dos Santos Gonçalves, C. (Eds.) (2021). *Mundos sem fronteiras. Representações Sociais e Práticas Psicossociais* (pp. 385-413). Abrapso.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica*. Aiqué.
- Feldman, D. (2003). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-171). Paidós.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Fuchs, C. (2003). Approfondir la participation des sciences humaines et sociales. *Lettres du Département shs*, (67), 5-6.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Gedisa.
- Hruby, G. (2012). Three Requirements for Justifying an Educational Neuroscience. *Educational Psychology*, 821(part. 1), 1-23.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Paidós.
- Lemoyne, G. (1996). La enseñanza de las matemáticas a la luz de la epistemología genética. *Perspectivas*, 26,169-194.
- Lerner, D. (2001). Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica. En J. Castorina (comp.), *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Eudeba.
- Lipina, S. (2016). Introducción. Actualizaciones en neurociencia educacional. *Propuesta Educativa*, 96(2), 6-13.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Overton, W. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. En W. Damon (ed. de la serie) y R. Lerner (ed. del volumen), *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology* (Vol. 1, 6.a ed., pp. 18-88). John Wiley & Sons.
- Overton, W. (2012). Evolving scientific paradigms: Retrospective and prospective. En L. L'Abate (ed.), *Paradigms in theory construction* (pp. 31-66). Springer.
- Perret-Clermont, A. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience á l'école. En U. P. Traier (ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* (pp. 111-134). Ruegger.

- Perret-Clermont, A., y Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. En G. Chatelant, M. Moro y M. Saada-Robert (eds.) *Unité et Pluralité des Sciences de l'Éducation* (pp. 159-183). Peter Lang Verlag.
- Piaget, J. y García, R. (1981). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo Veintiuno.
- Pozo, J. y Flores, F. (2007). *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Boadilla del Monte.
- Ramos, M. (2013). Hablemos de enseñanza. En M. Caldo, M. Martinchuk y M. Ramos (coords.), *La infancia en la mirada de l@s maestr@s* (pp. 77-98). Buenos Aires.
- Saada-Robert, M., y Brun, J. (1996). Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética. *Perspectivas*, 26, 25-38.
- Schubauer-Leoni, M. (2002). Didactique comparée et représentations sociales. En C. Sallaberry (coord.), *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation* (pp. 127-149). L'Harmattan.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de política en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(4), 11-22.
- Sperber, D. (1996). *Le contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture*. Odile Jacob.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del sistema. En H. Tizio (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo. Aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- Toscano, A. (2006). La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños. *Espacios en Blanco*, (16), 153-185.
- Tryphon, A. y Vonèche, J. (Comps.). (1997). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Gedisa.
- Vigotsky, L. (1927/1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. En L. Vigotsky, *Obras escogidas* (tomo 1, pp. 257-416). Visor.
- Vigotsky, L. (1933/1996). La crisis de los 7 años. En L. Vigotsky, *Obras escogidas* (tomo 4, pp. 377-386). Visor.
- Witherington, D., Overton, W., Lickliter, R., Marshall, P. y Narvaez, D. (2018). Metatheory and the Primacy of Conceptual Analysis in Developmental Science. *Human Development*, 61, 1-18. doi: 10.1159/000490160.

El aprendizaje como condición contemporánea*

Learning as a Contemporary Condition

A aprendizagem como condição contemporânea

David Andrés Rubio-Gaviria** 

Para citar este artículo

Rubio-Gaviria, D. A. (2025). El aprendizaje como condición contemporánea. *Pedagogía y Saberes*, (63), 19-32.
<https://doi.org/10.17227/pys.num63-22103>

Resumen

En el campo de la pedagogía no se ha trabajado de manera suficiente el concepto de aprendizaje, mientras en el discurso amplio sobre la educación de las décadas recientes este concepto ha sido dominante. Incluso, se afirma que la educación fue desplazada por el aprendizaje, entre otras cuestiones por sus usos políticos y económicos. El artículo discute las condiciones en las que sucedió dicho desplazamiento, principalmente como una *mutación antropológica* y acude para ello a la imagen de Narciso, empleada por algunos intelectuales para describir las condiciones sociales y culturales del individuo de nuestro tiempo. Para la crítica pedagógica, el individualismo de finales del siglo xx se caracterizó por el *aprender a aprender*, aunque tal crítica no precisa el tipo de aprendizaje de que trata. La tesis del artículo es que, en sus usos políticos y económicos, el aprendizaje se restringió a un proceso rudimentario de adapta-

* El artículo reúne reflexiones derivadas de los resultados de dos investigaciones financiadas por la Universidad Pedagógica Nacional, en las que participó el autor como investigador principal y coinvestigador, respectivamente (“De la crisis mundial de la educación a la crisis mundial del aprendizaje. 50 años de producción de discurso educacional de la Unesco”, código CIUP DSI-511-20, culminada en 2021; y “Procedencias y resonancias de la educación popular y las pedagogías críticas”, código CIUP DSI-614-23, culminada en 2024).

** Doctor en Educación. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional. drubio@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 12 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

ción al medio en transformación (aprendizaje implícito), lo que es paradójico para la sociedad del rendimiento. En cambio, el aprendizaje explícito, más sofisticado y costoso por sus niveles de dificultad, es posible cuando es derivado de la educación y no encuadra con las características del *aprender a aprender* demandado por dicha sociedad.

Palabras clave

pedagogía; aprendizaje; educación; narcisismo

Abstract

In the field of pedagogy, the concept of learning has not been sufficiently explored, even though it has become dominant in broader educational discourse in recent decades. Some argue that education has been supplanted by learning, particularly due to its political and economic uses. This article discusses the conditions under which this shift occurred, primarily as an anthropological mutation, drawing on the image of Narcissus—as used by some intellectuals to describe the social and cultural condition of the modern individual. From the standpoint of pedagogical critique, the individualism of the late 20th century was marked by the notion of learning to learn, although this critique often fails to specify the kind of learning involved. The article's thesis is that, in its political and economic applications, learning has been reduced to a rudimentary process of adaptation to a changing environment (implicit learning)—a paradox in a performance-oriented society. In contrast, explicit learning, which is more sophisticated and demanding due to its complexity, becomes possible only when it is a product of education, and it does not align with the characteristics of the *learning to learn* model promoted by such a society.

Keywords

pedagogy; learning; education; narcissism

Resumo

No campo da pedagogia, o conceito de aprendizagem não tem sido suficientemente explorado, apesar de ter se tornado dominante no discurso educacional das últimas décadas. Afirma-se inclusive que a educação foi deslocada pela aprendizagem, sobretudo por seus usos políticos e econômicos. Este artigo discute as condições em que tal deslocamento ocorreu, principalmente como uma mutação antropológica, recorrendo à imagem de Narciso—utilizada por alguns intelectuais para descrever a condição social e cultural do indivíduo contemporâneo. Para a crítica pedagógica, o individualismo do final do século XX foi marcado pelo aprender a aprender, embora essa crítica geralmente não especifique o tipo de aprendizagem a que se refere. A tese do artigo é que, em seus usos políticos e econômicos, a aprendizagem foi reduzida a um processo rudimentar de adaptação ao meio em transformação (aprendizagem implícita)—o que é paradoxal para uma sociedade do desempenho. Em contrapartida, a aprendizagem explícita, mais sofisticada e exigente por seus níveis de dificuldade, só é possível quando derivada da educação e não se encaixa nas características do modelo de aprender a aprender promovido por essa sociedade.

Palavras-chave

pedagogia; aprendizagem; educação; narcisismo

A modo de introducción. Aprendizaje: ¿concepto de la pedagogía?

No son pocos los obstáculos conceptuales que enfrentamos en los debates sobre la educación. Disponemos de varios términos para tratar de cercar el terreno: formación, enseñanza, instrucción, desarrollo, cognición, aprendizaje, habilidades, competencias, entre muchos otros. En un salón de clases (que puede tener la forma de un aula, de un teatro, de un auditorio o, incluso, de una pantalla), tienen encuentro, de un lado, profesores, maestros, docentes, instructores, formadores, o tutores; de otro lado, estudiantes, alumnos, aprendices, formandos o educandos. Pero también podemos pensar en una comunidad cualquiera en un barrio, una vereda, un museo (se habla de comunidades virtuales también), una biblioteca, o incluso la sala de la casa de cualquier familia (al fin y al cabo, las acciones ejercidas por un padre sobre su hijo son efectivamente educativas) y afirmar que allí tienen lugar “procesos educativos”, sin necesariamente mediar un maestro (un profesor, un formador, un docente) en un espacio formalizado para su acción. De igual modo, dudamos cuando se trata de delimitar lo que hacemos en una universidad: ¿es educación?, ¿es formación?, ¿es capacitación? Y aquello que hacemos, ¿es de idéntica naturaleza en un pregrado que en un doctorado? Y a propósito de esta última cuestión, ¿cómo explicar que en Colombia tengamos unos programas de doctorado en educación, otros en ciencias de la educación y algunos más en pedagogía?

Por otro lado, nada se esclarece cuando invocamos la pedagogía en la discusión, ni mucho menos cuando la convidada es la didáctica. ¿Cuál es la relación entre la pedagogía y la educación? Hay quienes afirman que la pedagogía es un saber o, más bien, un conjunto de saberes con los cuales es posible pensar teóricamente la educación; dicho saber o conjunto de saberes pueden tener (o no) una suerte de estatuto científico, caso en el cual la pedagogía sería la ciencia que estudia a la educación. No obstante, se trataría de una ciencia con una historia, unos métodos y unos aparatos teóricos que, aunque no concitan muchos consensos en su comunidad científica, son eventualmente suficientes para afirmar que la pedagogía es la ciencia que estudia a la educación y sus especialistas, en consecuencia, son los pedagogos. Pero volvemos sobre el problema: ¿qué diferencia al pedagogo del maestro o del profesor?, ¿cuál es la especificidad de uno y otro?, ¿todo maestro es pedagogo por cuanto todo pedagogo es maestro?

La cuestión sobre el estatuto de la pedagogía suscita debates puntillosos. Aquella se comprende como saber (Zuluaga, 1999; Zuluaga *et al.*, 2003), como conjunto de saberes, como campo, como ciencia, como disciplina y como profesión (Runge *et al.*, 2018). Es más, en la dirección estudiada por Claudio Suasnabar (2013), el campo de la educación (en Argentina, en efecto, el campo no es ya la pedagogía, sino las ciencias de la educación) ha sufrido procesos dispares de institucionalización en Occidente y, seguramente, tal disparidad es el punto de partida para comprender la dispersión de nominaciones. En Colombia, el proceso de institucionalización de la pedagogía ha estado marcado por la producción editorial de las décadas finales del siglo xx, por las luchas magisteriales del Movimiento Pedagógico, por la pregunta en torno de su estatuto epistemológico y, por fin, en la adopción de la metáfora de *campo* en procura de darle salidas a la discusión (León *et al.*, 2017).

Si bien la noción de campo pedagógico es útil para establecer puentes entre la pedagogía y otras disciplinas como la historia, la filosofía, la psicología o la economía, y otros vínculos más recientes con otras como el psicoanálisis, la arquitectura o la neurofisiología (León y Fattore, 2020), es particularmente potente la noción de campo discursivo de la pedagogía porque no solamente proviene del balance sobre los desiguales procesos de institucionalización de este discurso en distintos ámbitos culturales, sino porque deviene herramienta-lente que contribuye a comprender mejor las condiciones de “educacionalización o pedagogización de los problemas sociales” (Noguera y Marín-Díaz, 2019, p. 30).

La pedagogía, considerada como campo discursivo (Noguera y Marín-Díaz, 2019), quiere decir que sus conceptos y enunciados tienen un carácter histórico y, a su vez, se hallan anclados a unas tradiciones lingüísticas y culturales. La educación, como otros conceptos concomitantes y otros en disputa, se halla en el interior del campo y su discursividad se ata a unas prácticas que comprometen acciones deliberadas de unos seres humanos sobre otros seres humanos, cuyo atributo común es su carácter sistemático y articulado a propósitos de época, esto es, con una teleología (Hubert, 1954; Biesta, 2017).

El aprendizaje, no obstante, habría de formar parte del campo discursivo de la pedagogía, tarea que exige pensar de otro modo el juego de tensiones, rupturas y desplazamientos al que hemos sometido la relación educación-aprendizaje, o enseñanza-aprendizaje en la crítica pedagógica. Esta crítica nos llevó en las décadas recientes a asumir que el aprendizaje, en su condición de concepto propio de la psicología

y por extensión ajeno a la pedagogía, significaba una suerte de expropiación del saber del maestro (la enseñanza) (Álvarez, 2010) y constituía una amenaza a la pedagogía por su riesgosa psicologización (Zuluaga *et al.*, 2003). Pedagogos de otros ambientes culturales, por su parte, identificaron que el aprendizaje deriva en una dificultad para los propósitos de la educación, no solamente porque de algún modo sustituye el lenguaje educativo por otro de aprendificación (Biesta, 2013; 2016; 2017), sino porque es un dispositivo útil para los procesos de gobierno de la población, dado que hace que cada individuo se acepte acríticamente como aprendiente permanente (Simons y Masschelein, 2013; Noguera y Marín-Díaz, 2024). Tanto en el caso nacional, con la psicologización de la educación por la vía del aprendizaje, como en el más amplio, con la sustitución del lenguaje de la educación por uno de aprendizaje, que es un dispositivo de control, lo que tenemos es una excesiva politización que no permite mayores salidas a una reflexión pedagógica del concepto, como en efecto le correspondería al campo discursivo.

Como se quiera, lo que llamo “la politización del aprendizaje” hizo que el concepto ocupara un lugar marginal en los debates pedagógicos, mientras que es extenso el listado de agencias internacionales que han puesto sus enfoques y sus orientaciones de política en perspectiva de aprendizaje. En otras palabras, mientras el agenciamiento internacional se ocupa de insistir en que el asunto central de la educación es ser “motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad” (Banco Mundial, 2024), todo esto por la vía del *aprender a aprender*, en el campo pedagógico parecemos atrincherados, no solo en resistencia a cuanto tenga el aspecto de la calidad como rendimiento económico, sino que poco producimos en relación con las condiciones pedagógicas para el aprendizaje. El efecto de esto ha sido el mismo que en un principio se quiso evitar: una psicologización del discurso sobre la educación, acompañada de una excesiva economización de sus propósitos, cuestiones ambas materializadas en los intensos dispositivos de medición, evaluación y comparación de sistemas educativos, cuyo ámbito único es el del resultado, aun cuando este sigue sin sobrepasar el espectro de la promesa.

Por un lado, el magisterio y no pocos intelectuales de la educación asumieron que hacer investigación y producir conocimiento sobre el aprendizaje iría en detrimento de la enseñanza, en cuanto saber fundamental para la práctica pedagógica, y que el trabajo de los psicólogos educativos en esta materia se prestaba para la instrumentalización del oficio

(psicologización de la educación por la vía de la tecnología educativa); y por otro lado, que tal instrumentalización estaba al servicio de los intereses de la economía del mercado, cuyo objetivo fue, en las décadas finales del siglo anterior, la producción masiva de trabajadores post-escolarizados, esto es, la economización de la educación.

Análisis de la conducta y aprendizaje

Efecto de avatares políticos, bien de poderosos procesos de economización del discurso de la educación, o bien como resultado de la combinación de ambos procesos, como señalamos en otro lado (Noguera *et al.*, 2024), el aprendizaje ha sufrido un extrañamiento del campo pedagógico. Como es propósito de este trabajo mostrar algunas posibilidades de su pedagogización, esto es, de su incorporación en el campo discursivo de la pedagogía para que se articule con otros conceptos como la formación o la enseñanza, es central en este apartado proponer algunos marcos de comprensión desde su disciplina de base, la psicología, y más particularmente, la psicología anclada en las ciencias cognitivas más actuales (Dehaene, 2019), por supuesto con una precaución: los modos de tematización del concepto de aprendizaje no serán leídos acá desde la transparencia y la continuidad no fisurada de la historia internalista de la psicología; en cambio hay un importante momento de intersección entre la psicología y la economía, dado que lo que se pone en juego con el aprendizaje es la modificación de la conducta humana, quizás el objeto de mayor interés para los análisis económicos de nuestro tiempo.

El aprendizaje es un concepto central para la comprensión “de esos objetos con mente que somos las personas” (Pozo, 2023, p. 10). En los tres momentos paradigmáticos en que transcurre la psicología del aprendizaje (Pozo, 2014; 2023), este concepto mantuvo una definición más o menos estable, esto es, como el cambio que sucede en el comportamiento de un organismo, producto de la repetición (o de la práctica), cambio que es duradero en el tiempo. Este cambio es efecto de las variables producidas por el medio en el que se halla dicho organismo y su fin es adaptativo. Las variaciones, por demás sutiles en esta comprensión del aprendizaje, tienen que ver, en primer lugar, con que las explicaciones de los múltiples conductismos (Ribes y Burgos, 2006) son de una naturaleza fisicalista y el cambio en el comportamiento se ata a dos condiciones: siempre es valorado desde el punto de vista de un observador, como siempre consistirá en un intercambio de energía organismo-ambiente, “en términos de estímulos y respuestas” (Pozo, 2023, p. 11).

En segundo lugar, las perspectivas cibernéticas y de la genética, agrupadas como “procesamiento de información”, después de la Segunda Guerra Mundial, avanzaron en comprender que aquel intercambio de energía consistía fundamentalmente en producción de información. Según estas perspectivas, el cambio en el comportamiento consistía más en las condiciones de producción y almacenamiento de información con el fin de realizar tareas. A diferencia de las explicaciones conductistas, el procesamiento de información se concentró en el análisis de las condiciones en que un dispositivo, mental o maquínico, llevaba a cabo las tareas asociadas con la información producida por el intercambio energético organismo-ambiente y fue entonces que se comenzó a hablar del *machine learning* o aprendizaje de máquinas, antecedente clave de la inteligencia artificial.

En tercer lugar, el momento cognitivo o de revolución cognitiva centró la atención en describir el cambio conductual o de comportamiento como la capacidad de la mente para producir representaciones del mundo en interacción (Pozo, 2014, 2023; Bruner, 2023). El intercambio organismo-ambiente se describe como el proceso mediante el cual el primero cuenta con una serie de disposiciones de orden cognitivo que le permiten, a partir de información nueva, ampliar o hacer más sofisticado el repertorio representacional, haciendo por demás relativo al segundo.

Aunque el aprendizaje devino objeto de la psicología, los análisis sobre el comportamiento humano o la conducta —podemos tomar la diferencia que establece Arnold Gehlen (1974), para quien, mientras otros animales son de reacción, los humanos son seres de acción, y, entonces, estos tienen conducta y no comportamiento— comenzaron a ser de interés de la economía, a partir de la Segunda Guerra Mundial (Foucault, 2006; Lagasnerie, 2012), y más particularmente con los estudios iniciados en la década de 1970 en una disciplina de intersección entre la psicología y la economía: la economía conductual. Las primeras inquietudes de Amos Tversky y Daniel Kahneman en la Universidad Hebrea de Jerusalén, en una colaboración que inició en 1969 (Kahneman, 2011), relacionadas con los procedimientos cognitivos que llevan a cabo las personas a la hora de emitir juicios sobre asuntos sencillos de la vida cotidiana o la toma de decisiones, como participar en apuestas y juegos de azar a sabiendas de que las probabilidades de ganancia son ínfimas, derivaron a la postre en estudios muy difundidos que terminaron por poner en cuestión la condición racional de los agentes económicos (*Homo œconomicus*), como había creído la economía clásica (Thaler, 2016; Campos,

2017). Contrario a lo trabajado por los herederos de Adam Smith, los seres humanos son más caprichosos que racionales a la hora de tomar decisiones de carácter económico, y los cálculos no necesariamente toman como punto de partida el egoísmo, como se afirmaba para el *Homo œconomicus* clásico, sino que hay un principio de solidaridad y colaboración que guía aquellas decisiones (Kahneman, 2011).

Lo que hace que nuestra toma de decisiones sea irracional y caprichosa se conoce en la economía de la conducta como “sesgos cognitivos” (Thaler, 2016; Campos, 2017). Estos sesgos, variados en el sentido de aquello en lo que hace que nuestra balanza de valoraciones sobre las situaciones que nos demandan decisiones se incline a menudo del lado menos conveniente, pueden agruparse en tres principios: la mayor parte del tiempo pensamos automáticamente, nuestro pensamiento antes que genuino es social, y pensamos con arreglo a estereotipos y según “la forma de ver el mundo de las personas cercanas” (Campos, 2017, p. 24). La explicación que encontró Daniel Kahneman para la existencia de sesgos cognitivos es que nuestra mente funciona a partir de dos grandes “sistemas”. El sistema 1 “opera de manera automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario”. El sistema 2 “centra la atención en las actividades mentales esforzadas que lo demandan, incluidos los cálculos complejos” (Kahneman, 2011, p. 35).

Los sesgos cognitivos están alojados en el sistema 1 y por eso es frecuente (automática) su aparición. En cambio, el sistema 2 se encarga de disminuir su impacto y establecer correctivos. Como es claro, sistema 1 y sistema 2 son apenas dos “etiquetas de amplio uso en psicología” (2011, p. 35), cuyo objeto es representar la manera en que tiene desarrollo nuestra conducta o, en otras palabras, cómo sucede nuestra *conducción* de conducta. La mayoría de las cosas que hacemos a diario obedecen a ejecuciones de naturaleza automática, o de sistema 1: aquí, los ejemplos de Kahneman son variados y van desde la percepción de la distancia que tenemos de los objetos, hasta la asociación que hacemos entre el reconocimiento de la disciplina y el comportamiento metódico de una persona y creer que esta se dedica a la contaduría como oficio, o entre alguien más con actitud dispersa y desaliñada y la creencia de que se trata de un artista, en suma, la construcción de “estereotipos profesionales” (2011, p. 36).

El sistema 2 entra en escena de manera más esporádica y esto se debe a la importante fatiga cognitiva que significa su puesta en operación. El gasto de energía que suponen las labores dispendiosas cognitivamente es más que una metáfora; como lo

mostró el grupo de Baumeister, “el sistema nervioso consume más glucosa que otras partes del cuerpo, y la actividad mental esforzada parece especialmente acaparadora de glucosa” (Kahneman, 2011, p. 63). Esta condición del organismo humano (el aprendizaje animal se circunscribe a la acción del sistema 1) es particularmente importante para entender lo propensos que somos a emprender acciones cotidianas sustentados en comportamientos más automáticos y menos razonados, menos reflexivos y más caprichosos. Es la condición que hizo que los economistas fijaran su atención en los análisis del comportamiento, lo que de hecho significó, en la historia del saber económico, un giro en su misma definición: del estudio de los recursos escasos, al análisis de la conducta (Foucault, 2007). La constitución de la economía de la conducta fue, entonces, el resultado lógico y significó una nueva alianza entre economía y psicología, no solamente por la importancia que adquirió comprender la naturaleza de las decisiones de los agentes (económicos), tomando como punto de partida su irracionalidad, sino porque el aprendizaje, en cuanto proceso de especial interés de la psicología, comenzó a ser determinante, en las décadas finales del siglo xx, para avanzar en el conocimiento sobre el cambio de conducta de los individuos, tema nodal de la economía hasta hoy.

Entre la sustitución conceptual y la mutación antropológica

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el 2014, publicó un breve informe titulado *La crisis mundial del aprendizaje*, en el que el blanco de las querrelas es la deuda de los estados nacionales, especialmente subdesarrollados, en materia de la calidad del aprendizaje. La calidad de la educación, tema transversal de las agencias internacionales de finales del siglo xx, se sustituyó por la del aprendizaje, aunque el tratamiento, como su sentido, haya que localizarlo en los confines del avance económico, y menos como asunto de reflexión pedagógica o incluso psicológica. En los términos del informe, la calidad del aprendizaje es crucial porque la incapacidad de educar adecuadamente (y, entonces, educar se hace equivalente a asegurar aprendizajes)

puede considerarse una violación del derecho a la educación, habida cuenta de que limita el desarrollo económico y condena a los países a verse atrapados en ciclos de tasas de crecimiento bajas, oportunidades de empleo limitadas y escasa cohesión social. (Unesco, 2014, p. 4)

De modo que la calidad del aprendizaje deviene objetivo fundamental de los sistemas educativos y su crisis va en afectación del desarrollo económico, porque resta posibilidades de empleo entre ciudadanos definidos como deficitarios en su aprendizaje.

Con un título semejante, *El aprendizaje está en crisis* (2022), el Banco Mundial describe lo que a su juicio fue el efecto más devastador del prolongado cierre de escuelas en el mundo por causa de la Covid-19: la pobreza de aprendizajes, especialmente en las zonas de mayor marginación y desigualdad social. La crisis del aprendizaje, de no corregirse, es grave porque “los beneficios económicos y sociales están en juego” (Banco Mundial, 2022) en el futuro próximo.

El cuarto objetivo de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ONU) es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). De este objetivo se desprenden unas acciones, entre las que destacan las adoptadas por los países tras recomendación del Banco Mundial con el programa marco Rapid:¹ El juego con la idea de la rapidez de “rapid” está relacionado con la urgencia de las medidas, tras la crisis derivada de la pandemia. El funcionamiento del programa ha sido recientemente evaluado en un “informe elaborado conjuntamente por la OCDE, la Unesco, el Instituto de Estadística de la Unesco, Unicef y el Banco Mundial”, titulado *From Learning Recovery to Education Transformation* (2022). Como en los casos anteriores, el informe pone el énfasis en la idea de “crisis del aprendizaje” y cómo esta tiene repercusiones económicas, especialmente para los países de mayor inequidad, brechas sociales y pobreza.

Si el discurso dominante de las agencias internacionales entre el final de la Segunda Guerra Mundial y la década de 1990 fue el de la educación y su relación con el avance económico, tras la quimera del desarrollo, en las últimas décadas vemos un desplazamiento y el discurso es sobre el aprendizaje (Rubio, 2019). Este hecho puede constatarse con fecha del 9 de marzo de 1990 en Jontiem, Tailandia, con la firma

1 Rapid: Retener a todos los niños y niñas en la escuela y atender sus necesidades; Analizar los niveles de aprendizaje con regularidad; Priorizar la enseñanza de conocimientos básicos; Incrementar la eficiencia de la enseñanza y Desarrollar la salud y el bienestar psicosocial. La sigla, idéntica en inglés para salvaguardar su sentido de modo más universal, se despliega en la web del Banco Mundial como “*Reach all children; Assess learning; Prioritize the fundamentals, Increase the efficiency of instruction, and Develop psychosocial health and wellbeing*”. Tomado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration>

de la *Declaración mundial sobre la educación para todos* y *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Allí queda claro que la necesidad fundamental de cada individuo en el planeta, así como el aire para respirar, o el alimento para subsistir, es su aprendizaje. En esa dirección, los firmantes declararon que “cada persona —niño, joven, o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Unesco, 1990).

Con todo, hay que preguntarse si el acontecimiento de Tailandia es representativo de la sustitución de un concepto por otro. Sabemos bien que el lenguaje, aunque prefiero decir más bien que *el discurso* es dador de realidad. O, en otras palabras, que vivimos en las coordenadas del discurso y no fuera de él. Así que lo que está en juego no es la descripción de un proceso según el cual la educación se transformó en aprendizaje, sino que estamos frente a un modo distinto de ser humanos, de vivir en sociedad y de construir y habitar la cultura. Se trata de una *mutación antropológica* que consiste en un cambio de sentido de la condición de inacabamiento de nuestra especie. Dejamos de ser una especie cuya marca distintiva es el *ser inacabados* (no perdamos de vista que el estadio de infancia de nuestra especie es el más extenso de entre todas las especies), condición filosófico-antropológica que nos pone frente a la formación como posibilidad (“formabilidad”, dirán los alemanes, “educabilidad”, diremos en otros ambientes), y que hizo que fuéramos desarrollando unas técnicas que nos permitieran hacer frente a la falta, a la carencia, al *inacabamiento*, para hacer de aquellas el pilar para devenir aprendientes permanentes.

Esta mutación no es subsidiaria, ni mucho menos, de unas reglas del juego económico que dimos a llamar históricamente como capitalismo. Más bien diremos que el capitalismo y, más ampliamente, la economía del mercado, comprendieron muy bien las ventajas del inacabamiento humano y el paso de la “educabilidad” hacia el aprendizaje permanente significó abrir unas extraordinarias condiciones para su perdurabilidad. En otras palabras, la estelaridad del aprendizaje no es un efecto de la captura económica sobre la educación, sino que se constituyó en el pilar de las sociedades capitalistas.

Narciso 2.0

Múltiples factores explican la *mutación antropológica* a que me refiero. El acelerado proceso de constitución del yo (o del sí mismo para ser más fieles a la idea de *self* anglosajón), acaecido en la Modernidad

(de hecho, la Modernidad puede leerse como el momento histórico de constitución de individuos con una interioridad o, más específicamente con un “sentido” inédito de interioridad, como piensa Charles Taylor [1996]), tiene unos signos particulares a partir de la década de 1960. La hipermodernidad, como suele llamar a este momento G. Lipovetsky, hizo que se recrudecieran tres valores característicamente modernos: “El mercado, la eficacia técnica y el individuo” (2004, p. 57).

Cuando más pareció que el capitalismo entraba en una importante crisis e incluso se atisbó su final, a causa de unos renovados sentidos de comunidad, del hastío generalizado de las nuevas generaciones, de los grupos sociales y culturales marginales o invisibles, de manera sorprendente adquirió un nuevo espíritu (Boltanski y Chiapello, 1995), y no solamente pervivió, sino que salió fortalecido y fue más implacable su dominio en la vida de las sociedades. Los movimientos juveniles, expresados en mayo del 68; la segunda ola del feminismo; la reivindicación de los derechos de distinta índole y para distintos grupos; el agotamiento frente a todas las expresiones de la autoridad (en el trabajo, en la escuela, en la política, en la familia); las distintas formas de alienación producidas por el avance técnico y por las lógicas del consumo introducidas por el viejo capitalismo; en síntesis, la lucha por distintas formas de liberación, introdujeron, apenas momentáneamente, una suerte de crisis para la economía de capital (Hobsbawm, 1998; Fontana, 2011). Los jóvenes se levantaron en contra de las estructuras excesivamente burocráticas de las instituciones, especialmente de las escolares y universitarias, las mujeres hicieron lo propio en contra del modo institucional de la familia, del sexo y en general de la fuerza masculina en múltiples esferas de la vida, y los intelectuales y los artistas resistieron a los modos canónicos de la producción de conocimiento, especialmente en las ciencias sociales. A pesar de este momento esplendoroso de las luchas de los anónimos y los marginales, los sindicatos obreros salieron a las calles para reclamar renovación en las formas del trabajo (en principio también como un reclamo por la excesiva burocracia), pero, simultáneamente, bajo la égida de los derechos adquiridos en la perspectiva del Estado de bienestar.

Nada más contraproducente para el movimiento que la demanda por seguridad social y, por otro lado, la exigencia de libertades. Una inédita mezcla entre prácticas contraculturales, aunadas a ideas neomarxistas y a nociones libertarias provenientes de lecturas actualizadas del psicoanálisis, junto con la emergencia de diversas formas de terapia y de florecimiento de las ciencias *psi* derivaron en un

movimiento sin mayor cohesión que reconocemos como la nueva izquierda (Fontana, 2011). Esta falta de cohesión, sumada al abandono de una agenda sólida para avanzar en el ámbito político, más allá de la desestabilización lograda en Francia o Estados Unidos, condujeron al fracaso de la movilización. En palabras de Fontana, el fracaso consistió en que los movimientos sociales y de jóvenes, “en lugar de comprometerse en la lucha política real para contribuir a transformarla, decidieron quedar al margen de ella, defendiendo causas extremas” (2011, p. 404).

Cuando se esperaba que la crítica, especialmente la crítica intelectual o “artista”, como la nombran Boltanski y Chiapello (1995) hiciera mella en las bases más sólidas del capitalismo y esto condujera a su final, los movimientos sociales, en sus distintas expresiones, parecieron entrar en unas contradicciones cuyo resultado fue, entonces, el fortalecimiento del propio capitalismo. A juicio de historiadores marxistas como Hobsbawm o Fontana, “lo que al principio apareció como una ruptura acabó [...] comercializado por la industria cultural de la propia sociedad burguesa” (Fontana, 2011, p. 404). El capitalismo, impregnado de un nuevo espíritu (Boltanski y Chiapello, 1995) encontró en el anhelo de libertades de todo tipo la mejor de las condiciones para recalibrar sus alcances y nos mantiene hasta hoy con el deseo por entero capturado y sin aparente salida (Fisher, 2024).

Las instituciones iniciaron un proceso de desburocratización (el Estado fue la primera de ellas) y las formas disciplinarias de regulación que les eran característicos cedieron su dominio a modos más flexibles y sofisticados de control. El sentido de comunidad que parecía esbozarse con los movimientos de estudiantes, de mujeres, de trabajadores, etc., no fue más que la proliferación de multiplicidades identitarias que, en su afán reivindicativo, trazaron fronteras insalvables entre grupos y que, entre otras cosas, viven hoy un intenso y radical momento. La invención de la clase media, primero en los Estados Unidos con Nixon (presidente entre 1969-1974), después con Margaret Thatcher en Reino Unido (primera ministra entre 1979-1990), y luego extendida por el resto de occidente pulverizó las posibilidades de una conciencia de clase (Fisher, 2024), dado que la mayoría de la población trabajadora rápidamente se identificó con esta inédita clase social, con lo que perdió sentido la movilización social de gran envergadura, a la vieja usanza de la lucha de clases.

Militantes de distinto grado en los levantamientos del 68, entre ellos intelectuales especialmente de la filosofía y la sociología crítica convencidos entonces de la transformación de un mundo alienado, años más

tarde repensaron el orden de los acontecimientos y afilaron sus análisis, incluso, con un sentido auto-crítico. En la línea de Lipovetsky, otros intelectuales como Baudrillard o Richard Sennett vieron en la figura de Narciso una interesante grilla para comprender el proceso de personalización, o de interioridad singular de la que gozaba el *yo* hipermoderno, al mismo tiempo que coincidieron en que este *yo* tuvo inmejorables condiciones para su despliegue en ese modo de lucha que apareció en la década de 1960.

Con más o menos variaciones, recordemos que, en el mito, Narciso era un joven apuesto cuya belleza fue también su condena: a causa de un amor no correspondido a Aminias, la furia de los dioses hizo de las suyas y Narciso fue castigado. El castigo consistió en que mientras el joven Narciso quiso beber de un arroyo, su reflejo en el agua lo dejó absorto y se enamoró perdidamente de aquel rostro del reflejo. Producto del aturdimiento, Narciso se quedó inmóvil hasta morir, aunque otras versiones del mito nos dicen que se agachó tanto para ver con más detalle cada facción de su rostro, que perdió el equilibrio y cayó ahogándose al momento.

Múltiples interpretaciones derivan del mito de Narciso. A efectos de mi argumento, interesa aquella que sugiere que el joven apuesto quedó suspendido en el tiempo, aturdido, absorto en sí mismo. Atrapado en sí. Pero, en la actualización del mito, Narciso está doblegado hacia afuera. Es un *yo* cuya interioridad brota al exterior y es su propio referente. No es una radical extinción del Otro, dado que la otredad es calibrada con los criterios de una interioridad que se comparte. El mito de Narciso describe hoy un encuentro entre *yoes* absortos en sí, cuyos referentes de realidad se condicionan con arreglo a criterios íntimos, interiores; se trata de Narciso 2.0, un tipo de sujeto que no necesariamente goza de una exuberante belleza (aunque la estética *fitness* haya proliferado también después del sesenta y ocho) y la razón de ser de su aturdimiento no está tanto en el amor por sí mismo, sino en la exteriorización de cuanto siente. No basta con gozar de una individualidad signada por las emociones, sino que el mundo exterior ha de ser todo emoción. Narciso 2.0 es individual y le incomoda (le frustra, le hiere) el mundo que no se le ajusta. Tras la apariencia de esplendor que acompañó la agitación política y social de la época, sobrevino un reflujo de

intereses puramente personales [...] la *res publica* [quedó] desvitalizada, las grandes cuestiones filosóficas, económicas, políticas o militares [comenzaron a significar] lo mismo que cualquier suceso [...] únicamente la esfera privada salió victoriosa de ese maremoto apático; cuidar la salud, preservar la situación material, desprenderse de los complejos,

esperar las vacaciones: vivir sin ideal, sin objetivo trascendente, resulta posible [...] El neonarcisismo nace de la deserción de lo político. Fin del *homo politicus* y nacimiento del *homo psicologicus*. (Lipovetsky, 2004, pp. 50-51)

Es claro que Lipovetsky, como Sennett (2006, 2011), en su momento, advirtió en la fisonomía del sujeto contemporáneo una característica que hemos pasado por alto y que, incluso hoy, a varias décadas de distancia, leemos al contrario. Narciso 2.0, en su aturdimiento consigo mismo, no tiene condiciones para ser competitivo. Con la bandera de la liberación y la resistencia en contra de la alienación del trabajo y del ejercicio de las múltiples formas de autoridad, este sujeto cayó en una suerte de vacío en el que las formas de dominio y de servidumbre se desplazaron de la esfera pública hacia la privada. El gran drama de Narciso hoy no es verse dominado por estructuras manifiestas en instituciones, sino que, en la misma dirección de la crisis institucional introducida por su movilización, la dominación pasó a un ámbito del que este espera salir por la vía de la terapia. Narciso 2.0 está atrapado en las relaciones interpersonales y ese es el ámbito con el que ha de ser cauteloso. El lugar de su resguardo es la causa del grupo bajo la forma de la “identidad” y no hay espacio allí para la competencia. El *ghetto* es la forma actual de la comunidad, y lo común pasa a ser la exacerbación de una identidad, o de una multiplicidad de signos identitarios.

Contrario a los análisis que tienden a delinear las características de sujeto del neoliberalismo de las décadas finales del siglo xx, entre las que se cuentan la capacidad de emprendimiento, la agencia de sí mismo, la conversión de la vida en empresa (Foucault, 2007), la autogestión y la autorresponsabilidad (Vásquez, 2005), todo ello articulado a la creación del concepto de capital humano y de las competencias en educación, a partir de las cuales es posible justificar la relación con el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida, el sujeto delimitado por la imagen de Narciso 2.0 es mayormente frágil y por lo tanto incapaz de emprendimientos, de hacer de su vida una empresa, ni de posicionarse en el mercado con la competencia que este le demanda.

Narciso 2.0 y el aprendizaje a lo largo de la vida

La condición de inacabamiento de Narciso 2.0 tiene un sentido distinto al planteado por la antropología moderna. Este sujeto padece una carencia singular, que consiste en una interioridad frágil y volcada al exterior, distinta de la condición carencial que

describieran la antropología filosófica y pedagógica. Antes que “educable” o “formable”, Narciso 2.0 es un aprendiente a lo largo de la vida. Como su rasgo característico es una completitud autosatisfecha, de lo que se trata no es ya de sacar lo mejor de sí en procesos de ascenso, de ascesis, o de *ser más*, como lo señala Freire con lo que llama “la vocación ontológica del hombre” (Freire, 2005, p. 38), sino que su aturdimiento, ese estado entre él y su reflejo en las aguas, como en el mito, lo convidan a mantenerse en lo más llano de sus aspiraciones. Narciso 2.0 no tiene objetivos trascendentes; en su lugar, es adaptable, flexible, dispuesto al cambio, aunque con una condición: que la adaptación, la flexibilidad o el cambio no lo lleven a lugares distintos de su interioridad volcada hacia afuera, esto es, nunca hacia la salida de sí mismo. Esto es lo que el discurso de política educativa nombra como “el contexto” y “educar para resolver problemas del contexto”. Es un sujeto que no lleva una vida trágica en el sentido de Nietzsche y, en cambio, va en busca de la felicidad, de la comodidad, del bienestar hedonista del que hablara en otra parte Lipovetsky (1994). *Venimos al mundo a buscar la felicidad*, es el enunciado de la época.

La crítica pedagógica pretende mostrar al aprendiente a lo largo de la vida como un sujeto competitivo, altamente cualificado, dispuesto a asumir los retos del mundo de incertidumbre, capaz de resolver problemas. Sin embargo, Narciso 2.0 está lejos de ser aquel sujeto, pues, aunque parece dispuesto a aprender a aprender, la condición es que no medie nada entre él y su reflejo en el agua. A esto se refiere la gramática de la competencia consigo mismo. Aquella imagen del “empresario de sí mismo” acuñada por el posestructuralismo francés para tematizar al sujeto contemporáneo como autogestor, autónomo, autoregulado, autodidacta, responsable de sí mismo, emprendedor, arriesgado, adaptable, flexible, etc., es, como señala Sennett, “un tipo de ser humano poco frecuente” (2006, p. 12). En cambio, “la mayor parte de la gente no es así, sino que necesita de un relato de vida que sirva de sostén a su existencia” (Sennett, 2006, p. 12). Esto es lo que explica que Narciso 2.0 sea en realidad un excedente del nuevo capitalismo pues sus “nuevos apóstoles” (Sennett, 2006) sostienen que la inversión en las capacidades y los talentos, las actuales formas del trabajo (la economía bursátil, las compañías de desarrollo tecnológico y, en general, las multinacionales) y el consumo constituyen las renovadas formas de libertad, porque eliminan las anquilosadas estructuras burocráticas del sistema fabril y son garantes de derechos (existen los derechos de los consumidores, por ejemplo).

Señales inequívocas de estas formas de la libertad capitalista están en el *ethos* de nuestras generaciones: ser nuestros propios jefes, no tener horarios, no “condenarnos” a la ejecución de tareas repetitivas hasta la jubilación; no consumir productos de elaboración masiva, sino consumir alimentos orgánicos y sostener dietas saludables (formas de consumo altamente costosas); ser apáticos frente a cualquier modo de la autoridad; todo ello articulado al compromiso vital de obtener distintos aprendizajes, a menudo procedentes de formas digitales de información. La libertad es del sujeto que se autodefine como un aprendiente a lo largo de la vida y cuyo aprendizaje fundamental es aprender: aprender a aprender.

Las preguntas en este punto son las siguientes: ¿qué quiere decir que Narciso 2.0 sea un aprendiente a lo largo de la vida?, ¿qué significa aprender a aprender?, ¿de qué tipo de aprendizaje hablamos entonces? El ideal subjetivo que propuso el capitalismo renovado de finales de siglo y que vivimos aún hoy, con las variaciones introducidas por la aceleración en la producción y acceso a información, y con el advenimiento del capitalismo financiero y la financiarización de la vida (Vogl, 2023), es el de un aprendiente que no requiere del Estado para hacerse cargo de sus propios asuntos y que se traza, en tal autonomía, un “proyecto de vida” sujeto a cambios. Sin embargo, es claro cómo este tipo de sujeto funciona como modelo, como un ideal al que se aspira y que en tal condición no se corresponde con aquello que son y que pueden llegar a ser los individuos hoy en su mayoría. Esto es lo que explica la importante distancia que hay entre el avance del capitalismo y el aumento de las desigualdades.

El aprendizaje del aprendiente a lo largo de la vida, para que sean cumplidas las expectativas del capitalismo, debería ser un tipo de aprendizaje complejo, aunque mucho parece que los enunciados apuntan en otra dirección. En principio, parece tratarse de un tipo de aprendizaje en el que las decisiones y la lectura de mundo que hace el sujeto son un efecto de la activación del “sistema 2” que describe Kahneman (2011) y que, por lo tanto, demanda la puesta en marcha “de muchos recursos atencionales [...] y que requiere práctica e instrucción deliberada y por tanto motivación y esfuerzo intencional” (Pozo, 2023, p. 13). Este tipo especial de aprendizaje, que es explícito de acuerdo con las descripciones de Pozo (2014, 2023) provee al individuo de condiciones para la generación de nuevos significados, esto es, la adquisición de conocimiento nuevo y le permite “el cambio personal” (Pozo, 2014, p. 70). El aprendizaje explícito de Pozo (2023), como el sistema 2 de Kahneman (2011) solicita del aprendiente el despliegue

de sofisticados sistemas simbólicos (la gramática de las disciplinas, podemos afirmar), así como “mapas basados en sintaxis complejas” (Pozo, 2023, p. 12). Esto es distinto del funcionamiento del aprendizaje implícito, homólogo en varios sentidos al sistema 1, ya que este deriva en menores esfuerzos para el organismo y dado que es el que prevalece en la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana que demandan nuestras respuestas. Aunque fundamental para la actividad humana, porque sienta las bases para que el aprendizaje explícito sea posible, es automático, o sea, es “un sistema predictivo más que explicativo, que tiende [...] a sobrevalorar nuestro conocimiento y nuestra comprensión del mundo” (Pozo, 2023, p. 13), pues nos proporciona respuestas ciertas y seguras, “sin que tengamos ni siquiera que formularnos las preguntas adecuadas” (p. 13).

Filogenéticamente, el aprendizaje implícito es más antiguo que el explícito y su propósito en el organismo tiene fines adaptativos a los cambios del ambiente. Por esta razón, se trata más de un tipo de aprendizaje de naturaleza asociativa, indispensable con todo para el organismo, pero aún insuficiente para explicar las operaciones complejas de las que hasta ahora solo es capaz la especie humana. Por otro lado, el aprendizaje explícito, en su condición de demandar altas dosis de energía y de activación de redes neuronales de gran complejidad, es el que requerimos para interiorizar nuevas formas de representación del mundo que no se fían de las respuestas automáticas de cuanto adquirimos por las vías implícitas, y es donde reside nuestra capacidad de reestructuración mental (Pozo, 2014).

Si somos poseedores de alguna forma de “instinto de conservación”, este se juega precisamente en los límites del aprendizaje implícito. Al ser más costoso energéticamente el aprendizaje explícito, parece natural que el organismo haga de él un uso más bien restringido y prefiera las más de las veces ejecutar actividades de manera automática. Desde este punto de vista, podemos releer el planteamiento de Biesta (2016) para quien la enseñanza es un conjunto de acciones que se orientan a vencer la resistencia del Otro. Y esto se da porque el Otro no necesariamente quiere ser intervenido, ser objeto de la transgresión que implica todo acto de enseñanza, y más ampliamente de educación. Esa intromisión que comete el maestro sobre su alumno luce más como una suerte de combate: uno que quiere dar, donar, mientras otro se resiste, no quiere. Al maestro le corresponde intentarlo una y otra vez, las más de las veces sin éxito, mientras es natural que quien aprende prefiera la acción automática. La educación consiste, entonces, en procurar vencer la resistencia, a fin de que el Otro

acceda a tipos de aprendizaje más sofisticados, con miras a la elaboración representacional del mundo de mayor riqueza. Para el aprendizaje implícito no se requiere de maestro, de enseñanza ni de escuela, porque se trata de un aprendizaje que no tenemos como no activar. En el grupo de aprendizajes de naturaleza implícita se localizan todas las formas de aprendizaje que apenas requerimos para nuestro desempeño rutinario, lo que no exige de nosotros riesgosas ni sofisticadas operaciones mentales. Esa es la razón por la que el aprendizaje explícito es preferiblemente escolar, porque demanda de una tensión permanente de otro que reta, propone problemas, interroga, pero también retroalimenta: el *feedback* es el último y definitivo paso de un aprendizaje cualificado, porque es sobre la base del error oportunamente informado que se posibilitan nuevos aprendizajes (Dehaene, 2019).

Aunque *strictu sensu* el capitalismo demandaría aprendizajes explícitos, complejos, en el aprendizaje a lo largo de la vida al que constantemente se refiere la retórica del máximo rendimiento en la economía de capital no se aclara de qué tipo de aprendizaje se trata. Todo parece indicar que su naturaleza es implícita porque consiste en la adaptación del sujeto a un mundo que cambia, como en los ambientes cambiantes del asociacionismo. Sin embargo, se le pide a este sujeto que sea un empresario de sí, que sea flexible y que se autogestione. Este conjunto de acciones parece estar más del lado de aprendizajes más sofisticados, explícitos, pero que no necesariamente tienen correlato en la exigencia individual que estos solicitan, porque, por otro lado, el narcisismo de este sujeto y la persecución de su bienestar individual no lucen compatibles con el emprendimiento de grandes esfuerzos cognitivos. No parece asunto de esta retórica del máximo rendimiento (que no es rendimiento por el alto consumo de glucosa del cerebro en aprendizajes de tipo explícito) establecer diferencias entre los tipos de aprendizaje.

El discurso de las agencias internacionales que ubica al aprendizaje como el gran objetivo de la educación, no se detiene a esclarecer el tipo o los tipos de aprendizaje que promueve. Sin embargo, si es útil la figura de Narciso 2.0 para describir la condición subjetiva hoy, entonces estamos frente a un tipo de aprendizaje que obtiene todo individuo en cuanto organismo vivo; al fin y al cabo, como se lee en las distintas versiones de las competencias y las habilidades *en y para* la educación, lo que se espera de las nuevas generaciones es que se adapten a entornos cambiantes, como los digitales, y que tal proceso de adaptación incluya condiciones para resolver problemas en dichos entornos. Adaptación y solución de problemas del entorno o contexto son

operaciones propias del aprendizaje implícito, pues no requieren necesariamente de altas inversiones cognitivas, lo que puede explicar que la gramática de las disciplinas y las representaciones sobre el mundo basadas en sintaxis complejas no formen parte de las prioridades curriculares que se derivan de los discursos de OCDE, Unesco o Banco Mundial y que, en su lugar, los listados de competencias² se muestren como el propósito mayor.

El aprendizaje de que trata el discurso economizado de las agencias internacionales es de una naturaleza hedonista, lo que significa que debe ser placentero, contrario al esfuerzo adicional, muchas veces conducente a frustración, que precisa el aprendizaje de más complejidad, explícito. Este último parece estar reservado para las “sociedades del aprendizaje”, que describen Stiglitz y Greenwald (2014) en su *bestseller* del mismo nombre, que han sido capaces de aumentar su PIB y por lo tanto las condiciones de vida de sus poblaciones gracias al desarrollo de tecnología, como lo hicieron en efecto algunos países del sudeste asiático. Este desarrollo de tecnología se ha dado gracias al aumento en los niveles de producción de nuevo conocimiento con que se han comprometido los países y las empresas, en una formidable alianza del capitalismo. Estar a la vanguardia del conocimiento para el avance tecnológico no tolera sino formas de aprendizaje explícito, y resta interrogar, entonces, a cuáles poblaciones se dirigen los discursos del aprendizaje del tipo Narciso 2.0, y a cuáles otras les está reservado el aprendizaje de mayor complejidad, aquel que es efecto de la educación que reta, que transgrede, que irrumpe en quien aprende.

Ilustrativo de este estado de la cuestión del aprendizaje capturado por el nuevo capitalismo, aquel aprendizaje hedonista, es este ejemplo usado por Norman Longworth, en un difundido libro de hace

2 Como se lee en Rubio y Jiménez (2021), “la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2005, dio a conocer un proyecto en el que se definen y seleccionan “las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad”. Esta selección, que inició en 1997 con actividades marco financiadas por la OCDE como el “Proyecto de Competencias Curriculares Transversales, la Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos y el proyecto de Indicadores de Capital Humano”, se publicó en un documento breve bajo el título *Definición y selección de competencias clave*, más tarde popularizado con el acrónimo DeSeCo. El documento DeSeCo, que es apenas un resumen publicado para facilitar el acceso a maestros y otros interesados en el campo de la educación, toma como punto de partida un informe previo que se titula *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad*”. (p. 65)

un par de décadas, titulado *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*:

Al margen de la nueva necesidad que la economía conlleva de que todos aprendan a lo largo de la vida para sobrevivir a un nivel un poco por encima del elemental, el objetivo del aprendizaje continuo es crear, o recrear el hábito y la alegría de aprender. La empresa Ford, por ejemplo, pone a disposición de cada uno de sus empleados una cantidad de dinero para que hagan un curso sobre algo, con la única condición de que no tenga nada que ver con el trabajo o la empresa. Y la Ford no es una entidad ignorante ni altruista. En realidad, es hoy una empresa de éxito gracias a estas costumbres aparentemente extrañas de tirar el dinero. La empresa reconoce que, al crear el hábito de aprender en todos sus trabajadores, está sentando las bases de su éxito en el mercado. La nueva práctica laboral de potenciar a los trabajadores significa que éstos han de tomar decisiones, del primero al último, y las decisiones que tomen han de ser las correctas. Ahí es donde aparece el valor del aprendizaje. (Longworth, 1999, p. 24)

Conclusión: ¿pedagogizar el aprendizaje?

Una relectura pedagógica del aprendizaje, o el intento de su *pedagogización*, ha de interrogar, entonces, este estado de la cuestión. Debe tomar como punto de partida la politización del concepto, el uso que adquirió en el nuevo capitalismo, y pensarlo de otro modo. Aprender a aprender, así como el aprendizaje a lo largo de la vida son eslóganes que reflejan la imposibilidad de educar hoy. Narciso 2.0, excedente de los modos actuales del capitalismo, está tan al punto de la introspección que no tolera que el Otro, un adulto, una autoridad como un maestro, emprenda acciones educativas que lo fuercen a ser más de lo que es, a romper el hechizo entre él y su reflejo. En cambio, lo que se espera es que sea el propio Narciso, con unos recursos con los que por naturaleza no cuenta, quien autogestione su propia formación, devenga aprendiente a lo largo de la vida y no reciba de la cultura su legado (no hay que ofrecer contenidos, sino desarrollar competencias para la vida, se insiste en la política educativa), sino que se atribuya el derecho de transformar el mundo, aunque ese mundo sea apenas el resultado de su propia limitación, de la salida al exterior de su precaria interioridad.

Tal relectura significa otorgar otro valor al aprendizaje y enriquecer su sentido primigenio, esto es, como una transformación duradera en la conducta y

producto de la práctica; a contrapelo, es posible pensar que el aprendizaje es un efecto de la experiencia educativa y que su alcance solicita esfuerzos contrarios al hedonismo, aparente condición de los modos capitalistas que insisten en el placer individual. Pensar de otro modo el aprendizaje supone también tomar en serio la diferencia radical que hay entre “aprender de” y “ser enseñado por” (Biesta, 2016); un asunto es Narciso bebiendo de la única fuente que conoce, esto es, la que le devuelve su propio reflejo, y otra distinta es señalarle (mostrarle las señales, como lo dice la etimología de la enseñanza) otros caminos para que se aproxime a otras aguas, en las que el reflejo es la cultura, el pasado que no se adjetiva como hegemónico, patriarcal, eurocéntrico, con el fin de ser anulado, olvidado, resistido, sino que es simplemente eso, el legado de la humanidad que requiere su conocimiento para su actualización y, claro, su crítica.

La retórica de las “competencias blandas” o *soft skills*, como dicen los predicadores del aprendizaje permanente, no son otra cosa que la profundización en el ensimismamiento de Narciso 2.0 y la imposibilidad de su ascenso. Parte de la *pedagogización* del aprendizaje supone revisar los marcos de referencia de tales discursos e introducir las preguntas adecuadas, a fin de no perder de vista el carácter teleológico de toda educación. Por contraste, la idea, tan popular hoy de “aprender a aprender” no goza de una teleología y, por lo tanto, está desprovista de fines. Vale la pena preguntar qué es, a fin de cuentas, lo que se aprende cuando el objeto es el mismo aprendizaje: ¿no es este un tipo de aprendizaje vacío por estar despojado de contenidos? O, como dice Gert Biesta en un trabajo reciente (2024), tomar en serio la educación es un acto de resistencia

contra aquellos que estarían felices de entregar la tarea única de la educación a aquellos que saben cómo los organismos y sistemas aprenden, pero que no tienen idea lo que los seres humanos puedan o no hacer con su aprendizaje. (2024, p. 14)

Referencias

- Álvarez, A. (2010). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate* [Manuscrito no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Banco Mundial. (2022). *El aprendizaje está en crisis*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning#:~:text=Las%20trayectorias%20de%20aprendizaje%20en,cohortes%20anteriores%20a%20la%20pandemia>

- Banco Mundial. (2024). *Educación. Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, G. (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>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Biesta, G. (2024). Tomar en serio la educación (y dejar atrás el aprendizaje). En A. Runge, C. Noguera, D. Miranda, D. Muñoz, D. Marín, F. Cabaluz, H. Ospina, J. Saldarriaga, M. Southwell, O. Espinel, O. Saldarriaga, P. Ortega, R. Reyes, *Enseñanza, función del educador: crítica a la aprendificación* (pp. 9-15). Siglo Editorial, Universidad de Manizales, Cinde.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (1995). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Bruner, J. (2023). *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Campos, R. (2017). *Economía y psicología. Apuntes sobre economía conductual para entender problemas económicos actuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Fisher, M. (2024). *Deseo postcapitalista*. Caja Negra.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2022). *From Learning Recovery to Education Transformation*. <https://www.unicef.org/reports/learning-recovery-education-transformation>
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Pasado y Presente.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gehlen, A. (1974). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Ediciones Sígueme.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo xx. 1914-1991*. Crítica.
- Hubert, R. (1954). *Tratado de pedagogía general*. El Ateneo.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debolsillo.
- Lagasnerie, G. (2012). *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Fondo de Cultura Económica.
- León, A., Gil, Y., Cárdenas, E., García, M. y López, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), 249-274. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- León, A. y Fattore, N. (2020). Editorial pedagogía y otras disciplinas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 7-9. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/11943>
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2004). *La era del vacío*. Anagrama.
- Longworth, N. (1999). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Paidós.
- Noguera, C., Rubio, D. y Parra, G. (2024). *El ocaso de la educación*. Magisterio-UPN.
- Noguera, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Noguera, C. y Marín-Díaz, D. (2024). Devolverle la filosofía a la educación. En A. Runge, C. Noguera, D. Miranda, D. Muñoz, D. Marín, F. Cabaluz, H. Ospina, J. Saldarriaga, M. Southwell, O. Espinel, O. Saldarriaga, P. Ortega, R. Reyes, *Enseñanza, función del educador: crítica a la aprendificación* (pp. 25-56). Siglo Editorial, Universidad de Manizales, Cinde.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *La crisis mundial del aprendizaje: por qué todos los niños merecen una educación de calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826_spa
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pozo, J. (2023). Nuevas formas de aprender en la sociedad del conocimiento. *Encuentros Multidisciplinares*, (74), pp. 1-23. <http://hdl.handle.net/10486/711924>

- Ribes, E. y Burgos, J. (Coords.). (2006). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo* (tomo 1). Universidad Veracruzana.
- Rubio, D. (2019). Historia del concepto aprendizaje: aproximación arqueo-genealógica. En C. Noguera y D. Rubio (comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 197-228). UPN.
- Rubio, D. y Jiménez, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36).
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Anagrama.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93-102. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Planeta.
- Suasnabar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304.
- Taylor, C. (1996). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Thaler, R. (2016). *Todo lo que he aprendido con la psicología económica*. Deusto.
- Vásquez, F. (2005). Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal. En J. Ugarte (comp.), *La administración de la vida. Estudios biopolíticos* (pp. 73-103). Antropos.
- Vogl, J. (2023). *Capital y resentimiento. Una breve historia del presente*. Adriana Hidalgo Editora.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En O. Zuluaga et al., *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Magisterio.

La psicologización de la educación

The Psychologisation of Education

Psicologização da educação

Gastón Molina-Domingo*

Para citar este artículo

Molina-Domingo, G. (2025). La psicologización de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (63), 33-44.
<https://doi.org/10.17227/pys.num63-22433>

Resumen

El artículo propone una reflexión teórica sobre el marco categorial que, con el foco en la noción de aprendizaje, organiza la práctica educativa contemporánea, al menos en uno de sus vectores principales. Argumentaremos, desde el psicoanálisis, cómo la educación, en tanto proceso formativo de carácter emancipador, internamente conflictivo, con un énfasis en la enseñanza, comenzó a entenderse —a partir de un amplio consenso— a la luz de la concepción desarrollista y evolutiva que considera al aprendizaje como un proceso natural y que encuentra en la psicopedagogía las bases de su comprensión e implementación. A partir de una revisión documental y un trabajo de interpretación de obras, sostendremos que el conflicto es desplazado por un ideal de desarrollo armónico, donde el modelo de aprendizaje considera al ser humano en permanente interacción con el ambiente y orientado hacia la adaptación. En este contexto, el psicoanálisis nos permitirá hacer una distinción entre el aprendizaje, como dinámica propia de los organismos vivos articulada por la necesidad y la actividad humana que la satisface; y la educación, en tanto efecto subjetivante que interrumpe la interacción recíproca entre

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

* Doctor en Filosofía. Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. gaston.molina@umce.cl

el individuo y su medio ambiente. Un efecto subjetivo que no depende de un proceso de mejoramiento continuo, sino de un acto de conversión que implica la inscripción de una falta, de un deseo, en el organismo natural.

Palabras clave

aprendizaje; mejoramiento continuo; adaptación; conversión subjetiva; psicoanálisis

Abstract

This article offers a theoretical reflection on the conceptual framework that, with a focus on the notion of learning, organises contemporary educational practice—at least along one of its primary vectors. Drawing from psychoanalysis, we argue that education, understood as a formative and emancipatory process marked by internal conflict and centred on teaching, has come to be widely understood through a developmental and evolutionary lens that frames learning as a natural process, grounded in psychopedagogy. Based on document review and interpretative work with key texts, we contend that conflict has been displaced by an ideal of harmonious development, in which the learning model views human beings as constantly interacting with their environment and oriented toward adaptation. In this context, psychoanalysis enables a distinction between learning—as a dynamic inherent to living organisms, driven by need and satisfied through human activity—and education, as a subjectivating effect that interrupts the reciprocal interaction between the individual and their environment. This subjective effect does not rely on continuous improvement but instead on an act of conversion that inscribes lack and desire within the natural organism.

Keywords

learning; continuous improvement; adaptation; subjective conversion; psychoanalysis

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o quadro categorial que, com foco na noção de aprendizagem, organiza a prática educativa contemporânea—ao menos em um de seus principais vetores. A partir da psicanálise, argumentamos como a educação, entendida como processo formativo de caráter emancipador, internamente conflituoso e com ênfase no ensino, passou a ser concebida, por meio de um amplo consenso, a partir de uma visão desenvolvimentista e evolutiva que considera a aprendizagem como um processo natural, cujas bases de compreensão e implementação se encontram na psicopedagogia. A partir de uma revisão documental e de um trabalho interpretativo de obras, sustentamos que o conflito foi substituído por um ideal de desenvolvimento harmônico, em que o modelo de aprendizagem concebe o ser humano em constante interação com o ambiente e voltado à adaptação. Nesse contexto, a psicanálise nos permite distinguir entre a aprendizagem—como uma dinâmica própria dos organismos vivos articulada pela necessidade e pela atividade humana que a satisfaz—e a educação, enquanto efeito subjetivante que interrompe a interação recíproca entre o indivíduo e seu meio. Um efeito subjetivo que não se baseia em um processo de aperfeiçoamento contínuo, mas em um ato de conversão que implica a inscrição de uma falta, de um desejo, no organismo natural.

Palavras-chave

aprendizagem; aperfeiçoamento contínuo; adaptação; conversão subjetiva; psicanálise

Introducción

En un proceso cuyo inicio podemos datar entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los modelos educativos, articulados con un foco en la idea de formación del carácter, son desplazados paulatinamente por modelos de aprendizaje que se organizan desde la centralidad que adquiere la interacción entre el yo y su entorno significativo. Con esta psicologización de la educación, la enseñanza queda enmarcada como instancia de mediación y regulación de estas interacciones propias de los procesos de aprendizaje. Carlos Noguera (2012), en *El gobierno pedagógico*, localiza en la psicología funcionalista (Dewey, Claparède), y en el modelo de la psicología conexionista (Thorn-dike), uno de los lugares relevantes donde se puede constatar la apertura de esta inflexión:

Con la aparición del concepto de aprendizaje, la idea de educación fue transformada. El énfasis en la formación del carácter, [...] cambia en los inicios del siglo XX en la dirección de los nuevos procesos de crecimiento, desarrollo o adaptación del individuo (organismo) a su medio. (Noguera, 2012, p. 286)

En este sentido, la psicologización se despliega desde un trasfondo de continuidad evolutiva que, sin estar exenta de tropiezos —al modo de obstáculos y fallas que retroalimentan el aprendizaje—, desaloja las rupturas paradójicas comprometidas en toda idea de formación con un horizonte emancipatorio.

En este contexto, nuestra hipótesis es que las elaboraciones de Freud, y luego las de Lacan, están mucho más cerca de las ideas modernas e ilustradas que las de la psicología, las que se inscriben, más bien, en el abanico que se abre entre el cientificismo empirista de las evidencias observables y la energética romántica de la expresión de las vivencias. Bien es cierto que, en principio, el psicoanálisis ocupa un lugar que está teñido de ambigüedad en esta historia. Esto se debe en gran parte a que su impacto en el ámbito de la cultura es leído desde las repercusiones que tuvo en los Estados Unidos, donde la teoría freudiana no solo concitó un amplio interés, sino que fue rápidamente incorporada tanto en el ámbito académico como en la cultura popular. Las ramificaciones de esta recepción tienen consecuencias hasta nuestros días (Illouz, 2010). Sin embargo, lo que muchas veces se pasa por alto es la reformulación que tuvo lugar aquí. Paul Ricoeur realiza una amplia indagación al respecto. Una de sus conclusiones es la siguiente:

La reformulación del psicoanálisis en términos de adaptación genética y de estructuración progresiva lo sitúa dentro del campo de la psicología general.

Y a partir del trabajo de Hartmann, el desenvolvimiento del psicoanálisis en términos de una *egopsychology* ha acelerado tal evolución, puesto que las funciones del Ego son esencialmente funciones de adaptación. (Ricoeur, 2007, p. 307)

El psicoanálisis se reformuló como una psicología del yo, lo que implica que muchos de sus conceptos fueron simplificados y desvirtuados, traducidos a conductas observables susceptibles de modificarse a través de un proceso de aprendizaje. A partir de esta deriva el propio inconsciente llegó a entenderse como un déficit de conciencia. Como un contenido sofocado que, al no poder ser controlado —por escapar a la eficacia de la percepción consciente—, alteraba el normal comportamiento del yo. Esta alteración se comprende, a su vez, como un síntoma, el signo de una enfermedad que ha de ser interpretado, siguiendo la tradición de la semiología psiquiátrica. Reparar esta falta, a través de la restauración de su sentido, supone traer a la conciencia una representación reprimida, un pensamiento que en estado latente sigue operando activamente lejos del control del yo. Pero de esta manera se olvida que el síntoma, para Freud, no es simplemente el signo o indicio de un problema oculto, conforma una solución de compromiso entre dos fuerzas heterogéneas inconscientes (Freud, 2006). En esta medida la lógica del inconsciente es la de una división originaria articulada como conflicto en los síntomas neuróticos. No se trata de un déficit de conciencia. Por el contrario, este conflicto supone un trabajo y una forma, posiciones subjetivas, no meros desórdenes y trastornos funcionales del aprendizaje.

Desarrollo de la vida orgánica y constitución de la existencia subjetiva

La agudeza de Freud, en su elaboración del concepto de síntoma, consiste en no contraponer de manera simple el orden al desorden, por una parte, y en leer el orden a partir de la legalidad que descubre en el desorden, por otra. En efecto, cuando toma el fenómeno del sueño como modelo para explicar la estructura del síntoma patológico, resalta el hecho de que aquello que se presenta como un despojo fragmentario de la percepción consciente, no es meramente un efecto residual, una sobra errática que asalta al yo cuando este ha bajado la guardia, allí cuando sus facultades superiores descansan. El sueño supone una producción, un trabajo organizado por leyes, de las cuales la condensación (la sustitución de los significantes como mecanismo metafórico) y el desplazamiento (la combinación de los significantes como mecanismo metonímico) resultan las principales (Lacan, 2008e):

El trabajo analítico ha mostrado que la dinámica de la formación del sueño es la misma que la de la formación de síntoma. Aquí como allí individualizamos una disputa entre dos tendencias: [...] como resultado de este conflicto tenemos una formación de compromiso —el sueño, el síntoma— en la que las dos tendencias han hallado una expresión incompleta. El significado teórico de esta concordancia es esclarecedor. Puesto que el sueño no es un fenómeno patológico [...] una misma legalidad abarca lo normal y lo anormal, y los resultados de la investigación de neuróticos o enfermos mentales tienen que ser pertinentes para la comprensión de la psique sana. (Freud, 2007d, p. 238)

Para el psicoanálisis la enfermedad no se concibe en términos deficitarios, como una insuficiencia que es necesario reparar en vista al buen funcionamiento del organismo. El problema de los síntomas es que ya son soluciones, soluciones ellas mismas problemáticas y muy elaboradas, donde se cumplen o realizan los deseos inconscientes de manera paradójica, como veremos más adelante. Por ello, me interesa subrayar que Freud entenderá los síntomas como posiciones subjetivas que compara, nada menos, que con la forma y estructura de grandes logros culturales de la humanidad: la neurosis obsesiva con los rituales de una religión, la neurosis histérica con la puesta en escena de una obra de arte, y la paranoia con la sistematicidad del pensamiento filosófico (Freud, 2007a). Ningún protocolo de educación inclusiva ha conferido tanta dignidad a las diversas manifestaciones de la sintomatología patológica.

En esta medida, la hipótesis que me interesa probar es que el modelo psicológico del aprendizaje se articula a partir de un *ideal* de normalidad y salud. De aquí que la enfermedad se represente como un déficit y trastorno, al modo de un contratiempo, un retraso inevitable, que sin embargo siempre es posible subsanar o compensar, en cuanto estos desajustes resultan inherentes al proceso de crecimiento. La normalidad se comprenderá, entonces, como un proceso de desarrollo que, atendiendo a las etapas madurativas del organismo, produce los estímulos adecuados para transitar paulatinamente, con permanentes reajustes, desde la ignorancia o insuficiencia de habilidades y competencias, a la actividad del conocimiento en que, a fin de cuentas, consistirá el proceso mismo del aprendizaje. El aprendizaje como proceso de adquisición de las habilidades y competencias que satisfacen las necesidades del aprendizaje del organismo.

Los procesos de aprendizaje se pueden entender como el afianzamiento de determinadas respuestas exitosas —o más bien reacciones ajustadas—, gestionadas por un organismo que se caracteriza por su

capacidad para ser moldeado por influjos externos. Por tanto, el aprendizaje se basaría en el reforzamiento de asociaciones afortunadas, adecuadamente recompensadas o reconocidas, producidas por los estímulos adecuados brindados por la interacción con el entorno (De Lajonquière, 2005). Así, el aprendizaje resulta de la interacción de las experiencias individuales y de los influjos externos, del entorno social y cultural que abastece de sentido al individuo, que participa activamente, con su inteligencia práctica y emocional, en los procesos adaptativos que paulatinamente posibilitan su integración armónica con el entorno. En esta medida, el *estímulo* que moldea conductas es conducido por el *interés* que vuelve significativos comportamientos tramados afectivamente. Inscrito en estas coordenadas, un problema de aprendizaje será considerado como un trastorno disfuncional, un desajuste que es necesario subsanar en vista a la viabilidad del proceso.

En cambio, “para el psicoanálisis las vicisitudes en los aprendizajes son una función de los accidentes simbólicos propios de la constitución de una subjetividad, y no los contratiempos rítmicos inherentes al desarrollo de un organismo” (De Lajonquière, 2005, p. 149). Quizá lo primero que hacen evidente estas líneas es la discontinuidad radical entre naturaleza y cultura que presupone el psicoanálisis. El organismo —el individuo— no adquiere simplemente, de manera progresiva, una segunda naturaleza —una cultura— a medida que crece; conformando de este modo al *yo* como un conjunto de atributos y propiedades que van definiendo una identidad reflexiva consiente de sí y de su entorno. Para las teorizaciones psicológicas el individuo, de acuerdo a su edad, recorre distintas fases madurativas que incrementan su complejidad a medida que va desarrollando su inteligencia de modo activo. Como señala Piaget: “El desarrollo de la inteligencia proviene de procesos naturales o espontáneos, en el sentido de que pueden ser utilizados y acelerados por la educación familiar o escolar pero no derivan de ella” (Piaget, 2019, p. 49). Si este proceso puede acelerarse, también puede ralentizarse, y aquello forma parte de la vida. Un organismo vive en tanto se desarrolla y crece, y la vida, qué duda cabe, es un proceso natural: “El desarrollo espontáneo de la inteligencia, que conduce de las acciones sensoriomotoras elementales a las operaciones concretas y luego formales, se caracteriza por la paulatina constitución de sistemas de transformaciones” (Piaget, 2019, p. 46).

Aquí se vuelve necesario poner en juego el hecho de que no es lo mismo el ser que la existencia. O bien, que hay una diferencia radical entre vivir y existir. El individuo nace como organismo, pero comienza

a *existir* gracias a los “accidentes simbólicos” que lo subjetivan según tiempos que no son etapas. El psicoanálisis “apunta al sujeto, que no es infantil, ni adolescente, ni adulto. El sujeto al que me refiero, sujeto de la estructura, no tiene edad, pero si tiempos” (Flesler, 2011, p. 24). A modo de contrapunto, a la propuesta del desarrollo espontáneo de la inteligencia mediante fases que van de las operaciones más concretas a las más abstractas, recordemos esos *impasses* subjetivos que Freud reconoce en la temprana infancia, aquellas *teorías* que dan cuenta de una capacidad simbólica no menor, por una parte, y nada espontánea, por otra.

La noticia acerca de las teorías sexuales de los niños, tal como ellas se configuran en el pensar infantil, puede resultar interesante en diversos contextos; también —cosa sorprendente— para entender los mitos y cuentos tradicionales [...]. El esfuerzo de saber de los niños en modo alguno despierta aquí de una manera espontánea, por ejemplo a consecuencia de una necesidad innata de averiguar las causas, sino bajo el aguijón de las pulsiones egoístas que los gobiernan: cuando —tal vez cumplido el segundo año de vida— los afecta la llegada de un nuevo hermanito [...]. El retiro de asistencia por los padres, experimentado o temido con razón, la vislumbre de que se estará obligado a compartir para siempre todo bien con el recién llegado, tienen por efecto despertar la vida de sentimientos del niño y aguzar su capacidad de pensar. (Freud, 2007b, p. 189)

No hay ninguna necesidad innata de saber. El pensamiento se despierta como una perturbación en el desarrollo espontáneo de la inteligencia, como un aguijón que fuerza a pensar al infante, por “el retiro de asistencia” del Otro, del orden simbólico encarnado por los padres. En este sentido, el pensamiento no es otra cosa que la perturbación de los caminos trazados por la inteligencia. El asunto es que el mundo simbólico, el mundo del lenguaje, desvirtúa desde un comienzo las necesidades naturales del ser vivo. El lenguaje solo de modo derivado opera como un instrumento de comunicación. Antes que todo, habitamos en él (Lacan, 2008e). Precisamente por esta alienación constitutiva que produce el ingreso en el lenguaje, el organismo vivo *pierde ser*, y esta pérdida es lo que funda su existencia como sujeto deseante. Si la vida gravita en torno al “desarrollo de un organismo” inteligente en la continuidad del ser, la existencia se juega en “la constitución de una subjetividad” que piensa donde no es: “La alienación implicaría que el sujeto pierde su ser y queda a merced del sentido del Otro, de lo que el Otro dice, de sus demandas” (Bonoris, 2022, p. 93).

Para la constitución del sujeto se requiere de las fallas, las vicisitudes, los accidentes que irrumpen en los procesos de aprendizaje conformados por las demandas del Otro. Estas pifias no son meros “contratiempos rítmicos inherentes” a ellos. Tienen una función afirmativa, configuran la “función de los accidentes simbólicos”, que consiste en hacer trastabillar al aprendizaje, al orden secuencial que subsume las fallas como retrasos. Así, gracias a las vicisitudes, a sucesos adversos tramitados simbólicamente, la alternancia de los tiempos puede advenir. En términos de Lacan, tendremos el tiempo de la alienación y el de la separación (2006). Luego del primer tiempo, el de la alienación en el deseo del Otro experimentado como demanda, se abre un segundo tiempo, el de la separación respecto de esa demanda, para que pueda advenir, interrumpiendo el sentido, el inquietante enigma del deseo. Nada de esto es un asunto o preocupación para los procesos de aprendizaje, pues aquellos se organizan de acuerdo con un circuito de necesidades y demandas. En el proceso natural del aprendizaje solo hay contratiempos del individuo, no tiempos del sujeto. Hay la interacción activa con los estímulos del cambiante entorno transformados en “experiencia”: entonces “el mero fluir está cargado de sentido”, en “una situación de desarrollo continuo” (Dewey, 2020, pp. 122-124).

De esta manera, para la psicología del aprendizaje, allí donde no permanece enclaustrada en dualismos simples y determinismos mecánicos, el elemento desde el que organiza sus intervenciones es la unidad del organismo, como un todo que no es separable del medio en que se desenvuelve; con ello, de diferentes maneras, establece una correspondencia o relación recíproca entre naturaleza y cultura. Esta especie de armonía preestablecida entre elementos heterogéneos está a la base de su práctica. Como señala De Vos (2019, p. 75):

Los psicólogos y los terapeutas enseñan y explican, y esperan que los pacientes aprendan a verse a sí mismos, a los otros y al mundo en general desde la perspectiva teórica de la psicología. La pregunta “¿Cómo te sentiste?” equivale, en efecto, a la pregunta “¿Qué has aprendido?”.

La correlación entre elementos heterogéneos articulados de manera no conflictiva respondería menos a un fundamento epistémico que a una especie de demanda de reciprocidad —demanda de amor imaginario—. De esta manera, el elemento básico de las prácticas psicopedagógicas es *la relación o interacción recíproca* entre el organismo y su ambiente. En el entendido —bajo los supuestos que expongo— de que ese elemento básico es un hecho discursivo, una

demanda que tiene la forma de una interpelación, de una exhortación a la reciprocidad de la experiencia entre elementos heterogéneos, cuyo efecto es la *imago* de la correspondencia.

La unidad de sentido como átomo de un proceso de flujos y continuidades sin falta originaria. En esta medida, a pesar de la imbricación entre psicologización, neurologización y digitalización que el mismo De Vos aclara en su libro; o bien, a pesar del empirismo cientificista en el que la psicología sustenta su pretensión de ser una ciencia, hay una zona en que las prácticas psicológicas responden a la reacción anti-Modernidad y anti-Ilustración del Romanticismo. En términos discursivos, las prácticas de la psicología tendrían la estructura de la neurosis obsesiva. Que no despunte el deseo. Porque lo insoportable es la pérdida de ser y la división del sujeto. Por ello, la psicología del aprendizaje se sostiene en la fantasía de la integridad y coherencia del todo. Que no falte nada. Tapando la falta de ser en la proyección imaginaria de un circuito de necesidades y demandas, sin el residuo del deseo que lo desbarajusta todo: “Los obsesivos son *nostálgicos* del ser”; “los obsesivos no son sino románticos del ‘ser’” (Dor, 2014, p. 76). Una nostalgia —las más de las veces inadvertida— por la experiencia premoderna de las correlaciones cósmicas entre principios divergentes que se complementan. Se trata de la interpelación nostálgica al orden del *cosmos*, cuyo entramado de reciprocidades fue expuesto y estallado, al modo de una ruptura ontológica, por el *universo* descentrado y elíptico que postula la ciencia moderna.

El influjo pedagógico: sugestión y motivación

Lacan (2008f) afirmará que el sujeto del inconsciente encuentra su posibilidad en el sujeto de la ciencia, en el sujeto cartesiano. Un sujeto dividido. Pues el elemento mínimo para el psicoanálisis no es la interrelación recíproca, sino la *división* misma, una *no-relación*. “Esta es ciertamente la grieta en la estructura del universo, aquella que le da forma al universo mismo. Ni ser ni vacío, ni uno ni la falta, sino la hiancia que, uniéndolos, los separa” (Dólar, 2017, p. 80), en una dialéctica de la unidad en la escisión que expone la *no-relación* como elemento estructurante. Aquella dimensión que estructura las relaciones siempre asimétricas, nunca del todo recíprocas, que hacen del deseo una posición conflictiva, de carácter paradójico y descentrado:

Por el cual se distingue de la necesidad [...] el deseo no es ni el apetito de la satisfacción, ni la demanda de amor, sino la diferencia que resulta de la sustracción del primero a la segunda, el fenómeno mismo de su escisión (*Spaltung*). (Lacan, 2008a, p. 658)

Una dialéctica que no se clausura en ninguna síntesis.

La diferencia, para el sujeto del inconsciente, no es la distancia que media las interrelaciones entre los deseos del yo (sus intereses y motivaciones, en términos de la psicología) y las exigencias del entorno. La paradoja del cumplimiento del deseo consiste en que el deseo no se corresponde con un objeto del instinto natural sofocado por los imperativos de la cultura o los roles sociales. El deseo se configura en la medida que estamos insertos en el lenguaje. En la medida que estamos marcados por las palabras, por las sugestivas demandas del Otro. En este sentido, la segunda naturaleza, aquella que constituye el orden simbólico, no se adquiere paulatinamente; estamos originariamente lanzados al lenguaje. Tropezamos con el lenguaje de forma abrupta y traumática, por lo que esta segunda naturaleza (los accidentes simbólicos por los que nos subjetivamos en la existencia) *no se aprende*, se inscribe como una escisión en la primera (los procesos de desarrollo y crecimiento del organismo viviente). De tal modo, la diferencia para el sujeto no es la que posibilita la interrelación entre el organismo y su contexto; viene siendo, más bien, aquella que configura al sujeto mismo en tanto fisura que, como una falla ontológica, *lo sustrae al ser*. Y gracias a esta *pérdida de ser*, a esta falta, se instituye el deseo. Como dice Lacan (2006, p. 31-35):

A decir verdad, esta dimensión del inconsciente que evoco *estaba olvidada*, como Freud lo había previsto muy bien. El inconsciente se había vuelto a cerrar sobre su mensaje gracias al celo de esos activos ortopedistas en que se convirtieron los analistas de la segunda y tercera generación, que se dedicaron a suturar esta hiancia [abertura, agujero, brecha], psicologizando la teoría analítica [...] ¿Qué es lo que impresiona de entrada en el sueño, en el acto fallido, en la agudeza? El aspecto de tropiezo bajo el cual se presentan. / Tropiezo, falla, fisura. En una frase pronunciada, escrita, algo viene a tropezar [...] Lo que se produce en esta hiancia, en el sentido pleno del término *producirse*, se presenta como el *hallazgo* [...] que Freud asimila al deseo.

La ortopedia psicológica entra en relación con esta escisión del inconsciente como con una herida traumática, una brecha que es necesario colmar o suturar por medio del adecuado estímulo del aprendizaje. Sin advertir, por la estructura obsesiva de su discurso, que la falla, el tropiezo, producen el hallazgo que activa la dimensión sorpresiva y perturbadora del deseo. En tanto lo que se presenta con su advenimiento no es un impulso sofocado o reprimido, sino la *no coincidencia* consigo mismo: “Aquello que rebasa al sujeto, aquello por lo que encuentra, a la

par, más y menos de lo que esperaba: en todo caso, respecto a lo que esperaba, lo que encuentra es invaluable” (Lacan, 2006, p. 33). No expresamos nuestros deseos, por la sencilla razón de que los deseos no son contenidos latentes susceptibles de expresarse. Lo que equivaldría a degradarlos a una demanda o un anhelo del yo. Lo invaluable es precisamente que, para decirlo de alguna manera, nos encontramos, nos tropezamos con ellos, como quien cae en un desajuste primordial. De ahí su carácter traumático, sorpresivo, a partir del cual, sin embargo, algo puede comenzar, al modo de una alteración del carácter. ¿Se deja leer aquí un vínculo posible entre educación y deseo? Por lo pronto subrayemos la formulación del psicoanalista Massimo Recalcati, quien en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, señala: “Recordamos a los maestros que han sido para nosotros tropiezos, que nos sustrajeron de nuestros hábitos mentales y nos hicieron pensar de una manera nueva” (2016, pp. 136-137). El deseo es invaluable porque no se puede aprender. No tiene un objeto que se pueda aprender y asimilar. Solo tropezar con él. Al modo de una línea de sombra. O de una pregunta que toca algo de lo real, suscitando la alteración de los hábitos que sedimentan las fijaciones del carácter.

Aludimos con anterioridad que en el marco de la Ilustración la educación se entiende precisamente como formación del carácter. Por ello, la importancia de la enseñanza, pues “es ella la garantía de la multiplicidad del interés y de la formación del carácter moral como fin último de la educación” (Noguera, 2012, p. 227). Ahora bien, la noción de carácter es usada con cierta vaguedad por el psicoanálisis. En Freud, pareciera apuntar a cierta fijeza, a cierta coagulación en los tiempos del sujeto. Se trataría de fijaciones pulsionales que, más allá del desarrollo y crecimiento del individuo, lo detienen en un tiempo subjetivo. Freud refiere al carácter oral la posición de la histeria y al carácter anal la posición de la neurosis obsesiva. Los rasgos de carácter, dice, “son continuaciones inalteradas de las pulsiones originarias” (2008, p. 158). La palabra *carácter*, por una parte, remite al conjunto de rasgos distintivos, propiedades y atributos de una persona; por otra, al instrumento que deja una marca, una señal y, por último, a la acción de afilar, hacer surcos, hacer una incisión (Gómez, 1993). Podemos reconocer que este abanico semántico se mantiene ligado a la importancia de la enseñanza, cuando lo que está en juego en esta es la formación del carácter moral, pues enseñar alude a señalar y distinguir mediante una seña o marca. Con una variación que va de la transmisión de lo ya instituido a una transmisión ella misma instituyente. Hay una vacilación. La marca distintiva del carácter

en tanto propiedad y atributo estable, difiere de la marca en tanto surco e incisión, o sea, del carácter como un corte alterador. Al respecto, *Estudios sobre la histeria* (2007), libro que Freud publica junto a Breuer antes de la invención del psicoanálisis, retrospectivamente resulta uno de los escritos fundamentales para la configuración del discurso analítico, y particularmente, en vista a nuestro problema, para el esclarecimiento del aprendizaje en tanto “influjo pedagógico” en relación con el carácter. El método catártico al que por entonces adhiere Freud operaba mediante la sugestión hipnótica.

¿Por qué traer a colación los encantamientos y sortilegios a los que parece conducirnos esta palabra? No por nada en la actualidad la noción de sugestión está prácticamente en desuso. Ha sido reemplazada por la ampliamente difundida noción de motivación. La motivación, en un sentido amplio, apunta a los estímulos que incentivan el que alguien movilice sus recursos en vista a un aprendizaje productivo, considerando sus propios intereses en el contexto cambiante donde se desenvuelve. Para la consecución exitosa de las metas que se ha propuesto, el individuo requiere de una adecuada gestión de las emociones. Una disposición positiva, flexible y plástica, que en el ámbito escolar han de propiciar y reforzar estratégicamente los docentes, en un ambiente participativo, colaborativo y de sana competencia. Los autores de *Escuela o barbarie* no pasan por alto el crédito del que goza el término:

Que haya florecido toda una industria, muy lucrativa, en torno a la motivación de los individuos (trabajadores y parados) debería ponernos alerta frente a los discursos educativos que desde hace décadas insisten en la motivación y la autoestima del alumnado como la panacea educativa. (Fernández *et al.*, 2017, p. 217)

A nuestro entender, el psicoanálisis permite activar la alerta mostrando la equivalencia entre sugestión y motivación, pues en ambos fenómenos lo que está en juego es la lógica de la identificación y del enamoramiento con las que opera la libido narcisista (Freud, 2007c). Esta misma lógica es la que permite, a su vez, explicar el aspecto en que difieren. Mientras la sugestión consigna la fascinación que produce una transferencia amorosa salvaje, desanudada, proyectada por el yo en una figura que, al identificarse con ella, queda investida de autoridad; la motivación remite a una loca fascinación amorosa, esta vez fijada en la identificación con la fantasía de la propia libertad del yo. En este sentido, el término *sugestión* irá adquiriendo connotaciones altamente negativas, relativas a ese estado de pasividad hipnótica que vuelve a los

individuos susceptibles de ser manipulados, pues lo que con ella se verifica es la ruina de las facultades críticas y el menoscabo de la autonomía, que favorecen el sonambulismo, la obnubilación ante el atractivo de un poder vestido con los ropajes casi místicos del encantamiento sugestivo presentes en el influjo pedagógico (Cavalletti, 2015). Por el contrario, lo que lleva a considerar a la motivación —y a la autoestima— una “panacea educativa”, un remedio salvífico, resultaría de presuponer que ella es la clave del despliegue de las potencialidades de la libre actividad del individuo, cuya finalidad no está en otro lugar que en la actividad libre del yo en el camino de su autorrealización.

Se trata de aquella libertad que Lacan entiende como la locura constitutiva del yo, aquella que

se realiza siempre, como una estasis del ser en una identificación ideal [...] esa identificación, cuyo carácter sin mediación e “infatuado” [...] se demuestra como la relación del ser con lo mejor que éste tiene, ya que el ideal representa en él su libertad. (Lacan, 2008, p. 170)

La locura no está en el mecanismo de la identificación como tal, está en la ausencia de mediación simbólica de esa identificación. En el carácter desatado, desvinculado, de la actividad espontánea especular, es decir, puramente imaginaria, que se constata en la presunción de resignificar la propia imagen para ganar la ansiada auto-estima. Así, si la motivación se comprende como la habilidad de aprender a impulsar, desde sí mismo, a una voluntad que impulsa, a su vez, el proceso del reconocimiento de los propios intereses y de los refuerzos extrínsecos que habilitan su mejor efectividad, entonces, ocurre que la motivación se explica por la auto-motivación, por la desujeción simbólica del yo que, fijado en la imagen ideal de la libertad indeterminada —en que descubre su ser—, brilla por su infatuación. En estas coordenadas, localizamos el fenómeno que conocemos desde hace unas décadas con el nombre de inteligencia emocional: “La capacidad racional para manejar las propias emociones de modo de crear respuestas adaptativas a situaciones” (Illouz, 2010, pp. 259-260). La inteligencia emocional funciona como el expediente para hacer productiva la locura infatuada del yo, incentivándola a través del “floreamiento de toda una industria, muy lucrativa”, que el sistema educativo ha acogido como “panacea educativa”. Como si el mismo sistema educativo estuviera bajo el influjo del hechizo de una identificación ideal. Del imaginario de la motivación y la autoestima como promesa de mejoramiento continuo y palanca del autocontrol adaptativo de los procesos de aprendizaje en los que se consuma la psicologización de la educación.

Conversión subjetiva vs. adaptación de la conducta

En *Estudios sobre la histeria* (2007), antes de las páginas dedicadas a su análisis y juicio médico, Freud registra una observación relevante al final de la descripción del caso de la señora Emmy von N. El caso es presentado con detalle, exponiendo los avances y fracasos de las sugerencias hipnóticas. Declara que de “ese influjo pedagógico esperaba más de lo que hoy esperaría”, pero que él mismo se encontraba bajo “el hechizo del libro de Bernheim sobre la sugestión” (Freud, 2007, p. 96). El tratamiento finalizó con una mejora ostensible asegurada por las declaraciones de la propia paciente. Gracias a la confianza ganada, tiempo después, la señora von N., ante ciertos males-tares de su hija, le solicita una visita para que pueda considerar su situación:

La señora von N., a quién presenté sin reservas el informe que me había pedido [sobre su hija], lo recibió con tranquilidad y comprensión. Estaba fortalecida, se la veía floreciente, había pasado con salud relativamente buena [...] Solo durante esa estada de varios días en su casa conocí todo el círculo de sus obligaciones, sus tareas e intereses espirituales [...] Hasta ese punto, pues, la señora se había puesto sana y productiva; *pero* en los rasgos básicos de su carácter era poco lo que se había alterado a pesar de las sugerencias pedagógicas [las cursivas son nuestras]. (Freud, 2007, p. 103)

El pasaje no deja de ser sorprendente. Si la finalidad de una terapia psicológica, aquí la del método catártico, bajo cuyo influjo se producen las intervenciones de Freud por aquel entonces, es la mejoría de la paciente por medio de sugerencias pedagógicas que borren o erijan en ella determinadas representaciones con la finalidad de aliviar su padecimiento y de potenciar su rendimiento, lo que sorprende es el “pero” en el que se precipita el relato, luego de la elocuente descripción de la mejoría de su estado: “Se la veía floreciente”. El “pero” escinde, del anhelo fortalecimiento de la salud de la paciente, lo que ocurre, sin embargo, con los rasgos básicos de su carácter.

Lo que podemos conjeturar de ese brusco giro, en el decir de Freud, es que a pesar de que la paciente aprendió, por medio de la sugestión que la motivó a estar “sana y productiva”, a conducir activamente su vida ocupándose de “sus tareas e intereses”; a pesar de ello, la sorpresa es que el influjo pedagógico de tal aprendizaje no tuvo repercusiones en la formación de su carácter. Lo que Freud pareciera subrayar, aquello con lo que tropieza ante el éxito relativo de sus intervenciones, es la constatación de

un aprendizaje logrado que se ofrece —a pesar de ello, o precisamente por ello—, sin efectos educativos (Bustamante, 2019). En este sentido, Freud tropieza con el deseo del analista que todavía no es, un deseo que se jugaba en sustraer algo por medio de una incisión que forzara la alteración del carácter, y no la adaptación de la conducta. No parece ser el *mejoramiento* del rendimiento aquello que lo inquieta, sino una *conversión* subjetiva. Pero el deseo de Freud, bajo las coordenadas del método catártico, es escuchado por la señora von N. como una demanda. Digamos que a ese deseo “lo recibió con tranquilidad y comprensión”, porque escuchado como demanda ella puede ofrecerse como un objeto para satisfacerla. Un objeto que complazca la mirada del Otro, un objeto que satisfaga la demanda del Otro, cubriendo la falta del deseo. Ella, entonces, se muestra en el marco que dicta la expectativa de la demanda con una evidencia observable: “Se la veía floreciente”. Y es precisamente por eso que no despunta en ella ningún deseo que altere su carácter. O solo “era poco”. Un tiempo después Freud advierte el haber recibido noticias indirectas de un retroceso notable en el estado de salud de su antigua paciente. El fracaso de Freud consiste en esa mejora adaptativa que no comprometió la posición conflictiva, desbarajustada, del propio deseo de la señora Von N.

La dimensión del conflicto, aquella en que toman forma los efectos educativos, es disuelta por la concepción psicopedagógica del mejoramiento, una concepción finalmente terapéutica que se impone en el ámbito de la educación cuando la noción de aprendizaje se vuelve predominante (Illouz, 2010). De esta manera se desplaza, como ya lo hemos referido, la idea clásica, y también ilustrada, de formación del carácter en cuanto asunto moral. Sin embargo, esta idea no dejará de tener resonancias en el psicoanálisis, aunque reconfigurada desde el deseo más que desde la voluntad. O bien, de la estructura deseante que puede leerse en la forma de la voluntad. Lacan hace una observación crítica, en cierto sentido lapidaria, respecto a esta idea tal como se ha comprendido desde Aristóteles en adelante: “Formación del carácter, dinámica de los hábitos —más aun acción dirigida a los hábitos, al adiestramiento, a la educación [...]—” (Lacan, 2003, p. 20). No proponemos, por tanto, algo así como retornar a la idea de educación que regía antes que la psicología del aprendizaje diera cuenta de ella. Nos servimos de la noción de carácter para operar en ella una variación. Si la formación del carácter como asunto de la educación apunta al adiestramiento de los hábitos, al mejoramiento de las costumbres, a la rectitud moral de las acciones, lo que nos interesa es más bien, según la formulación de

Freud, *la alteración del carácter*. No solo la alteración del carácter como propiedad estable en la que se sedimentan los hábitos; ante todo la alteración en que consiste el carácter en cuanto incisión, marca, seña.

En este sentido, la terapéutica psicopedagógica, que se plantea como una moral flexible lejos de los rígidos moldes de la educación tradicional, está más atenta a la plasticidad performativa de los flujos que a las posiciones conflictivas y a las formas imperativas. Aprender será curarse de las insuficiencias en vista a la propia autorrealización (bienestar), que no consistiría sino en la adquisición del hábito de “aprender a aprender” (Dewey, 2020, p. 49). Para el psicoanálisis, sin embargo, la alternativa no se encuentra entre una moral rígida y otra flexible, entre los lenguajes autoritarios de la vieja escuela Edipo y los lenguajes contractuales de la nueva escuela Narciso, esta última abastecida por la desatada libertad especular en cuyo ideal se constituye el delirio del yo. La desorientación subjetiva de la época encuentra una verdadera alternativa en lo que Recalcati nombra escuela Telémaco, aquella que autoriza un singular acto de anudamiento de la ley y del deseo (Recalcati, 2016). Un vínculo subjetivo que no se reduce a una conexión vital. En esta medida, para el psicoanálisis el asunto se juega más en una ética —un acto, una decisión— que en una moral —en hábitos y costumbres— (Zupančič, 2010). O bien, en hábitos que se organicen desde actos y no desde interacciones recíprocas. Lacan, releyendo a Freud junto a Kant, planteará: “Contrariamente a lo aceptado, creo que la oposición del principio del placer al principio de realidad, la del proceso primero y el proceso secundario, son más del orden de la experiencia propiamente ética que del orden de la psicología” (Lacan, 2003, p. 48). Lo que se vislumbra en este conflicto de principios no es una cadena causal de fenómenos empíricos, sino un acto, una decisión, cuya dimensión ética supone la libertad como compromiso y no como indeterminación. Esta idea de conflicto, aún allí, como en la filosofía kantiana, donde queda articulada por una disposición teleológica del progreso moral, resulta ajena a todo el naturalismo evolutivo en que está embrollado el discurso psicológico.

La contraposición, entonces, entre mejoramiento adaptativo y conflicto emancipador, la podemos encontrar formulada por Kant en los siguientes términos: “Se sigue que la formación moral del hombre tiene que comenzar no por el mejoramiento de las costumbres, sino por la conversión del modo de pensar y por la fundación de un carácter” (Kant, 1991, p. 57). Esta aseveración, tomada de un texto tardío, como lo es su escrito sobre la religión, pareciera producir una inflexión en la idea de formación y progreso

paulatino a la que el propio Kant pareciera haber dado prioridad a lo largo de su obra. La formación está menos ligada a un *proceso* de mejoramiento que a un *acto* de conversión y fundación. Por ello el énfasis que comprende a la educación como una *formación* del carácter, se deja leer acá con otro acento: como la *fundación* de un carácter. En otros términos, si el mejoramiento de las costumbres opera como una disposición de la naturaleza humana que se despliega a partir de las mismas tensiones antagónicas que la obstaculizan; entonces, en una especie de astucia de la naturaleza, es la propia discordia la que promueve las fuerzas que acrecientan las disposiciones naturales hacia lo mejor. Sin embargo, este proceso de formación comienza por un acto que lo excede. “El acto originario y constitutivo de la voluntad no es, pues, la acción humana [...], sino la *voluntad de acción*” (Rojas, 2008, p. 71). Se trata de un proceso cuyo desarrollo no comienza simplemente. No hay una continuidad entre el proceso y su comienzo. El comienzo no es un dato empírico en el continuo de la vida. No se trata de un impulso vital que obedezca a una inclinación natural. La fórmula que ocupa Kant es: tiene que comenzar. Como si la razón estuviese *obligada a comenzar*, es decir, dividida respecto a sí misma, para formarse. La diferencia primordial no se da entre las inclinaciones animales y la libertad propiamente humana. La diferencia es interna a la propia libertad. Con ello, la exigencia de la educación en un ser “que no es, sino que la educación le hace ser” (Kant, 1991a, p. 31), no consiste en el ejercicio de las facultades que le permitan transitar desde su naturaleza animal al mundo de la cultura. No se trata de desarrollar o de impulsar las potencialidades que, inscritas en la naturaleza humana, vayan desarrollando los gérmenes de la libertad de la voluntad, desde el automatismo instintivo de las inclinaciones. Pues “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo” (Kant, 1991a, p. 30). Esta división interna, la hiancia entre la libertad como inclinación entregada a la barbarie, y la libertad como acto de la voluntad sujeta a las leyes de la razón, es decir, la diferencia entre la libertad indeterminada del yo infatuado en su pretensión de autonomía, y la libertad como compromiso subjetivo, es lo no considerado en los presupuestos evolutivos de la psicología.

Si el tono de la afirmación de Kant encuentra su clave en la discrepancia entre mejoramiento y conversión, la discordia entre ambos vectores se precisa cuando enfatizamos que la formación *tiene que comenzar*. En efecto, la normativa del mejoramiento continuo ha de ser interrumpida por un acto que dé

lugar a un comienzo, a una conversión subjetiva, al modo del gesto fundador de un carácter. En este sentido, el psicoanálisis, sin confundirse con ella, tiene una filiación con la Ilustración, y no con el evolucionismo o el romanticismo, pues como lo señala Lacan, en una fórmula muy condensada: “El psicoanálisis es una oportunidad para recomenzar” (Lacan, 2022, p. 54). Y las condiciones para un comienzo no se juegan en las interacciones que promueven el desarrollo del yo, en un proceso que ha de ser estimulado y motivado desde un enfoque activo y participativo; en vista a remediar los retrasos y brechas que, al modo de insuficiencias subsanables, impiden la plena conformidad del organismo con el medio, en cuya coincidencia —siempre aplazada— cristalizarían sus potencialidades. Tampoco se trata del acto de un sujeto preconstituido, sino de un acto que funde, instituya, al sujeto. El acto “es la instauración del sujeto como tal, es decir que, de un acto verdadero, el sujeto sale diferente. Debido al corte, su estructura se modifica” (Lacan, 2023, p. 172). Un corte, la incisión de una no relación en el flujo continuo de las relaciones recíprocas adaptativas.

Ahora bien, el concepto de adaptación trabajado por Dewey no es simple, asume la contingencia creadora de la evolución, más que tomarla como una ley necesaria. Los instintos, impulsos o deseos humanos, al modo de desviaciones de los hábitos naturales, de rupturas con la norma natural, difieren de la rígida programación del instinto animal, que ha de arreglárselas para acomodarse a reglamentaciones preestablecidas. Aquí podemos consignar los dos sentidos que Dewey atribuye a la palabra *aprender*. En el caso del instinto animal, aprender significa “la suma total de lo que se conoce”, dispuesto de tal manera que le permita encajar en aquello que el entorno exige; mientras que, para el instinto humano, aprender implica “lo que el individuo hace cuando estudia” (Dewey, 2020, p. 280), de tal manera que aprende haciendo, experimentando, interviniendo activamente en la modificación del entorno que padece. Un entorno que se presenta al modo de un estímulo excitante, dictado por el apremio contingente, propio de una realidad en permanente cambio, como lo es la sociedad industrial en el contexto de la economía capitalista.

En *Naturaleza humana y conducta*, Dewey (2022) no solo toma una implícita distancia de la lógica antinómica kantiana, también lo hace expresamente de la lectura de la dialéctica hegeliana por parte de Marx. Como si todo elemento conflictivo tuviese que depurarse en una lógica procesal, transformando el atolladero en oportunidad y acicate del progreso. El conflicto, el tropiezo, las rupturas, los desvíos no son simplemente eliminados, son depurados de su

carácter irreductible (Dewey, 2022). Operan como excitaciones que incitan la actividad de la inteligencia y del pensamiento, en la afirmación de un *continuo* de las interrelaciones al cual solo se oponen las concepciones dualistas. “El problema es [el] de una readaptación continua y vital” (Dewey, 2022, p. 254). El flujo de la vida ha de liberarse de las constricciones que mantienen “sofocados sus instintos y tendencias activas” (Dewey, 2020, p. 126), pues en ello consiste para Dewey la esencia de la educación, entendida como “la energía vital buscando oportunidades para su ejercicio eficaz” (Dewey, 2020, p. 70).

Como hemos señalado, será Lacan, precisamente a propósito de la recepción del psicoanálisis como psicología del yo en los Estados Unidos, quien bajo la consigna del *retorno a Freud* (Lacan, 2008b), esclarecerá que el psicoanálisis no es una psicología. Que el análisis no es una terapia; que el instinto, que tiene uno o varios objetos donde satisfacerse, no es la pulsión, que no tiene objeto, que se satisface repitiendo compulsivamente su fracaso; que el deseo inconsciente tiene otra lógica que la del anhelo consciente sofocado; que el sujeto del deseo inconsciente, siempre conflictivo, no es el “pretendido yo autónomo, cuya restauración académica justificaba el consentimiento propuesto de su reforzamiento en una cura desviada desde entonces hacia un éxito adaptativo; fenómeno de abdicación mental [...] para la explotación del *American way of life*” (Lacan, 2008c, p. 769).

A modo de conclusión

En su reciente libro *Hay que adaptarse*, Bárbara Stiegler (2023) refiere cómo la tensión entre estasis y flujos, entre hábitos e impulsos, que propone Dewey como condiciones articuladoras del orden social, implica la tarea de combinar estos factores estáticos conservadores de lo viejo con los factores dinámicos, creativos e innovadores, de lo nuevo, con la finalidad de imbricarlos e integrarlos. Por ello, la educación tiene una significación de primer orden para su proyecto de democracia participativa en el marco de un liberalismo renovado: “Recordar esto le permite a Dewey anticipar una definición completamente nueva del liberalismo, cuya misión histórica habría sido, precisamente, desde sus orígenes, ‘el ajuste’ de esta doble condición” (Stiegler, 2023, p. 151). Se trata, aquí, de mantener abierta la tensión, pero eliminando el conflicto que puede dar lugar a que la tensión devenga una torsión, un acto de conversión subjetiva, pues el conflicto se disuelve al comprenderlo como un modo privilegiado de relación. Un estímulo, una excitación de la inteligencia que la vuelca a realizarse: “Un desafío a la intelligen-

cia para modificar el medio y cambiar los hábitos” (Dewey, 2022, p. 315). El conflicto plantea desafíos y oportunidades, cuya resolución exitosa implica que “[los individuos] *efectúan ajustes* en este medio y no simplemente *se ajustan a él*” (Dewey, 2022, p. 66). Sin embargo, este proceso natural adquiere con la psicologización de la educación, con el modelo de aprendizaje que estructura al sistema educativo, una forma imperativa. No bajo la forma inflexible de una coacción, sino del régimen consentido de una abdicación transversal y autocomplaciente: el desafío de que hay que innovar para mejor adaptarse. En este contexto, el psicoanálisis no pretende ofrecer un modelo educativo alternativo, pero sí la orientación de un pensamiento: el efecto educativo no es producto del estímulo o de la motivación, sino de un acto en que acontece la transmisión de un deseo.

Referencias

- Bonoris, B. (2022). *El nacimiento del sujeto del inconsciente*. Letra Viva.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Cavalletti, A. (2015). *Sugestión. Potencia y límites de la fascinación política*. Adriana Hidalgo.
- Dewey, J. (2020). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2022). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Fondo de Cultura Económica.
- Dólar, M. (2017). *Uno se divide en dos. Más allá de la interpelación*. Paradiso.
- Dor, J. (2014). *Estructuras clínicas y psicoanálisis*. Amorrortu.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela y barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Paidós.
- Freud, S. (2006). *Obras completas* (vol. 3, Primeras publicaciones psicoanalíticas 1893-1899). Amorrortu.
- Freud, S. (2007). *Obras completas. Estudios sobre la histeria (1893-1895)* (vol. 2). Amorrortu.
- Freud, S. (2007a). *Obras completas. Tótem y tabú y otras obras (1913-1914)* (vol. 13). Amorrortu.
- Freud, S. (2007b). Carácter y erotismo anal. En *Obras completas. El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen, y otras obras (1906-1908)* (vol. 9, pp. 149-158). Amorrortu.

- Freud, S. (2007c). Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). En *Obras completas. El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen, y otras obras (1906-1908)* (vol. 9, pp. 183-201). Amorrortu.
- Freud, S. (2007d). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas. Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (vol. 13). Amorrortu.
- Freud, S. (2007e). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". En *Obras completas. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (vol. 18, pp. 227-249). Amorrortu.
- Gómez, G. (1993). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Kant, I. (1991). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Alianza.
- Kant, I. (1991a). *Pedagogía*. Akal.
- Lacan, J. (2003). *El Seminario, Libro 7, La ética del psicoanálisis (1959-1960)*. Paidós.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario, Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964)*. Paidós.
- Lacan, J. (2008). Acerca de la causalidad psíquica (1946). En *Escritos 1*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008a). La significación del falo (1958). En *Escritos 2* (pp. 653-662). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008b). La cosa freudiana, o el sentido del retorno a Freud en psicoanálisis (1955). En *Escritos 1* (pp. 379-410). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008c). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano (1960). En *Escritos 2* (pp. 755-787). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008d). La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud (1957). En *Escritos 1*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008e). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis (1953). En *Escritos 1* (pp. 231-309). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008f). La ciencia y la verdad (1966). En *Escritos 2* (pp. 813-834). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2022). *Mi enseñanza y otras lecciones*. Paidós.
- Lacan, J. (2023). *El Seminario, Libro 14, La lógica del fantasma (1966-1967)*. Paidós.
- Lajonquière de, L. (2005). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico)pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Nueva Visión.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía. Cómo llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*. Siglo XXI.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Ricoeur, P. (2007). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
- Rojas, S. (2008). *El problema de la historia en la filosofía crítica de Kant*. Universitaria.
- Stiegler, B. (2023). *"Hay que adaptarse". Tras un nuevo imperativo político*. La Cebra, Palinodia, Kaxilda.
- Vos de, J. (2019). *La psicologización y sus vicisitudes. Hacia una crítica psico-política*. Paradiso.
- Zupančič, A. (2010). *Ética de lo real. Kant, Lacan*. Prometeo.

¿Estructura de la enseñanza? Simbólico, imaginario y real en educación*

Structure of Teaching?: The Symbolic, the
Imaginary, and the Real in Education

Estrutura do ensino?: o simbólico, o
imaginário e o real na educação

*¿Cómo saber si el modelo está construido según la realidad, si hace falta el modelo
para informar sobre ella?*

GLORIA BENEDITO

David Pérez-García** 

Para citar este artículo

Pérez-García, D. (2025). ¿Estructura de la enseñanza? Simbólico, imaginario y real en educación. *Pedagogía y Saberes*, (63), 45-55. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22097>

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

* Artículo de reflexión a partir de la investigación avanzada en el Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, relacionada con el proyecto de tesis guiado con la pregunta ¿qué nos enseña la estructura del delirio en la enseñanza?

** Estudiante del Doctorado en Educación Interinstitucional, Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis, filosofía y enseñanza de la filosofía. Magíster en Educación. Lic. en Diseño Tecnológico. Docente de planta, Secretaría de Educación de Bogotá. lic.davidpg@gmail.com

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la enseñanza desde una perspectiva psicoanalítica, articulando los registros simbólico, imaginario y real de Lacan con el diálogo platónico *Ion*. Se plantea que el maestro es un efecto de lo pulsional, cuya energía libidinal es modulada por lo simbólico, y que la enseñanza es un efecto singular confrontable a la interpretación artística. A través del análisis de elementos como el tiempo, el *topos*, la apariencia, el saber y la elección, se examina cómo el maestro encarna una posición en relación con el saber. La metodología consiste en un análisis textual e interpretativo del diálogo *Ion*, a la luz de la teoría psicoanalítica lacaniana, para pensar la educación como un acontecimiento transhistórico donde lo estructural de la condición humana configura la experiencia de la enseñanza. Se concluye que la enseñanza implica la realización de lo real: un anudamiento con lo pulsional que, como en el arte, moviliza al sujeto a vincularse con el saber más allá de la técnica.

Palabras clave

enseñanza; pulsión; posición subjetiva; psicoanálisis y educación

Abstract

This article reflects on teaching from a psychoanalytic perspective, linking Lacan's registers of the symbolic, the imaginary, and the real with Plato's dialogue *Ion*. It proposes that the teacher is an effect of the drive, whose libidinal energy is modulated by the symbolic, and that teaching is a singular effect akin to artistic interpretation. Through the analysis of elements such as time, *topos*, appearance, knowledge, and choice, the article examines how the teacher assumes a position in relation to knowledge. The methodology involves a textual and interpretative analysis of *Ion*, viewed through Lacanian psychoanalytic theory, to conceptualise education as a transhistorical event in which the structural aspects of the human condition shape the experience of teaching. It concludes that teaching entails the real coming into being: a knotting with the drive that, as in art, moves the subject to engage with knowledge beyond mere technique.

Keywords

teaching; drive; subjective position; psychoanalysis and education

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino a partir de uma perspectiva psicanalítica, articulando os registros simbólico, imaginário e real de Lacan com o diálogo platônico *Íon*. Argumenta-se que o professor é um efeito da pulsão, cuja energia libidinal é modulada pelo simbólico, e que o ensino é um efeito singular comparável à interpretação artística. Por meio da análise de elementos como tempo, *topos*, aparência, saber e escolha, examina-se como o professor encarna uma posição em relação ao saber. A metodologia consiste em uma análise textual e interpretativa do diálogo *Íon*, à luz da teoria psicanalítica lacaniana, para pensar a educação como um acontecimento trans-histórico em que o estrutural da condição humana configura a experiência do ensino. Conclui-se que ensinar implica a realização do real: um enlaçamento com a pulsão que, como na arte, mobiliza o sujeito a se vincular ao saber para além da técnica.

Palavras-chave

ensino; pulsão; posição subjetiva; psicanálise e educação

Introducción

Exploro la posibilidad de comprender la educación desde el psicoanálisis: mecanismos inconscientes y génesis de posiciones que pueden hacer que lo pulsional le tribute a lo social.¹ El maestro sería un efecto de lo pulsional, por los efectos que son inconscientes y por la apuesta de la formalización psicoanalítica, en donde el lazo social es posibilitado por esa energía que definió Freud (1992a) como *pulsión*, morigerada por lo simbólico, como explica Lacan (1953/2005). Así, *cuadrifronte* no señala cuatro maestros distintos, sino cuatro maneras transitorias del hacer del maestro, según las dinámicas en que se encuentre.

El psicoanálisis destaca la singularidad de los sujetos que concurren a la educación, lo que permite pensar que, como decía Freud (1992b), hay un imposible de educar. El autor plantea que hay tres profesiones imposibles: educar, gobernar y curar. Ahora bien, este imposible no es motivo de rechazo, sino justamente la razón para estar advertidos de trabajar con eso. Ese imposible, remitido a educar, tiene que ver con lo pulsional: la experiencia pulsional no puede ser educada, hay que hacerla pasar por el deseo, para que “algo” de la educación sea posible (Miller, 2000). Es decir, cada sujeto tiene una relación singular con lo pulsional, una manera singular de hacer con lo pulsional. Aquí la experiencia cobraría sentido para cada sujeto con su propia manera. Con lo cual, no hay educación que produzca a un nuevo sujeto, un sujeto tal como uno ya existente.

En un paralelo con la obra de arte, pues cada una es también una singularidad, nos referimos al diálogo platónico *Ion*,² referido a la poesía. Al referirnos a singularidades, hemos pensado que, como el arte, la educación es una experiencia no equiparable a otras. De hecho, en el curso de pedagogía de invierno de 1915/1916, Georg Simmel (2008, p. 11) dice que la pedagogía “es un arte que un ente singular ejerce, mejor o peor, a la medida de su talento”. Que Simmel mencione que la pedagogía es un arte y que hay una singularidad en juego, es un rasgo que nos interroga por lo que cada ser humano hace durante la experiencia de la enseñanza.

Además, para el psicoanálisis, Lacan (2010, p. 14) tiene una caracterización semejante: “El psicoanálisis es una disciplina en el conjunto de las ciencias con

una posición particular”.³ También resalta “que no es solo una técnica o un método operacional o un conjunto de recetas” (Lacan, 2010, p. 14), como se puede decir del arte. Y se remite a que es un arte con “una relación fundamental con la medida del hombre” (Lacan, 2010, pp. 14-15). Entendemos, entonces, que el psicoanálisis se preocupa por la medida de cada hombre... así como cada obra de arte no es equiparable a otra y está a su propia medida.

Ahora bien, no todo ser humano que intenta con el arte es un artista, y no está garantizado que todo lo que haga un artista es arte. En paralelo, no todo el que intenta enseñar es un maestro, y no está garantizado que todo lo que haga un maestro sea enseñanza. Y así como el canon artístico se conforma *a posteriori*, la enseñanza tampoco es constatable de inmediato. Y no nos referimos a una información, pues ya lo dijo Borges (2003), al referirse a Pedro Henríquez Ureña: maestro no es simplemente alguien que brinda información, porque lo haría mejor una enciclopedia, sino el que enseña una manera de tratar con las cosas, diríamos una propia manera, su propia manera.

El encuentro entre singulares (el lazo social) tiene un margen de posibilidad gracias al lenguaje, a lo simbólico. Así, Sócrates instala un cierto lazo social cuando conversa con alguien. Y, cuando expone algo, asume una de las cuatro caras del maestro, la cara de “profesor”; encarna a alguien que representa la cultura en relación con un saber y que tiene que ver con una exposición del saber. Pero, cuando pone a trabajar a su interlocutor para que dude de lo que cree saber, intenta movilizar su postura en relación con el saber (producir el *deseo* de saber), con lo que asume la cara del “enseñante”. Al menos estas dos maneras de enseñanza (estas dos caras) están en juego en el diálogo *Ion* de Platón, concomitantes con la pregunta: ¿qué enseña el que enseña cuando enseña? Este interrogante nos ubica en la singularidad del sujeto, pero, al mismo tiempo, en su encadenamiento con el sentido del otro (Miller, 2019). Así, tenemos que preguntarnos por la actividad singular, por el contenido (objeto que tiene a su disposición) y su manejo, por el contexto (una ubicación) y su rol. Si esto fuese así, una oración que podría guiarnos sería: *el maestro cuadriforme* enseña el acervo cultural con su experiencia.

El diálogo

En el diálogo platónico, trataremos de develar asuntos que se podrían relacionar con la enseñanza, la cual podría, a su vez, entenderse como un diálogo

1 Posibilidad sugerida, desde hace doce años, en el artículo “El maestro cuadrifronte” (Bustamante, 2012). Así, con comillas, es el título del artículo; en cursiva, será parte de la oración para tomarlo como concepto.

2 *Ion*, en cursiva, se refiere al diálogo platónico. *Ion*, sin cursiva, se refiere al personaje.

3 Conferencia de 1953 en el colegio filosófico de Jean Wahl.

—*Ion*— que enseña sobre la enseñanza que posibilita una interpretación artística. Con lo cual, diremos que *el maestro cuadrifronte*, cuando enseña, será un intérprete del otro.

Bueno, el diálogo *Ion* fue escrito por Platón entre 394-391 a. C. Es un escrito de juventud del filósofo donde trata la virtuosidad de un rapsoda⁴ —*Ion*— que interpreta y comenta la obra de Homero. Esta condición de interpretación nos ubica, entonces, en una distinción: interpretar no es lo mismo que hacer la obra; de igual modo, enseñar un saber no es producir ese saber (¡el maestro es un intérprete!). En el diálogo, Sócrates conversa con *Ion*, un sujeto de cierta talla frente a otros rapsodas. Sócrates demanda una demostración de *Ion*, con lo cual inicia una disertación sobre el talento para interpretar, la habilidad misma basada en un conocimiento, es decir, una técnica.

El diálogo se presenta como un mito, en el que *Ion* es sobrepasado, momento en el que se le llama *poseído* por las musas, algo que no puede explicar de manera consciente. La mitología griega organizó una forma en la que los humanos dependían de sus dioses. Las musas cumplen un rol en el que hacen que toda “creación” humana, como el arte, se encuentre remitida a su inspiración, así lo presenta Hesíodo (1978) en la teogonía.

Por lo tanto, los contenidos “objetivos” del diálogo, es decir, elementos que están en *Ion*, que remiten a aspectos de la realidad de *Ion*, se interpretarán —para pensar la enseñanza— bajo la condición de *lo humano*, como algo que perdura en el tiempo, que trasciende y se aleja de lo específico del momento histórico, de la época.

La conversación —dada, obviamente al estilo socrático— nos revelará elementos relacionados con el arte, con una *ubicación*, con un *conocimiento* y con la *singularidad* de *Ion*.

Por lo demás, no realizaremos una exégesis del diálogo platónico, o recalcaremos todo su contenido, sino que tomaremos los elementos que consideramos pertinentes en relación con la enseñanza, aquellos que brindan condiciones de posibilidad para que la misma sea realizada o no.

Los registros

El diálogo *Ion* se dilucidará a través de los registros de Lacan (2005): *simbólico*, *imaginario* y *real*, que se definen unos en relación con los otros. Los registros son soportes donde asuntos de la teoría tendrán su

lugar para ser alojados. Aclaremos que estos registros se plantean a partir de la conferencia realizada por el autor en 1953.

Así, lo imaginario será el registro en donde la satisfacción ilusoria será un mecanismo de desencadenamiento que depende de un “disparador” (Lacan, 2005). Estos disparadores, siguiendo a Lacan (2009a), son imágenes que vienen del registro simbólico, es decir, donde está el lenguaje y el uso de este.

Lacan (2009b) menciona que la estructura del lenguaje está organizada en términos del significante y el significado. Lo simbólico permite que, a través de la palabra, se constituya el lazo social y que la misma palabra remita como significante a una imagen acústica, según lo elabora Saussure (1945). Lo simbólico permite la relación con otro, sin otorgar un sentido, pues el sentido tendrá que venir del registro imaginario, para comprender dicha satisfacción ilusoria.

Por su parte, el registro real es aquello que no se puede nombrar y que tiene un soporte en la satisfacción corporal (Lacan, 2005). Lo real posibilita hacerse reconocer por el propio deseo, cuya satisfacción está como efecto producido en el cuerpo.

Ahora bien, los elementos que consideramos fundamentan el enseñar, siguiendo el diálogo *Ion*, son tiempo, *topos*, apariencia, saber, elección, técnica, tecnolecto y rR (realización de lo real).

Tiempo

¿Qué tienen los diálogos platónicos para que, veinticinco siglos después, puedan ubicarse como base para una comprensión? Algo que, al menos parcialmente, puede considerarse transhistórico. Por ejemplo, aquello que moviliza a *Ion* —pero también a cualquiera hoy— y que tiene que ver con su relación con el lenguaje, con la imagen y con la pulsión. Ahora bien, cada uno lo hace de manera singular en un contexto específico (es decir, histórico).

Sócrates se cruza por el camino con *Ion*, quien llega de disputar una competencia entre rapsodas. Entonces, le pregunta si viene de su tierra natal y continúa animándolo para que participe en las fiestas Panateneas (*Ion*, 530a, b). El tiempo viene de menos a más y, sin embargo, la acción de *Ion* está más allá del tiempo, porque *Ion* sale vencedor de sus encuentros con otros rapsodas. Sócrates lo anima para que continúe haciendo lo que hace y que no tiene que ver con un tiempo preparatorio, sino que ya empieza a perdurar un asunto de *Ion*.

Ion, el rapsoda, no perdura por la ubicación geográfica o las relaciones sociales y culturales de la época; no porque sea griego y Grecia constituya el saber occidental de alguna forma. El diálogo *Ion* tras-

4 Quien recita los poemas de los grandes poetas griegos Hesíodo, Homero y Arquíloco.

ciende la restricción *espaciotemporal*. Claro que había una organización social, un registro *simbólico* en su momento. Lo simbólico engancha al sujeto con toda relación humana, y eso se expresa en el *yo*,⁵ como pronombre personal, que encarna la posición simbólica del sujeto. Sería el registro de la socialización posible. Lo simbólico es lo que se encuentra todo el tiempo gracias al uso del lenguaje con el semejante —otro, en minúscula—. Es Ion, “con su humanidad” y experiencia frente a otros, lo que lo hace perdurar.

Cuando —desde la perspectiva retrospectiva— la enseñanza perdura, no obstante haber estado contenida en un tiempo específico, será entonces transhistórica: se mantiene, a pesar de lo sucedido. El acontecimiento educativo, que suele estar marcado por una secuencia diacrónica (imaginaria), puede tener una implicación sincrónica (simbólica), si la podemos remitir como retroacción (real). Entonces, persistiría en el tiempo: la significación cambia por dicho retorno.

Topos

Cuando en el diálogo platónico se mencionan ciertas ubicaciones espaciales, como son Éfeso, Epidauró, Atenas, vemos una relación entre el tiempo y el espacio. ¿Es porque el sitio de origen determina la personalidad de cada sujeto? Podría ser el caso de la psicología conductista (Skinner, 1986), para la cual el ambiente genera el sujeto. Sin embargo, para la interpretación aquí asumida, existe un *plus*, hay algo inefable en la personalidad (Lacan, 2005, p. 16). Así, el ambiente no determina, aunque sea una de las condiciones con las que tiene que contar el sujeto. Es el caso de Cicico, un general extranjero que es elogiado en Atenas donde ejerció (Ion, 541d). Ser buen general le permite un cargo público en Atenas, aunque no haya nacido allí.

Siguiendo a Miller (2012), el *topos* puede diferenciarse en *place* (*sitio*) y *lieu* (*lugar*), que enlaza términos del uno y lo múltiple. Ion, como rapsoda, está en un *sitio* (registro imaginario), pero el encuentro entre rapsodas ocurre en un *lugar* (registro simbólico) que tiene un propósito social, cultural. Los rapsodas no participan simplemente en un *lugar* donde ejercer su actividad, por decirlo de alguna forma, sino también en las intenciones de la sociedad por preservar la cultura, por mantener el registro de lo duradero (Lacan, 2005). El *lugar* de encuentro de los rapsodas no hace que el rapsoda actúe, así como el *lugar* de origen no crea al rapsoda. Sin embargo, el *lugar* en el que se presenta, así como de origen es

un elemento por el cual ha tomado una decisión de actuar, de buscar salir victorioso en las competencias posiblemente. Y es por la victoria sobre otros que se manifiesta el *sitio*. En sí mismo, el *lugar* tiene que ver con más actividades donde las musas aparecen. Más actividades cercanas al rapsoda, las artes. Pero el *sitio* es el ímpetu de trabajo de Ion, independiente del *lugar* ocurre su actuación. El *sitio* es donde se satisface lo real, de aquello que se le escapa, porque como se entenderá más adelante, él mismo no sabe qué es ser rapsoda.

La enseñanza, entonces, se enmarca en un *lugar* donde todos los elementos presentados son del mismo registro. Pero puede estar ubicado el sujeto por esa talla, esa condición imaginaria, el *sitio*, para desenvolverse, en ese mejor o peor ejercicio pedagógico como mencionaba el sociólogo alemán Simmel. Lo que nos muestra hasta ahora *Ion* es que el tiempo y el lugar son condiciones de posibilidad en la enseñanza; por tanto, son elementos que, al ser modificados de alguna manera, tendrán efectos sobre los otros y sobre el sujeto.

Apariencia

Sócrates afirma que les tiene envidia a los rapsodas (Ion, 530b, c); manifiesta que los veía adornados, es decir, en su aspecto externo, muy bien presentados, en correspondencia con lo que hacen. Asistimos, primero, al encuentro de la *Gestalt*: “Vais siempre adornados en lo que se refiere al aspecto externo, y os presentáis lo más bellamente que podéis, como corresponde a vuestro arte” (Ion, 530b). La apariencia de rapsoda solamente puede ser envidiada en el momento en el que Ion anima dicha *Gestalt*. Por tanto, se podría considerar que, al ver Sócrates al rapsoda, la *Gestalt* está animada, con lo cual hay una *imago* a partir de esa imagen exterior de apariencia que lleva Ion. Entonces, ¿es el vestido el que hace al rapsoda?, ¿es porque se ven bellamente presentados que los rapsodas pueden salir victoriosos en competencias?

En cualquier caso, Sócrates no está envidioso de cómo se visten los rapsodas. Comprende que el ejercicio de los rapsodas tiene que ver con un estudio y un conocimiento de los poetas, además que es una condición necesaria para poder ser intérpretes de los poetas. Eso puede provocar envidia, pero su envidia tiene que ver con algo más y se refiere al arte del rapsoda: conocen de las palabras del poeta y su pensamiento, a tal punto de poder “penetrar” en esas palabras. Ser un buen intérprete del discurso del poeta es lo propio de la envidia de Sócrates. Algo de la acción humana compartida está “tocada” por otro elemento más allá de lo que sus ojos pueden ver.

5 En español, *yo* es tanto pronombre personal como sustantivo. En francés, serían *je* y *moi*, respectivamente.

El acceso directo a lo real es imposible. El vestuario tiene una función de velo en el orden imaginario y en lo simbólico. Ser rapsoda no solamente es una actividad que depende del vestuario. Lo real —que es inefable— está encubierto por un velo, sin lo cual no podría ser real. Lo real aparece por los materiales de la técnica, pero no se encuentra en ello. Así, lo real se hace “accesible” por el velo. La apariencia es representación de lo real junto con la técnica, hacia lo imaginario.

Y, bueno, la enseñanza también tiene que ver con la realización de una escena en frente de otro. La realización de una escena al interpretar aquel saber que tiene el maestro. Y ya dijimos que, al interpretar el saber, no este el que se “ve” directamente, no se trata de hacerlo surgir como lo fácil —como reza la forma popular de describir el objetivo de la pedagogía—, sino que el maestro se juega en la escena con su rigurosidad, estando a la altura de lo que daría el encuentro con otro para mostrar la vinculación que tiene con su saber y ello hace una *Gestalt*. Pero tampoco es demostrarle a otro, que en este caso sería impar, que se posee el dominio sobre una disciplina.

Ion manifiesta que aprender de los poetas es uno de los trabajos más exigente que ha tenido (*Ion*, 530c). Entonces, si entendimos bien, no se trata de una envidia, es decir, usar los trajes del rapsoda para lucirlos o lo que han estudiado. “El deseo del otro es mi deseo” (Lacan, 2009b, p. 104). Estamos ante el registro simbólico de “lo que tú eres y yo quiero ser”, que se va organizando en la medida en “lo que tú haces y al yo poderlo hacer, podré ser como tú”, pero que no es por la imagen, sino por una manera de hacer con eso que se sabe.

Saber

El saber en *Ion* se encuentra en una ruta que nos ubica en tres momentos. El saber es puesto aquí como una lógica propia con las prácticas que son mencionadas por los poetas como Homero y Hesíodo (*Ion*, 531a). Podría entenderse que los poetas hablan de ciertos asuntos, aunque no conozcan de ellos. Pueden hablar de esos asuntos de una manera equiparable o tener diferencias desde una referencia y no un conocimiento directo. Es así como Sócrates pregunta por la adivinación a Ion (*Ion*, 531b), está cuestionando si podría ser el rapsoda quien dirima la diferencia entre los poetas con respecto a lo que es el saber mismo de la práctica adivinatoria y quién lo hace mejor.

Si fuesen los rapsodas quienes dirimieran las diferencias, entonces habría que considerar que el rapsoda es un practicante que tiene un saber sobre dicha práctica que mencionan los poetas. Pero no

puede dar cuenta de las diferencias, no puede dar cuenta de cuál poeta habla certeramente de esa práctica. Y es porque el rapsoda no está para dirimir tal diferencia.

Entonces, tenemos que Ion, a través del poeta, lee sobre una práctica, para poder interpretarla, aun sin ser conocida por él. Y aunque parezca que tiene una relación, esta índole de una sola forma, nos encontramos con una *lectura* sobre un saber, un discernimiento de este saber que no remite al *conocimiento* específico de la práctica. Tendríamos un saber supeditado a una referencia y el *juicio* sobre el saber, en tanto se hable bien o no de dicha práctica.

Cada uno de estos momentos, tendrán que soportarse en los registros. Lo que se lee en el registro simbólico, el juicio que pueda dirimir el rapsoda, si creyera que es su actividad, estaría en el registro imaginario, y el conocer se soportaría en el registro de lo real.

Del lado de la enseñanza, entenderíamos que el maestro necesariamente ha de tener una relación con el saber, aunque su práctica no esté con respecto al saber, pero sí podría dirimir asuntos de dicho saber si es alguien que tributa al saber mismo. Por ejemplo, al enseñar sociología, no está siendo sociólogo, sino enseñando asuntos de la sociología; por ejemplo, podría explicitar en qué se diferencian las teorías sociológicas, no necesariamente cuál es mejor; pero si, además, es investigador en esa área, bien podría aportarle a ella, como sociólogo. Pero, como maestro de sociología, los posibles aportes no están dados con la finalidad de la enseñanza, la cual busca un efecto, ni se producen en el espacio de enseñanza.

Elección

Sin embargo, el juicio no es considerado como una crítica. Sócrates pregunta por cómo se acerca Ion al objeto de su experiencia. Es decir, el juicio entre cuál es mejor o peor es para Ion. Hay una elección de un objeto a partir de considerar a Homero como mejor que Hesíodo, para ser más versado sobre dicho poeta. En el seminario sobre *La relación de objeto*, Lacan (2008, p. 78) menciona que “la elección es un compromiso entre lo que se ha de alcanzar y lo que no se ha podido alcanzar”. El juicio está en el registro imaginario hacia lo real y nos permite entender que la elección no tiene que ver con el saber de una práctica que aparece en el poema, sino con una vinculación que tiene una relación por el manejo que tiene Homero con dichas prácticas en el poema.

Ciertamente, es la inclinación del sujeto hacia el objeto; en este caso, Ion hacia Homero. Ion elige a Homero, no por lo simbólico, sino por el registro de

lo real (la satisfacción), porque para Ion no basta con saber de los poetas. Al conocer de Homero *siente* una diferencia. El arte, con la cubierta de lo imaginario junto con lo simbólico, lleva en su interior una energía de lo real. Ion diferencia a Homero porque lo real de Homero lo toca. El deseo de Homero lo toca. El contacto se da en lo simbólico con la articulación que la poesía introduce en lo real a Ion. Y ahora podría ser la relación de lo simbólico con lo real que surge el deseo.

La enseñanza, entonces, podría ser ofrecer —de alguna manera— el objeto de interés del maestro. Así, el estudiante podría vincularse a ese objeto, aunque considere en el registro imaginario que el maestro de cierta asignatura es el mejor con respecto a otros. De esta forma, nos encontramos ante una marca que será el saber, con lo cual lo simbólico se puede constituir a partir de la imagen del maestro del deseo del Otro. Así, la elección podría ser contingente.

Técnica

En su desarrollo, la conversación en *Ion*, sobre lo que hace el rapsoda, llega a la *manera* de hacer en el oficio. En ese caso, no apunta a la manera singular como el sujeto despliega “su espíritu”; se trata de la funcionalidad de un resultado en la actividad. Así, se relacionan materiales a ser transformados, por la orientación que se ha adquirido en la experiencia con los instrumentos.

En la técnica, en general, hay una destreza que no puede ser comparada —tal como Ion compara a los poetas— con la pintura y con la escultura, por ejemplo (*Ion*, 533a). Como mencionamos, esta comparación como juicio es propia de Ion y no de la técnica en general, pues en las artes cada sujeto actúa con su propia distinción, aun estando en la generalidad de su técnica artística. Es a partir de un saber que se podría mejorar la habilidad técnica, pero no se podría decir que el artista se concentre en su manera de trabajar a partir del saber.

Si, aun sabiendo el artista la técnica, la composición, la proporción, los elementos representados, una obra pasa desapercibida ¿entonces no es arte? De otro lado, si cualquier objeto sin importancia incita a la contemplación, ¿entonces es arte? ¿Qué lugar para la técnica en la producción del velo mencionado anteriormente?

Quizás exista un desplazamiento⁶ (Lacan, 2005), es decir, Sócrates habla (*Ion*, 533a) de las obras de arte como atravesadas por un soporte material indistinto, que tienen en común algo más que la técnica y

algo más que el saber: poner a jugar unos elementos, a condición de lo que simbólicamente permite la forma artística.

Y bien, el maestro ¿tiene una técnica?, ¿su técnica es el método de enseñanza?, ¿lo que resulta de la enseñanza, en cada estudiante, es distinto por la técnica? La técnica del maestro es la que podría mantener despierto, como se menciona en *Ion* (533a), con respecto a ese hacer que es entregado como obra de arte; pero, en la enseñanza, el resultado no es solo que el estudiante sume dos más dos, sino que inicie su propio trabajo en la matemática, por ejemplo.

Tecnolecto⁷

Quien ejerce técnicamente el dominio de un objeto no necesariamente tiene el conocimiento de ese objeto; un piloto puede volar perfectamente un avión, realizar acrobacias y ello no requiere necesariamente un conocimiento de la mecánica del avión o sobre aerodinámica. Saberes distintos, actividades distintas, saber y actividad del mismo objeto, son niveles separables. El rapsoda tiene experticia sobre su actividad, aunque no necesariamente tenga un saber sobre ella.

Según Ion, el rapsoda es quien juzga todos los pasajes de Homero, pero Sócrates lo niega: “No eres tú, Ion, el que podría afirmar y juzgar el poema, según los objetos que allí se tratan” (*Ion*, 539e). ¿Acaso es la manera en que se dicen las cosas que el rapsoda conocerá de los objetos? Ion agrega que el arte del rapsoda está en las cosas que se dicen: ¿en las palabras?, ¿en un tecnolecto? Podría haber una interpretación con respecto a las palabras, dado que Sócrates alude al lenguaje de las actividades: timonel, médico, esclavo, pastor, hilandero, general (militar). Ion dice (*Ion*, 540d) que es propio del rapsoda la actividad de las palabras y, por ende, la actividad del general; con esto, recurre a lo que está más cercano para él, para justificar su no saber sobre esa actividad.

Sócrates anota que acciones relacionadas con la actividad del general (talento estratégico, montar a caballo, combate bélico [*Ion*, 540d-e]) tienen rasgos de otras actividades, pero que no son la actividad en sí misma. Saber de una actividad no es saber de todas, recalca Sócrates, no porque Ion conozca de las palabras que usa el general puede ser general. Por ello, a Ion no le parece cuando Sócrates sugiere que,

6 Desplazamiento es la transacción simbólica de lo real a condición de una variación durable en el tiempo.

7 Vale la pena diferenciar estas cuatro expresiones: *idioma*: lengua con estructura y gramática. *Dialecto*: uso regional de una lengua. *Idiolecto*: uso singular (propio de cada ser humano) de una lengua. *Tecnolecto*: palabras y frases específicas usadas en una técnica.

si así fuera, un general entonces podría ser rapsoda (*Ion*, 541a). La actividad del rapsoda es recitar no hacer la guerra.

Por su parte, el conocimiento del maestro no sería una experticia en las técnicas metodológicas o didácticas solamente, ¡esto no es lo que enseña! Que posea una relación de deseo con el saber es lo que lo dirige a enseñar de cierta manera. Así se entiende que el asunto del maestro es un dominio profundo sobre un objeto más una satisfacción en enseñarlo. Así, con el tecnolecto de la disciplina que domina, el maestro sitúa la relación con el otro, aunque para este sea completamente desconocido. ¿Una especie de *delirio a compartir*?

rR (realización de lo real)

Si retomamos el momento de la envidia de Sócrates a los rapsodas, es porque no puede enseñarse aquello de lo que es el rapsoda. Es decir, puede enseñarse el oficio en cuanto rapsoda, pero no el desempeño singular de cada rapsoda. En *Ion* hay dos elementos que apuntan a la singularidad:

- La posesión por las musas y
- la fuerza que estas proveen para que el público pueda estar suspendido.

Es la manera mítica de mencionar la emergencia de lo pulsional: cuando Ion “está fuera de sí” (la posesión de la diosa), se manifiesta lo pulsional, a causa de su relación con el poema de Homero. La consideración de este real como pulsional es la escena de Ion, tomado por un encantamiento al que se le prestará atención. Es el momento en el que cada rapsoda ejecuta su manera singular de hacer frente a otros rapsodas. Sería, entonces, el deseo, que anima y precisa lo que Sócrates explicita de Ion en la posesión de un talento que no viene encaminado por las artes: el talento no se origina por la técnica y el saber, es un efecto que es una virtud, como una fuerza divina que lo mueve (*Ion*, 533 d-e). Tal vez, al contrario, se busca esa técnica y ese saber por estar conmovido. Se trata de una fuerza que no solo atrae, sino que atrae a otros, por algo que surge en ella y en Ion es un entusiasmo⁸ (*Ion*, 534a-b-c-d-e). Hay contagio de entusiasmo (el público queda suspendido), hay *transferencia* de dicho entusiasmo, pero no por el

objeto de elección, sino, por lo real y es propio de lo singular. Y únicamente se realiza en acto de manera inconsciente.

El deseo que Lacan trata de enunciar en *Escritos 1* (2009a), el deseo es del otro, está en el otro. Por supuesto, la condición del otro simbólicamente se ha organizado en el imaginario por medio de la apariencia, como se vio en un inicio con la *Gestalt*, pero como lo real no tiene palabras, por ello no se podría entrever, cuando Ion pregunta a Sócrates quién es él, qué es lo que hace al rapsoda (*Ion*, 532c). Entonces, esta fuerza es el deseo y, por ende, el deseo es compartido (*Ion*, 533e), es deseo que se comparte en lo real; pero, si es puesto a condición de su rechazo, encontramos otros efectos.

Los rapsodas comparten el mismo deseo por la poética, pero no por todos los poetas, no por la temática de la poesía. El entusiasmo que expresan los rapsodas, a causa de la fuerza divina es su deseo, es lo real pulsional que habita en ellos. La ilusión en la que el entusiasmo puede poner al sujeto fuera de sí mismo podría considerarse como el elemento libidinal que pone al sujeto hacer con lo que tiene, es decir, su deseo manifestado por medio de una actividad que va a utilizar saber y técnica, para organizar su satisfacción, no producidos desde el cuerpo, sino con un efecto en el cuerpo, allí se establece el registro de lo real.

La forma en la que se podría evidenciar el actuar de la libido es el estado fuera de sí (como el caso del delirio), que satisface al sujeto en lo real, aunque esté definido por su relación con lo simbólico sin haber exactamente en el lenguaje. A partir de lo pulsional, hace algo con los elementos de lo simbólico de los que dispone.

Cuando Sócrates le pregunta a Ion sobre lo que sucede en el momento en el que interpreta y recita los poemas épicos, si está en plena conciencia o fuera de sí (*Ion*, 535b), pareciera que pregunta por el delirio, pregunta por la construcción de una imagen que pueda ser simbolizada para sí mismo y poder comprenderlo por lo que interviene en ella.

Si el maestro encarna el saber del Otro, pero fuera del *lugar*, sería un delirio, condición de verlo como loco, delirante. El deseo se expresa en lo real, representado en lo simbólico; y, como la piedra heraclea, consigue que la “forma” no se quede en simple *Gestalt*. Puede constituirse como la *imago* en otro y ese otro, al querer ese deseo, que no es su deseo propio, tendrá que transitar también en el encuentro de su enajenación para así llegar a lo real. Es decir, aceptar el saber delirante de Otro por medio de la *Gestalt* animada del maestro.

8 (ενθουσιασμός - Enthousiasmós) *Entusiasmo*: 1. m. Exaltación y fogosidad del ánimo, excitado por algo que lo admire o cautive. 2. m. Adhesión fervorosa que mueve a favorecer una causa o empeño. 3. m. Furor o arrobamiento de las sibilas al dar sus oráculos. 4. m. Inspiración divina de los poetas antiguos y de los profetas.

Si, como dice Sócrates, las musas dirigen el actuar del sujeto (*Ion*, 534b, c, d, e), estamos ante lo que no puede ser dicho, es decir, la totalidad de lo que se desvanece, como dice Lacan (2005), que sería lo más real del sujeto. Si es propio de las musas dicho trabajo del deseo, es porque el deseo no puede ser nombrado, el sujeto no sabe su propio deseo. La fuerza divina como entusiasmo que hace estar fuera de sí y se expresa en otros pone al rapsoda en conocimiento de su propio trabajo, no el de conocer la técnica, la inclinación y el lugar, que en su contingencia permite el despliegue de lo real.

Ion, con su entusiasmo, con lo real va hacia lo simbólico. Podría ser el encuentro de lo que no sabe de su actividad, lo que lo hace estar fuera de sí con lo que le permite saber que se encuentra en una relación social. El encuentro de los tres registros está todo el tiempo en *Ion*.

Este tránsito de lo consciente a lo inconsciente, por el cual pasa el sujeto, está lleno de encuentros con el rechazo de su *je*, que lo aleja de lo simbólico por su pulsión. Pero también en relación con su deseo trabaja por lo simbólico... ya lo dice Ion: "Tengo que percatarme, de que lo que provocho me permita obtener dinero" (*Ion*, 535e). Ese dinero que recibirá, para posiblemente lograr satisfacciones orgánicas, ocurre al mismo tiempo. Cuando Ion actúa se desprende de la palabra rapsoda y se entrega a su delirio para hacer con lo que tiene la posibilidad de lo real, pero vuelve a caer nuevamente en lo simbólico porque debe ganarse la vida. Es decir, no se olvida que el sujeto vive en una realidad interhumana compartida simbólicamente, en la que se organiza la economía no solo libidinal, sino también la económica (Marx, 1989).

El entusiasmo domina a Ion, a Homero y a los espectadores. La fuerza de lo pulsional —la musa— está al encuentro de los tres registros por la condición de lo real que todos comparten en una imagen. La imagen del rapsoda que les hace ver al poeta sin verlo. A su vez, no es solo la imagen de Ion la que se contempla en su actuación, podría ser la expresión que Ion entrega a la condición compartida en cada espectador, un camino de satisfacción por lo simbólico hacia lo real.

Así, Ion representaría una de las caras *del maestro cuadrifronte*. Él tiene una manera de enseñar. Tal vez, el asunto propio del arte y de la pedagogía se relaciona por cómo el sujeto se anticipa a la reacción del otro, teniendo presente que su entrada o su inicio de trabajo es un propio deseo. Trabaja para su deseo, para su satisfacción libidinal, anticipándose a lo que el espectador pueda llegar a observar. Dicho así, no se niega que tenga el manejo de una técnica, que maneje un saber y que pueda tributarle al mismo.

El entusiasmo del artista, como el del maestro, está en relación con lo que trabaja su deseo, ese objeto elegido. No nació maestro o artista, se hace a condición de desear el deseo de otro, pero una vez ve al otro y puede rechazarlo en tanto otro y quedarse con lo simbólico —el saber, en el caso del maestro—, resistirse a completar la imagen que es el deseo del otro, como lo explicita Lacan (2009a), y así poder desplazarse a buscar su propio deseo. Es como si el artista o el maestro caminaran de espaldas hacia adelante, viendo de vez en cuando al frente para no tropezarse y enfrentar el problema, aquello que está en frente y obstaculiza. Arrastra consigo el no poder caminar sin tener problemas, su propio problema es la manera en la que camina en su propio viaje.

Con todo, los elementos en los registros estarían ordenados de la siguiente manera (tabla 1):

Tabla 1. Elementos en los registros

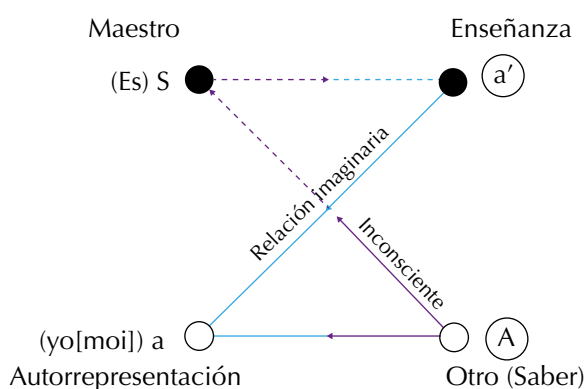
	Simbólico	Imaginario	Real
Tiempo	Sincrónico	Diacrónico	Retroacción
Topos	Lieu	Place	Vacío
Apariencia	Gestalt	Imago	Velo
Saber	Leer	Criticar	Conocer
Elección	Marca	Imagen	Deseo
Técnica	Contraseña	Interfase	Resto-Anomalía
Tecnolecto	Dato	Creencia	Palabra concernida
rR	Reglado —delirante—	Exceso	<i>Enthousiasmós</i>

La diferencia de los registros permite pensar estos elementos que se manifiestan en relación con la enseñanza. La singularidad, en tanto la manera, no alcanza a ser atrapada, pero puede conseguirse comprender cómo se vinculan entre sí cada uno de los elementos en juego. Es necesario diferenciar entre los elementos necesarios y los contingentes en la enseñanza

La estructura

Una posible estructura de la enseñanza —a partir del esquema L de Lacan⁹—, al vincular la relación de los registros, sería:

Figura 1. Esquema L_a estructura de la enseñanza¹⁰



El esquema L de Lacan puede entenderse como las relaciones de un solo sujeto (aunque con lo real no esté explícita). Allí podemos ver lo que ocurriría en un maestro al momento de volcarse hacia la enseñanza. Entendemos entonces que a' es el momento delirante, el sujeto recibe su propio mensaje enfrente de otros —estos son impares— aunque lo que lo concierne es dicho desde su comprensión y la orientación del sentido que ha hecho en a . Los elementos simbólicos surgen desde A , pues allí está la cultura (el saber) y toda la construcción de lo que permite la relación interhumana. En cuanto a S , es la existencia en cuanto el sujeto es obrado por la pulsión.

Los vectores representan la relación: $A \rightarrow a$ y $S \rightarrow a'$ son las interrelaciones entre los registros imaginario y simbólico, relaciones que tienen un efecto sobre lo real. En el vector $A \rightarrow a$ existe una posición que antecede lo imaginario por lo simbólico, si es así en la enseñanza, lo simbólico va a constituir el marco por el cual lo imaginario puede desenvolverse. En cuanto al

vector $S \rightarrow a'$ es el montaje de la escena de enseñanza. Por ende, en el vector de la relación imaginaria $a \rightarrow a'$ se otorga la satisfacción especular en la que se resaltan los elementos del registro imaginario; por ello, hay una relación con otro (en cuanto semejante): la enseñanza puede establecer un vínculo imaginario. No hay ninguna mediación simbólica, es como si la enseñanza fuera para sí mismo, aunque el efecto, al haber la presencia de otro, producirá la suspensión de la que *Ion* nos habla. Mientras que por el lado del vector $A \rightarrow S$ se fundamenta la relación simbólica, pues no hay que olvidar que se encuentra el (Es), lo inconsciente, cuya dirección es consentida por el sujeto a partir del saber o la cultura que proviene de A , que Lacan (2009b) en el seminario 3 dice que es ello de Freud.

Referencias

- Borges, J. ([1956-1986] 2003). Pedro Henríquez Ureña. En *Textos recobrados 3* (pp. 33-34). Emecé.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97.
- Freud, S. ([1915] 1992a). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas. "Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico", Trabajos sobre metapsicología, y otras obras (1914-1916)* (vol. 14, pp. 105-117). Amorrortu.
- Freud, S. ([1922] 1992b). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste jugend*. En *Obras completas. El yo y el ello, y otras obras (1923-1925)* (vol. 19, pp. 296-298). Amorrortu.
- Hesíodo. ([S. VI a.C.] 1978). *Obras y fragmentos*. Gredos.
- Lacan, J. ([1949] 2009a). *Escritos 1: El estadio del espejo como formador de la función del yo (je), tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1953] 2005). *De los nombres del padre: lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Paidós.
- Lacan, J. ([1953] 2010). *El mito individual del neurótico*. Paidós.
- Lacan, J. ([1955-1956] 2009b). *El seminario de Jacques Lacan, Libro III, Las psicosis*. Paidós.
- Lacan, J. ([1956-1957]. 2008). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro IV, La relación de objeto*. Paidós.
- Marx, K. ([1857] 1989). *Introducción general a la crítica de la economía política*. Siglo Veintiuno.
- Miller, J. A. ([1987-1988] 2019). *Causa y consentimiento*. Paidós.




9 Seminarios 3 y 4.

10 El esquema L, creado por Lacan, es tomado a partir del Seminario 3. Se tiene presente la construcción teórica para comprender la enseñanza con este esquema L.

- Miller, J. A. ([2000-2001] 2012). *El lugar y el lazo*. Paidós.
- Miller, J. A. ([1999] 2000). *Lakant*. Tres Haches.
- Platón. ([401 a. C.] 2003). Ion. En *Diálogos I: Apología. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hippias menor. Hippias mayor. Laques. Protágoras* (edición de J. Carlonge, E. Lledó y C. García, vol. 1). Editorial Gredos.
- Saussure de, F. ([1907-1911] 1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Simmel, G. ([1915-1916] 2008). *Introducción en Pedagogía Escolar*. Gedisa.
- Skinner, B. F. ([1971] 1986). ¿Qué es el hombre? En *Más allá de la libertad y la dignidad* (pp. 170-197). Ediciones Martínez Roca S.A.

Psicología y pedagogía de la autenticidad

Psychology and Pedagogy of Authenticity
Psicologia e pedagogia da autenticidade

Laura Natalia Bernal-Contreras*  
Juan Sebastián Ballén-Rodríguez**  

Para citar este artículo

Bernal-Contreras, L. N. y Ballén-Rodríguez, J. S (2025). Psicología y pedagogía de la autenticidad. *Pedagogía y Saberes*, (63), 56-70. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22092>

Resumen

Este ejercicio responde a un proyecto de investigación sobre la autenticidad como experiencia pedagógica y psicológica del ser humano, y cuya tesis filosófica se identifica en la obra de Erich Fromm (1900-1980). La mencionada investigación se titula: *La libertad y la violencia: un análisis filosófico desde las obras de Erich Fromm*, y se desarrolló como una opción de grado en el Programa de Filosofía de la Uni-

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

* Estudiante del Programa de Filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
lnbernal@unadvirtual.edu.co

** Profesor e investigador, Programa de Filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
juan.ballen@unad.edu.co

versidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.¹ La pregunta de investigación que orienta la propuesta se plantea así: ¿cómo la autenticidad siendo un ideal psicológico y pedagógico en un contexto educativo, puede ser alternativa frente a los entornos escolares dominados por conductas antisociales y que son dinamizadores de la rivalidad y la enemistad psicosocial? La metodología que emplea es la de la hermenéutica filosófica, la cual consiste en un diálogo entre el contexto (la escolaridad), la obra de Erich Fromm, y la experiencia propositiva del lector, en este caso el investigador. Entre sus resultados cabe destacar cómo el concepto de la autenticidad es alternativa ante el fenómeno de la violencia escolar.

Palabras clave

autenticidad; psicología; pedagogía; interdisciplinariedad; sociedad

Abstract

This work forms part of a research project on authenticity as a pedagogical and psychological experience of the human being, grounded in the philosophical thought of Erich Fromm (1900–1980). The research, titled *Freedom and Violence: A Philosophical Analysis from the Works of Erich Fromm*, was developed as an undergraduate thesis in the Philosophy Programme at the National Open and Distance University – UNAD. The guiding research question is: How can authenticity, as a psychological and pedagogical ideal in an educational context, serve as an alternative to school environments marked by antisocial behaviours that foster rivalry and psychosocial hostility? The methodology employed is philosophical hermeneutics, which involves a dialogue between the educational context, the works of Erich Fromm, and the interpretive experience of the reader—in this case, the researcher. One key finding highlights how the concept of authenticity offers an alternative response to the phenomenon of school violence.

Keywords

authenticity; psychology; pedagogy; interdisciplinarity; society

Resumo

Este trabalho integra um projeto de pesquisa sobre a autenticidade como experiência pedagógica e psicológica do ser humano, cuja base filosófica se encontra na obra de Erich Fromm (1900–1980). A pesquisa, intitulada *A liberdade e a violência: uma análise filosófica a partir das obras de Erich Fromm*, foi desenvolvida como trabalho de conclusão de curso no Programa de Filosofia da Universidade Nacional Aberta e a Distância – UNAD. A pergunta de pesquisa que orienta a proposta é: como a autenticidade, sendo um ideal psicológico e pedagógico em um contexto educativo, pode representar uma alternativa frente a ambientes escolares marcados por comportamentos antissociais que fomentam a rivalidade e a inimizade psicosocial? A metodologia utilizada é a hermenêutica filosófica, que consiste em um diálogo entre o contexto escolar, a obra de Erich Fromm e a experiência propositiva do leitor—neste caso, o pesquisador. Entre os resultados, destaca-se como o conceito de autenticidade pode representar uma alternativa ao fenômeno da violência escolar.

Palavras-chave

autenticidade; psicologia; pedagogia; interdisciplinaridade; sociedade

1 El presente ejercicio de escritura pertenece a un proyecto de investigación que se titula “La libertad y la violencia: un análisis filosófico desde las obras de Erich Fromm” y que se enmarca en las dinámicas de estudio y de investigación del semillero en Inflexiones fenomenológicas liderado por el profesor Juan Sebastián Ballén Rodríguez del Programa de Filosofía de la UNAD. Espacio virtual del semillero: ECSAH investiga - Micrositio Semilleros (myportfolio.com)

A manera de introducción: la idea de humanidad en la filosofía de Erich Fromm

Erich Fromm (1900-1980) fue un filósofo y psicoanalista alemán perteneciente a la escuela de Frankfurt. Su filosofía abarcó diferentes temas, entre ellos la ética, la política y la religión. Uno de los temas centrales dentro de sus obras es el de la concepción de humanidad, en medio de un contexto de guerra y de posguerra, circunstancias que fueron minando las posibilidades de sentido de lo que significa pensar la condición humana, en especial desde la perspectiva de las víctimas (Ballén, 2020).

Fromm tiene como punto de partida la tesis antropológica según la cual el ser humano es un ser complejo y que se encuentra en permanente búsqueda de su propia identidad. En su condición inquietante se plantea la pregunta de “quién soy yo”, y, en este sentido, asume como factor determinante el conocimiento sobre su ubicación en el mundo. Para el autor, el ser humano está dotado no solo de razón, sino también de libertad y de capacidades, tales como la adaptabilidad, el amar, la creatividad, entre otras. Sin embargo, se encuentra condicionado por diferentes factores como su familia, su historia personal, su contexto social, entre otros. Según Fromm (1941), “no solamente el hombre es producto de la historia, sino que también la historia es producto del hombre” (cit. en Collado, 2017). De acuerdo con esto, la historia y el ser humano se encuentran interconectados y tienen influencia mutua. El ser humano es resultado del pasado y de la misma forma es agente activo en la formación del futuro.

Erich Fromm toma distancia de la visión de ser humano como un ser netamente racional y lo concibe como un ser emocional, que se ve afectado por el entorno y que busca el equilibrio entre sus deseos y necesidades. Según Fromm, el ser humano es un ser que está constantemente expuesto al conflicto consigo mismo, pues el entorno de una u otra manera le dicta cómo debe actuar e incluso cómo debe pensar, lo cual genera una lucha por encontrar el sentido a su vida y superar sus propias limitaciones. Con lo anterior, se hace referencia a que el contexto en el cual se desarrolla una persona influye en la manera en la que este percibe el mundo. En otras palabras, la conciencia personal no es el resultado de la autonomía o la autodeterminación, sino que esta se encuentra mediada por los elementos condicionantes que le muestra el entorno social. Cuando el ser humano cuestiona esas ideas heredadas y reforzadas a lo largo de tiempo es cuando se genera esa lucha.

Desde este punto de vista, Fromm hace una crítica sobre la concepción que se tiene del ser humano como una realidad individualista y egoísta, tal como lo consideraba Thomas Hobbes (2015), quien planteaba que, “el hombre es un lobo para el hombre”. En su obra *El Leviatán* afirmó que:

Cada hombre considera que su compañero debe valorarlo del mismo modo que él se valora a sí mismo. Y en presencia de todos los signos de desprecio o subestimación, procura naturalmente, en la medida en que puede atreverse a ello (lo que entre quienes no reconocen ningún poder común que los sujete, es suficiente para hacer que se destruyan uno a otro). (p. 102)

De una forma alternativa, Fromm propone una visión más solidaria y comunitaria, que considera aquello que rodea al ser humano. Desde la perspectiva psicosocial, las personas tienen una necesidad del entorno, pues la relación con los demás es la que le permite realizarse plenamente. Dicha relación es fundamental para la adquisición de ciertas habilidades como la comunicación, de habilidades sociales como la empatía y es puente para alcanzar la felicidad, siendo esta aspiración un ideal de vida que se logra a través de la cooperación y una relación social más solidaria.

En las obras de Erich Fromm se destaca la importancia de la autoconciencia y la autenticidad en la vida del ser humano, interpretadas como un imperativo práctico en la vida cotidiana. La autoconciencia se relaciona con la capacidad que tiene cada uno para reflexionar sobre sí mismo y ubicarse en la realidad. Es gracias a la autoconciencia que el ser humano puede determinar quién es. Esta capacidad le permite al hombre experimentarse en el conocimiento de sí mismo y no como un extraño en el mundo. En palabras de Colín (2009):

En cuanto a la autenticidad Fromm la define como un proceso de concientización integral del conocimiento mismo del ser. El hombre tiene la capacidad de conocerse y de conocer a los demás, a profundidad, de tal forma que pueda desarrollar nuevas capacidades creadoras. Es un proceso productivo que libera al hombre de las cadenas que lo atan a la no autenticidad, y que generan en él realidades ilusorias. (p. 320)

Fromm asume que el vivir de manera auténtica está íntimamente relacionado con la felicidad y con la realización personal. Sin embargo, no es algo con lo que se nazca, pues durante los primeros años, el ser humano hace una reproducción de lo que otros le enseñan y no tiene la capacidad total de elegir o de plantearse los principios que rigen su vida.

En este orden de ideas, la autenticidad es algo que se cultiva con el tiempo a través de una autoconciencia que surge y florece en relación con otras conciencias. Desde esta perspectiva es importante tener en cuenta cómo una sociedad cada vez más influenciada por el consumismo y el afán de exacerbar en el ser humano el gasto y el acaparamiento puede afectar la capacidad para cultivar la autenticidad. La idea de autenticidad es fundamental para pensar la originalidad y lo que corresponde al fomento de la creatividad humana, y que deriva en un mejoramiento de las relaciones interpersonales y de crecimiento personal, las cuales repercuten positivamente en un ideal educativo desde una perspectiva psicosocial y filosófica. Asimismo, no se desconoce la dificultad que existe para formarse como un sujeto auténtico, sin embargo, disciplinas como la psicología y la pedagogía contribuyen a dicha formación, pues pueden proponer a la persona humana desde una perspectiva holística.

Marco teórico

El presente marco teórico ofrece las coordenadas conceptuales más sobresalientes al momento de pensar la autenticidad como grilla de inteligibilidad que proyecta las relaciones entre la psicología y la pedagogía. Para esto, es necesario un acercamiento a tres obras del pensador Erich Fromm desde una perspectiva filosófica y exegética, para identificar los elementos más sobresalientes que permitan un acercamiento a la idea de lo auténtico.

El diálogo como camino hacia la autenticidad en *El corazón del hombre*

El corazón del hombre, obra escrita por Erich Fromm (1964), explora a profundidad el estudio de la naturaleza humana. El pensador alemán se muestra de acuerdo con lo propuesto por algunos filósofos antiguos como Sócrates, quien, a partir de su método de la mayéutica y la interacción social, que genera diálogo, demuestra que el uso racional de la palabra como disposición comunicativa permite que la deliberación sea una de las virtudes del ser humano que lo integra a un todo vinculante (*polis*). Este planteamiento se enlaza con lo sostenido por Aristóteles, en especial en su tesis política, según la cual la comunicación y el lenguaje son condición de posibilidad para la existencia de la vida social.

A partir de estos antecedentes de la antigüedad se afirma que el ser humano tiene una interacción permanente con los demás y no puede ser concebido

como un átomo aislado y en el vacío, aislado de la sociedad. Para Fromm, y desde los antecedentes griegos, se descubre que la vida psíquica personal es el resultado de una interacción dialógica con el entorno social. La historia de vida de cada ser humano necesita de la ayuda de los otros, no solo de los padres; por ejemplo, en el nacimiento se necesita del personal médico; en la etapa escolar, de los docentes; en la adolescencia, de los amigos, etc. En definitiva, el ser humano no puede desarrollarse en el individualismo, necesita de una formación integral en donde intervienen diferentes subjetividades.

Fromm plantea que al ser humano lo identifica la capacidad de amar, sin embargo, no niega que el ser humano puede tener instintos de agresividad y competencia, es más, en el desarrollo de su obra aborda el tema del narcisismo, definiéndolo como una condición que surge de la incapacidad que tiene el ser humano de establecer relaciones auténticas con los demás.

El análisis del narcisismo es categorizado por el pensador como egocentrismo extremo y una búsqueda incansable hacia la autoafirmación que se realiza incluso a costa de los otros. Según Fromm, todos los seres humanos tienen rasgos narcisistas, pero no en el mismo grado. Una persona narcisista en extremo es descrita por Erich Fromm como alguien que se encuentra atrapado en su propio mundo y no contempla la existencia de los demás como seres que necesitan de él, sino como herramientas que permiten su validación. Ese estado de aislamiento emocional perjudica las relaciones con los demás, limita la capacidad de amar y la oportunidad de recibir amor y así mismo perpetúa un ciclo de soledad y sufrimiento.

Fromm argumenta que el narcisismo extremo es resultado de la misma sociedad, pues esta promueve y refuerza el individualismo y la competitividad. En la actualidad, la felicidad o el bienestar se miden por la cantidad de bienes materiales que se tengan lo que genera una necesidad del tener y se deja a un lado la formación del ser.

Sin embargo, y en contrapunto con el fenómeno psíquico y social del narcisismo, Fromm introduce el concepto de *biofilia*, haciendo referencia a la tendencia innata que tiene el ser humano hacia la vida y el amor por la misma. La *biofilia* se manifiesta en la intención y en el deseo de cuidar, proteger y establecer vínculos auténticos con otros seres humanos y con la naturaleza en general. Nuestro autor sostiene que el ser humano tiene por

naturaleza la capacidad de amar y que esta es una característica que lo aleja de un enfoque egoísta y destructivo del mundo.²

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede inferir que a ojos de Fromm el narcisismo es una condición enfermiza, que de una u otra manera es promovida por la sociedad; mientras que la *biofilia* es una característica esencial que define al ser humano y que lo distancia de un enfoque egoísta y destructivo del mundo.

Es importante resaltar que la *biofilia* no solo se orienta hacia las relaciones interpersonales, que se desarrollan en un contexto específico del mundo y están influenciadas por él, sino que también considera cómo estas relaciones interactúan con y se ven afectadas por un entorno más amplio. La idea de amor propuesta por Fromm es un acto que potencia la vida, es facilitador de habilidades como la empatía y de valores como el respeto y la solidaridad. En este sentido, se formula una contraposición con la noción de “muerte” que, abordada desde el narcisismo se la define como una instancia de finalización de las relaciones humanas ya que no promueve la empatía o el diálogo. La superación del narcisismo se da con el amor, siendo el pilar fundamental de la *biofilia* y que permite a las personas superar el yo para involucrarse en la búsqueda de la conexión profunda con el mundo que les rodea.

Desde la *biofilia*, el ser humano es capaz de dejar a un lado la idea de que todo lo existente gira en torno a sí mismo y que el funcionamiento del entorno debe coincidir con su manera de pensar. En la renuncia a esta forma del amor propio, que deviene en patología, empieza a florecer un modo de ser más empático y el cual pretende comprender a los demás. En la práctica del amor el ser humano se reconoce como un ser que interactúa permanentemente, esto es, que descubre que el diálogo consigo mismo es fruto de un diálogo más amplio y plural.

El amor en Erich Fromm no es visto simplemente como un sentimiento fugaz o una emoción romántica producida en el encuentro casual y la pasión instantánea, tal y como se entiende en la actualidad. Una educación desde el amor hace parte de la culminación de la *biofilia*, siendo el peldaño más

alto en la escalera de la vida. En síntesis, es posible plantear que el amor es una acción y un compromiso consigo mismo y con los demás en donde prima el bienestar de todos, en donde no hay cabida para la competitividad negativa. A través del amor, se pueden superar sus limitaciones y conseguir un estado de realización plena.

El miedo y la alienación como afectaciones desestructurantes para la vida social en el Miedo a la libertad

Erich Fromm (1941) entiende al ser humano como un ser dotado de razón y libertad, es decir, que posee la capacidad de decidir, diferenciándose de otros seres vivos. Sin embargo, la libertad no es concebida como algo bueno en su totalidad. Dentro de la obra de Fromm se puede encontrar la distinción entre dos tipos de libertades, una que hace referencia a la superación o liberación de las restricciones impuestas por el entorno y otra a la capacidad que tiene la persona humana para elegir y desarrollarse de manera auténtica bajo sus convicciones y no sobre las que han sido inculcadas.

Fromm argumenta que la paradoja que surge entre las dos concepciones de libertad se da como resultado de que a pesar de que el ser humano ha logrado superar esas restricciones impuestas se ha enfrentado al individualismo en medio de una sociedad competitiva y egoísta que no prioriza el bienestar de todos, sino el beneficio propio.

La libertad que posee el ser humano con relación a poder elegir se convierte en una carga para sí mismo porque no es el solo hecho de tomar la decisión sino de asumir lo que puede suceder luego de tomarla. En última expresión, practicar la libertad es estar condenados a responder por nuestros actos ante los ojos de los demás.

Teniendo en cuenta lo ya dicho respecto a que el ser humano es un ser dotado de razón y de conciencia, se podría entender que eso es una característica positiva, siendo precisamente la razón por la cual el humano trasciende, pero también cae y pierde en la inercia. El miedo es una forma de caer en la inercia. Es decir que, desde la perspectiva de Fromm, la conciencia pasa a jugar un doble papel: por un lado, el positivo que se encarga de pensar, analizar y tomar decisiones que lo favorezcan y, por otro lado, el negativo que genera angustia y desesperación por los múltiples escenarios que se puedan generar en la mente al tener que tomar una decisión.

2 Para Ramón Xirau (2013), la *biofilia* es una de las categorías más sobresalientes de la mirada humanista que se destaca en la psicología social de Erich Fromm, y la cual tiene antecedentes en las lecturas que este realizaba de la obra del filósofo Baruch Spinoza, en especial con el concepto del *conatus* (esfuerzo, empeño) y que es definido por el filósofo judío en su *Ética* como “el conato por permanecer en su ser”. Es decir que la *biofilia* es un impulso que lleva al ser humano a amar la vida, y permanece en ella con esfuerzo y valor.

Pero el miedo está muy cerca de la libertad. De hecho, puede haber instituciones y organizaciones sociales que usan el miedo como un mecanismo para ejercer control social, disciplinamiento corporal y dominación psicológica. El uso instrumental y político del miedo ha servido para negar sistemáticamente libertades. Este fue uno de los fenómenos psicosociales agenciados por el partido nacional-socialista en Europa durante la primera mitad del siglo xx.

En suma, el ser humano es un tinglado complejo de variables en donde se conjugan varios elementos entre ellos las emociones, y que en el ejercicio consciente y la toma de una decisión se involucran otros afectos como lo son el temor o la ansiedad. La ansiedad hace referencia a la sensación de incertidumbre, duda o temor y se manifiesta de diferentes formas, por ejemplo, el miedo a errar; la preocupación por las consecuencias o la evitación.

El miedo a la libertad se puede observar como un fenómeno inevitable en la modernidad. El hombre está condenado a ser libre y se enfrenta a un sinnúmero de opciones que pueden perturbar su tranquilidad.

En relación con el ser humano, Fromm también aborda el concepto de alienación, propuesto por Karl Marx.³ El autor concluye que el sistema capitalista y la industrialización que vive la sociedad actual ha provocado una desconexión entre la existencia personal y su esencia humana. La alienación se manifiesta en el trabajo, donde los hombres dejan de tener un papel fundamental en las empresas, pues pasan a ser reemplazados por máquinas, que optimizan tiempo e incluso dinero.

La revolución industrial representó una gran afectación en la condición psicoemocional de los seres humanos. Desde una perspectiva psicológica, se identifica la alienación como un mecanismo de opresión que tiene un pequeño grupo (los empresarios) que usa el trabajo de los obreros como medio de explotación y opresión, ejerciendo no solo la objetivación

del trabajo humano a mera mercancía, convirtiendo en rebaño a un grupo mayoritario de personas (clase trabajadora). Esto fue descubierto por Fromm en la investigación con el grupo de Frankfurt titulado *Obreros y empleados en vísperas del tercer Reich. Un análisis psicológico-social* (2012).

Cabe mencionar que, en esta obra en particular, Fromm plantea que una de las formas que tiene el miedo para convertirse en un mecanismo de control social surge desde la manipulación y la explotación. La clase trabajadora desarrolla el silencio como una patología psicosocial y el miedo puede contribuir a la creación de un estado de ánimo social caracterizado por la ansiedad, la hostilidad y el resentimiento. En efecto, en el análisis empírico realizado por Fromm a obreros y empleados, en medio de un contexto dominado por el nacionalsocialismo y las discusiones con el marxismo, sobresalen tres grupos que se caracterizan por establecer diferentes relaciones entre el trabajo y las discusiones políticas de la época. Uno de estos, que puede ser caracterizado como beligerante y contestatario, estaba enterado de la impronta marxista y sus influjos en el mundo del trabajador, demostrando un alto sentido del compromiso político y la adherencia al sindicato; un segundo grupo, menos interesado en los asuntos políticos, apreciaba el valor positivo del trabajo como una posibilidad para mejorar la calidad de vida de las familias y disfrutar de algún tipo de Hobby; finalmente, un tercer grupo daba muestras de que el sentido político o familiar tenía menos relevancia que un arraigado sentido del odio dirigido a todos aquellos que tenían poder adquisitivo y parecían disfrutar de la vida.

El último grupo carece de un sentido crítico de la libertad y la igualdad, y es proclive a pensar que las cosas mejorarían si daban su voto a una autoridad poderosa, que se admiraba por su capacidad de dominación y control sobre los demás, incluso si las decisiones van en contra de su voluntad, prefiriéndola como una forma ideal de gobierno que, de ser asumida incluso en el caso hipotético, ellos mismos figurarían como un modelo a seguir (Fromm, 2012).

En este contexto, el silencio describe el carácter sumiso de un trabajador dominado por el resentimiento y una aspiración política proclive al autoritarismo. La gran intuición psicosocial de Fromm fue la de situar los sentimientos de los trabajadores en articulación a los ideales de un determinado programa político.

En la actualidad, estos análisis cobran sentido en especial por la tendencia de las organizaciones políticas, incluyendo a las educativas de otorgar a las máquinas un gran protagonismo en ciertas

3 Con los pilares de su pensamiento en Marx y Freud, y con sus raíces en la tradición del judaísmo profético, desde el que se ubica en la tradición humanista, Erich Fromm (1900-1980) construye a lo largo de sus obras un complejo edificio teórico en el que la "ciencia del hombre" es diseñada como pieza fundamental del mismo. Puede decirse que esa "ciencia del hombre" se sitúa en la arquitectura frommiana allí donde convergen las líneas de fuerza que provienen de esas "fuentes" que alimentan su pensamiento, para articular su legado en una síntesis original y hacer fructificar la herencia recibida llevándola hacia adelante. Tal fructificación significa, desde el esfuerzo crítico-hermenéutico, enriquecer, ampliar y ahondar dicha herencia y para todo ello es condición el diálogo con las distintas ciencias humanas, para, a partir de ahí, dar respuesta a la problemática del hombre contemporáneo.

tareas que antes eran de exclusividad humana. En este ambiente laboral, surge el comportamiento automatizado como principal rasgo de valoración de la actividad humana, hecho para convertir a la clase trabajadora en meras piezas de engranaje útiles para el funcionamiento de una gran máquina, realizando actividades repetitivas y carentes de sentido. La tragedia de la automatización tiene que ver con el hecho de que el ser humano vive ensimismado realizando una actividad en modo automático, donde no hay un ejercicio consciente de lo que hace. Así, el trabajo pierde sentido, ya no es algo que favorezca el desarrollo creativo, sino un medio que permite sobrevivir, reafirmando la deshumanización.

La alienación hace que el ser humano se desprenda de sí mismo, como señala Fromm en relación con el pensamiento de Marx:

La enajenación (o “extrañamiento”) significa entonces para Marx que el hombre no se experimenta a sí mismo como el factor activo en su captación del mundo, sino que el mundo (la naturaleza, los demás y él mismo) permanece ajeno a él. (Sossa, 2010, p. 46)

Lo anterior permite ver cómo la alienación afecta al ser humano en diferentes ámbitos. Normalmente, el concepto de alienación se relaciona con la pérdida de sentido a la que se enfrenta alguien cuando es consumido por el trabajo, pero realmente se aplica a cualquier ámbito; se puede reflejar en el ámbito personal cuando alguien se desconecta de sí mismo, de sus deseos y necesidades, cuando llega incluso a olvidar quién es; en el ámbito interpersonal, cuando pierde la conexión con los demás o dicha relación se limita netamente a lo mercantil, dejando de lado la aspiración por el sentido de lo humano; en el ámbito de la naturaleza, haciendo referencia a la relación que sostiene con su entorno natural, pues lo deja de ver como un elemento que se debe cuidar y pasa a ser vista como un recurso del cual se puede sacar provecho dándole prioridad a la producción y al dinero; en fin, es un concepto que abarca la vida en general del ser humano.

Fromm sostiene que la pérdida de solidaridad y de habilidades sociales lleva al ser humano a una mayor sensación de soledad y desamparo. Es inevitable que no sienta la necesidad de pertenecer a un grupo, por lo que hará lo que esté a su alcance para lograrlo, aunque esto represente perderse a sí mismo.

La alienación produce una profunda insatisfacción. Es una sensación de no hallarse, de no poder identificar con exactitud quién se es y qué se quiere, lo cual lleva a un estado de estrés, ansiedad e incluso depresión. La falta de conexión con el entorno, con las

personas que conforman el círculo social repercute en la creación de relaciones interpersonales superficiales y frágiles, donde el amor, la empatía y demás valores se ven reemplazados por la competitividad y el individualismo. Como resultado, la alienación puede contribuir de manera negativa a la salud mental. Solo gracias al amor es posible superar estados patológicos permanentes. Lo anterior lo plantea Fromm de un modo enfático en su obra *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*:

La salud mental se caracteriza por la capacidad de amar y de crear, por la liberación de los vínculos incestuosos con el clan y el suelo, por un sentimiento de identidad basado en el sentimiento de sí mismo como sujeto y agente de las propias capacidades, por la captación de la realidad interior y exterior de nosotros, es decir, por el desarrollo de la objetividad y de la razón. (Fromm, 1987, p. 63)

Una forma social que niega el trato afectuoso y amoroso ocurre con la alienación. Esta forma de reificación puede hacer que las personas caigan en la trampa del consumismo como una salida inmediata a esa sensación de soledad y de inconformidad. Los seres humanos se pueden ver arrastrados por las masas mediáticas y de consumo masivo intentando compensar ese vacío existencial, adoptando roles y estilos de vida que no les pertenecen de un modo auténtico. Esa falta de autenticidad alimenta la alienación y perpetúa el círculo vicioso caracterizado por la insatisfacción y el conflicto interno.

Con lo anterior se indica que la salud mental no es un mecanismo de adaptación que tienen los seres humanos para adecuarse a un determinado entorno social. El carácter revolucionario que plantea Fromm al momento de pensar filosóficamente los problemas psicológicos de la humanidad en los tiempos modernos alude justamente a la capacidad que tienen las instituciones educativas y las relacionadas con el cuidado de la salud mental, a asumir una idea de la adaptación y del cuidado mental en un sentido holístico y espiritual. Dicho de otro modo, esto se da cuando la sociedad está al servicio de la satisfacción de los deseos de los seres humanos en un sentido genérico, es decir, que son ideales absolutos de cuidado y de no negación de los valores trascendentales, como lo son el libre desarrollo de la libido, la libertad de expresión o de pensamiento, la libertad de locomoción, etc.

En definitiva, Fromm plantea que una sociedad sana se diferencia de una sociedad enferma en la medida que la sociedad promueve el desarrollo de la capacidad de amar al prójimo, y en consecuencia fomenta el desarrollo creativo de las capacidades, donde las personas pueden poner en práctica la

lucidez de la razón y el sentido de la objetividad. De manera contraria, la sociedad insana es la que perpetúa el conflicto de un modo permanente. De este modo lo plantea nuestro autor:

Una sociedad insana es aquella que crea hostilidad mutua y celos, que convierte al hombre en un instrumento de uso y explotación para otros, que lo priva de un sentimiento de sí mismo, salvo en la medida que se somete a otros o se convierte en un autómatas. La sociedad puede desempeñar ambas funciones; puede impulsar el desarrollo saludable del hombre, y puede impedirlo; en realidad, la mayor parte de las sociedades hacen una y otra cosa, y el problema está solo en qué grado y en qué dirección ejercen su influencia positiva y su influencia negativa. (Fromm, 1987, p. 66)

Paradojas en la valoración psicosocial de la persona en *Tener y ser*

Erich Fromm (1976) plantea que el valor de la existencia del ser humano se divide en dos, por un lado, el valor respecto al tener y por otro lado el valor respecto al ser. El tener se refiere a las cosas que son fijas y se pueden describir y el Ser se refiere a la experiencia. El modo del tener representa una forma de existencia basada en la acumulación de riquezas, por ende, el ser humano se define según sus posesiones, a mayor cantidad de bienes mayor valor posee una persona. Esta concepción está intrínsecamente ligada a la crítica que se le hace a la sociedad capitalista en donde todo gira en torno al dinero.

El autor expone cómo la dinámica del tener repercute en la alienación. La búsqueda permanente del tener genera una actividad compulsiva, que va ligada a la sensación de vacío emocional, esto teniendo en cuenta que los bienes materiales son algo efímero que no proporciona una conexión auténtica con la vida. Los bienes materiales son una necesidad creada por el ser social y esta es una idea que vincula a Fromm con Marx. Pero con esto no quiere decir que tener aspiraciones materiales sea algo que lleve a la alienación, sino que la obsesión por la posesión sí puede alterar radicalmente la libertad, haciendo que la existencia se convierta en una esclavitud hacia la materialidad y el acaparamiento de objetos del mercado.

A medida que la cultura del consumismo se desarrolla, se intensifica la despersonalización, situación mental que convierte la conciencia humana en ser un reflejo de sus posesiones. En este orden de ideas, el tener pasa a ser un impedimento para el desarrollo del verdadero ser humano, debido a que promueve

una identidad superficial y frágil. Y de este modo la formación del ser es algo que se desplaza a un segundo plano.

Fromm establece el contraste entre el modo del tener con el modo del ser. El ser contempla la existencia única que tiene como base el desarrollo de las capacidades y habilidades humanas como la creatividad, la empatía, el respeto, el amor y la conexión con los demás. El modo del ser no es un modo egocéntrico, al contrario, es un modo que reconoce la importancia del otro, concibe a los demás como parte de la realidad y tiene presente que las acciones propias pueden afectar a los demás. La subjetividad se reconoce como parte de la sociedad y a partir de ejercicios de análisis y reflexión se enfoca en el crecimiento personal y en la construcción de relaciones interpersonales sólidas.

Desde este modo, el ser no se mide por la cantidad de bienes materiales sino por la calidad humana, en otras palabras, la percepción de la vida humana que está animada por el sentido del ser valora positivamente las experiencias y el tipo de relaciones empáticas y dialogantes que se pueda ejercitar con el entorno social. En lugar de buscar una validación a partir de la acumulación de bienes, la exploración psicológica y sociológica se produce fundamentalmente a partir del desarrollo integral del sí mismo. Fromm resalta tres elementos que edifican positivamente el cuidado de sí mismo: en un sentido superior, el amor, seguido del trabajo significativo y, finalmente, la práctica de la libertad.

Amor, trabajo y libertad son elementos fundamentales para la realización del ser humano. Desde el enfoque del ser, la persona tiene la capacidad de prestar mayor atención a su existencia como subjetividad en trascendencia, que conoce y acepta su propia naturaleza, explora su potencial y contribuye no solo a su propio bienestar, sino al de la comunidad en general.

Erich Fromm, en el desarrollo de la obra *Tener y ser*, destaca cómo la sociedad actual ha sido impactada por el consumismo, por el afán de acumular para validarse como seres humanos. Expone que esa dinámica moderna ha exacerbado la alienación. La modernidad ha traído consigo una serie de avances en diferentes ámbitos como la ciencia, la medicina y por supuesto la tecnología, que indudablemente han determinado positivamente en la vida de los seres humanos. El avance al que se enfrenta el ser humano le plantea una realidad basada en lo material pues este trabaja en la creación de elementos y herramientas materiales y no en algo relacionado con la formación del ser.

La sociedad actual se caracteriza por el crecimiento acelerado y por el mercado globalizado. Hay una cultura de masas, en donde la mayoría de los seres humanos apuntan a lo mismo. Con lo anterior, se puede reafirmar que la sociedad postindustrial refuerza el modo del “tener”. El ser y sus relaciones se deshumanizan en aras del éxito material, contribuyendo así a la soledad, al inconformismo y al descontento generalizado.

Fromm considera que la alienación no es algo que impacte solo al individuo, sino también a las estructuras sociales que este conforma. Los conflictos éticos y emocionales que son producto de la dicotomía existente entre el modo del “ser” y el modo del “tener” se manifiestan en la perpetuación de problemas sociales tales como la desigualdad, la injusticia y la violencia.

Metodología

La metodología se formula a partir de un análisis cualitativo y de revisión documental de las obras del filósofo y psicoanalista Erich Fromm con relación a la propensión de la violencia en los entornos escolares desde un enfoque de la hermenéutica textual.

La hermenéutica, entendida como una disciplina filosófica y metodológica, se dedica a explicar los textos, sin embargo, su acción va mucho más allá, pues también busca comprender el significado de estos en su contexto histórico y social y de igual forma el impacto de la interpretación en la construcción de significados. La metodología de esta investigación se sustentará en un enfoque hermenéutico que incluye la lectura crítica, la interpretación contextual y la reflexión filosófica sobre las obras de Fromm, en especial, *El corazón del hombre*, *Miedo a la libertad* y *Tener y ser*. El objetivo es analizar cómo la conceptualización de la libertad de Fromm se relaciona con la violencia en los entornos escolares.

A través de una revisión documental se buscará desentrañar cómo el concepto de libertad, entendida como un estado de realización personal y autenticidad, puede verse distorsionada en contextos escolares donde la violencia se manifiesta.

A propósito de los encuentros entre pedagogía y psicología en la obra de Erich Fromm

Para Erich Fromm, la autenticidad es un valor fundamental en la vida del ser humano ya que se relaciona con la fidelidad y la lealtad que se tiene de un ser humano en el cultivo de su vida interior. Como lo expresa Nuria Obiols Suari, en su artículo *Erich Fromm y la relación educativa* (2020), el modo de ser

auténtico sí se puede alcanzar a través de un método educativo que no convierta al educando en un objeto de condicionamiento.

Esta crítica implica un debate con la idea de la autoridad en el ámbito educativo, en especial si esta es entendida no solo como un ámbito de la dominación física, sino como una instancia de subyugación psicológica. En todas las obras que se han mencionado en este estudio persiste una crítica a los modelos autoritarios que se han creado en occidente, en especial bajo el imperativo moderno de la soberanía estatal y la superioridad política y racial.

A su vez, la autenticidad aflora cuando el agente moral plantea actos individuales y colectivos según sus propias convicciones y logra despojarse de aquello que ha sido impuesto por la sociedad. Cuando una humanidad es auténtica, desarrolla un sentido de identidad propio que no depende de factores externos o de lo que socialmente se califique como “normal” o “adecuado”.

La autenticidad debería ser entonces un objetivo del ser humano, dejar de ser “cordero” y empezar a apropiarse de lo que es: el señorío de sí. Para lograr este cometido, Fromm propone al amor. El amor es entendido por Fromm como una experiencia psicológica y fenomenológica que propicia el crecimiento personal y contribuye en el progreso de la sociedad. Es a través del amor como el ser humano forja una relación sana consigo mismo y con los demás.

De acuerdo con esa concepción de autenticidad, se da un vínculo entre la psicología y la pedagogía, pues ambas disciplinas se orientan a la formación del ser y a cultivar el potencial humano. En suma, para Fromm, a través de una educación auténtica se hace posible un proyecto perfectible de formación para las personas, basado en la premisa de que la libertad es inherente a la esencia humana. Pese a los mecanismos opresores y la violencia institucionalizada que buscan negarla, la libertad siempre encuentra la manera de emerger y prevalecer, así ha sido siempre. Desde el relato bíblico de Moisés se evidencia una historia de resistencia donde es la libertad la que finalmente triunfa sobre la opresión (Xirau, 2013).

En este sentido, podemos entender que, bajo el primado de la autenticidad, tanto la psicología social como la pedagogía contribuyen a un ideario educativo verdaderamente libertario, y el cual puede ser reconocido a partir de tres instancias:

- a. La liberación histórica: la libertad es fundamentalmente una *praxis* histórica donde el ser humano se ha caracterizado por superar el miedo y los sistemas sociales sacrificiales que han conspirado contra el esfuerzo (*conatus* spinozista) por permanecer en el ser.

- b. El autoconocimiento o la autoconciencia: la libertad es también la capacidad que tiene el ser humano de descubrirse a sí mismo, volver sobre sí y crear toda una experiencia moral y cognitiva de meditación y encuentro con su mundo interior.
- c. El alternativismo: podría pensar que la filosofía de Fromm, y en especial su idea de la libertad, cae de manera irremediable en un idealismo utópico. Pero ello no es así porque lo que pone de presente su planteamiento es que la libertad es la capacidad de la elección y la alternativa. Su idea de la libertad es alternativa porque el ser humano siempre estará en la disposición de elegir. Una elección mediada siempre por la intención de alcanzar una mayor autoconciencia y autoconocimiento.

Resultados

Entre las variables más sobresalientes de la presente propuesta de investigación podemos destacar los siguientes hallazgos:

La influencia de la psicología en la idea del desarrollo personal

Fromm realizó un análisis a lo largo de sus obras sobre la forma en que las dinámicas socioculturales pueden conducir a la persona humana a la alienación y en consecuencia a la inautenticidad, pues es posible que la vida subjetiva se limite a ser una copia de la mayoría.

Desde la perspectiva de Erich Fromm, el ser humano no puede ser entendido de manera aislada puesto que su pensamiento, sus ideas y su comportamiento está íntimamente relacionado con un enfoque humanista⁴ en el sentido en el que las interacciones sociales y los contextos culturales son fundamentales en la formación de este. Para entender al ser humano es importante hacerlo de manera integral, es por ello por lo que la psicología pasa a tener un papel fundamental en el desarrollo de la autenticidad del ser

4 El enfoque humanista que se plantea en la obra de Erich Fromm alude a su permanente diálogo con el psicoanálisis, el marxismo, la filosofía crítica de la escuela de Frankfurt y la psicología social. Todos estos enfoques se encuentran reunidos de un modo dialéctico, siendo este método un enfoque humanista, que logra acercar a la psicología a las ciencias humanas en general (Obiols-Suari, 2020). A su vez, y de forma definitiva: ¿en qué sentido es posible hablar de un humanismo frommiano? En el sentido en el que el humanismo es una filosofía de la creación, es decir, que aprecia al ser humano como un ser que está más allá de las pasiones, esto es, que quiere y ama la vida en sí misma (Xirau, 2013).

humano. Fromm propone la psicología social analítica que tiene un enfoque marxista y que permite realizar una lectura integral de la base socioeconómica y de la superestructura ideológica para comprender la sociedad capitalista.

El autoconocimiento está estrechamente relacionado con el amor, en el sentido en el que una vez la persona humana reconoce quién es, e identifica sus fortalezas y debilidades, entra en un proceso de aceptación en donde el amor es fundamental. Cabe recordar que para Erich Fromm el amor es un rasgo de madurez y que es resultado de un proceso de aprendizaje.

El amor le permite al ser humano aceptarse tal cuál es, de igual forma desarrollar habilidades sociales como la empatía, puesto que al reconocer sus propias emociones puede comprender las de las otras personas y tener mejores relaciones interpersonales.

Para Erich Fromm, el amor no es un sentimiento efímero que apunte a la posesión de algo, al contrario, el amor comprende lo que es dar, el amor favorece no solo a la persona que lo da sino al entorno que lo recibe, es un sentimiento de gran impacto que facilita el desarrollo de la autenticidad en el sentido que deja de tener temor por la reacción de los demás al mostrarse tal como es. Si la humanidad tiene como base el amor propio, el ser humano puede ser auténtico no porque los demás no vayan a opinar sobre él sino porque a partir del ejercicio introspectivo del autoconocimiento ha sentado las bases sólidas de su personalidad.

¿Cómo pensar una educación para la formación de una humanidad auténtica?

En cuanto a la pedagogía, esta se entiende como la ciencia o la disciplina de la educación. A partir de esta se desarrollan métodos y técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral. La pedagogía implica la reflexión sobre los procesos formativos no solo orientados al conocimiento académico sino a las diferentes dimensiones como la emocional y la social. En palabras de Miguel Santos, “la Pedagogía es un saber que fusiona idea y experiencia práctica en torno a formatos de intervención y gestión educativas en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje y crecimiento moral de las personas” (Santos, 2019).

Desde esta visión, la pedagogía cumple un papel fundamental en la formación integral y no puede verse únicamente como un proceso de transmisión de información, sino como un proceso transformador que le permite al ser humano descubrir y establecer

su identidad. De esta manera, los postulados de Fromm sugieren para los educadores el compromiso de orientar hacia la activación del pensamiento y no solamente a memorizar y replicar lo que otros han dicho. Es tarea de este ideario educativo fomentar dentro de los espacios formativos el respeto hacia las diferentes experiencias y la valoración a la expresión personal del conocimiento. Estos elementos son las bases para la formación del pensamiento crítico.

El ideal pedagógico de Erich Fromm se centra en la crítica a los modelos educativos tradicionales en los que se decodifican a los sujetos, pero no leen su mundo interior y repiten sin haber interiorizado el contenido, etc., y en donde se limitan a obedecer. Los modelos tradicionales contemplan en gran medida la obediencia limitando el desarrollo de las personas, el temor es algo que está presente, por ende, las personas evitan expresar lo que piensan y actuar según sus propias convicciones.

Por lo anterior, Erich Fromm propone una pedagogía que estimule el pensamiento crítico y la creatividad, pues, de este modo, los educandos pueden formarse como seres auténticos. La propuesta de Fromm tiene como objetivo que los seres humanos sean actores activos en su desarrollo personal y social.

Educar para la autenticidad en la actualidad es un gran reto, teniendo en cuenta la fuerza de las masas y la cultura tradicional. Erich Fromm identifica una crisis de autenticidad como un fenómeno característico de la edad moderna.

Según Fromm, la autenticidad se logra a partir de una fractura de lo tradicional. Si se hace una revisión y un análisis de los valores tradicionales, la cultura occidental orienta al ser humano a tener un comportamiento apolíneo basándose en la sumisión y la obediencia, reprimiendo así el comportamiento natural del hombre, lo cual es un limitante en el desarrollo de la autenticidad.

La autenticidad requiere de un arduo proceso de autoconocimiento, de fortaleza y de decisión, puesto que es lo que le va a dar a la humanidad un horizonte para explorar y descubrir su verdadero yo. Cabe recordar que cuando se descubre la existencia de una subjetividad con potencial y sentido de la trascendencia, se rompe con lo tradicional y es posible que la persona se exponga a un rechazo social, por lo que es necesario que el ser humano esté dotado de herramientas que no le permitan desistir de ir hacia el encuentro con el ser auténtico.

Ahora bien, cuando se habla de un ser humano auténtico no se hace referencia a aquel que toma decisiones egoístas vulnerando los derechos de los

demás, sino, al contrario, de una entidad llamada a mantener el equilibrio entre su propio ser y las demandas del exterior. En esta subjetividad auténtica prevalece el modo del “ser”, es decir que no se define por sus bienes materiales, ni por su imagen pública sino por las cualidades que sobresale por sus maneras de sentir o de pensar.

En el desarrollo de la autenticidad el ser humano no solo busca el beneficio propio sino el de la comunidad en general, poniendo como eje central, el amor. Erich Fromm desarrolla la idea del amor maduro, haciendo referencia al amor que sobrepasa el egocentrismo, pues implica un deseo de conectar con los demás, el ser humano bajo el amor maduro deja de ubicarse en el centro y de actuar por beneficio propio y le da mayor importancia a su entorno, fortalece habilidades como la empatía y el respeto. En este sentido, el amor es una forma de expresar la auténtica forma esencial del ser humano, y la cual es el sustento del amor social, en las formas de la cooperación, la solidaridad, la proxemia y la familiaridad, la empatía, etc.

A lo largo de la obra de Erich Fromm se hace evidente la crítica a la sociedad moderna basada en el capitalismo, pues considera que esto provoca una deshumanización del ser humano. El capital es una máquina productora de infelicidad, donde el ser humano es un medio, es decir, una herramienta de trabajo que debe limitarse a cumplir y que pierde esa esencia humana que lo caracteriza, ahora bien, esa descripción corresponde a la clase obrera.

Erich Fromm, en su obra *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (1987), plantea que la sociedad puede comportarse de dos formas, por un lado, la sociedad sana fundamentada en el amor y por otro lado la insana, la cual define como:

Aquella que crea hostilidad mutua y celos, que convierte al hombre en un instrumento de uso y explotación para otros, que lo priva de un sentimiento de sí mismo, salvo en la medida en que se somete a otros o se convierte en un autómatas. (Fromm, 1987, p. 66)

En ese orden de ideas, para el autor, la sociedad en cumplimiento de las dos funciones tiene gran influencia en la formación de subjetividades, así como puede impulsar el desarrollo integral de este, también puede impedirlo.

Para Fromm, es necesario abrir espacios donde la humanidad realmente pueda crecer como humanidad y no como máquina de producción; espacios en donde la autenticidad no solo sea un mero concepto filosófico del que se habla, sino una realidad vivencial en los ámbitos sociales y de las instituciones, proclives

a la desestructuración subjetiva y la interiorización del miedo como una estrategia para la dominación y la enajenación de las voluntades.

De igual forma, se resalta la importancia del autoexamen, de la reflexión en la búsqueda del hombre auténtico. Para Fromm, el proceso de autococonocimiento es fundamental en el desarrollo de la autenticidad. La reflexión personal le permite al ser humano realizar un análisis profundo sobre sus motivaciones, sus deseos y los condicionamientos sociales que le han forjado a lo largo de su vida. La atención plena sobre la existencia, el cuestionamiento de las creencias heredadas y la comprensión de la historia personal son herramientas que favorecen el proceso de autoconocimiento. De acuerdo con ello, se puede decir que el ser humano auténtico es aquel que no le teme a encontrarse consigo mismo, aquel que tiene la capacidad de reconocer sus fallas y sus miedos, no desde la crítica destructiva sino desde la empatía a sí mismo para emerger con una identidad propia, forjada desde su interior.

La relación que tiene la persona humana con la sociedad también es un tema de gran relevancia dentro del pensamiento de Erich Fromm, pues para él, el ser auténtico no solo se puede fundamentar en un proceso interno, sino que también exige una conciencia social y un compromiso por el bien de la comunidad en general, el entorno pasa a tener un papel muy importante, esto teniendo en cuenta que el ser humano es un ser social por naturaleza y que sus acciones afectan a quienes lo rodean.

La autenticidad se encuentra en la capacidad que se desarrolla para cultivar relaciones significativas con el otro, también en la potenciación de la empatía en las variables de la escucha activa, el respeto, la responsabilidad y la contribución a la sociedad. Puede entenderse que el ser humano auténtico es un ser social que reconoce la interconexión que hay con los demás y el impacto que pueden tener sus acciones en el tejido social. En ese orden de ideas, la búsqueda del ser humano auténtico es un trabajo colectivo que se traduce en la lucha de una sociedad más justa y humanitaria.

El ser humano puede dedicarse toda su vida a realizar el ejercicio introspectivo de reflexión, pero si su entorno no genera cambios, para él será muy difícil llegar a consolidar su autenticidad. Si la sociedad permanece bajo ideales del modo del “tener”, todo girará en torno a la acumulación de bienes y a seguir tendencias materialistas que dificultan el cambio en los estilos de vida.

La búsqueda del ideal de la autenticidad es una tarea que necesita de un trabajo continuo. Sin embargo, es claro que se trata de una actividad que

no es fija o estática. Con esto se hace referencia a que no es una meta que permanezca, pues en una sociedad dinámica, el ser humano auténtico también lo es, no hay una conclusión definitiva, sino que es un viaje personal y colectivo que se va construyendo a lo largo de la vida y que está expuesto a modificaciones. En este sentido, el ser humano auténtico se convierte en un explorador de su propia existencia, en un ser que permanentemente cuestiona, aprende y crece.

Conclusiones.

La libertad como condición de posibilidad para la realización personal

Para Erich Fromm, el concepto de libertad es un término que se puede comprender de diferentes formas, en el sentido en que el ejercicio de este fenómeno moral puede hacerse de manera positiva o de manera negativa. Si se hace de manera positiva, contempla la capacidad que tiene el ser humano para realizar su potencial, desarrollar su personalidad y contribuir a la sociedad. En cambio, si se hace de manera negativa, se presenta una ausencia de vínculos sociales, lo que puede llevar a la vida psíquica hacia la soledad y a la alienación.

Según el autor, la libertad es un elemento vital en el desarrollo personal, pues la auténtica libertad se define como un ámbito de autorrealizaciones (ciencia, arte y filosofía). Fromm (1941) considera que:

El único criterio acerca de la realización de la libertad es el de la participación del individuo en la determinación de su propia vida y en la de la sociedad, entendiéndose que tal participación no se reduce al acto formal de votar, sino que incluye su actividad diaria, su trabajo y sus relaciones con los demás. (p. 311)

Entonces, la libertad es un camino hacia la autenticidad que se ve obstaculizado por diferentes factores. En este sentido, una pedagogía ajena a las ideas de libertad o autenticidad puede tornarse fácilmente en una disciplina orientada para la domesticación y el adiestramiento y deja de ser una ciencia educativa para la liberación. Si se ejecuta de manera autoritaria, la pedagogía se hace proclive al conductismo y la manipulación.

En su lugar, y en diálogo con la propuesta de Erich Fromm, entendemos en este trabajo que la pedagogía es un arte de la liberación. Entendiendo con ello un saber que promueve un ambiente en donde los seres humanos se sientan tranquilos y seguros de explorar

sus intereses y desarrollar un pensamiento independiente. De esta manera, la enseñanza está llamada a estimular a los aprendices el cuestionar, a abrirse a nuevas experiencias y a aceptar las diferencias (ver en ellas una oportunidad de aprendizaje), contribuyendo a la formación de su identidad.

La libertad, desde la perspectiva de Erich Fromm, cumple un papel importante en la realización personal y en el desarrollo de la autenticidad. Esta se convierte en un pilar para lograr una vida plena y significativa, pues invita al ser humano a explorar su identidad, a actuar de manera responsable y a cultivar conexiones auténticas con los demás fundamentadas en el amor.

El equilibrio entre tener y ser para la construcción de la identidad subjetiva

El modo del “tener” hace referencia a la acumulación de bienes y a lo que corresponde a la sociedad moderna en cuanto a las riquezas y los elementos materiales. Se enfoca en la importancia de la propiedad privada y en el control sobre los bienes y sobre las personas. En la sociedad consumista en la que actualmente vive el ser humano, la identidad muchas veces se construye a través de lo que se posee; el valor de una persona se mide frecuentemente por su capacidad de adquirir y acumular, es decir que la cantidad de bienes es un criterio de medida para determinar la esencia de una persona. Esta es una valoración que en un sentido psicológico y pedagógico resulta ser equivocada.

Ahora bien, en cuanto al modo del “ser”, este se relaciona con el desarrollo interno de la persona y con el tipo de relaciones que se establecen. Desde esta perspectiva, la identidad se construye a partir de las experiencias propias, de las emociones y del crecimiento personal. Tiene como eje central la reflexión. El modo del “ser” implica un sentido de conexión con uno mismo y con los demás, contempla una vivencia en donde los valores como el amor o el sentido de la libertad cumplen un modelo ideal a seguir y en donde los bienes y las riquezas son desplazados a un segundo plano en aras de potenciar el desarrollo humano siendo este el verdadero protagonista de su formación.

Fromm argumenta que en la actualidad el modo del “tener” es el que predomina, por lo que los seres humanos experimentan una crisis de identidad. En una sociedad en donde todo gira en torno a lo material, en donde el valor se relaciona con la cantidad de posesiones se empieza a experimentar un vacío existencial, ya que la satisfacción que proporcionan las cosas materiales es algo efímero y superficial. Esta

dinámica del tener hace que las personas pierdan el sentido, olviden quiénes son y se centren únicamente en producir y producir para que en algún momento logren sentirse satisfechos, sin embargo, por más posesiones que se tengan si no se sabe quién es, el vacío existencial va a permanecer.

En contraposición, el modo del “ser” busca restaurar una conexión más profunda con la esencia humana y con la capacidad que tienen los seres humanos de amar. Este enfoque no se centra en las posesiones, sino en el ser como tal, en lo interno. Reconoce la importancia que tienen la relación intrapersonal en la configuración de una vida interior enriquecida por vivencias solidarias y basadas en el amor social.

El dilema entre los modos del “tener” y del “ser” es un conflicto presente en la vida de los seres humanos. Hay quienes se ven atrapados en la dinámica del tener, desgastando su vida en adquirir y acumular bienes sin satisfacer plenamente sus necesidades del ser. Esta lucha permanente por el tener puede llevar a un descontento existencial, pues lo que alimenta al ser no se puede comprar.

Según Erich Fromm, la construcción de la identidad auténtica exige un cambio en la dinámica de la sociedad en donde se valora más el “tener” que el “ser”. Dicho cambio implica el reconocimiento de que la esencia humana se encuentra en la capacidad de amar.

Las ideas de Erich Fromm tienen profundas implicaciones en disciplinas como la psicología y la pedagogía. En el ámbito de la psicología, los profesionales pueden asumir vitalmente los conceptos abordados por Fromm en su práctica, llevando así a los pacientes a trabajar en el autoconocimiento para identificar los patrones del “tener” y fomentar un enfoque hacia el “ser”. Esto podría aportar de manera significativa en el cuidado de la salud mental y en el desarrollo de una vida plena.

En el contexto educativo, la pedagogía de la autenticidad es esencial para preparar a los aprendices para la vida. Las instituciones educativas y el cuerpo docente están en la responsabilidad de enseñar a los niños, niñas y adolescentes no solo a sobresalir en un sistema basado en el “tener”, sino también a trabajar y desarrollar su identidad a través del “ser”. Esto implica una formación integral, en donde se le dé mayor reconocimiento a la formación de habilidades sociales y que afianzan el pensamiento crítico.

En este orden de ideas, consideramos que, desde una evocación a la pedagogía del amor, y en un diálogo directo con Paulo Freire (Romão, 2018), es factible superar el mal que genera el miedo a la libertad,

el individualismo narcisista y en general todas las patologías que describe Fromm a propósito de una sociedad alienada, para proponer un ejercicio esperanzador y dignificante del ejercicio docente. En especial, si pensamos que una pedagogía del amor es la articulación de dos elementos fundamentales en el acto de la enseñanza: disposición afectiva y la interacción edificante. Es decir, la disposición afectiva tiene que ver con una idea de la enseñanza como práctica afectuosa de apertura al conocimiento y donde la subjetividad del maestro es reivindicada por su relación activa y creadora con la ciencia y la disciplina que socializa a los educandos; en segunda instancia, tal apuesta motivacional que nos recuerda la figura modélica de Sócrates y su búsqueda permanente de un ideal del conocimiento como mayéutica y descubrimiento a partir del diálogo entre el concepto y la pregunta, requiere de un nosotros que propenda por una interacción edificante. Son los estudiantes, la voz plural de un universo social diverso y deseoso del conocimiento, quienes tienen el poder de convertir su un espacio educativo en una praxis crítica (Romão, 2018).

Justamente, fue la pedagogía del amor, entendida como la unión entre la disposición afectuosa con la interacción edificante, las pista que nos dio Paulo Freire en la enseñanza de la alfabetización a campesinos y obreros en las ciudades de Brasil y Chile, en donde llevó a la práctica su apuesta pedagógica revolucionaria (Romão, 2018).

En síntesis, esta pedagogía del amor le devuelve al maestro su verdadera razón de ser y lo saca del bucle autodestructivo que genera el miedo impotente. Paulo Freire descubrió ese tipo de enseñanza a través de la creación de los círculos de la cultura que fue organizando en las comunidades de obreros en países como Chile y Brasil. Allí logró conectar la ciencia de los intelectuales con las clases populares, y en este ejercicio descubre que el saber es una experiencia aterrizada en el hecho, que es un sentido común que se va construyendo entre los educandos y en general con las personas que integraban estos círculos de la cultura.

Valga señalar que todas estas apuestas alternativas que se proponen con la pedagogía del amor se desarrollan en contextos de autoritarismo y dictadura militar, y de los que Freire logró experimentar, pero sin rendirse ante el miedo impotente. Es decir, que sus enseñanzas son la armas que tienen los maestros para derrotar escenarios educativos dominados por los deseos de tener, el fomento de la competitividad y el narcisismo individualizante, la alienación, etc.

Es claro que la psicología y la pedagogía tienen convergencias en cuanto al desarrollo de la autenticidad del ser humano. Bajo la perspectiva de Erich

Fromm se puede evidenciar un enfoque que trasciende la superficialidad del bienestar individual y se centra en la esencia misma de la existencia humana: la búsqueda de la autenticidad.

Fromm, con su visión crítica sobre la sociedad moderna y con su enfoque humanista, ofrece herramientas conceptuales importantes para comprender que la autenticidad no solo es un deseo del ser humano, sino que es un elemento fundamental para el desarrollo integral en una sociedad que frecuentemente da prioridad a la conformidad y la búsqueda del bienestar material.

En el desarrollo de la obra de Fromm se resalta la importancia de la conexión existente entre las personas y la sociedad, señalando que la autenticidad no es algo que se logre de manera aislada desde el individualismo narcisista. El ser auténtico surge principalmente en un contexto de relaciones interpersonales sanas y significativas. En este sentido tanto la psicología como la pedagogía deben enfocarse en la creación de espacios que promuevan la autenticidad. La psicología, al considerar las dinámicas internas del ser humano, debe promover el autoconocimiento y la reflexión liberándose de los ideales sociales que anulan el valor humano si no se tienen bienes materiales. Por su parte, la pedagogía tiene la responsabilidad de abrir espacios de aprendizaje en los cuales se favorezca el pensamiento crítico.

Referencias

- Ballén, J. (2020). Deseo mimético y liberación en la inteligencia de las víctimas. *Revista filosófica vis*, 19(2), 181-205.
- Colín, G. (2009). Reflexiones acerca de la vida auténtica. *Argumentos*, 22(61), 317-321. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v22n61/v22n61a13.pdf>
- Collado, J. (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 55-82. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441852610001/html/>
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Editorial Paidós. <https://ciudadanoaustral.org/biblioteca/04.-Erich-Fromm-El-miedo-a-la-libertad.pdf>
- Fromm, E. (1964). *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*. Lectulandia. <https://docer.ar/doc/1vc10>
- Fromm, E. (1976). *Tener y ser*. Biblioteca virtual Omegalfa. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/tener-y-ser.pdf>

- Fromm, E. (1987). *Psicoanálisis de la Sociedad contemporánea*. FCE.
- Hobbes, T. (2015). *Leviatan*. Wordpress. <https://filosofiapolitica3unam.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/hobbes-thomas-leviatan-fce-completo.pdf>
- Obiols-Suari, N. (2020). Erich Fromm y la relación educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 51-69. <https://doi.org/10.14201/teri.23415>
- Romão, J. E. (2018). *Pedagogía del amor: Paulo Freire hoy*. *Didactacae*, 5, 73-83. Universitat de Barcelona.
- Santos, M. (2019). *¿Qué es y qué no es la pedagogía?* CDL. <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>
- Sossa, A. (2010). La alienación en Marx: El cuerpo como dimensión de utilidad. *Revista de Ciencias Sociales (ci)*, (25), 37-55. <https://www.redalyc.org/pdf/708/70817741003.pdf>
- Xirau, R. (2013). *Erich Fromm y la naturaleza humana*. FCE. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.unad.edu.co/es/ereader/unad/37725?page=1>

Tendencias investigativas en deserción escolar de 2019 a 2024

Research Trends in School Dropout from 2019 to 2024

Tendências de pesquisa sobre evasão
escolar de 2019 a 2024

Lizzet Cristina Paitán-Ávila* 
Melba Ximena Figueroa-Ángel** 

Para citar este artículo

Paitán-Ávila, L. C. y Figueroa-Ángel, M. X. (2025). Tendencias investigativas en deserción escolar de 2019 a 2024. *Pedagogía y Saberes*, (63), 71-85. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22045>

Resumen

El objetivo de esta revisión fue analizar las tendencias investigativas de deserción escolar desde el 2019 al 2024. Se usó la tipología visión general, aplicando el método Framework SALSA (Grant y Booth, 2009). Se revisaron 147 artículos publicados en bases de datos, de los cuales se seleccionaron 58. Los resultados mostraron un aumento en el número de investigaciones en el 2020, siendo países de Latinoamérica quienes lideran estos estudios. Los hallazgos mostraron una tendencia a profundizar sobre factores académicos e individuales que interfieren en la deserción escolar y se encontró que este fenómeno se ha analizado desde diferentes disciplinas como la sociopolítica, la educación y la psicología. Un menor número de publicaciones estuvieron centradas en investigar estrategias de prevención e intervención,

* Maestría en Psicología clínica y de familia. Universidad Santo Tomás. Lizzet.paitan@ielleras.edu.co

** Doctorado. Universidad Santo Tomás. melbafigueroa@usta.edu.co

atendiendo principalmente a aspectos individuales y académicos, pero son escasas las que se dirigen hacia las familias a pesar de ser un factor determinante.

Palabras clave

prevención de deserción escolar; relación estudiantes docentes; ambiente educativo; necesidades de los estudiantes

Abstract

The objective of this review was to analyse research trends on school dropout from 2019 to 2024. A typological “Overview” approach was used, applying the SALSA framework method (Grant & Booth, 2009). A total of 147 articles from academic databases were reviewed, of which 58 were selected. The results showed an increase in research output in 2020, with Latin American countries leading these studies. Findings revealed a growing focus on academic and individual factors contributing to school dropout, and highlighted that this phenomenon has been examined through various disciplinary lenses including sociopolitical studies, education, and psychology. Fewer publications focused on prevention and intervention strategies, mainly addressing academic and individual aspects, while only a small number explored the role of families—despite their being a critical factor.

Keywords

school dropout prevention; student-teacher relationships; educational environment; student needs

Resumo

O objetivo desta revisão foi analisar as tendências de pesquisa sobre evasão escolar no período de 2019 a 2024. Utilizou-se a tipologia “visão geral”, com aplicação do método Framework SALSA (Grant e Booth, 2009). Foram revisados 147 artigos publicados em bases de dados acadêmicas, dos quais 58 foram selecionados. Os resultados indicaram um aumento no número de estudos em 2020, com países da América Latina liderando essas pesquisas. Os achados mostraram uma tendência ao aprofundamento nos fatores acadêmicos e individuais que influenciam a evasão escolar, sendo este fenômeno analisado a partir de diferentes disciplinas como a sociopolítica, a educação e a psicologia. Um número menor de publicações investigou estratégias de prevenção e intervenção, com foco principal nos aspectos individuais e acadêmicos; no entanto, são escassas as que abordam o papel das famílias, apesar de este ser um fator determinante.

Palavras-chave

prevenção da evasão escolar; relação aluno-professor; ambiente educacional; necessidades dos estudantes

Conceptualización de deserción escolar

La deserción escolar se ha convertido en un tema de interés investigativo en los últimos cinco años; en plataformas como Scopus, se presentó un incremento de aproximadamente el 90 % en las publicaciones en el 2020 y 2021, con respecto a años anteriores relacionadas con este fenómeno. Asimismo, se observa que México es el país que mayor investigación tiene sobre este tema, seguido por Chile, Ecuador, España, Colombia y Estados Unidos. Estas cifras coinciden con otras bases de datos como ScienceDirect y Web of Science, las cuales muestran un incremento de publicaciones de deserción escolar en el año 2020. Las dinámicas de estos porcentajes pueden estar relacionadas con el impacto generado por la pandemia, ya que según diversas investigaciones la deserción escolar aumentó debido a las barreras de acceso a la educación especialmente en países de desarrollo socioeconómico bajo, lo que se convierte en una problemática de interés (Moscovis y Evans, 2022)

Algunos autores hacen distinciones entre la deserción escolar, la mortalidad estudiantil, el ausentismo y el retiro forzoso. Desde esta perspectiva, la deserción puede conceptualizarse como una decisión personal de abandono de las aulas por parte de los estudiantes, debido a diversos factores internos o externos al sujeto (deserción voluntaria), mientras que el retiro forzoso es cuando se han presentado dificultades con la institución, ya sea académicas o disciplinarias o por problemas de pobreza, y el estudiante es retirado en contra de su voluntad, lo que indica que obedece más a situaciones externas al sujeto (exclusión académica) (Páramo y Correa, 2012; Tinto, 1989; Moreno, 2013 y Young y Lee, 2019).

Otros autores se han encargado de establecer tipologías alrededor de la deserción escolar, teniendo como punto de referencia el tiempo que el estudiante se ausenta de la escuela, de esta manera la deserción puede ser “temporal”, cuando la ausencia es por periodos cortos o largos, pero aun así el estudiante toma la decisión de vincularse de nuevo al sistema educativo; o la “deserción total”, se presenta cuando existe una ausencia definitiva del estudiante en el plantel educativo. Asimismo, otras investigaciones retoman una tipología distinta basada en el momento que se toma la decisión de desertar, de este modo puede ser “deserción precoz”, cuando el estudiante, a pesar de ser admitido en un programa académico, finalmente no se matricula; “deserción temprana”, el estudiante asiste a un periodo muy corto a la institución que oscila entre cuatro y cinco meses

y finalmente al no adaptarse al contexto educativo decide retirarse; y la “deserción tardía”, el estudiante puede durar años en la institución educativa, pero finalmente realiza un análisis de costo beneficio y toma la decisión de retirarse (Juño, 2021; Caizapanta *et al.*, 2023; Pérez y Chong, 2020).

En conclusión, se puede observar que, a pesar del elevado número de investigaciones relacionadas con la deserción escolar, existen diversas posturas conceptuales alrededor de este fenómeno, sin embargo, para efectos de la comprensión de esta investigación, se va a entender la deserción escolar como el abandono definitivo o temporal, ya sea por factores familiares, sociales, económicos, culturales, académicos o personales del contexto educativo por parte de un estudiante que ha sido matriculado.

Estado actual de la deserción escolar

No se puede desconocer que en las últimas décadas se han presentado avances significativos en el tema educativo, creando diversas estrategias para prevenir la deserción escolar y designando mayores recursos especialmente para mejorar la calidad y la cobertura; muchos países cuentan con subsidios o servicios que son destinados a favorecer la permanencia educativa como es el caso de Paraguay, México, Chile, Venezuela y Colombia, entre otros; sin embargo, dichos esfuerzos han sido insuficientes, puesto que las cifras de deserción siguen en aumento.

A nivel mundial, según el informe de la Unesco (2022), para el 2019 el número de niños, niñas y adolescentes desescolarizados era de 260 millones, cifra que disminuyó para el año 2021 con 249 millones de niños y jóvenes entre 6-18 años que no se encontraban escolarizados. Asimismo, Unesco (2024) expone que para el 2023, 128 millones se encontraban fuera del sistema educativo y se identificó que son los niños quienes están en mayor riesgo de rezago escolar, puesto que un gran número no logra culminar sus estudios, continuar la educación superior y continuar una trayectoria escolar sin reprobación de años, a pesar de que las niñas tienen mayores dificultades de acceso a la educación.

En Latinoamérica, la tasa neta de asistencia de educación primaria y secundaria se mantuvo por encima del 90 % desde el 2019 hasta el 2022, la secundaria fue el nivel educativo en el que se percibió mayor porcentaje de deserción (2019 y 2020: 8,8 %; 2021: 8 % y 2022: 7,8 %) (Cepal, 2024). En Colombia, se registró un aumento del porcentaje de la población que no se encontraba matriculado en

los últimos cinco años (2019: 7,45 %; 2020: 7,34 %; 2021: 7,51 %; 2022: 8,28 % y en el 2023: 9,54 %), transición y secundaria fueron los niveles educativos donde más se identificó la deserción escolar, según Ministerio de Educación Nacional del 2023.

De lo anterior, se puede inferir que las cifras de deserción escolar han aumentado significativamente en los últimos dos años, una de las posibles causas puede ser las condiciones que se presentaron durante la pandemia y llevaron a transformar la educación de la presencialidad en las instituciones educativas a estrategias como educación en casa, educación virtual o remota, lo que tuvo efectos en los procesos adaptativos de los docentes, estudiantes y padres de familia, quienes en su gran mayoría presentaron problemas de conectividad a la internet y factores económicos desfavorables (Pachay y Rodríguez, 2021; Aguilar, 2020; Moscovis y Evans, 2022; World Bank Group, 2020). Sin embargo, el problema de deserción escolar siempre ha estado presente como una preocupación de todos los países y se da por diversas causas.

Al respecto, autores como Erika y Yarce (2021); Espinoza *et al.* (2021); Gubbels *et al.* (2019); García (2021); Caizapanta *et al.* (2023) y Pérez y Aravena (2022) plantean la multicausalidad de este fenómeno reconociendo que la deserción escolar puede estar asociado a situaciones escolares, familiares, sociales y personales que integran la vida de cada estudiante. De este modo, sobre los factores de riesgo de deserción escolar, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987, citado por Erika y Yarce, 2021) propone la siguiente distribución en cada subsistema: en el microsistema ubica la familia, características individuales generales y las relacionadas con el entorno académico; en el subsistema mesosistema relaciona la escuela, grupos de pares y comunidad, y en el subsistema macrosistema, se encuentran aspectos del sistema educativo, formación y oportunidades laborales y valores sociales dominantes.

Se plantea como objetivo¹ analizar en publicaciones de lengua hispana o inglesa las tendencias investigativas de deserción escolar en el periodo comprendido entre 2019-2024, en instituciones educativas de básica y media; en el marco de las siguientes preguntas de investigación, ¿cuáles son los principales factores determinantes de deserción escolar en instituciones de educación básica y media?, ¿qué estrategias de prevención e intervención de la deserción escolar en instituciones educativas de básica y media se han realizado? y ¿cuáles son los marcos comprensivos más utilizados para analizar del fenómeno de deserción escolar?

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se utilizó una tipología de revisión propuesta por Grant y Booth (2009) denominada “Visión general”, cuyo objetivo es revisar y describir la literatura, facilitando un resumen amplio y completo sobre el tema, en este caso la deserción escolar.

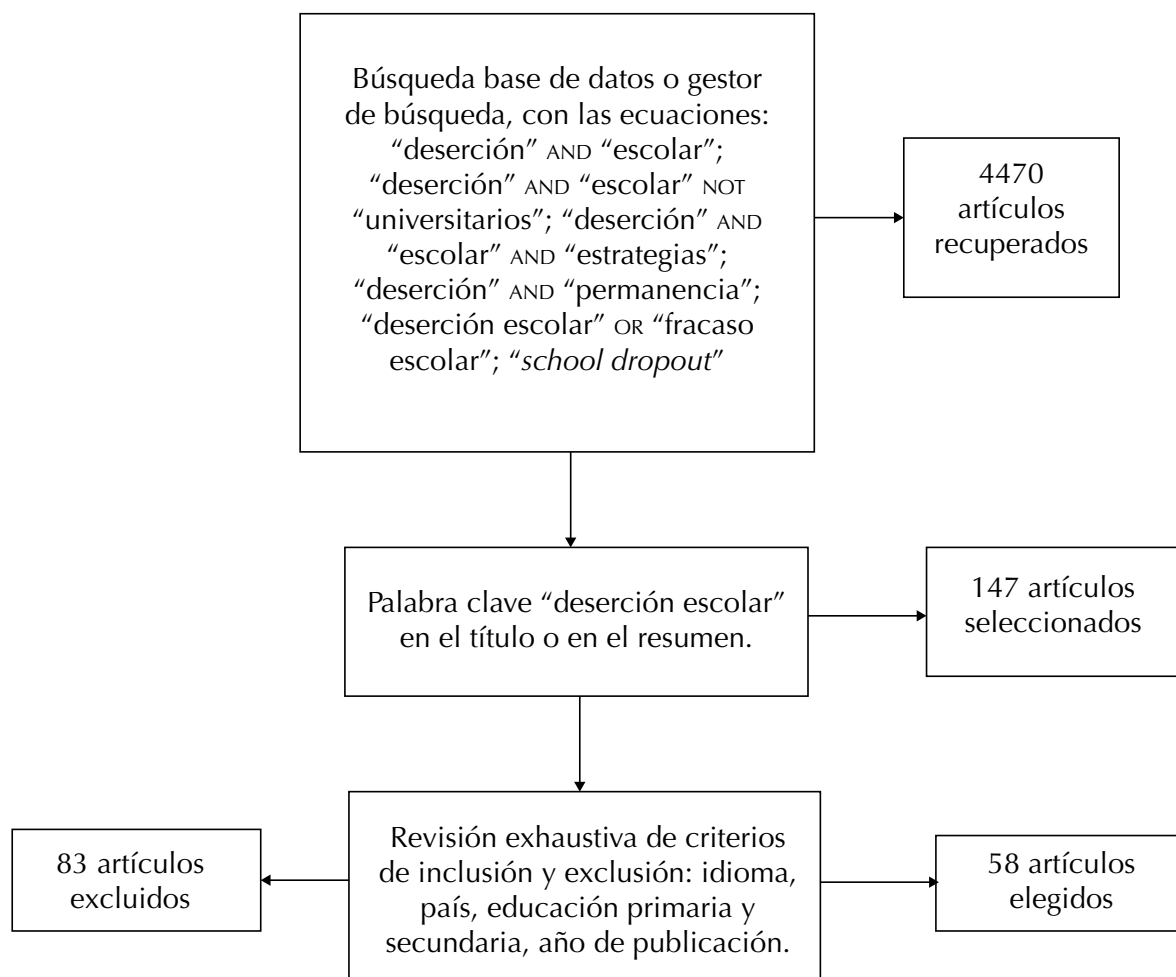
Se utilizó el método Framework SALSA (Grant y Booth, 2009) para mayor exhaustividad en la construcción de la investigación. Dicho método contiene cuatro pasos fundamentales para describir el procedimiento:

“Search” o búsqueda

Los artículos seleccionados se publicaron en bases de datos como Scopus, Science Direct, Scielo, Dialnet, Elsevier, Redalyc, Academic Search Ultimate, Psicoinfo, Pubmed, Sage Journal, Academic Search Ultimate y Taylor y Francis Online y el gestor de búsqueda Google Académico. A continuación, se plasma la búsqueda convencional subjetiva y los resultados obtenidos.

¹ Este artículo es el resultado de una revisión de literatura sobre deserción escolar en los últimos cinco años y hace parte del proyecto de investigación titulado “Interacción entre autonomía, deserción y permanencia escolar en estudiantes de educación básica y media”, de la Universidad Santo Tomás.

Figura 1. Proceso de búsqueda para la selección de artículos



Nota: El diagrama representa las ecuaciones de búsqueda que se utilizaron para desarrollar la investigación, en un periodo comprendido desde el 16 de abril al 5 de mayo del 2024.

Fuente: elaboración propia.

Evaluación

En la selección de artículos se tuvo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión descritos a continuación:

Criterio de inclusión: Se incluyeron artículos que cumplieran con una ventana de búsqueda 2019-2024, que presentaran la palabra “deserción escolar” o “school dropout” en el título o resumen, artículos desarrollados en educación básica y media, publicaciones en inglés y español, y realizadas en Europa, América y Oceanía.

Criterios de exclusión: Se descartaron las investigaciones realizadas en África y Asia, dado que las características políticas, sociales y culturales difieren significativamente con la cultura occidental, igualmente se descartaron investigaciones en las que asociaron la deserción escolar con alguna enfermedad física o un trastorno mental, y aquellas investigaciones que se aplicaron para educación superior o universitaria.

Tabla 1. *Detalles de la búsqueda*

Frases de búsqueda “deserción” AND “escolar”; “deserción” AND “escolar” NOT “universitarios”; “deserción” AND “escolar” AND “estrategias”; “deserción” AND “permanencia”; “deserción escolar” OR “fracaso escolar”, “school dropout”			
Fuente	N.º de artículos recuperados	N.º de artículos revisados	N.º de artículos seleccionados
Scopus	16	16	8
ScienceDirect	68	20	4
Academic Search Premier (SciELO, Dialnet, Redalyc)	1836	53	25
Google Académico	869	15	7
PubMed	534	8	6
Sage Journal	929	15	3
Taylor & Francis Group	218	20	5
Total	4470	147	58

Nota: Esta tabla muestra de manera detallada las fuentes de búsqueda y el número de artículos recuperados, revisados y seleccionados.

Fuente: elaboración propia.

Análisis y síntesis

Como estrategia para evaluar la calidad de los artículos algunos aspectos de la lista de chequeo de Standard Quality Assessment Criteria For Evaluating (Kmet *et al.*, 2004). Dichos criterios fueron: objetivos bien definidos, diseño de estudio evidente y apropiado, variables descritas, resultados detallados y coherentes, contexto claro para el estudio, métodos de recopilación, datos y análisis claramente descritos y que las conclusiones estuvieran respaldadas por los resultados.

Resultados

Se revisaron 157 artículos de investigación, de los cuales se excluyeron 99 por no cumplir con los criterios establecidos, quedaron un total de 58 artículos. Con respecto a las características generales de búsqueda, se encontró que el 57,8 % de los artículos se publicaron en español; el 50 % de las investigaciones fueron de tipo cuantitativo; el 34,4 %, de tipo cualitativo; el 6,3 %, estudios mixtos, y el 9,3 % fueron investigaciones de revisión de literatura. La distribución geográfica de las investigaciones estuvo focalizada en mayor medida en países de América, México fue el país con mayor número de investigaciones, seguido por Colombia, Chile y Estados Unidos. En Europa, el país que tiene más investigaciones de deserción escolar es España y en una menor medida se encuentran publicaciones de Oceanía, destacando investigaciones de Nueva Zelanda y Australia.

La información obtenida de las investigaciones revisadas se organizó de acuerdo con las siguientes categorías de análisis, que emergieron durante la sistematización de los artículos analizados. Los aspectos más frecuentes fueron los siguientes:

Determinantes de deserción escolar: Contienen las investigaciones empíricas que se centraron en estudiar los factores de riesgo que pueden configurar la deserción escolar; de esta categoría emergieron cuatro subcategorías: factores asociados al contexto escolar; factores asociados al contexto familiar; factores asociados al individuo y aspectos relacionados con condiciones socioculturales.

Estrategias de prevención e intervención de deserción escolar: Contiene un análisis de las investigaciones encaminadas a proponer o evaluar estrategias que se implementaron para prevenir o intervenir la deserción escolar en instituciones educativas de educación básica y media.

Marcos comprensivos del fenómeno de deserción escolar: Relaciona las teorías y conceptos claves bajo las cuales se ha abordado el fenómeno a estudiar.

Determinantes de deserción escolar

En la categoría de determinantes de la deserción escolar, se encontró que el 81,5 % de las investigaciones tuvieron como objetivo estudiar factores de riesgo que estaban asociados con deserción escolar, utilizando diversas formas de clasificación, como factores intraescolares y factores extraescolares

(Espinoza *et al.*, 2021), dimensiones social, familiar y escolar (Chalacán y Delgado, 2020) y algunos autores agregan una dimensión que describe características individuales asociadas a la deserción escolar (Erira

y Yarce, 2021). Teniendo en cuenta lo anterior y para la comprensión de esta investigación se contemplan las siguientes subcategorías (tabla 2):

Tabla 2. Factores determinantes de deserción escolar encontrados en las investigaciones seleccionadas

Subcategoría	Descripción	Autores
Factores relacionados con el contexto académico	Baja calidad docente, rezago escolar, ser víctima de <i>bullying</i> , calidad percibida de la escuela, escasa participación de la familia en las actividades escolares, bajo desempeño académico, problemas de aprendizaje, falta de compromiso de los estudiantes, docentes y padres de familia, difícil adaptación escolar, influencia de pares, ausentismo escolar, metodologías y formas de evaluación, interacciones conflictivas entre docentes y estudiantes.	Díaz (2020); Castillo <i>et al.</i> (2020); Gil <i>et al.</i> (2019); Mendoza (2019); Baskerville (2020); Varón <i>et al.</i> (2020); Zamudio <i>et al.</i> (2019); Soares y Almeida (2019); Gubbels <i>et al.</i> (2019); Aguilar (2020); Carmona <i>et al.</i> (2020); Caizapanta <i>et al.</i> (2023); Gómez <i>et al.</i> (2022) y Erira y Yarce (2021); Salce (2020); Espinoza <i>et al.</i> (2020); Lozano y Maldonado (2020); González <i>et al.</i> (2020); García (2021); Cedeño y Mantilla (2022); Rodríguez <i>et al.</i> (2023); Szabó <i>et al.</i> (2024); Vivanco-Saraguro (2020).
Factores relacionados con el contexto familiar	Relaciones familiares conflictivas (ajuste familiar reducido), percepción negativa que tienen los padres de sus roles familiares y de los contextos educativos, familias monoparentales en las cuales los niños o adolescentes asumen roles parentalizados, bajo nivel de escolaridad de los padres, negligencia de los padres, falta de seguimiento por parte de los padres, dinámicas conflictivas, involucramiento familiar y parental.	Afia <i>et al.</i> (2019); Chalacán y Delgado (2020); Erira y Yarce (2021); Olivera y Yupanqui (2020); Caizapanta <i>et al.</i> (2023); Pérez y Aravena (2022); Crisol y Romero (2020); Infante <i>et al.</i> (2020).
Factores relacionados con aspectos socioculturales	Pertenecer a comunidades con alto predominio indígena o campesino y habitar en comunidades con marginación media o alta, tener otra lengua o idioma diferente al habla hispana, condiciones de pobreza que incrementan las desigualdades sociales, migraciones, conflicto armado, bajo nivel socioeconómico, dificultades de conectividad, violencia y trabajo infantil o reclutamiento forzado.	García (2019); Lozano y Maldonado (2020); Pachay y Rodríguez (2021); Chalacán y Delgado (2020); Pérez y Aravena (2022); Caizapanta <i>et al.</i> (2023); Erira y Yarce (2021), Zambrano y Barzaga, (2023), De la Cruz y Heredia (2019).
Factores relacionados con características individuales	Género, embarazos adolescentes, bajos niveles de autoestima y autoeficacia, consumo de sustancias psicoactivas, problemas delincuenciales, conductas violentas, inicio de un trabajo intensivo a temprana edad, abuso de alcohol, apatía, indiferencia y frustración frente al desarrollo de las actividades cognitivas que demandan atención, disciplina y responsabilidad, baja motivación al aprendizaje, altos niveles de estrés y ansiedad.	Muguercia <i>et al.</i> (2020); Figueroa <i>et al.</i> (2020); Staff <i>et al.</i> (2019); Lozano y Maldonado (2020); Murphy-Graham <i>et al.</i> (2021); Salinas y Jorquera-Samter (2021); Erira y Yarce (2021); Albán <i>et al.</i> (2021); Pascoe <i>et al.</i> (2019); Piña (2022).

Nota: En la tabla se identifican los determinantes que deserción escolar, distribuidos en cuatro subcategorías: contexto académico, familiar, sociocultural e individual.

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos muestran que las subcategorías con mayor densidad son las que hacen referencia a factores relacionados con el contexto académico y características individuales. Al respecto de los primeros, se destacan las formas de evaluación, la calidad educativa, el bajo rendimiento académico y la participación de la familia en las instituciones educativas, como los aspectos más estudiados (figura 3). Asimismo, Carmona *et al.* (2020), Caizapanta *et al.* (2023), Gómez *et al.* (2022) y Erira y Yarce (2021) proponen que los conflictos escolares entre los actores institucionales (estudiantes y docentes), el absentismo por influencia de pares, el comportamiento en el aula, rezago escolar y *bullying* pueden ser aspectos que están relacionados con la deserción escolar. Para Espinoza *et al.* (2021), los factores académicos podrían denominarse intraescolares y están relacionados con autoritarismo docente, problemas de comportamiento y fracaso escolar.

Acerca de los factores relacionados con características individuales asociadas a la deserción escolar, los más estudiados son ser madre soltera y consumo de sustancias psicoactivas. También es de resaltar que se presentan contradicciones con respecto al género, algunas investigaciones refieren que los hombres están más propensos de desertar por iniciar a trabajar a temprana edad y asumir roles parentalizados en la familia (Díaz, 2020; Mendoza, 2019; Salce, 2020), mientras que otras investigaciones consideran que el ser mujer es un factor de riesgo, dado que inician la vida conyugal de manera prematura.

Con respecto a las subcategorías de aspectos socioculturales y familiares, los resultados de las investigaciones consultadas coinciden en asociar el

bajo nivel socioeconómico con deserción escolar. Además, aparece como un aspecto significativo el apoyo familiar en el contexto académico, la percepción que tienen los padres sobre la educación y el grado de escolaridad de los progenitores, las dinámicas de roles parentalizado y pautas violentas de crianza; se propone profundizar en futuras investigaciones, ya que dichos aspectos son altamente relevantes para la comprensión de la deserción escolar y, de allí, establecer posibles factores protectores (Crisol y Romero, 2020; Infante y Padilla, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que en los últimos cinco años las investigaciones sobre deserción escolar han estado interesadas en su gran mayoría en profundizar en la etiología de la deserción escolar y los factores de riesgo, sin embargo, este es un fenómeno multicausal que puede variar de un contexto a otro de acuerdo a las características culturales y momento histórico de cada región, la ecología de las familias y las posibilidades de los contextos académicos, por tanto, la deserción escolar es el resultado de la conjugación de varios de los determinantes expuestos y no puede atribuirse a un solo determinante de manera aislada.

Estrategias de prevención e intervención de deserción escolar

El 18,75 % de las investigaciones encontradas tuvieron como objetivo evaluar o socializar alguna estrategia de prevención o intervención de la deserción escolar que se haya implementado en instituciones educativas de básica y media.

Tabla 3. Estrategias de intervención halladas en las investigaciones seleccionadas

Estrategia de intervención	Descripción	Autores
El liderazgo inclusivo: opinión de las familias	El liderazgo inclusivo está relacionado con la construcción de ambientes escolares que permitan la participación de todos los miembros, a cada uno se le dé su valor y se potencialice su capacidad de logro, creando un ambiente acogedor, seguro, colaborador y estimulante, siendo la alianza escuela familias el eje central de esta construcción.	Crisol y Romero (2020)
Estrategias de motivación en adolescentes con embarazo en edades de 14 a 16 años	La motivación intrínseca es fundamental para que se produzca el aprendizaje, por tanto, esta propuesta plantea que los docentes pueden alimentar esa motivación mediante herramientas pedagógicas creativas que le permitan a los estudiantes incrementar su curiosidad, el autoaprendizaje, llevar sus conocimientos a su cotidianidad y así prevenir la deserción escolar, en particular en padres adolescentes.	Albán <i>et al.</i> (2021)

Estrategia de intervención	Descripción	Autores
Participación en actividades extracurriculares en la escuela.	Evalúa la asociación entre la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares y el abandono escolar (Canadá).	Thouin <i>et al.</i> (2020)
Soluciones de empoderamiento juvenil para futuros positivos (YES-PF).	El programa tiene como objetivo prevenir la deserción escolar y el consumo de sustancias mediante la promoción del empoderamiento de los jóvenes, la participación escolar y la orientación futura (Estados Unidos).	Stoddard <i>et al.</i> (2020)
Efecto de los psicólogos y trabajadores sociales en el logro y fracaso escolar	Exploró el efecto de los psicólogos y trabajadores sociales en estudiantes de octavo grado y décimo grado, el rendimiento académico y deserción de estudiantes en Chile.	López <i>et al.</i> (2021)
El efecto de la educación modular	Evaluó si la educación modular, ampliamente utilizada en la educación secundaria y terciaria, ha sido eficaz para reducir la deserción escolar (Bélgica).	Mazrekaj y De Witte (2020)
Programa de tutorías	Las tutorías son un contexto de interacción social que favorece el aprendizaje colaborativo y fortalece la relación docente estudiante, la confianza y la seguridad personal del estudiante. Aspectos que favorecen la permanencia escolar.	Díaz (2020)

Nota: Las tablas muestran publicaciones que relacionan estrategias para prevenir la deserción escolar.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados demuestran que las publicaciones relacionadas con prevención e intervención son escasas y muy pocas evaluaron la efectividad de estrategias implementadas desde las políticas gubernamentales. Esto indica que es mínima la evidencia científica que puede corroborar que las estrategias para prevenir e intervenir sobre este fenómeno logren el impacto esperado. Otro aspecto que se observa en los resultados de las investigaciones es que un 66 % estuvieron dirigidas a los estudiantes en su contexto académico, lo que puede redundar en que se perciba a los estudiantes como el centro de la problemática invisibilizando los demás factores que pueden incidir.

Marcos comprensivos de deserción escolar

A continuación, se describen las principales teorías y conceptos clave utilizados para explicar la deserción escolar. Se observa que este fenómeno ha sido abordado desde diversas disciplinas, empezando por la sociopolítica, la cual tiene su punto de partida desde la equidad de oportunidades, siendo la educación un derecho fundamental a la que todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su etnia, religión, género, condición socioeconómica, deberían tener la oportunidad de acceder y así garantizar igualdad y calidad educativa. También, involucra aspectos económicos que inciden en la formación

educativa, como son los ingresos familiares, el subsanar las necesidades básicas y la cultura del consumo (Lozano y Maldonado, 2019) y esto redundará en el crecimiento de los países, ya que a mayor nivel formativo de la población mayores oportunidades de desarrollo.

Es de resaltar que la mayor parte de las teorías que se consideran para abordar el fenómeno hacen parte de las ciencias humanas; específicamente la psicología, la educación y la sociología. Al respecto, se involucra el concepto de la calidad educativa como un factor determinante que incluye la calidad del docente, la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el capital social y las actividades extraescolares. Estos aspectos se han abordado bajo la teoría del valor agregado de Chetty, Friedman y Rockoff (2014, citados por Díaz, 2020), la cual hace referencia a maestros altamente capacitados y con estrategias pedagógicas efectivas, lo que puede ser un valor adicional que influye en la retención del alumno a través del desarrollo de diferentes estándares de desempeño académico y el sentido de pertenencia del estudiante.

Se destaca también la teoría del compromiso escolar, motivación escolar, liderazgo inclusivo y trayectorias educativas, dado que están relacionadas directamente con la participación de los estudiantes en las actividades académicas y por fuera de la escuela, influencias del contexto y de las relacio-

nes, recorridos marcados que pueden preverse o no y la experiencia interna del sujeto (Albán *et al.*, 2021; Crisol y Romero, 2020). En relación con las teorías psicológicas, se destaca la perspectiva del desarrollo humano, que define la adolescencia como un momento vital en el que se presenta mayor vulnerabilidad a presentar conductas de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas, conductas sexuales de riesgo, deserción escolar, etc. (Muguerca *et al.*, 2020; Figueroa *et al.*, 2020; Thouin *et al.*, 2020; Afia *et al.*, 2019).

En conexión con las perspectivas del desarrollo, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1977, citado por Gubbels *et al.*, 2019; y Erira y Yarce, 2021) explica cómo el niño puede llegar a interactuar con su sistema ecológico y de acuerdo con esa interacción se pueden dar tres formas de deserción “expulsar”, “extraer” y optar por “no participar” (Murphy-Graham *et al.*, 2021). Asimismo, este modelo permite explicar los factores determinantes desde tres niveles: a) macro: involucra el sistema educativo, políticas públicas, valores sociales dominantes; b) meso: relaciona las características propias de la escuela; y c) micro: incluye características individuales y familiares de los estudiantes.

Desde la perspectiva de la psicología social-comunitaria que se centra en el rol activo de grupos, colectivos o comunas, sus dinámicas y compromisos; se ha explicado la deserción desde problemáticas como el *bullying*, la violencia en los entornos educativos y familiares, en donde se hace referencia a desencadenantes de situaciones conflictivas que impactan negativamente los logros educativos y la vida personal de las víctimas (Olivera y Yupanqui, 2020). Asimismo, se propone la autogestión y el empoderamiento como una estrategia de intervención comunitaria que podría favorecer la permanencia educativa, dado que permite el desarrollo de habilidades específicas, confianza y estrategias de comportamiento para lograr metas autoidentificadas (Stoddard *et al.*, 2020; Olivera y Yupanqui, 2020).

De esta manera, se encuentra la teoría del control social, la cual resalta sentimientos de apego y pertenencia hacia las instituciones sociales y el compromiso estudiantil (Gil *et al.*, 2019). Finalmente, se destaca la teoría de las representaciones sociales, la cual propone visibilizar las premisas que existen alrededor del fracaso escolar y cómo estas construyen significados comunes relacionados con representaciones negativas de los estudiantes que desertan de la educación; lo que se encuentra articulado con la construcción de narrativas comunes que existen alrededor de deserción escolar (Zamudio *et al.*, 2019; Erira y Yarce, 2021).

Discusión y conclusiones

Las tendencias investigativas de deserción escolar desde 2019 a 2024 se destacan por abordar el fenómeno desde diferentes tipos de estudio; aunque el mayor porcentaje se ubica en las investigaciones cuantitativas. Es así que se infiere la pertinencia de esta tipología en cuanto datos que permitan reportar la magnitud del fenómeno en el ámbito de la educación; de igual forma, desde las investigaciones de tipo cualitativo, se pueden derivar comprensiones desde experiencias situadas que develan aristas susceptibles de profundización, de allí, se evidencian a su vez, los estudios de tipo mixto, que, si bien representan un porcentaje menor, indican la relevancia del empleo de datos tanto cualitativos como cuantitativos que abran posibilidades de interpretación. Finalmente, las publicaciones de revisión de literatura demuestran la importancia de indagar sobre los avances con relación a la deserción escolar.

Con respecto a la distribución geográfica de las investigaciones, se evidencia que, si bien los sistemas educativos de los países que lideran estos estudios difieren en aspectos como la distribución de los recursos, las instancias de administración, entre otros, la deserción escolar se considera una problemática vigente, de allí que el derecho a la educación y su importancia para el desarrollo de los países se convierte en un aspecto común. De acuerdo con Eslava (2015), la educación es la piedra angular sobre la cual se soporta la solución de los objetivos del milenio de la Unesco; la erradicación de la pobreza, el empoderamiento de la mujer, la reducción de mortalidad infantil, combatir enfermedades y asegurar sostenibilidad ambiental (Eslava, 2015, p. 227): “Sólo mediante la inclusión de la educación como parte de la agenda de solución a estos problemas, esta podrá contribuir al desarrollo pleno de la dignidad humana y ser consecuente con su función y su propósito”.

Determinantes de la deserción escolar

Como una de las subcategorías dentro de las tendencias de investigación más relevantes, aparecen los factores relacionados con el ámbito académico como determinantes de la deserción escolar, en los cuales se presentan tres aspectos que se relacionan: las formas de evaluación, el bajo rendimiento académico y la calidad educativa. Las dos primeras han sido objeto de análisis en las ciencias de la educación y se encuentran estrechamente vinculadas, de allí que el debate teórico se orienta a las discusiones sobre la evaluación para la certificación, para el

establecimiento de jerarquías, la evaluación escolar, la evaluación significativa (Díaz Barriga, citado en Rueda *et al.*, 2014), la evaluación formativa (Romero *et al.*, 2015), en el marco de la calidad educativa, que también es objeto de evaluación (Herrera, 2020). Sin embargo, estas comprensiones deben trascender lecturas que se soportan en perspectivas tradicionales “que aborda la profesión docente desconociendo la complejidad de sus prácticas de enseñanza, las relaciones con el contexto y las implicaciones éticas de la labor pedagógica” (Aponte *et al.*, 2022, p. 86).

Otra subcategoría destacada se refiere a los factores relacionados con características individuales, que, si bien presentan una comprensión personal, están en interacción constante con las subcategorías socioculturales y familiares, tales como el ser madre soltera, el embarazo adolescente y el género. De allí que, tal como lo establece Christensen (2016), la realidad individual se define en diferentes niveles; familia, organización y sociedad, por lo tanto, los significados sobre las actividades, roles y relaciones de las personas según el género como construcción social y en el microsistema familiar (madre soltera, roles parentalizados, etc.), se presentan como posibilidades u obstáculos de desarrollo en los entornos educativos.

Dentro de los factores relacionados con las características individuales, se encuentra también el consumo de sustancias psicoactivas, que además de tener un efecto en la persona, se encuentra en un marco sociocultural que configura los contextos de desarrollo de los estudiantes y, a su vez, tiene consecuencias en sus entornos, especialmente el educativo y el familiar.

Con respecto a este último, se evidencian los factores relacionados con el contexto familiar, que al igual que los anteriores aspectos, se presentan en interacción con los factores socioculturales, en tanto que el bajo nivel socioeconómico se relaciona con las percepciones de los padres sobre la educación y el nivel educativo, lo que a su vez se refleja en el apoyo familiar a la permanencia del estudiante en el sistema educativo.

Estrategias de prevención e intervención de la deserción escolar

En consonancia con las subcategorías halladas en los determinantes de deserción escolar, se evidencian estrategias que se dirigen a los factores relacionados con características individuales, familiares, académicas y socioculturales.

Con respecto a los factores individuales, se destacan aquellos dirigidos a las dificultades de aprendizaje, proyecto de vida y consumo de sustancias, de lo cual se derivan estrategias dirigidas a la capacitación de docentes y padres de familia para atender las necesidades de estudiantes como es el caso de la implementación de programas como soluciones de empoderamiento juvenil para futuros positivos (YES-PF, por sus siglas en inglés) (Stoddard *et al.*, 2020); el fortalecimiento del liderazgo inclusivo (Crisol y Romero, 2020) y la implementación de estrategias de motivación para estudiantes (Albán *et al.*, 2021).

En cuanto a los aspectos académicos, los ejes se centran en el rendimiento académico, programas de tutoría y el compromiso escolar, en donde los maestros tienen un papel fundamental debido a su rol dentro de la educación, pues se considera un promotor de habilidades socioemocionales para los estudiantes (Díaz, 2020).

Con relación a los factores socioculturales, se identifican los aspectos económicos que pueden favorecer la permanencia escolar de estudiantes pertenecientes a comunidades en situación de vulnerabilidad, lo cual se constituye en una variable relevante en la comprensión del fenómeno, dado que el círculo de pobreza se conecta con las posibilidades educativas de los miembros de una sociedad. Sin embargo, se destaca que dichas posibilidades dependen no solo de los recursos destinados a la educación, “sino también de la universalidad de la calidad en el sistema educativo y de las políticas sociales específicas que reduzcan los costos de oportunidad de los más pobres” (Formichella y London, 2013, p. 89).

Finalmente, llama la atención que son escasas las estrategias que se dirigen a las familias, aunque estas aparecen como uno de los factores determinantes más significativos de la deserción escolar. Una posible hipótesis podría estar relacionada con la población estudiantil que presenta mayor porcentaje de deserción: la adolescencia, la cual se constituye en un momento del ciclo vital, que, desde las teorías evolutivas del desarrollo se caracteriza por la búsqueda de la independencia, autonomía, prioridad de las relaciones con los pares, etc.; de allí que la participación de la familia podría verse desplazada por las interacciones en otros contextos de desarrollo. Así, en consonancia con Sáenz y Salcedo (2020), la familia como escenario formativo, se relaciona con su papel junto con la escuela en la fabricación del sujeto moderno, sus formas de gobierno y cómo es útil para el anclaje de prácticas en otros escenarios como la escuela, el trabajo, entre otros.

Sin embargo, al contrastar estos dos hallazgos y en conexión con una lectura ecológica, las relaciones entre los microsistemas del individuo son fundamentales para potenciar el desarrollo en todos los momentos del ciclo vital, por lo que volver la mirada sobre las familias y las estrategias de prevención e intervención de la deserción escolar, se establece como una necesidad desde diferentes perspectivas.

Marcos comprensivos de la deserción escolar

En esta categoría se evidencian diversos niveles en el marco de estas comprensiones; uno de ellos, propuesto por la psicología social-comunitaria, en donde los conceptos de empoderamiento, motivación académica, autogestión, pertenencia, compromiso, control social y representaciones sociales invitan a plantear el problema desde la participación de los entornos en relación con el individuo:

Es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juega un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro. (Tedesco, 2011, p. 43)

Asimismo, se establecen las teorías relacionadas con los vínculos y las interacciones de los estudiantes en sus entornos, particularmente con sus padres y profesores, lo cual representa una lectura que evidencia la relevancia del abordaje de la deserción escolar desde las implicaciones del contexto y las vinculaciones significativas en su interior y con otros entornos. Finalmente, se encuentra una tendencia teórica referida a categorías disciplinares de la psicología que apuntan a las características propias del momento del ciclo vital (Erira y Yarce, 2021; Espinoza *et al.*, 2021): la motivación académica (Albán *et al.*, 2021) y el liderazgo inclusivo (Crisol y Romero, 2020).

De esta manera, en las tendencias investigativas de la deserción escolar, se encuentran teorías que recogen los diferentes niveles del desarrollo humano, pues destaca Díaz (citado por Carrillo *et al.*, 2018, p. 10): “Las nuevas perspectivas en el estudio del desarrollo y el aprendizaje han de estar siempre situadas social y culturalmente; y que siempre está la influencia de otros sistemas que también inciden en representaciones, actitudes y prácticas”.

Referencias

- Afia, K., Dion E., Duperé, V., Archambault, I. y Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal Adolescence*, (76), 55-64. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.08.012
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Albán, S., Daza, V., Zapatilla, G., y Nuñez, M. (2021). Estrategias de motivación para la reducción de la deserción escolar en adolescentes con embarazo en edades de 14 a 16 años en la Unidad Educativa Calos Estarrellas Avilés. *Polo del Conocimiento*, 57(6), 995-1009. DOI: 10.23857/pc.v6i4.2622
- Aponte, J., Rodríguez, S., y Acosta, W. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, 57(1), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Baskerville, D. (2020). Mattering: Changing the narrative in secondary schools for youth Who Truant. *Journal of Youth Studie*, 24(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1772962>
- Caizapanta, G., Guamán, C., y Ocampo, P. (2023). La deserción escolar en el bachillerato del colegio Gabriela Mistral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5343-5363. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4833
- Carmona, M., Castellón, L. y Gutiérrez, R. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 2(7), 82-100. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14703>
- Carrillo, S., Sanabria, B., Bermúdez, V. y Espinosa, J. (2018). *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Castillo, L., Saracosti, M., Castellanos, J. y Morales, S. (2020). Derecho de las familias a participar en el contexto escolar: análisis desde las Constituciones chilena y española. *Revista Jurídica*, 17(1), 125-141. DOI: 10.17151/jurid.2020.17.1.7.
- Cedeño, I. y Mantilla, A. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en los estudiantes de la básica superior. *Ciencia de la Educación*, 8(3), 554-568. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635280>
- Chalacán, L. y Delgado, K. (2020). Factores de riesgo y protección en la deserción escolar de la Institución Educativa Policarpa. *Revista Unimar*, 38(1), 35-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art2>

- Christensen, J. (2016). A Critical Reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century*, 69, 22-28. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-4718>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2024, enero). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b80b4d28-e4df-4c5c-9659-dd78d4d1b527/content>
- Crisol, E. y Romero, M. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Cruz de la, I. y Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(24), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Díaz, D. (2020). La tutoría, estrategia para combatir la deserción escolar. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(3), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n3/A13.15\(3\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n3/A13.15(3)1-15.pdf)
- Díaz, F. (2020). Deserción escolar y calidad de los docentes en Chile. *Revista de Análisis Económico*, 35(2), 135-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000200135>
- Ereira, C. y Yarce, P. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *Revista Unimar*, 39(1), 29-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7851033>
- Eslava, E. (2015). Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región. *Universitas Philosophica*, 32(65), 223-244. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph32-65.efro>
- Espinoza, O., González, L. y Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Figuerola, M., Rivera, K., Vinuesa, K., Yépez, J. y Rebolledo, D. (2020). Percepción de las adolescentes frente al embarazo: revisión sistemática. *Archivos de Medicina*, 20(1), 164-180. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.1.3284.2020>
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47(7), 79-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res47.2013.06>
- García, J. C. (2019). Efectos en los servicios de salud y educación de dos municipios de Antioquia, generados por los territorios contaminados con minas antipersonales en el año 2013: hablan sus protagonistas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 37(51), 83. link.gale.com/apps/doc/A680118039/IFME?u=anon~3a64a495&sid=googleScholar&xid=2e60da07
- García, L. (2021). La deserción escolar: una problemática generalizada en las instituciones educativas. *Sinopsis Educativa*, 21(1), 390-400. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/view/9217
- Gil, A., Antelm, A., Cacheiro, M. y Pérez, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- Gómez, M., Valencia, A., Saldarriaga R., Vélez, H. y Soto, G. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24 (3), 628-642. www.doi.org/10.36390/telos243.11
- González, C., Inglés, C., Vicent, M., Calderón-Guevara, C., San Martín, N., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. (2020). Perfiles de rechazo escolar: Identificación y comparación entre adolescentes ecuatorianos y chilenos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 191-203. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.12>
- Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Gubbels, J., Van Der Put, C. y Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Herrera, J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 125-144. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Infante, A. y Padilla, L. (2020). Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar. *Sinéctica*, 54, 1-21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-006)
- Juño, R. (2021). *Factores socioeconómicos y deserción escolar en la institución educativa pública "José María Eguren" de Lircayccasa, de distrito de Congalla-Huancavelica* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1863a8b3-931e-4fd3-b6a8-082b5605e0a4/content>

- Kmet, L., Lee, R. y Cook, L. (2004). *Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields*. Alberta Heritage Foundation. https://era.library.ualberta.ca/items/48b9b989-c221-4df6-9e35-af782082280e/view/a1cffdde-243e-41c3-be98-885f6d4dcb29/standard_quality_assessment_criteria_for_evaluating_primary_research_papers_from_a_variety_of_fields.pdf
- López, V., Cárdenas, K. y González, L. (2021). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: a national multilevel study in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-21. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.639089
- Lozano, D. y Maldonado, L. (2020). Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 35-52. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000200035
- Mazrekaj, D. y De Witte, K. (2020). The effect of modular education on school dropout. *British Educational Research Journal*, 46(1), 92-121. DOI: 10.1002/berj.3569
- Mendoza, D. (2019). Factors affecting school dropout and completion in Mexico: does agency matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(3), 311-328. <https://doi.org/10.1080/19452829.2019.1609917>
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: un problema de carácter social. *Revista in Vestigium Ire*, 16(1), 115-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7883732>
- Moscovis, L. y Evans, D. (2022). Learning Loss and student dropouts during the COVID-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down. *Center for Global Development*, 48(9), 1637-1667. <https://www.cgdev.org/publication/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years>
- Muguercia, J., Vázquez, M., Estrada, L., Bertrán, J. y Morejón, I. (2020). Características de las adolescentes embarazadas de un área de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 90-103. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252020000300006
- Murphy-Graham, E., Pacheco, D., Cohen, A. y Valencia, E. (2021). Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study. *International Journal of Educational Development*, 82(2021), 1-11. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059320304880>
- Olivera, E. y Yupanqui, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de la UCSA*, 7(3), 3-13. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022, abril 7). *Qué debemos saber acerca del informe mundial de la Unesco sobre el abandono escolar por parte de los niños*. <https://www.unesco.org/es/articles/que-debemos-saber-acerca-del-informe-mundial-de-la-unesco-sobre-el-abandono-escolar-por-parte-de-los-ninos#:~:text=%C2%BFcu%C3%A1l%20es%20la%20situaci%C3%B3n%20de,las%20127%20ni%C3%B1as%20no%20escolarizadas>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2024). *World Education Statistics*. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/09/World-Education-Statistics-2024.pdf>
- Pachay, M. y Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9438793>
- Páramo, G. y Correa, C. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>
- Pascoe, M., Hetrick, S. y Parker, A. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pérez, C. y Aravena, M. (2022). La (no) deserción escolar. Análisis de estudiantes de 9.º grado en Colombia. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.11>
- Pérez, J. y Chong, M. (2020). Reflexiones sobre deserción escolar. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 17(18), 19-22. <https://www.revistadecooperacion.com/numero18/18-02.pdf>
- Piña, F. (2022). Deserción escolar y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. *Acta Universitaria*, 31(e3193), 1-17. <https://doi.org/10.15174/au.2021.3193>
- Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrowskaia, L. y Valenzuela, J. (2023). A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: the case of Chile. *Education and Information Technologies*, 28(1), 10103-10149. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5>

- Romero, M., Castejón, J. y López, P. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa, *Relieve*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Rueda, M., Schmelkes, S. y Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de *Perfiles Educativos* 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles educativos*, 36(145), 190-204. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300012&lng=es&tlng=es
- Sáenz, J. y Salcedo, M. (2020). Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora. *Pedagogía y Saberes*, 52(1), 53-66. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11022>
- Salce, D. (2020). Deserción escolar y calidad de los docentes en Chile. *Revista de Análisis Económico*, 35(2), 135-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000200135>
- Salinas, V. y Jorquera-Samter, V. (2021). Gender differences in high-school dropout: Vulnerability and adolescent fertility in Chile. *Advances in Life Course Research*, 49(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100403>
- Soares, D. y Almeida, L. (2019). Beyond the grade: Defining school success and failure profiles. *Psicología Escolar e Educación*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- Staff, J., Yetter, A., Cundiff, K., Ramirez, N., Vuolo, M. y Mortimer, J. (2019). Is Adolescent Employment Still a Risk Factor for High School Dropout? *Journal of Research on Adolescence*, 30(2), 406-422. DOI: 10.1111/jora.12533.
- Stoddard S., Hughesdon, K., Khan, A. y Zimmerman, M. (2020). Feasibility and acceptability of a future-oriented empowerment program to prevent substance use and school dropout among school-disengaged youth. *Public Health Nursing*, 37(2), 251-261. DOI: 10.1111/phn.12706
- Szabó, L., Zsolnai, A. y Fehérvári, A. (2024). The relationship between student engagement and dropout risk in early adolescence. *International Journal of Educational Research Open*, 6(1), 1-11. DOI: 10.1016/j.ijedro.2024.100328
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. <https://doi.org/10.35362/rie550524>
- Thouin, E., Dupéré, V., Dion, E., McCabe, J., Denault, A.-S., Archambault, I., Brière, F., Leventhal, T. y Crosnoe, R. (2020). School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters. *Applied Developmental Science*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1796665>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 1-9. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Varón, F., Cumbe, M., Rodríguez, C. y Motezuma, M. (2020). Sistematización de representaciones sociales sobre la deserción escolar en 8 instituciones educativas de un municipio de Colombia. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informática*, 39(1), 297-309. <https://www.proquest.com/docview/2483102647?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Incidencia de los factores personales, ambientales y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia virtual. *Revista Cátedra*, 3(3), 111-128. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2279>
- World Bank Group. (2020, junio). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates>
- Young, C. y Lee, S. (2019). Dropout early warning systems for high school students using machine learning. *Children and Youth Services Review*, 96(1), 346-353. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.030>
- Zambrano, R. y Barzaga, S. (2023). La deserción escolar en bachillerato técnico en la Unidad Educativa Fiscal Membrillo del Cantón Bolívar Manabí. *Ciencia de la Educación*, 9(2), 1123-1147. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3332>
- Zamudio, P., López, F. y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar: La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, 41(165), 27-42. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>

Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada*

Legislating the Sensitive: Revisiting Emotional Education in Uruguay

Legislar o sensível: a educação emocional uruguiaia revisitada

Agustina Craviotto-Corbellini** 

Andrés Risso-Thomasset***

Camilo Rodríguez-Antúnez**** 

Para citar este artículo

Craviotto-Corbellini, A., Risso-Thomasset, A. y Rodríguez-Antúnez, C. (2025). Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada. *Pedagogía y Saberes*, (63), 86-99. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22107>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2024

Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025

Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

* Artículo de reflexión procedente de una revisión de tema generada por la Universidad de la República, con apoyo del programa de Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República y de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay.

** Doctora en Lingüística, opción Análisis del Discurso y Psicoanálisis, Universidade Estadual de Campinas. ISEF, Universidad de la República. agustinacraviotto.isef@gmail.com

*** Magíster en Ciencias Humanas, opción Teoría y Prácticas en Educación, FHCE, Universidad de la República. ISEF, Universidad de la República. andresrisso88@gmail.com

**** Magíster en Enseñanza Universitaria, CSE – FHCE, Universidad de la República. ISEF, Universidad de la República. camilo.rodriguez.ur206@gmail.com

Resumen

Ante la inminente aprobación de una ley de educación emocional y la evidente ausencia de problematización y debate, proponemos una reflexión crítica en torno a algunos de los argumentos que fundamentan la incorporación de las emociones en la agenda pedagógica de Uruguay. Con este trabajo, presentamos un aporte a la revisión crítica del movimiento pedagógico y político que propone la inclusión de la educación emocional en el sistema educativo nacional, el cual ha cobrado fuerza en una coyuntura particular de reforma educativa. Para ello, se analizan la versión taquigráfica de la Comisión de Educación y Cultura del Senado para la presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional, así como el propio Proyecto de Ley de Educación Emocional y la exposición de motivos correspondiente a la 10.^a sesión ordinaria de la Cámara de Senadores, celebrada el 15 de mayo de 2024.

Palabras clave

educación; emoción; ley; gestión

Abstract

In light of the imminent approval of an emotional education law and the evident lack of critical discussion and debate, we offer a reflective critique of several key arguments that support the inclusion of emotions in Uruguay's educational agenda. This work contributes to a critical review of the pedagogical and political movement advocating for the incorporation of emotional education into the national education system, a proposal gaining traction amid a specific context of educational reform. To this end, we analyse the verbatim record of the Senate's Committee on Education and Culture during the presentation of the Draft Law on Emotional Education, as well as the Draft Law itself and its explanatory memorandum presented at the 10th ordinary session of the Senate held on 15 May 2024.

Keywords

education; emotion; law; governance

Resumo

Diante da iminente aprovação de uma lei de educação emocional e da evidente ausência de problematização e debate público, propomos uma reflexão crítica sobre alguns dos argumentos que fundamentam a incorporação das emoções na agenda pedagógica do Uruguai. Este trabalho representa uma contribuição para a revisão crítica do movimento pedagógico e político que defende a inclusão da educação emocional no sistema educacional nacional, proposta que tem ganhado força em uma conjuntura específica de reforma educacional. Para isso, são analisadas a versão taquigráfica da Comissão de Educação e Cultura do Senado durante a apresentação do Anteprojeto de Lei de Educação Emocional, bem como o próprio Projeto de Lei e sua exposição de motivos apresentada na 10.^a sessão ordinária do Senado, realizada em 15 de maio de 2024.

Palavras-chave

educação; emoção; lei; gestão

Preámbulo a la emoción

En materia de educación, la coyuntura política nacional se ha visto revuelta en los últimos años por la propuesta de la Ley de Urgente Consideración,¹ aprobada sin participación ciudadana y con la explícita exclusión de los principales actores de la educación, es decir, profesoras/es y maestras/os. Algunas de las principales críticas se encuentran en el perfil privatizador de la ley, cuyas bases se habrían generado en las políticas del Frente Amplio (2005-2019), partido asociado con los sectores izquierdistas, profundizada ahora por el Gobierno de coalición republicana saliente.² Estudios locales, como el de Bordoli *et al.* (2020), han advertido de una concepción neoliberal moderada o heterodoxa que caracterizó la reforma educativa de la última década del siglo pasado. Este período asentó la tradición normalista del magisterio uruguayo, y generó respuestas como la propuesta de conformación de una universidad de la educación que albergara al conjunto de la formación docente.³ Asimismo, las autoras destacan que los debates sobre los sentidos de la formación docente, los modelos de arreglos institucionales y las propuestas de cambio curricular, se vieron afectados por los informes y recomendaciones de los organismos internacionales, donde cobran central relevancia los discursos sobre las competencias, evaluación y las formas de gobernanza de la educación (Bordoli *et al.*, 2020).

El conjunto de estas propuestas parte del diagnóstico de la siempre presente “crisis en la educación”, que ha otorgado un lugar central al capital transnacional y a la articulación empresarial en la política

educativa nacional (Martinis, 2020)⁴. La sostenida afirmación de la crisis y la necesidad de “estrategias innovadoras” en el aula es un tema de largo aliento; la educación uruguaya estaría en una crisis continua aproximadamente desde 1920 (Romano, 2008).

Esta breve contextualización nacional, específica y local, permite revisar el surgimiento de propuestas como la Ley de Educación Emocional, una apuesta novedosa para enfrentar la crisis de la educación. Sin embargo, lejos de ser un problema coyuntural, la crisis es parte constitutiva de la representación o imaginario de la educación, es decir, será la primera y última justificación de los cambios. Desde hace mucho tiempo, se ha instalado la percepción generalizada de un sistema educativo fragmentado y automática, que no consigue hacer frente a la deserción, a la repetición, al abandono de los ciclos de educación obligatorios, a la identificación de las “dificultades de aprendizajes” desde los primeros niveles hasta la universidad (Conde, 2018). En general, se evalúa como un problema coyuntural, que en el mejor de los casos se soluciona ajustando un par de propuestas que pongan en concordancia la educación y la realidad uruguaya y global.

El análisis de diversas investigadoras/es del campo de la educación uruguaya permite visitar la propuesta de educar las emociones en un marco discursivo que coloca la centralidad en el enfoque de las competencias. En todos los niveles educativos, se observa la consolidación del discurso del aprendizaje basado en competencias, acompañado de un vaciamiento del contenido disciplinar, la evaluación como mecanismo de control y la promoción de formas “tuteladas” de formación y desarrollo profesional (Behares, 2011; Fernández y Venturini, 2019; Bordoli *et al.*, 2020). Se trata de una perspectiva crítica que permite revisar este fenómeno como parte de una política educativa centrada en el alumno y en el aprendizaje, basadas en discursos que sostienen una noción particular de sujeto y de saber (Behares, 2011). Estos discursos movilizan sentidos que resignifican qué se entiende por educar, y que guarda, al menos para este caso, cierta afinidad con la adaptación social y las demandas del mundo del trabajo. Se trata de un enfoque con una fortaleza tal que ha orientado la política educativa nacional a lo largo de diferentes Gobiernos, desde el Frente Amplio con la formulación de *El nuevo ADN de la educación* (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria

1 Prerrogativa que le permite al Poder Ejecutivo enviar al Parlamento un proyecto de ley con un plazo de aprobación ficto, introducido en la reforma constitucional de 1967. Esta última fue impulsada en el año 2020, durante el primer año de gestión de Luis Lacalle Pou, con cerca de 500 artículos que contenían gran parte del programa de la coalición de Gobierno encabezada por él. La Ley de Urgente Consideración (LUC) se promulgó el 9 de julio de 2020.

2 Es una coalición política electoral de centroderecha que surgió como una alianza informal para participar en las elecciones presidenciales de 2019. Es liderada por el presidente de la República, Luis Lacalle Pou, e integrada por el Partido Nacional, el Partido Colorado, Cabildo Abierto, el Partido Independiente y el Partido de la Gente. El pasado 1 de marzo de 2025 el gobierno de Yamandú Orsi comenzó con su asunción e investidura como presidente de la República de Uruguay el 1.º de marzo de 2025.

3 La formación docente en Uruguay es terciaria y pública, no universitaria; es dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo.

4 Para conocer más, se sugiere el trabajo de Martinis (2020) que profundiza en el análisis de los procesos de privatización educativa en desarrollo en Uruguay en la última década.

[ANEP-CEIP], 2015), hasta su reformulación en la Ley de Urgente Consideración impulsada por la coalición republicana. Si hace menos de diez años se destacaba el procesamiento de la información y el relacionamiento como las competencias claves de la reforma educativa; actualmente, el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) y el ingreso de las emociones reclaman además agregar la empatía, el liderazgo, la capacidad de enfrentar dificultades, etc.

Discursos oficiales, de todas las orientaciones políticas, insisten en dos dimensiones clave de la escuela: la vinculación con el “mundo real”, la búsqueda del “agrado” y la atención del escolar/estudiante, a todos los niveles. En 2013, Filgueira⁵ expresaba, refiriéndose a la universidad, que “nuestro sistema educativo debería ser más lúdico” (en Craviotto-Corbellini, 2016b, p. 82). La revisión de los formatos escolares para ponerse al alcance de las demandas de su época es un objetivo propio de la escuela, como moderna que es; para los discursos que operan a partir del siglo XX esto sería posible gracias al desarrollo de capacidades naturales del ser humano. En este sentido, las propuestas suelen alejarse de la enseñanza de conocimientos como principio rector, en dirección a una “acción educativa” centrada en las capacidades. Es en esta línea, entre otras, que se pone en cuestión el ingreso de las emociones cuando se presentan como objetos pasibles de enseñarse y evaluarse.

Si bien no es objeto de este artículo realizar un estado del arte de los debates teóricos sobre la educación emocional, resulta pertinente mencionar que estos desarrollos pueden relacionarse con el denominado “giro afectivo” (Del Sarto, 2012) que se produce, sobre todo, a finales de los años noventa. Según Abramowski (2019, p. 253), no se trata de un “giro uniforme” ni de una corriente teórica sólida, sino de diversas miradas y perspectivas teóricas y metodológicas. Dentro de las consideraciones principales de este hecho, Abramowski señala lo siguiente:

En resumen, la centralidad del cuerpo, la advertencia del límite del paradigma constructivista y discursivo, la preocupación por la disolución de binarismos, el énfasis en lo relacional, el cuestionamiento de la individualización y la psicologización de las emociones y la apuesta por pensarlas en clave política y colectiva, destacando su inestabilidad y opacidad, están en el corazón del giro emocional o afectivo. (2019, p. 235)

5 Fernando Filgueira fue subsecretario del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) hasta su renuncia en octubre del 2016, luego del cese de Juan Pedro Mir, director general de Educación.

Un aporte relevante para esta reflexión, en el contexto uruguayo, es el trabajo sobre las emociones de Modzelewski (2017a, 2017b). Este enfoque, basado en algunas de las consideraciones de Martha Nussbaum, sostiene que las emociones no son irracionales y, por lo tanto, desechables, sino elementos fundamentales que deben ser incluidos en la discusión política. Así, coloca la preocupación por la dimensión afectiva como algo de suma relevancia para la filosofía política y la mejora de los sistemas democráticos. En este sentido, el enfoque de Modzelewski sugiere la presencia de indagaciones que toman a las emociones como objeto y da cuenta de la posibilidad de imaginar propuestas no necesariamente asociadas a las retóricas de lo que Illouz y Bengner (2017, p. 87) han denominado como “capitalismo emocional”.

Es en ese marco, de la crisis y la búsqueda de soluciones de diversos actores, que se elabora el Proyecto de Ley de Educación Emocional, objeto de este análisis. El lector podrá, luego de esta breve introducción, acercarse a una posible lectura situada y local sobre una iniciativa concreta. El proyecto a analizar parte del Espacio Proyecto de Educación Emocional (EPEE), integrado principalmente por una maestra uruguaya vinculada a la academia española y docente del Programa de Educación Emocional Integral Bambú, de la Universidad de Montevideo,⁶ integrantes de la ONG Otras Manos, miembros del Tribunal de Apelaciones del Poder Judicial y de la Escuela de Psicología Social Uruguay.

La educación emocional en Uruguay

De lo presentado tanto en la reunión realizada el día 13 de octubre de 2021 en la Comisión de Educación y Cultura del Senado para la presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional como en el Proyecto de Ley de Educación Emocional y la exposición de motivos de la 10^a sesión ordinaria del 15 de mayo de 2024 de la Cámara de Senadores, llama la atención la escueta referencia a los antecedentes del abordaje específico de la educación emocional en Uruguay. Esta omisión resulta, por lo menos, intrigante, en la medida en que, a la par de los procesos desarrollados a nivel internacional y regional, el desarrollo de políticas sobre la temática ha involucrado tanto a la administración liderada por el Frente Amplio como por la “coalición multicolor”

6 El Programa de Educación Emocional Integral Bambú se origina en 2017, con la participación de Carmen Albana Sanz en el Posgrado en Liderazgo, Gestión e Innovación Educativa de la Universidad de Montevideo (UM). El vínculo se sostiene al día de hoy y lidera el equipo que ofrece educación emocional a escuelas públicas del país y centros educativos de gestión privada (UM, 2024).

republicana. Particularmente, nos interesa destacar que el avance del discurso de las emociones en el contexto educativo uruguayo fue mencionado por Presa (2019) en un artículo titulado “La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica”. Como sugiere su título, la autora destaca que, aunque la educación de las emociones tiene raíces y referencias históricas claras, se está experimentando un impulso que la presenta como la moda del momento, al tiempo que encuentra resistencias, por ejemplo, en algunos intelectuales del campo de la educación. Modzelewski menciona que a partir de 2020 se generó un *boom* con su correlativa conformación de un grupo de detractores (Franco, 2023).

Efectivamente, a partir de diferentes hechos y algunos documentos producidos por la ANEP,⁷ es posible identificar que la preocupación por la educación emocional ingresó a la agenda educativa uruguaya antes de que el proyecto de ley fuera enviado al Parlamento. Un ejemplo es la inclusión de la evaluación de habilidades socioemocionales en las pruebas PISA⁸ (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) desde 2006, así como en 2017 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). En el último informe señala que los resultados de las pruebas PISA de 2012 en Uruguay evidenciaron que “las habilidades socioemocionales —principalmente el control de la ansiedad y el autoconcepto— tienen un efecto significativo sobre el desempeño académico” (INEED, 2017, p. 118).

Atendiendo a la cronología de aparición, nos interesa resaltar otros dos documentos difundidos por la ANEP. El primero es el ensayo académico titulado ¿Educar las emociones en el aula?, de la maestra Claudia Palla, publicado en diciembre de 2015 en el portal Uruguay Educa, de la ANEP. El segundo es el texto producido por la Secretaría General de la OCDE en marzo de 2016, titulado *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*. Estos documentos marcan un momento importante de producción y estructuración de la temática en el ámbito local. En noviembre de 2016, el INEED creó el Observatorio Socioemocional con el objetivo de promover la colaboración entre diferentes iniciativas de evaluación e intervención en educación socioemocional. En el espacio web del Observatorio, se encuentran disponibles registros

de diferentes experiencias desarrolladas en Uruguay con relación a la temática, así como un conjunto de documentos considerados como marco de referencia para pensar y proyectar la educación en el país. Además del informe de la OCDE de 2016, el Observatorio incorpora modelos de universidades norteamericanas y brasileñas, aunque prioriza el marco ofrecido por la Fundación Botín de España.

Según los datos proporcionados por Martín Rebour (2018), gerente de Formación del Plan Ceibal,⁹ la Fundación Botín, en colaboración con otra organización civil española llamada Emocionarte, ha implementado políticas relacionadas con la educación emocional en Uruguay desde 2016.¹⁰ Rebour (2018) menciona que las primeras intervenciones fueron solicitadas por escuelas y colegios y tuvieron un costo para ellas. Aun así, se destaca que cubrieron 23 centros educativos del país, llegando a unos 7 000 estudiantes. En mayo de 2018, la Fundación Botín y el Plan Ceibal se unieron para desarrollar el Programa de Educación Responsable.¹¹ Este último fue creado por la Fundación Botín, en conjunto con la Universidad de Cantabria (España) y la Universidad de Yale (EE. UU.). En el artículo “Educación responsable”, publicado por el INEED, se destaca que desde su creación en 2006 este programa “funciona en más de 280 centros educativos en España, Uruguay y Chile, y ha alcanzado a más de 10 000 docentes y 70 000 niños y adolescentes” (INEED, s. f., párr. 1). Los objetivos de Educación Responsable están específicamente vinculados a la implementación de políticas de educación emocional. En 2018, en colaboración con el Plan Ceibal de Uruguay y la Fundación Botín, se comenzó a implementar una propuesta que incluyó la capacitación de docentes, así como el abordaje de estrategias específicas con estudiantes y la evaluación y monitoreo de dichas políticas. El marco estructurante de esa intervención provino de los documentos producidos por la Fundación Botín, antes mencionada, aunque estos fueron adaptados al léxico y al contexto uruguayo: “Estaba cargado de referencias españolas que fueron adaptadas a la tradición uruguaya. Asimismo, se adaptó la forma de

7 La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay es un ente autónomo que regula la planificación, gestión y administración del sistema educativo.

8 Se trata de un dispositivo de evaluación orientado a jóvenes de educación media, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

9 Se define como un centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo. Es una política que se impulsa desde el 2007 que, además de otorgar un dispositivo electrónico a cada niño y niña, hace referencia a la flor nacional, el ceibo. Sus siglas significan: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

10 Puede leerse la propuesta sobre educación emocional aquí: <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/investigacion-publicaciones/educacion-emocional-social/>

11 Puede ampliarse la información en <https://ceibal.edu.uy/institucional/articulos/educacion-responsable/>

evaluación del programa: se aplicará en un grupo de muestra al que se seguirá durante tres años para ver sus progresos” (Rebour, 2018, p. 3).

Desde 2016, por una parte, la ANEP ha desarrollado varios espacios de formación en educación emocional en Uruguay, publicando documentos teóricos sobre la temática y ha acompañado y difundido actividades de capacitación desarrolladas por organizaciones no gubernamentales. Respecto a este último punto, es importante destacar la guía *Siento luego aprendo*, elaborada por la organización civil Gurises Unidos en 2018. Esta publicación fue organizada en conjunto con la fundación norteamericana ReachingU, en el marco de un proyecto educativo desarrollado en Uruguay entre ambas instituciones durante los años 2016 y 2017. En particular, la guía tiene como objetivo proporcionar herramientas a los docentes para el abordaje de la educación emocional. Según el artículo “Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas”, publicado en la web de esta organización,¹² la propuesta cuenta actualmente con “1200 equipos de centros educativos de todo el país formados en esta temática” (Gurises Unidos, s. f., párr. 4). Además, como se puede identificar en la web, el material ha sido utilizado como marco referencial en diferentes trabajos, y los cursos asociados a la temática se han brindado en diferentes centros educativos públicos y privados dentro del territorio nacional.

Por otra parte, de las publicaciones generadas específicamente por la ANEP, también nos interesa resaltar la guía elaborada por el organismo a principios del 2021, denominada *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales-psicoafectivos en el proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021* (ANEP, 2021). Dentro de estos lineamientos, se destacan el valor de la institución educativa en lo que se refiere a la estabilidad y sostenimiento “socioemocional” de las/os estudiantes y el potencial que tiene el abordaje de estas dimensiones para el aprendizaje de los contenidos escolares. En este sentido, la guía recomienda “propiciar un clima de bienestar emocional” en la institución, ya que se entiende que “los aspectos psicoafectivos socioemocionales son relevantes, pues atraviesan y determinan significativamente los procesos educativos” (ANEP, 2021, p. 10).

Según Abramowski y Sorondo (2022), el contexto de la pandemia creó las condiciones propicias a nivel internacional para que las iniciativas de educación emocional adquirieran mayor relevancia en el ámbito educativo. En este marco, es posible analizar

la elaboración de la guía de 2021, así como de otras publicadas en ese período. Entre ellas, se destaca la aprobada en 2024 por el Consejo Directivo Central de la ANEP, titulada *Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales*.

En este contexto, surge la interrogante de por qué este grupo de profesionales, sin una vinculación directa con la ANEP, presenta el proyecto de ley como una novedad. En Uruguay, a la par de las políticas promovidas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se han desarrollado desde hace un tiempo considerable acciones sistemáticas y de amplio alcance en esta materia. Es en esta coyuntura no reconocida de un sostenido interés de la política pedagógica nacional por las emociones que un grupo de profesionales que articula el campo *psí*, el educativo privado y el jurídico proponen al Parlamento uruguayo, en colaboración con representantes políticos, la creación de una ley de educación emocional. Esta comisión, que representa el trabajo realizado en el EPEE mencionado, fue recibida en octubre de 2021 por la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes, y actualmente el proyecto se encuentra a consideración.

Tensiones en torno a la educación emocional

Como adelantamos, la educación de las emociones está lejos de ser únicamente un problema local y es parte de un debate amplio¹³ que toma fuerza en la última década en la región. En Argentina, un país que ha estado a la vanguardia con relación a la producción de discursos sobre la temática, la promulgación de leyes y la implementación de programas de educación emocional, han surgido posicionamientos críticos tanto en el ámbito académico como en el político. Particularmente, estos hallazgos han despertado nuestro interés y convocado a profundizar el análisis sobre el ámbito de la política local uruguaya. En cuanto a la órbita sindical, se destaca el informe elaborado por Feldfeber *et al.* (2020) en el marco de la Secretaría de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), con su manifiesta posición contraria a los proyectos de Ley de Educación Emocional argentinos. Para estos, tal como es formulada, la educación emocional se

12 Véase <https://gurisesunidos.org.uy/proyecto/siento-luego-aprendo/>

13 Para un estudio detallado del estadio de la cuestión, desde la Antigüedad a la actualidad, sugerimos la lectura de Modzelewski (2017a). En la primera parte del libro, titulada “La educabilidad de las emociones: estado de la cuestión” presenta un marco de la discusión con los principales referentes en la temática que va desde la Antigüedad hasta los últimos avances en psicología y neurociencia.

vincula con modelos sociales como el neoliberalismo y el neoconservadurismo, a partir de los cuales se pretende dar respuestas individuales a los problemas sociales, se promueve la meritocracia como modelo de superación individual y se exagera la competencia, en un contexto donde la educación es pensada desde una perspectiva mercantil.

Similar es la perspectiva para algunas integrantes de la academia argentina. Tanto Abramowski (2018) como Southwell (2021), dos referentes de la producción teórica sobre la educación, identifican que el avance del discurso de las emociones en el sistema educativo mantiene importantes vínculos con las lógicas del neoliberalismo y que estas “se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar” (Southwell, 2021, p. 12). Desde la perspectiva de estas autoras, las preocupaciones por la formación moral, presentes desde antaño en la educación, se camuflan tras los discursos psicoemocionales y mantienen fuertes connotaciones disciplinantes y normalizadoras. En consonancia con este punto, Abramowski y Sorondo (2022) sostienen que los imperativos morales de la escuela no se retraen ni abandonan, sino que emergen en una “reconfiguración emocionalizada” (p. 10).

Desde estas perspectivas, se sostiene que la educación emocional pretende instrumentalizar las emociones para que los individuos se adapten mejor a lo establecido, suprimiendo toda posibilidad de crítica o cuestionamiento de lo existente. Además, se observa que, si bien los postulados de la educación emocional proponen una conexión con las emociones que serían internas de cada individuo mediante el autoconocimiento y la premisa de conectar con las “auténticas emociones” individuales, luego, a través de los lineamientos de la educación emocional, se dictaminan mecanismos de regulación sobre los estudiantes que no permiten el abordaje de todas las emociones emergentes. En este punto, Abramowski (2020) sostiene que muchas de las perspectivas de educación emocional no están interesadas en algunas emociones como las “difíciles”, “confusas”, “precarias”, “feas”, “inesperadas”: “No quieren saber nada con la bronca, la indignación, la vergüenza, el asco. No quieren saber nada de las emociones que movilizan, que juntan, que cuestionan, que irrumpen y se salen de lo esperable y establecido” (p. 149). En este sentido, las actividades propuestas por la educación emocional limitan y encauzan los sentimientos y pensamientos que pueden ser enunciados, así como los modos de hacerlo.

Siguiendo el planteamiento de Ahmed (2019), este tipo de retóricas se alinean con los modelos dominantes que tienden a prometer la felicidad como mecanismo de control, dado que “en realidad, quienes

están en el poder desean que sus sujetos estén felices, no tristes” (2019, p. 430). Desde la perspectiva de la autora británica, y en línea con los abordajes de Hochschild (2003), las dinámicas asociadas a la educación emocional promueven un trabajo de autoproducción en los sujetos, impulsándonos a brindar signos de felicidad que faciliten su adaptación y les aleje de cualquier forma de cuestionamiento o conflicto posible.

En este contexto de debate regional y ausencia de problematización local, nos preguntamos: ¿por qué interpelar la noción y los fundamentos de la Ley de Educación Emocional? La pregunta busca poner en tensión lo aparentemente obvio, el gesto foucaultiano de la sospecha de todo y de sí mismo, de la desnaturalización de lo evidente. Para dar continuidad y meternos en núcleo del análisis del Proyecto de Ley de Educación Emocional y sus documentos complementarios, presentamos unas coordenadas que acerquen, aún más, al lector al enfoque de nuestra reflexión; esto permitirá identificar qué elementos se comparten con los análisis existentes y qué aportes podrían resultar novedosos. Sin poner en juicio las intenciones y voluntades de diversos actores pedagógicos, el propósito es plantear el ejercicio de la pregunta y advertir sobre ciertos matices de la educación emocional que requieren una revisión crítica.

Si bien se trata de un análisis situado y de la historia reciente, es importante mencionar que la educación, desde la reforma varelana,¹⁴ que poco tiene de original respecto a otros sistemas educativos nacionales de la región e internacionales, se ha caracterizado por una triple naturaleza: física, intelectual y moral (Spencer, Kant, Durkheim... y la lista podría seguir). El anteproyecto de Ley de Educación Emocional, objeto de este análisis, actúa en una dirección de extensión o de ampliación de esa fundacional tripartición, agregando a esa lista, en el artículo 2, la dimensión emocional.¹⁵ En este trabajo seguimos la línea de los desarrollos del campo

14 “La menor exigencia que cualquier hombre inteligente tiene hoy en su favor, es que su dominio alcance a la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, desarrollándolo, con la observación inteligente y sistemada de aquellas benignas leyes que conservan la salud, dan vigor y prolongan la vida; sobre su inteligencia, vigorizando la mente, enriqueciéndola con conocimiento, y cultivando los gustos, que se alían con la virtud, y también sobre sus facultades morales y religiosas, robusteciendo la conciencia del bien y del deber” (Varela, 1964, p. 24).

15 “Art. 2.º (De la educación como bien público). Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, emocional, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Cámara de Representantes, 2021, p. 1).

académico universitario de la educación física, que realiza una serie de objeciones a dicha tripartición; prueba de ello son algunas de las producciones elaboradas en el último tiempo (Craviotto-Corbellini, 2016a; Elzaurdia *et al.*, 2023; Rodríguez, 2019; Seré, 2024). El principal problema es suponer que, por ejemplo, el físico y el intelecto se pueden abordar por separado, lo que ha dado lugar a dispositivos que promueven una instrucción de tipo militar, obediente (Foucault, 2008), de descarga energética, cuando se trata del cuerpo (aunque lo que está puesto en juego ahí es el organismo), mientras que los conocimientos se propician en espacios distintos, con una configuración edilicia caracterizada por la pasividad del estudiante y una comunicación que parte de la base de que la experiencia y la vivencia no tienen lugar en esa instancia. El funcionamiento es de tipo imperial: divide y reinará.

La iniciativa de prestar atención a este problema no provino del ámbito práctico, sino del teórico, se produjo un cambio en el nivel de las preguntas, destacándose entre las nuevas formulaciones ¿qué es el cuerpo? La concepción dominante de cuerpo, heredera del mecanicismo cartesiano y/o de la medicina experimental del siglo XIX, sufrió un quiebre tras el descubrimiento del inconsciente freudiano, que modificó la relación entre lo anímico y lo somático, actualizando ontológica y epistemológicamente todos los saberes de las ciencias humanas y sociales.¹⁶ Trabajos recientes (Elzaurdia *et al.*, 2023) dan cuenta de que la educación no se ha visto mayormente interpelada y actuó con indiferencia ante ese acontecimiento.

Una de las consecuencias de esta dinámica se manifiesta en el Proyecto de Ley de Educación Emocional: el recurso al sentido común, el énfasis en el altruismo y la ausencia de reconocimiento del conflicto evidencian, una vez más, el distanciamiento de la educación respecto de los debates conceptuales (Althusser, 1974). En este contexto, predomina un funcionamiento ideológico —centrado en las prácticas y en la sociedad— que obstruye el desarrollo de un funcionamiento científico, orientado al conocimiento y la ciencia.

A partir de esta premisa, nos proponemos ubicar, en esta oportunidad, las coordenadas teóricas de esta trama y habilitar reflexiones que posibiliten una vía de comprensión de la problemática educativa e identifiquen cuáles son los cambios que se proponen y los fundamentos que sustentan el Proyecto de Ley de Educación Emocional.

La educación emocional en Uruguay

La presentación del Anteproyecto de Ley de Educación Emocional, el Proyecto de Ley de Educación Emocional y la exposición de motivos en la Cámara de Senadores nos permite identificar el modo en que define su objeto: la educación emocional. Es inevitable la pregunta sobre las definiciones que, en parte, darían consistencia al reclamo de la imperiosa necesidad de legislar. Para el caso del anteproyecto, la voz es tomada por quien es reconocida como experta en la temática e impulsora del ingreso de las emociones como problema a atender en Uruguay. La autora define a la educación emocional como “una acción continua y sistemática que se trabaja en los ámbitos pedagógicos como una planificación más, como una actividad más para desarrollar las habilidades emocionales en los niños y construir ambientes emocionalmente propicios para el aprendizaje” (Sanz, en Cámara de Representantes, 2021, p. 4). Si bien para aquella instancia de la presentación del anteproyecto (Cámara de Representantes, 2021), Sanz no proporciona un marco referencial teórico concreto de la propuesta, es posible cotejar otros documentos de su autoría (Sanz, 2024). En estos textos, se observa una continuidad con la definición expuesta por una senadora, en la Cámara de Senadores, durante la exposición de motivos, en la que se hace referencia a la teoría de Rafael Bisquerra:¹⁷

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable para el desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. (Sanz, en Cámara de Senadores, 2024)

Finalmente, el proyecto define la educación emocional como:

Art. 1: Se entiende por “educación emocional” a la acción pedagógica que tiene por objetivos desarrollar habilidades para reconocer, comprender y gestionar las emociones, y dotar de aptitudes

17 Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Pedagogía y en Psicología. Presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Cuenta con una amplia bibliografía sobre las emociones, como *Educación emocional y bienestar* (2000), *Psicopedagogía de las emociones* (2009), *La educación emocional en la práctica* (2010), *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (2011), *Orientación, tutoría y educación emocional* (2012), *Gimnasia emocional y coaching* (Horsori, 2016), *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos* (2016), *Política y emoción* (Pirámide, 2017), *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación* (Horsori, 2019), *Emociones: instrumentos de medición y evaluación* (Síntesis, 2020), entre otras (Bisquerra, s. f.).

16 Cf. Foucault (2013) y Courtine (2006).

para afrontar situaciones de adversidad, motivar la autoestima, incentivar el rendimiento curricular y generar relaciones interpersonales positivas. (Cámara de Senadores, 2021, p. 17)

Presentamos estas tres definiciones, aun a riesgo de ser reiterativas, justamente, porque importa comprender los fundamentos que sostienen las políticas educativas. La posición discursiva de la propuesta, que explícitamente equipara los términos educación emocional, educación socioemocional e inteligencia emocional (Sanz, en Cámara de Representantes, 2021), revela una cierta inconsistencia argumentativa y la primacía de un carácter ideológico, en el sentido althusseriano, propio de las políticas educativas.

En primer lugar, porque la educación no es sinónimo de inteligencia, de capacidad ni de habilidad, como constructos que son, históricamente situados y teóricamente definidos. En segundo lugar, podemos decir que este “como vosotros queráis” (Cámara de Representantes, 2021, p. 4), que ofrece a los senadores la posibilidad de elegir entre las distintas denominaciones, refuerza la debilidad del planteo, al subordinar el rigor conceptual al objetivo propuesto: “Nos referimos concretamente al hecho de poder gestionar adecuadamente nuestras emociones y construir habilidades socioemocionales” (Sanz, en Cámara de Representantes, p. 4), sea lo que sea que se entienda por ello. En última instancia, la cuestión central parece reducirse a la gestión.

Los significantes *acción, desarrollo, control, gestión, regulación, herramientas, instrumento, habilidades, capacidades*, que abundan en los documentos analizados, toman sentidos particulares cuando se reconocen las bases epistemológicas de la psicología positiva: “Uno de los saberes que resultan fundamentales en la trama que sostiene los modos de subjetivación en la actualidad” (Zangaro, 2023, p. 30). Según la autora, existe un imperativo que conduce a que las empresas y Estados monitoreen el bienestar, recurriendo a la psicología positiva como proveedora de las herramientas necesarias para su implementación. Particularmente, para pensar este entramado, resulta interesante lo aportado por Carroy y Dupouy (2017) en cuanto al punto de inflexión de la producción discursiva vinculada a la temática en la década de 1990. El “desarrollo de la psicología de las emociones va de la mano de una institucionalización a través de revistas, empresas, congresos y publicaciones especializadas (¡5.554 entre 1990 y 1999, según Bernard Rimé!)” (Carroy y Dupouy, 2017, p. 82).

Es en este contexto que emerge, según Modzelewski (2017a), la preocupación por la inteligencia emocional trabajada a principios de 1990 por

Mayer y Salovey y, específicamente, en 1995, el libro de Goleman¹⁸ titulado *Emotional Intelligence*. Este último se convirtió en un *best seller* en el mundo con más de cinco millones de copias vendidas, y traducido a más de cuarenta idiomas. Según declara la web de Goleman, fue nombrado como uno de los 25 libros de gestión empresarial más influyentes por la revista *Time*; así como también, *El Financial Times*, el *Wall Street Journal* y el *Accenture Institute for Strategic Change* incluyen a Goleman entre los pensadores empresariales más influyentes (Goleman, 2021).

En este marco de producción discursiva que sustenta la creación de la ley, se destacan también los trabajos de Martin Seligman,¹⁸ así como *La ontología del lenguaje*, de Rafael Echeverría, obra que da origen al llamado *coaching* ontológico y a la diseminación de técnicas de autoconocimiento, como la programación neurolingüística. Estas corrientes introducen y definen las emociones, sensibilidades y competencias consideradas correctas y necesarias para un desarrollo individual adecuado. Asimismo, el trabajo de Bisquerra, señalado como respaldo científico del proyecto, remite directamente a Goleman, una de sus principales referencias (Bisquerra, 2009).

A grandes rasgos, se reconocen al menos tres corrientes en las propuestas de educación emocional (Nobile, 2017). Una es la psicología positiva que cuestiona la noción psicoanalítica de trauma y promueve centrarse en los sentimientos positivos. Esta lectura sostiene que las instituciones educativas y la cultura en general se encuentran vetustas e ineficientes frente a los problemas sociales, lo que no permite el libre juego de la personalidad y la autenticidad de *sí mismo*. Otra es la lectura que sostienen las teorías de la inteligencia emocional, que afirman la necesidad de desarrollar la capacidad de racionalización de las emociones propias y de los otros, de su gestión, regulación y gobierno. La tercera se encuentra con la teoría de las competencias emocionales; esta define cinco competencias: el autoconocimiento, entendido como un examen de sí mismo, una capacidad de introspección y desciframiento de los sentimientos; el autocontrol emocional o la autorregulación; la automotivación, que es dirigir las emociones hacia un objetivo específico; la empatía como una “capacidad cognitiva” que permite “captar mensajes” de los demás, descifrarlos para diagramar cursos de acción propios y con los demás, y por último, las habilidades sociales, es decir, la capacidad de conocer, incidir, incitar, regular las sensaciones, emociones y cogniciones de los demás. Estas tres corrientes comparten

18 Psicólogo estadounidense, fue presidente de la American Psychological Association (APA).

la definición de la educación emocional como una acción y un proceso que permite desarrollar competencias emocionales positivas en los individuos, generando un bienestar individual, que, por sumatoria, garantiza el éxito profesional y, con esto, bien social (Nobile, 2017). La entrada de las emociones como objeto educable, más que propiciar una nueva configuración epistemológica, parece tratarse apenas de otro *aggiornamento* de la psicología positiva en la educación.

Anular el conflicto, entrenar la respuesta, negar al sujeto

En la sesión del 13 de octubre de 2021, la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes uruguaya le concedió la invitación al EPEE con el fin de profundizar en los motivos que se tenían para impulsar el proyecto de ley e intercambiar respecto a los aspectos políticos y de contenido de este. Una de las integrantes comentaba:

Hoy como sociedad estamos todos con ganas de llevarnos bien, de que las relaciones interpersonales florezcan en nuestras familias, en nuestros partidos políticos, en nuestras organizaciones. Muchos de los malos entendidos, los dolores de cabeza, las enfermedades, los conflictos que tenemos tienen que ver con que nuestras generaciones no aprendimos a gestionar nuestras emociones. (Grisoni, en Cámara de Representantes, p. 2)

Los argumentos plantean al menos dos cuestiones a resaltar. Por un lado, se contraponen el conflicto a la gestión; es decir, a más gestión, menos conflicto. De alguna manera, supondría que el manejo de las respuestas ante diferentes sucesos en la escuela, posible de aprenderse, es el camino para una convivencia sin conflicto en la familia y en la política. Nos preguntamos si la razón de estos conflictos estriba en la falta de aprendizaje de la *gestión emocional*, ante la cual “todos”¹⁹ estaríamos en falta, o si obedece al carácter conflictual que entrañan lo singular; la órbita familiar y la política, si es que pueden separarse. Es decir, se niega el conflicto estructural. Por otro lado, y solidario con el primer punto, el conflicto aparece asociado a la noción de enfermedad. Siguiendo el planteo de Illouz (2012, p. 108), este tipo de discursos tienden a generar narrativas terapéuticas donde se patologiza lo social:

La narrativa terapéutica pone la normalidad y la autorrealización como objetivo de la narrativa del yo pero, como nunca se le da un contenido positivo

a ese objetivo, en realidad produce una amplia variedad de personas no realizadas y, por lo tanto, enfermas.

El conflicto social no es patológico, como lo consideraba Comte (Canguilhem, 1984), y Freud demostró que el conflicto psíquico es inherente al sujeto. Con la introducción del inconsciente, el yo como absoluto y amo cae, y la división del sujeto vuelve imposible el pretendido control del llamado “sí mismo”. Todo autocontrol es producto de motivaciones yoicas e ilusorias.

Si se trata de sentir, los sentidos de la educación no dan lugar al inconsciente o al deseo, adaptarse y resolver son los verbos de la educación. Lo que estas apuestas psicopedagógicas y políticas tienen en común es, al menos, partir de un escenario de crisis de orientación humanista, sostenido por dispositivos de diagnóstico de corte conductuales. Asimismo, presuponen una sociedad sin conflicto estructural y, por lo tanto, un sujeto plenamente educable y una centralidad de la responsabilidad individual. En perspectiva, lo social se concibe como la sumatoria de individuos; supone que el control individual de las emociones provocaría una sociedad más feliz: si cada uno se esfuerza y controla sus reacciones/emociones, todos prosperamos.

Respecto a lo social, justamente, una de las apreciaciones realizadas por Freud (2014) en *Psicología de las masas y análisis del yo*, es que los lazos afectivos con las personas a las que se ama encierran sentimientos hostiles, es decir, la producción de conflicto por ambivalencia. Siendo la formación de masa un proceso en el que hay cohesión por identificación, el conflicto proviene menos de una mala gestión de las emociones que de la alta sensibilidad hacia la diferenciación: “Una religión aunque se llame la religión del amor; no puede dejar de ser dura y sin amor hacia quienes no pertenecen a ella” (Freud, 2014, p. 94).

Finalmente, ese pequeño pasaje de la argumentación de los promotores de la ley, que no por ser menor pierde representatividad, ilustra una premisa que envuelve a la política educativa y que consiste en actuar sobre los efectos en vez de sobre las causas. De este modo, se deposita en la escuela la expectativa de resolver problemas que no ha generado. Se trata, en definitiva, de modificar la respuesta, lo que convierte a la escuela en un espacio propicio para el entrenamiento.

El entrenamiento de las respuestas, como manejo de las emociones, toma espesor cuando se dirige a un público concreto. En la presentación del anteproyecto (Cámara de Representantes, 2021), un miembro de la ONG que integra la comisión señaló que el problema de las emociones se hizo patente atendiendo

19 Desconocemos desde qué momento de la historia educativa del país se cuentan las generaciones.

a la población en situación de calle. Este elemento añade un nuevo matiz a las observaciones planteadas hasta ahora, reforzando la idea de que la estrategia adoptada se centra en atacar el síntoma en lugar de la causa, se sintetiza en este párrafo:

Yo os comento que en 2019 el presidente de nuestro país, junto con las autoridades —entre ellas estaba Da Silveira—,²⁰ les comenté todo lo que llevábamos a cabo, cómo lo estábamos haciendo, la importancia que tenía para el país y la *importancia* que tenía, sobre todo, para los contextos más vulnerables. (Sanz, en Cámara de Representantes, p. 9) (Las cursivas son nuestras)

La maestra hace referencia a las actividades que viene desarrollando en el ámbito público²¹ respecto a las emociones en la educación, dirigidas principalmente a contextos vulnerables. Nos preguntamos si la *importancia* de la educación emocional radica en las posibilidades de salir de esa situación vulnerable o en no generar conflictos por estar en esa situación, es decir, aceptar y gestionar correctamente su malestar. Modzelewski señala una advertencia congruente con nuestra observación. La investigadora problematiza el uso del término educación socioemocional debido a que

muchas veces es utilizado para generar recetas de corto plazo. Por ejemplo, muchas veces se plantea a los niños la necesidad de contar hasta diez cuando sienten el impulso de golpear a un compañero. Según planteó Modzelewski, desde un enfoque más psicologista, esas estrategias apuntan “a la autorregulación, a la motivación, al buen comportamiento”, pero como contracara pueden ser utilizadas con un efecto negativo, si se quiere educar a los niños “para que se queden quietos y no molesten, o sin dejar que expresen lo que están sintiendo”. (Franco, 2023)

Es notorio el modo en que el problema de las emociones, tal y como es planteado en esta discusión, no reconoce asuntos estructurales, ni los del sujeto ni las condiciones sociales, económicas y culturales, salvo para ubicarlos como público especialmente a atender.

Por último, destacamos un elemento que permite visualizar no solo la vaguedad argumentativa de la propuesta, sino la magnificencia de la empresa: la educación emocional en todos los niveles de la educación. Si se trata de advertir equívocos, la palabra de quienes hablan ante nuestros representantes políticos ha de sostenerse, por lo menos, en información precisa; visualizamos que un miembro del EPEE expone: “En el nuevo rumbo que está tomando la educación en nuestro país para tener la categoría universitaria sé que también se está nombrando este aspecto emocional” (Sanz, en Cámara de Representantes, p. 5). La importancia de la regulación control de las emociones trasciende la educación escolar y se justifica como necesaria para toda la vida; sin embargo, este pasaje al nivel universitario de la educación, promovido en instancias parlamentarias a propósito de la Universidad de la Educación, ha enfatizado en las funciones sustantivas de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión. Su distintivo es la producción de conocimiento y la estructuración institucional subordinada a ese aspecto; el aspecto emocional no forma parte de ese proceso de transformación. Si debemos conceder algo a esta observación, es el ingreso progresivo de este asunto en la universidad por medio de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, que ha puesto en marcha un curso denominado “Regulación Emocional y Procrastinación. Su importancia en la educación superior”. Cualquiera de estas referencias al control de las emociones en la universidad advierte finalmente el siguiente problema: la pretensión de educar adultos como destino de la universidad. Sería imperioso rescatar la reflexión de Arendt (1996) a propósito de la crisis en la educación, a saber, la educación se realiza entre adultos y niños. Esta es esencialmente desigual, por eso no se puede analogar con la política. La política, en cambio, es un ámbito entre iguales, por eso quien quiere educar adultos lo que finalmente está haciendo es apartarlos de la vida política.

Conclusiones

En las diversas propuestas de reforma educativas que se vienen suscitando en el país se identifican tendencias a la privatización, la mercantilización y la tecnificación, sustentadas en la percepción de una crisis educativa como problema reciente. Sin embargo, las transformaciones de la educación no parecen ser más que adaptaciones y ajustes. En esta coyuntura, uno de los insumos de este trabajo ha sido la contextualización del Proyecto de Ley de Educación Emocional en el marco de políticas impulsadas por

20 Pablo da Silveira fue ministro de Educación y Cultura del Uruguay en el gobierno de Luis Lacalle Pou, que comenzó el 1.º de marzo de 2020.

21 Según lo declarado por Carmen Sanz durante la defensa de la Ley de Educación Emocional ante la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento en el 2021, en la escuela pública n.º 350, del barrio Casavalle de Montevideo, se vienen desarrollando propuestas de educación emocional desde hace un tiempo considerable. Particularmente, en una nota brindada por Sanz a La Diaria en 2023, se mencionaba que en el 2022 se trabajó con unos 220 alumnos de dicha escuela y se capacitó a las maestras, desarrollando actividades vinculadas al modelo propuesto por Bambú (Sanz, 2023, para. 12).

administraciones anteriores, así como el análisis de algunos de sus principales fundamentos. De esta manera, no buscamos la generalización de sentidos ni la universalización de significados, sino la reflexión analítica sobre ciertos elementos de una propuesta pedagógica concreta como es el ingreso de las emociones como problema escolar, impulsada por actores e instituciones definidas en un momento particular de la política nacional. De esta manera se puede apreciar cómo iniciativas de este tipo han logrado consolidarse en el espacio pedagógico, intentando “tapar el sol con un dedo”. Siendo el sol los conflictos estructurales (manifiestos en lo socioeconómico y en lo singular e interpersonal) y el dedo el manejo autónomo y responsable por la infancia de las emociones. Infancias responsables, vaya oxímoron.

El análisis presentado buscó señalar algunos de los asuntos más importantes del Proyecto de Ley de Educación Emocional en Uruguay, dejando necesariamente otros tantos asuntos de lado, no menos importantes. Entre ellos, por ejemplo, ubicar las emociones como contenidos de aprendizaje posiblemente evaluables, el papel de la ley como garante de salud mental, la escuela como espacio terapéutico destinado al tratamiento de ciertos malestares, así como la participación privada y la religiosa en los asuntos educativos nacionales. En todo caso, entendemos que el proyecto de ley de educación emocional ha escogido, dentro del amplio campo disciplinar, las tendencias que buscan la buena gestión de las emociones, siendo ajeno a las tendencias señaladas.

El problema de la responsabilidad individual se presenta como un asunto clave para profundizar en el análisis. En esta línea, existen trabajos producidos en el marco del “giro afectivo” que proponen aportes interesantes, al abordar la preocupación por la dimensión afectiva como elemento clave en la formación ciudadana en los sistemas democráticos. Por ejemplo, dentro de este trabajo, resaltamos los abordajes de Modzelewski (2017a, 2017b), al proponer una educación emocional que reconozca el carácter colectivo de la emoción, donde la literatura y la cultura son elementos clave. No obstante, conviene no perder de vista la crítica tanto a la noción de “responsabilidad” y la de “autoreflexión”, que alberga un presente yoico dueño de sí, como la referencia a una educación de las emociones adecuadas entendidas de manera cognitiva y/o fisiológicas. En este sentido, esperamos próximos aportes que permitan revisar los nuevos modos de producción de subjetividades en el capitalismo neoliberal y emocional en el que estamos insertos, que recupere al sujeto, el saber y el deseo como elementos teóricos y políticos centrales.

Referencias

- Abramowski, A. (2018, agosto 25). Respiración artificial: Los avances de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*. <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- Abramowski, A. (2019). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En N. Arata, y P. Pineau, (Coord.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231-252). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas: Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022, enero-junio). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51): 63-79.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2021, febrero 27). *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales-psicoafectivos en el proceso de inicio del ciclo educativo 2021*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/imagenes/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2015, septiembre 25). *El nuevo ADN de la educación en Uruguay*. <http://www.ceip.edu.uy/prensa/1071-el-nuevo-adn-de-la-educacion-en-uruguay>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (trad. A. J. Pla). Nueva Visión.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (trad. A. Poljak). Península.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. CSIC.

- Bisquerra, R. (s. f.). *Educación emocional*. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Bordoli, E., Conde, S. y Dogliotti, P. (2020, enero-junio). La formación docente en cuestión. Impulso transformador, freno y procesos de hibridación en el Uruguay del progresismo (2008-2018). *Revista Formação em Movimento*, 2(3), 37-60. <https://costalima.ufrj.br/index.php/formov/article/view/577>
- Cámara de Representantes. (2021, octubre 13). *Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*. <http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2021/11/0661.pdf>
- Cámara de Senadores. (2024). 13.ª sesión ordinaria. *Diario de Sesiones*. <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/senadores/documentos/diario-de-sesion/6769/img>
- Canguilhem, G. (1984). *Lo normal y lo patológico* (trad. R. Pötschart). Siglo Veintiuno.
- Carroy, J. y Dupouy, S. (2017). Del lado de la ciencia: psicología, fisiología y neurobiología. En A. Corbin, J.-J. Courtine y G. Vigarello (coords.), *Historia de las emociones. Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad* (pp. 57-85). Seuil.
- Comisión Ley de Educación Emocional. <https://epsu.com.uy/ley-educacion-emocional-uruguay/>
- Conde, S. (2018). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia* (Tesis de maestría, FHCE-Udelar). Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20388>
- Courtine, J.-J. (2006). Introducción. En A. Corbin, J.-J., Courtine y G. Vigarello, *Historia del cuerpo: Las mutaciones de la mirada en el siglo XX* (vol. 3, trad. A. Martorell y M. Rubio). Santillana.
- Craviotto-Corbellini, A. (2016a). El cuerpo en el quiebre epistemológico del psicoanálisis. En P. Dogliotti (coord.), *Cuerpo, currículum y discurso: Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (pp. 59-71). CSIC.
- Craviotto-Corbellini, A. (2016b). La educación entre diagnósticos y alteraciones genéticas: El cambio de ADN en la educación del Uruguay. *Revista de Ciencias, Arte y Tecnología*, (4).
- Elzaurdía, M., Garín, C., Muiño, J., Rettich, J., Risso, A., Rodríguez Antúnez, C. y Rodríguez Giménez, R. (2023). Las pedagogías del cuerpo y el corte epistemológico freudiano. En A. Donato, E. Galak y A. Bortolotti (eds.), *Pedagogie del corpo* (pp. 225-244). Quæpèg.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. CTERA.
- Fernández, A. y Venturini, J. (2019). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método* (trad. H. Pons). Siglo XXI.
- Franco, F. (2023, mayo 6). Grupo de la Udelar se propone extender metodología de educación ciudadana y de las emociones a partir de la lectura de relatos. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/5/grupo-de-la-udelar-se-propone-extender-metodologia-de-educacion-ciudadana-y-de-las-emociones-a-partir-de-la-lectura-de-relatos/>
- Freud, S. (2014). *Psicología de las masas y análisis del yo* (trad. J. L. Etcheverry). En *Obras completas Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (vol. 18, pp. 63-136). Amorrortu.
- Goleman, D. (2021). *Sobre Daniel Goleman*. <https://www.danielgoleman.info/biography/>
- Gurises Unidos. (s. f.). *Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas*. <https://gurisesunidos.org.uy/proyecto/siento-luego-aprendo/>
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Illouz, E. (2012). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Kats.
- Illouz, E. y Bengler, Y. (2017). El capitalismo emocional. En A. Corbin, J. Courtine y G. Vigarello (coords.), *Historia de las emociones. Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad* (pp. 86-114). Seuil.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEED.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (s. f.). *Educación responsable*. <https://www.ineed.edu.uy/observatorio-socioemocional/>
- Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educación em Revista*, (36), e77559. <https://www.scielo.br/j/er/a/mh6nrjwfrjrxblmcd3qpd/?lang=es>

- Modzelewski, H. (2017a). *Emociones, educación y democracia: una proyección de las emociones de Martha Nussbaum*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Modzelewski, H. (2017b). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, 7, 29-53.
- Nobile, M. (2017). Sobre la "educación emocional": Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, (20), 22-33. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf
- Presca, T. (2019). *La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/740>
- Rebour, M. (2018, febrero 22). Plan Ceibal trabajará en un plan piloto de educación emocional en seis escuelas uruguayas. *La Diaria*.
- Rodríguez, R. (2019). El trabajo de mantener unidos un cuerpo y un alma: Una relectura de Descartes a partir de la pulsión freudiana. En R. Rodríguez, (coord.), *Estudios sobre la educación del cuerpo: Perspectivas y problemas* (pp. 35-44). UCUR.
- Romano, A. (2008, noviembre). De la reforma al proceso: historia de la enseñanza secundaria en el Uruguay de 1955 a 1977. *Propuesta Educativa*, 30, 131-133. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041702016.pdf>
- Sanz, C. (2024). *El poder de las palabras y la educación emocional*. Universidad de Montevideo. <https://aidep.edu.uy/pdf/eventos/El-poder-de-las-palabras-la-Educacion-Emocional.pdf>
- Sarto del, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. *Cuadernos de Literatura*, (32), 41-68.
- Seré, C. (2024). Notas para una teoría de la educación del cuerpo. En R. Rodríguez y C. Seré (coords.), *Cuerpo y educación: indagaciones para una teoría* (pp. 57-79). UCUR.
- Southwell, M. (2021). Sensibilidades, pasiones y emocionalidades: tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo. En E. Treviño (ed.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina* (pp. 261-275). Universidad Veracruzana.
- Universidad de Montevideo, Facultad de Humanidades y Educación. (2024, agosto 8). *Programa de Educación Emocional Integral Bambú*. <https://um.edu.uy/facultad-de-humanidades-y-educacion/educacion-emocional-programa-bambu>
- Uruguay. (2020). *Ley de Urgente Consideración*. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/145885>
- Varela, J. P. (1874/1964). *La educación del pueblo. Tomo I*. Colección de Clásicos Uruguayos (vol. 49). MIPPS.
- Zangaro, M. (2023). La construcción del sujeto neoliberal: Los aportes de la psicología positiva. En D. Álvaro (coord.), *Diseño de la vida, filosofía y neoliberalismo* (pp. 30-45). IIGG.

Redes sociales: impacto psicológico y académico en estudiantes universitarios*

Social Networks: Psychological and Academic
Impact on University Students

Redes sociais: impacto psicológico e
acadêmico em universitários

Carlos Fernando Osorio-Andrade** 
Edwin Arango-Espinal*** 
Juan Manuel Candelo-Viáfara**** 

Para citar este artículo

Osorio-Andrade, C. F., Arango-Espinal, E. y Candelo-Viáfara, J. M. (2025). Redes sociales: impacto psicológico y académico en estudiantes universitarios. *Pedagogía y Saberes*, (63), 100-113. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22031>

* Artículo resultado de investigación, alianza Universidad del Valle e Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo (INTEP).

** Doctor en administración. Profesor Universidad del Valle, integrante Grupo de Investigación Sinergia del Instituto de educación Técnica profesional de Roldanillo (INTEP). carlos.fernando.osorio@correounivalle.edu.co

*** Doctor en Administración, Magíster en Derecho Administrativo, Contador Público. Profesor Asociado, Universidad del Valle seccional Eje cafetero. edwin.arango@correounivalle.edu.co

**** Doctor en Administración, Magíster en Economía Aplicada, Administrador de Empresas. Profesor asociado Universidad del Valle seccional Buga. juan.candelo@correounivalle.edu.co

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 27 de febrero de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

Resumen

El objetivo de este estudio fue examinar las relaciones entre el uso de redes sociales y variables como la depresión, la ansiedad, el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Mediante un diseño transversal, se encuestó a una muestra de 591 alumnos de una universidad del suroccidente colombiano. El uso de Facebook, Instagram y TikTok se midió a través de autoinforme. La depresión, ansiedad y estrés se evaluaron con la escala DASS-21 y el rendimiento académico a través del promedio acumulado. Los datos se analizaron con modelos de ecuaciones estructurales en PLS. Los resultados indican que un mayor uso de Facebook e Instagram se asocia positivamente con los niveles de ansiedad y estrés. En contraste, no se hallaron relaciones significativas entre las redes sociales y la depresión ni el rendimiento académico. Estos hallazgos resaltan la necesidad de fomentar un uso responsable de la tecnología entre los jóvenes para prevenir posibles efectos adversos sobre su bienestar psicológico. Se requieren más estudios para identificar los mecanismos que median estas asociaciones.

Palabras clave

salud mental y el estrés; medios sociales; rendimiento escolar

Abstract

The aim of this study was to examine the relationships between the use of social networks and variables such as depression, anxiety, stress and academic performance in university students. Using a cross-sectional design, a sample of 591 students from a university in southwestern Colombia were surveyed. The use of Facebook, Instagram and TikTok was measured through self-report. Depression, anxiety and stress were assessed with the DASS-21 scale and academic performance through cumulative average. Data were analyzed with structural equation modeling in PLS. Results indicate that higher Facebook and Instagram use is positively associated with anxiety and stress levels. In contrast, no significant relationships were found between social networks and depression or academic performance. These findings highlight the need to encourage responsible technology use among young people to prevent possible adverse effects on their psychological well-being. Further studies are needed to identify the mechanisms mediating these associations.

Keywords

mental health and stress; social media; academic performance

Resumo

O objetivo deste estudo foi examinar as relações entre o uso de redes sociais e variáveis como depressão, ansiedade, estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. Através de um desenho transversal, foi aplicada uma pesquisa com uma amostra de 591 alunos de uma universidade do sudoeste colombiano. O uso de Facebook, Instagram e TikTok foi medido por meio de auto-relato. A depressão, ansiedade e estresse foram avaliados com a escala DASS-21 e o desempenho acadêmico foi medido pelo coeficiente de rendimento acumulado. Os dados foram analisados com modelos de equações estruturais em PLS. Os resultados indicam que o maior uso de Facebook e Instagram está positivamente associado aos níveis de ansiedade e estresse. Em contraste, não foram encontradas relações significativas entre o uso de redes sociais e a depressão ou desempenho acadêmico. Esses achados destacam a necessidade de promover o uso responsável da tecnologia entre os jovens para prevenir possíveis efeitos adversos sobre seu bem-estar psicológico. Mais estudos são necessários para identificar os mecanismos que mediam essas associações.

Palavras-chave

saúde mental e estresse; mídias sociais; desempenho acadêmico

Introducción

En la última década, el panorama de la comunicación y la interacción social ha experimentado una transformación radical, impulsada principalmente por la proliferación de las redes sociales. Estas plataformas digitales se han convertido en una parte integral de la vida cotidiana, especialmente entre los adultos jóvenes, quienes han adoptado estas herramientas como su principal medio de comunicación e interacción social (Kelleher *et al.*, 2020). La omnipresencia de las redes sociales ha revolucionado no solo la forma en que las personas se comunican, sino también cómo comparten información, construyen relaciones y perciben el mundo que les rodea.

La relevancia de este fenómeno se magnifica al considerar el alcance global de estas plataformas, que han difuminado las fronteras geográficas tradicionales, permitiendo que individuos de diferentes partes del mundo interactúen instantáneamente y accedan a un vasto universo de contenidos en línea (Galiano-Coronil *et al.*, 2021). Esta conectividad sin precedentes ha generado nuevas formas de socialización, aprendizaje y entretenimiento, transformando fundamentalmente la manera en que las generaciones más jóvenes construyen su identidad y establecen relaciones interpersonales (Li *et al.*, 2024).

Sin embargo, esta revolución digital no está exenta de desafíos y consecuencias potencialmente negativas. La literatura científica ha comenzado a documentar una serie de efectos adversos asociados con el uso intensivo de las redes sociales, particularmente en lo que respecta a la salud mental y el bienestar psicológico de los usuarios jóvenes (Litwin y Levinsky, 2022). La exposición constante a contenidos cuidadosamente curados y frecuentemente idealizados en estas plataformas puede ejercer una presión significativa sobre la autopercepción y la autoestima de los usuarios, especialmente en poblaciones vulnerables como los adolescentes y adultos jóvenes (Montag *et al.*, 2024).

Un aspecto particularmente preocupante es la creciente dependencia de la validación externa que estas plataformas pueden fomentar. La búsqueda continua de aprobación social, a través de “me gusta”, comentarios y seguidores, se ha convertido en un fenómeno omnipresente que puede desencadenar patrones de comportamiento potencialmente nocivos (Sharov *et al.*, 2021). Esta dinámica de validación digital puede contribuir al desarrollo de estados de ansiedad y estrés, especialmente cuando la autovaloración personal comienza a depender excesivamente de estas métricas de aprobación social en línea.

La población universitaria representa un grupo particularmente vulnerable a estos efectos, dado que se encuentra en una etapa crucial de desarrollo personal y profesional. Durante este periodo formativo, los estudiantes no solo deben gestionar las demandas académicas tradicionales, sino también navegar por un paisaje social cada vez más digitalizado (Fekih-Romdhane *et al.*, 2024). Algunos estudios sugieren que el uso excesivo de redes sociales puede interferir significativamente con las actividades académicas y afectar el rendimiento estudiantil (Wakil *et al.*, 2018). No obstante, la naturaleza exacta de esta relación y sus implicaciones para el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes universitarios aún no ha sido completamente dilucidada.

En este contexto, surge la necesidad imperativa de comprender mejor la interrelación entre el uso de redes sociales y diversos aspectos del bienestar psicológico y académico en la población universitaria. La presente investigación se propone analizar la influencia del uso de redes sociales en la manifestación de síntomas de depresión, ansiedad y estrés, así como su potencial impacto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios en una institución del suroccidente colombiano. Este estudio cobra particular relevancia en el contexto latinoamericano, donde la investigación sobre estos fenómenos es relativamente escasa en comparación con otras regiones del mundo.

Los hallazgos de esta investigación prometen contribuir significativamente a la comprensión de cómo las redes sociales están moldeando el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Este conocimiento resulta fundamental para el desarrollo de estrategias institucionales efectivas que promuevan un uso saludable de las redes sociales y fortalezcan los sistemas de apoyo para los estudiantes que puedan verse afectados negativamente por su uso excesivo. Así, este documento se divide en seis secciones, incluida la presente introducción. La segunda sección abarca la revisión teórica que permite soportar las relaciones propuestas. La tercera sección expone la metodología aplicada para cumplir los objetivos. La sección cuarta presenta los resultados y la quinta sección plantea la discusión de los mismo. Por último, la sección sexta contempla las conclusiones generales de la investigación, así como las implicaciones sociales para las instituciones de educación superior.

Marco teórico

Evolución y uso de las redes sociales

El uso de redes sociales se ha convertido en una actividad cotidiana para la mayoría de las personas, especialmente para la juventud. Actualmente, estas plataformas en línea son una fuente de información, entretenimiento y comunicación importante, que tiene un impacto significativo en la vida de las personas y en la sociedad (Mojumder, 2018). En términos generales, las redes sociales han cambiado la forma en que los individuos interactúan entre sí, permitiendo una comunicación más fluida e inmediata (Sharov *et al.*, 2021).

Para los jóvenes de hoy, las redes sociales se consolidan como un espacio central para la socialización (Bragina, 2020). Pasan mucho tiempo compartiendo actualizaciones, videos y fotos con sus amigos. Algunas plataformas como Instagram y Snapchat, enfocadas en compartir imágenes, son extremadamente populares entre los adolescentes. Del mismo modo, Tik Tok ha tenido un gran auge reciente entre los jóvenes, quienes utilizan esta red social para crear y compartir videos cortos (Saxena *et al.*, 2020).

La popularidad de las redes sociales entre la población joven se debe en gran parte a la ubicuidad de los *smartphones* en la actualidad. Al tener acceso constante a estas plataformas a través de sus teléfonos, los adolescentes y adultos jóvenes las han integrado profundamente a su vida diaria; de hecho, para muchos de ellos, es imposible imaginar un mundo sin este tipo de plataformas (Mayuri y Bendezú, 2021). Si bien los cambios que han suscitado las redes sociales han traído beneficios en términos de conectividad e información (Gosak *et al.*, 2021), también existen aspectos negativos y riesgos potenciales. Por ejemplo, la presión por conseguir “me gusta” y seguidores puede afectar la autoestima de algunos usuarios jóvenes. Asimismo, la adicción a las redes y la comparación constante con otras personas pueden ser dañinas para la salud mental (Litwin y Levinsky, 2022). Otra preocupación es la falta de privacidad y el uso indebido de datos personales por parte de las plataformas y terceros. Los jóvenes suelen compartir información personal que puede utilizarse sin su consentimiento, además, están expuestos al acoso cibernético, contenidos inapropiados y depredadores en línea (Yerby *et al.*, 2019).

Más allá de los posibles efectos negativos, es indiscutible que las redes sociales se han vuelto un elemento central de la cultura juvenil. Para los jóvenes de hoy, vivir conectados a través de estas plataformas es parte integral de su identidad, relaciones sociales

y desarrollo personal (Uglova *et al.*, 2022). Por otro lado, las redes sociales continúan evolucionando rápidamente e incorporando nuevas funciones para atraer a los usuarios más jóvenes. Instagram, por ejemplo, ahora ofrece *reels* como respuesta a TikTok para crear y compartir videos cortos (Bishqemi y Crowley, 2022), mientras que Snapchat permite crear lentes de realidad aumentada y juegos sociales (Mohanty *et al.*, 2020).

Uso de redes sociales y su efecto en la depresión

La depresión es un trastorno del estado de ánimo que se caracteriza por sentimientos persistentes de tristeza, desesperanza y falta de interés en las actividades cotidianas (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2023). Es una condición mental común que puede afectar a personas de todas las edades y géneros, y puede ser causada por una variedad de factores, incluyendo desequilibrios químicos en el cerebro, estrés y factores genéticos (Safeekh, 2017). Los síntomas de la depresión pueden variar de leves a graves y pueden interferir significativamente en la capacidad de una persona para llevar a cabo sus actividades diarias y relacionarse con los demás (Freitas *et al.*, 2023).

La relación entre el uso de redes sociales y el aumento de la depresión ha sido objeto de estudio en los últimos años. Se ha encontrado que las personas que pasan más tiempo en las redes sociales tienen una mayor probabilidad de experimentar síntomas de depresión que aquellas que las utilizan con menos frecuencia. Esto puede deberse a varios factores, como la comparación social, la exposición a contenidos negativos y la falta de interacción social cara a cara (Aalbers *et al.*, 2019).

Al aumentar el tiempo de uso de redes sociales, entonces, se aumenta la exposición a una gran cantidad de información y a las vidas de los demás, lo que puede llevar a una mayor comparación social y sentimientos de inferioridad (Reer *et al.*, 2019). Además, las personas que pasan más tiempo en las redes sociales pueden tener menos interacciones sociales cara a cara con otras personas, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional (Moerdler *et al.*, 2022). Asimismo, la exposición a contenido negativo en las redes sociales, como noticias tristes o experiencias de otras personas que compartieron sus problemas en línea, puede aumentar la ansiedad y el estrés, lo que también puede contribuir a la depresión (Ms y Ms, 2019). En conjunto, estos factores pueden influir en el aumento de la depresión al aumentar el tiempo de uso de redes sociales. Por lo anterior se propone la siguiente hipótesis de investigación:

H1. El aumento en el uso de redes sociales conduce a una mayor depresión en los estudiantes universitarios.

Uso de redes sociales y su efecto en la ansiedad

La ansiedad es un estado emocional desagradable que se caracteriza por sentimientos de aprensión, tensión y preocupación excesiva ante situaciones que se perciben como amenazantes o peligrosas (Roy-Byrne, 2015). Es una respuesta natural y adaptativa del organismo ante situaciones estresantes que nos prepara para responder de manera efectiva a las demandas del ambiente (Notebaert *et al.*, 2016). Sin embargo, cuando la ansiedad se presenta de manera intensa y persistente ante situaciones que no representan una amenaza real o cuando se produce de forma desproporcionada, puede convertirse en un trastorno que afecta significativamente la vida de la persona y su bienestar emocional (Leichsenring y Leweke, 2017). Los síntomas de la ansiedad pueden incluir sudoración, palpitaciones, temblores, tensión muscular, dificultad para concentrarse, irritabilidad y dificultades para conciliar el sueño, entre otros (Adwas *et al.*, 2019).

La influencia entre el uso de redes sociales y la ansiedad también ha sido documentada en la literatura, y esta relación puede darse por distintas razones. En primer lugar, la comparación social. En redes sociales, las personas suelen compartir sus logros y éxitos, evitando sus momentos difíciles. Esto puede llevar a que las personas se comparen constantemente con otros sujetos y sus “vidas perfectas”, lo que puede distorsionar la percepción que tienen de sí mismos y hacerlos sentir inadecuados o infelices (Gallinari, 2018). Por otra parte, también puede presentarse el fenómeno FOMO (miedo a perderse de algo). El bombardeo constante de estímulos y contenidos en las redes puede generar un temor persistente a estar desconectados y perderse de experiencias importantes. Esta sensación de estar “fuera de onda” está relacionada con ansiedad y estrés (Harzman, 2022). Finalmente, se ha comprobado que el uso inadecuado de redes sociales puede tener un impacto en la disrupción del sueño, sobre todo cuando estos medios son utilizados cerca a la hora de dormir, a su vez, la privación crónica del sueño se relaciona estrechamente con niveles de ansiedad más altos (Mohammadbeigi *et al.*, 2016). Conforme a los argumentos expuestos previamente se propone la siguiente hipótesis de investigación:

H2. El aumento en el uso de redes sociales conduce a una mayor ansiedad en los estudiantes universitarios.

Uso de redes sociales y su efecto en el estrés

El estrés se puede definir como una respuesta fisiológica y psicológica del organismo ante situaciones que se perciben como amenazantes o desafiantes. Sus síntomas incluyen ansiedad, irritabilidad, fatiga, dolores de cabeza, problemas de sueño y problemas digestivos y puede ser causado por diversos factores, como el trabajo, la escuela, la familia, la salud, entre otros (Conti *et al.*, 2018). Aunque el estrés se considera una respuesta normal y adaptativa del cuerpo ante diversos estímulos, cuando se vuelve crónico o excesivo, puede acarrear efectos negativos en la salud física y mental de los individuos que lo padecen (Cavanagh y Obasi, 2021).

Al igual que ocurre con la depresión y la ansiedad, se ha comprobado que el uso y, sobre todo, el uso excesivo de redes sociales puede favorecer la aparición de estrés en las personas a través de diferentes mecanismos. Para empezar, las redes sociales pueden generar una sobrecarga de información en los internautas, ya que el exceso de estímulos e información que generan estos medios puede abrumar la capacidad cognitiva de las personas, lo cual es una fuente de estrés crónico (Apuke *et al.*, 2022). Las redes sociales también pueden propiciar expectativas irreales en los usuarios. Ver contenido de otras personas que muestran vidas perfectas genera una sensación de inadecuación y la presión de querer emular ese estilo de vida artificial, lo que conduce al estrés (Helm *et al.*, 2022).

Asimismo, se ha comprobado que las personas que abusan del uso de redes sociales pueden experimentar una disminución significativa en las interacciones cara a cara. Estas relaciones virtuales tienden a ser más superficiales y menos satisfactorias, lo cual afecta el bienestar y conduce a mayores niveles de estrés (Janarthanan *et al.*, 2020). Por último, el uso irrestricto de redes sociales puede conducir a menor productividad en el trabajo y el estudio debido a las constantes distracciones y el “scrolling” compulsivo. Esto afecta la concentración y el desempeño, lo que a su vez favorece la aparición de frustración y estrés en los usuarios (Chen *et al.*, 2014). En línea con lo anterior, se propone la siguiente hipótesis:

H3. El aumento en el uso de redes sociales conduce a un mayor estrés en los estudiantes universitarios.

Uso de redes sociales y su efecto en el rendimiento académico

El efecto del uso de redes sociales en el rendimiento académico ha sido objeto de investigación en los últimos años. Aunque algunos estudios han comprobado

que integrar estos medios en el aprendizaje puede tener efectos positivos como la colaboración entre estudiantes, el intercambio de información relevante y el acceso a recursos académicos en línea (Teves-Pinili y Ridad, 2018), existe consenso en que el uso excesivo de redes sociales (más de 2 horas diarias) puede conducir a consecuencias que impactan negativamente el rendimiento escolar (Cao *et al.*, 2018).

En primer lugar, se ha comprobado que el uso excesivo de redes sociales puede llevar a una distracción constante y una disminución en el tiempo dedicado al estudio y las tareas académicas (Wakil *et al.*, 2018). La multitarea entre el contenido en línea y el estudio puede afectar la retención de información y la capacidad para concentrarse en tareas complejas (Rosenthal y Walker, 2020). Del mismo modo, se ha comprobado que las redes sociales pueden fomentar la procrastinación, ya que los estudiantes pueden sentir la tentación de revisar frecuentemente sus cuentas en línea en lugar de hacer frente a tareas académicas más desafiantes o menos interesantes (Tahmasebzadeh y Sadeghpour, 2019). Esta tendencia a posponer puede llevar a un aumento en el estrés y la ansiedad a medida que los plazos de entrega se aproximan y el tiempo se agota.

De igual manera, el uso nocturno y prolongado de redes sociales puede interrumpir los patrones de sueño de los estudiantes. La investigación científica

ha comprobado que la exposición a pantallas antes de acostarse puede interferir con la calidad de sueño, un factor crucial para la concentración, la memoria y el estado de ánimo durante el día siguiente (Weinstein, 2023).

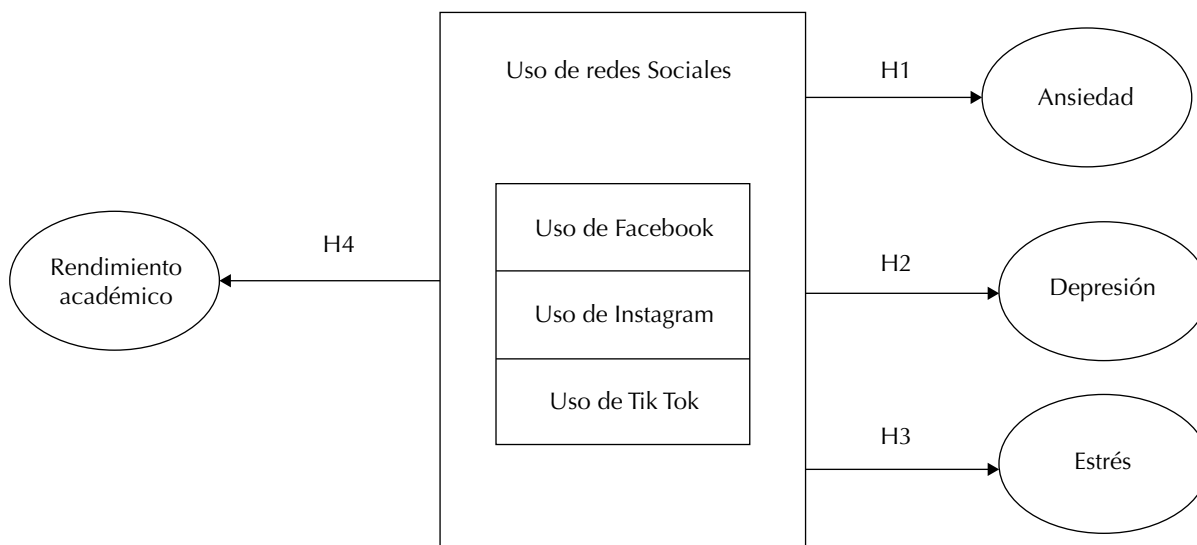
Por otro lado, dado que este análisis es multifactorial, no existe una relación clara entre la ansiedad, la depresión y el estrés con el rendimiento general de las personas (Palazzolo, 2020). Los estudios muestran hallazgos contradictorios, ya que, en ocasiones, los niveles elevados de ansiedad o estrés pueden disminuir el rendimiento, mientras que otros estudios argumentan que estas circunstancias pueden motivar a las personas a esforzarse y obtener mejores resultados. Además, existe una amplia gama de investigaciones que no revelan relaciones significativas. Esto podría deberse a que la relación entre la ansiedad, el estrés y el rendimiento no es lineal, ya que niveles moderados de ansiedad o estrés pueden mejorar el rendimiento, pero niveles excesivos pueden disminuirlo. En otras palabras, esta relación sigue una forma de *U* invertida (Yerkes y Dodson, 1908).

Conforme con lo anterior se propone la siguiente hipótesis de investigación:

H4. El aumento en el uso de redes sociales conduce a un menor rendimiento académico.

La figura 1 muestra las relaciones planteadas en este marco de referencia.

Figura 1. Modelo de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Metodología

Para llevar a cabo la presente investigación, cuyo objetivo es analizar el efecto del uso de redes sociales en la depresión, la ansiedad, el estrés y el rendimiento académico en jóvenes universitarios, se ha empleado una técnica de muestreo no probabilístico, específicamente, por bola de nieve. El público objetivo estuvo compuesto por estudiantes universitarios de una institución académica ubicada en el suroccidente colombiano, además, la obtención de la muestra se realizó a través del envío de correos electrónicos a los estudiantes, invitándolos a participar en el estudio. Estos correos incluyeron un enlace a un cuestionario estructurado alojado en Google Forms.

La recolección de datos tuvo lugar entre el 01 de marzo de 2023 y el 30 de octubre de 2023, garantizando así un amplio margen temporal que permitiera obtener un número significativo de respuestas y asegurar la representatividad de la muestra. De esta manera, se buscó obtener un panorama claro y fidedigno sobre el impacto del uso de redes sociales en las variables de interés.

Escalas de medición

El estudio se basó en la utilización de escalas de medición específicas diseñadas para evaluar las variables de interés. Estas variables incluyen: uso de redes sociales, depresión, ansiedad, estrés y el promedio académico acumulado del estudiante. Para medir la ansiedad, el estrés y la depresión, se recurrió al cuestionario DASS-21 (*depression, anxiety and stress scale*) propuesto por S. Lovibond y Lovibond (1995). Esta herramienta consta de tres subescalas que evalúan estados emocionales de depresión, ansiedad y estrés, cada una con siete ítems medidos por una escala de Likert. Las características y dimensiones del DASS-21 permiten un análisis dimensional en lugar de categorial, es decir, evalúa los trastornos psicológicos como diferencias de grado y no como categorías distintas. La escala fue adaptada al español para garantizar la comprensión por parte de los encuestados. Esta adaptación se realizó manteniendo la integridad y confiabilidad de la escala original.

En cuanto al uso de redes sociales, se optó por una metodología directa, preguntando a los estudiantes cuántas horas al día dedican a plataformas como Facebook, TikTok e Instagram. Para determinar el rendimiento académico, se obtuvo el promedio acumulado del estudiante, información que fue suministrada por la universidad previa autorización del participante.

Resultados

Validación del modelo empírico

La validación del modelo de medición es un paso crucial en la modelización de ecuaciones estructurales utilizando el método de mínimos cuadrados parciales. Esta fase implica la evaluación de la fiabilidad y validez de los constructos operacionalizados a través de múltiples ítems. En la tabla 1, se muestran las propiedades psicométricas de los constructos evaluados en este estudio, los cuales están diseñados para medir la ansiedad, la depresión, el estrés y el rendimiento académico, junto con el uso de diferentes redes sociales entre estudiantes universitarios.

Los constructos de ansiedad, depresión y estrés se midieron como escalas reflectivas con varios ítems cada uno. Los ítems para estos constructos muestran cargas factoriales que varían entre 0.546 y 0.839 para el constructo de ansiedad, entre 0.717 y 0.856 para depresión, y entre 0.667 y 0.775 para estrés. Según los estándares establecidos en la literatura, todas las cargas factoriales superan el umbral de 0.5, lo cual es considerado aceptable para la validación convergente en estudios exploratorios (Hair *et al.*, 2014). Además, el alfa de Cronbach para los constructos supera el valor de referencia de 0.7, lo que denota una alta fiabilidad interna. Específicamente, los valores obtenidos para ansiedad, depresión y estrés son 0.846, 0.916 y 0.839, respectivamente, indicando una congruencia notable entre los ítems de cada constructo.

La validez de constructo también se confirma a través del análisis de la varianza media extraída (AVE, del inglés *average variance extracted*), donde los valores reportados exceden el umbral de 0.5, sugiriendo que más de la mitad de la varianza observada es debido a la varianza del constructo. La fiabilidad compuesta (CR, del inglés *composite reliability*) es otra medida importante para la fiabilidad de los constructos, y en este estudio, todos los valores de CR están por encima del nivel recomendado de 0.7, lo cual confirma la fiabilidad de las escalas de medición. Para las variables medidas por un solo indicador, como el uso de Facebook, Instagram, TikTok y el rendimiento académico, no se presentan estadísticos concernientes a las cargas factoriales. Esto se debe a que dichas variables están medidas por un único ítem, y, por ende, se asume que son perfectamente confiables en sí mismas, llevando a un alfa de Cronbach de uno (1), un AVE de uno (1), y una CR de uno (1).

Tabla 1. *Propiedades psicométricas de los constructos*

Constructo	Ítems	M	Dev	Cargas factoriales	Alfa	AVE	CR
<i>Ansiedad</i>	1	1.96	1.03	0.546	0.846	0.522	0.882
	2	1.60	0.88	0.744			
	3	1.76	1.02	0.592			
	4	2.30	1.19	0.633			
	5	1.58	0.85	0.819			
	6	1.66	0.89	0.822			
	7	1.80	1.00	0.839			
<i>Depresión</i>	1	1.80	0.99	0.817	0.916	0.665	0.933
	2	2.28	1.08	0.717			
	3	1.91	1.12	0.831			
	4	2.38	1.14	0.852			
	5	1.67	0.95	0.856			
	6	1.60	0.91	0.832			
	7	1.74	1.09	0.796			
<i>Estrés</i>	1	2.13	0.95	0.726	0.839	0.506	0.877
	2	1.84	0.95	0.737			
	3	2.14	1.03	0.707			
	4	1.59	0.88	0.672			
	5	1.99	0.97	0.775			
	6	1.99	1.00	0.688			
	7	1.85	1.01	0.667			
<i>Uso Facebook</i>		2.52	1.11	1	1	1	1
<i>Uso Instagram</i>		2.82	1.12	1	1	1	1
<i>Uso TikTok</i>		2.54	1.40	1	1	1	1
<i>Rendimiento</i>		3.60	1.03	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Validez discriminante

La validez discriminante es una propiedad fundamental en el análisis de modelos de ecuaciones estructurales que evalúa si los constructos en el estudio son conceptualmente distintos. Es decir, si las medidas de un constructo no están indebidamente influenciadas por las medidas de otros constructos dentro del modelo (Hair *et al.*, 2014). Para evaluar la validez discriminante, se utilizan principalmente dos criterios: el criterio de Fornell y Larcker (1981) y la prueba de heterotrait-monotrait (HTMT).

De acuerdo con Fornell y Larcker (1981), para establecer la validez discriminante, la raíz cuadrada de la AVE de cada constructo debe ser mayor que las correlaciones de dicho constructo con cualquier

otro constructo del modelo. En la tabla 2, las cifras diagonales representan la raíz cuadrada de la AVE para cada constructo, mientras que las cifras fuera de la diagonal representan las correlaciones entre constructos, junto con los valores de significancia obtenidos mediante un análisis *bootstrap*. Analizando la tabla, se observa que cada valor en la diagonal es mayor que los valores en su fila y columna correspondiente, lo que indica que cada constructo comparte más varianza con sus propios ítems que con otros constructos, cumpliendo con el criterio de Fornell y Larcker.

Además, se observa que algunas correlaciones entre constructos son estadísticamente significativas (marcadas con asteriscos según su nivel de significancia: * = $p < .01$, ** = $p < .005$, *** = $p < .001$).

Por ejemplo, la correlación entre “Ansiedad” y “Estrés” es alta (0.806) y significativa ($p < .001$). Sin embargo, esta correlación no viola la validez discriminante porque la raíz cuadrada de la AVE para ambos constructos (0.823 y 0.806, respectivamente) sigue siendo mayor que las correlaciones

con otros constructos. Por otro lado, correlaciones no significativas, como la observada entre “Ansiedad” y “Rendimiento” (-0.034, no significativa), refuerzan la idea de que estos constructos no están estrechamente relacionados, apoyando la validez discriminante del modelo.

Tabla 2. Raíz cuadrada de la AVE

	Ansiedad	Depresión	Estrés	Facebook	Insta	TikTok	Rendimiento
Ansiedad	0.823						
Depresión	0.653	0.753					
Estrés	0.806	0.604	0.806				
Facebook	0.124**	0.069	0.142***	1.000			
Insta	0.137***	0.087	0.150***	0.176	1.000		
TikTok	0.103**	0.063	0.149	0.006	0.149	1.000	
Rendimiento	-0.034	-0.060	-0.011	0.071	0.011	-0.070	1.000

* = $p < .01$, ** = $p < .005$, *** = $p < .001$

Fuente: Elaboración propia.

Vale la pena destacar que adicionalmente al criterio de Fornell y Larcker, se aplicó el criterio de cargas cruzadas, encontrando que los valores entre ítems que no pertenecen al mismo constructo no superan el umbral recomendable de 0.80 (Chantaly, 2015). Del mismo modo, se obtuvo el índice HTMT que es una aproximación más reciente para evaluar la validez discriminante y es particularmente útil cuando los constructos son correlacionados. Según el umbral recomendado, los valores HTMT no deben exceder de 0.85 (Chantaly, 2015), caso que tampoco se dio con estos datos. En resumen, la evaluación de la validez discriminante utilizando los criterios de Fornell y Larcker, el análisis de cargas cruzadas y el

índice HTMT demuestra que los constructos en este estudio son distintos y medidos adecuadamente.

Resultados del modelo estructural

El análisis del modelo estructural en PLS (del inglés *partial least squares*) se enfoca en la estimación y evaluación de las relaciones hipotetizadas entre los constructos. Se evaluó tanto la capacidad explicativa del modelo a través del coeficiente de determinación (R^2), la significancia de las relaciones mediante *bootstraping*, y el tamaño del efecto (f^2). A continuación, se presenta la tabla 3 con los resultados de las relaciones exploradas y sus correspondientes coeficientes de senda y valores de significancia.

Tabla 3. Resultados

	Ansiedad R2 = 0.16	Depresión R2 = 0.13	Estrés R2 = 0.10	Rendimiento R2 = 0.19
Uso Facebook	0.105** F2 = 0.21	0.057 F2 = 0.03	0.121*** F2 = 0.25	0.070 F2 = 0.005
Uso Instagram	0.106*** F2 = 0.21	0.069 F2 = 0.05	0.120*** F2 = 0.20	0.011 F2 = 0.000
Uso TikTok	0.087** F2 = 0.18	0.052 F2 = 0.03	0.055 F2 = 0.003	-0.068 F2 = 0.005

* = $p < .01$, ** = $p < .005$, *** = $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que el modelo explica el 16 % de la varianza en ansiedad ($R^2 = 0.16$), el 13 % en “Depresión” ($R^2 = 0.13$), el 10 % en “Estrés” ($R^2 = 0.10$) y el 19 % en rendimiento ($R^2 = 0.19$). Estos valores de R^2 sugieren un poder explicativo moderado-bajo del modelo.

Respecto al uso de Facebook, muestra una relación positiva y significativa con la ansiedad ($\beta = 0.105$, $p < 0.005$) con un tamaño de efecto bajo ($f^2 = 0.021$), y presenta una relación significativa con el estrés ($\beta = 0.121$, $p < 0.001$) con un tamaño de efecto bajo ($f^2 = 0.025$). Sin embargo, no muestra relaciones significativas con depresión ni rendimiento, presentando tamaños de efecto pequeños ($f^2 = 0.003$ y 0.005 respectivamente).

De manera similar, el uso de Instagram presenta relaciones positivas y significativas con la ansiedad ($\beta = 0.106$, $p < 0.001$) con un tamaño de efecto bajo ($f^2 = 0.021$), y muestra una relación significativa con el estrés ($\beta = 0.120$, $p < 0.001$) con un tamaño de efecto bajo ($f^2 = 0.020$). No obstante, no presenta relaciones significativas con depresión ni rendimiento, con tamaños de efecto pequeños ($f^2 = 0.005$) y nulo ($f^2 = 0.000$) respectivamente.

Por su parte, el uso de TikTok está significativamente relacionado con la ansiedad ($\beta = 0.087$, $p < 0.005$) con un tamaño de efecto muy bajo ($f^2 = 0.018$), pero no muestra relaciones significativas con depresión, estrés ni rendimiento, presentando tamaños de efecto pequeños ($f^2 = 0.003$, 0.003 , y 0.005 , respectivamente).

Estos resultados permiten soportar parcialmente H1 y H2, mientras que se rechazan las hipótesis H3 y H4. Es importante destacar que las redes sociales muestran efectos significativos, pero bajos sobre la ansiedad, con tamaños de efecto que oscilan entre muy bajo y bajo (f^2 entre 0.018 y 0.021). Además, Facebook e Instagram tienen efectos significativos, pero bajos sobre el estrés ($f^2 = 0.025$ y 0.020 , respectivamente). Resulta notable que ninguna de las redes sociales muestra efectos significativos sobre la depresión o el rendimiento académico, presentando tamaños de efecto muy pequeños o nulos ($f^2 \leq 0.005$). Los valores de R^2 moderadamente bajos (entre 10 % y 19 %) sugieren la existencia de otras variables importantes no incluidas en el modelo que podrían explicar mejor estos fenómenos.

Ajuste global del modelo

La evaluación del ajuste del modelo es un aspecto fundamental en el análisis de ecuaciones estructurales. En PLS-SEM (del inglés *partial least squares-structural equation modeling*), el enfoque se centra en la maxi-

mización de la varianza explicada de los constructos del modelo. Aunque PLS no se basa en un enfoque de bondad de ajuste global como los modelos basados en covarianza, existen ciertas métricas que se pueden utilizar para evaluar la adecuación del modelo. El SRMR (del inglés *standardized root mean square residual*) es un índice que evalúa la discrepancia entre las correlaciones observadas y las predichas por el modelo. Valores de SRMR inferiores a 0.08 generalmente indican un buen ajuste del modelo a los datos. En el caso presente, y como se observa en la tabla 4, el SRMR tiene un valor de 0.0624, lo que señala que el modelo tiene un buen ajuste y que la discrepancia entre las correlaciones observadas y las modeladas es pequeña. El RMS Theta (RMS, del inglés *root mean square*) es otro indicador que proporciona información sobre la calidad del ajuste del modelo. Este indicador es relevante cuando se utilizan múltiples ítems para medir los constructos latentes, y evalúa la media de las cargas cruzadas residuales entre los ítems. Aunque no hay un umbral establecido universalmente para el RMS Theta, algunos investigadores sugieren que valores más bajos indican un mejor ajuste del modelo. En este caso, el valor de 0.1117 sugiere que hay un nivel moderado de residuos en las relaciones entre ítems, pero sigue siendo razonablemente bajo, lo que apoya la adecuación del modelo.

Tabla 4. *Ajuste del modelo*

Bondad de ajuste del modelo	
SRMR	0.0624
RMS Theta	0.1117

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Discusión

Los resultados de este estudio ofrecen evidencia sobre la influencia modesta, pero significativa del uso de redes sociales en la salud mental y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Específicamente, se encontró que un mayor uso de Facebook e Instagram se relaciona con mayores niveles de ansiedad y estrés entre los estudiantes, aunque con tamaños de efectos bajos. Estos hallazgos, si bien coinciden con investigaciones previas que han documentado efectos negativos del uso prolongado de redes sociales en el bienestar psicológico de jóvenes y adolescentes (Aalbers *et al.*, 2019; Janarthanan *et al.*, 2020), sugieren un impacto más limitado de lo previamente reportado.

Una posible explicación para la asociación modesta entre el uso de redes y la ansiedad es el fenómeno de comparación social negativa que promueven estos medios (Reer *et al.*, 2019). En plataformas como Instagram o Facebook, los usuarios tienden a compartir y destacar sus logros personales y momentos positivos, mostrando una versión idealizada de sus vidas. El verse expuesto constantemente a estas imágenes y estados perfectos, puede generar una distorsión cognitiva y sentimientos de inferioridad en otros usuarios al compararse, lo que a su vez se relaciona con ansiedad y baja autoestima (Gallinari, 2018).

Otro factor que podría mediar la relación entre redes sociales y ansiedad es el miedo a perderse experiencias o información relevante, también conocido como FOMO (Harzman, 2022). El flujo interminable de publicaciones y la presión de estar siempre conectado podrían suscitar este tipo de ansiedad en los usuarios más jóvenes. A futuro, sería interesante evaluar en qué medida variables como la comparación social y el FOMO median el vínculo entre redes sociales y salud mental. Sin embargo, el bajo tamaño del efecto sugiere que esta comparación social podría tener un impacto menor del esperado, o que existen factores protectores no medidos que podrían estar moderando esta relación.

En cuanto al estrés, el hallazgo de una asociación positiva, pero de bajo impacto con el uso de redes matiza los hallazgos de estudios previos que señalan estas plataformas como una fuente significativa de estrés crónico (Chen *et al.*, 2014). Si bien la sobrecarga de estímulos e información que generan las redes podría abrumar la capacidad cognitiva de los estudiantes (Apuke *et al.*, 2022), los bajos tamaños de efecto sugieren que este impacto podría ser menos prominente de lo anticipado.

En contraste con la ansiedad y el estrés, no se hallaron asociaciones significativas entre el uso de redes sociales y los niveles de depresión. Este resultado es inconsistente con algunos estudios previos que sí han encontrado una relación positiva (Aalbers *et al.*, 2019; Moerdler *et al.*, 2022). Quizás aquí estén influyendo variables moderadoras no evaluadas, como el apoyo social percibido o la predisposición genética a la depresión. Además, la muestra fue de estudiantes universitarios sin diagnóstico clínico de depresión, lo que pudo haber reducido la variabilidad en esta variable. Futuros estudios con muestras clínicas y medidas más comprehensivas de depresión ayudarían a clarificar esta relación.

Respecto al rendimiento académico, aunque se observó una tendencia negativa con el uso de redes sociales, las asociaciones no alcanzaron significación

estadística. El impacto académico podría manifestarse a más largo plazo, por lo que se requieren diseños longitudinales para detectar este efecto. Además, se debe considerar que el rendimiento académico es un resultado multifactorial, por lo que el efecto específico de las redes sociales podría estar enmascarado por otros predictores no medidos en este estudio. Por otro lado, hay estudios que muestran la no existencia de una relación clara entre estas variables como Palazzolo (2020).

Como se pudo apreciar en los resultados, el uso de TikTok, a diferencia de Facebook e Instagram, no demostró efectos significativos en el estrés. Una posible explicación es que estas últimas plataformas son más propicias para la comparación social, ya que su diseño y funciones enfatizan la visibilidad, los “me gusta” (*likes*) y la popularidad (Bishqemi y Crowley, 2022). Al fomentar esta competencia por la atención, aumentan la probabilidad de que los usuarios se comparen con sus pares y experimenten ansiedad o estrés. Por el contrario, en TikTok la presión por aparentar una vida perfecta podría ser menor, y su formato orientado a videos cortos podría ayudar a una experiencia más ligera y centrada en el entretenimiento. Otra razón podría ser que, en Facebook e Instagram, los usuarios suelen interactuar con personas conocidas de su círculo social, como familiares, amigos o compañeros. Esto intensifica los efectos de comparación social, pues se comparan con personas similares de su entorno (Ms y Ms, 2019). En cambio, en TikTok es más común seguir a *influencers* o cuentas anónimas, lo que reduce la presión social dentro de los propios grupos de referencia.

Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia del uso de redes sociales en variables como la depresión, la ansiedad, el estrés y el rendimiento académico de estudiantes universitarios y a través de los resultados encontrados se pueden extraer algunas conclusiones relevantes:

A diferencia de estudios previos que han encontrado una fuerte asociación entre el uso de redes sociales y la salud mental, en esta investigación se encontraron relaciones de baja magnitud. Si bien se halló una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el tiempo dedicado a redes sociales como Facebook e Instagram y los niveles de ansiedad y estrés informados por los estudiantes, estas correlaciones fueron moderadas. Esto sugiere que, aunque existe una relación, el impacto del uso de estas plataformas en el bienestar psicológico de los

jóvenes podría ser menos pronunciado de lo anticipado. Es posible que esto se deba a la forma en que se operacionalizó y midió el “uso excesivo” de redes sociales en este estudio. En contraste, la relación entre redes sociales y depresión no fue estadísticamente significativa. De manera similar, el uso de redes sociales no mostró una asociación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes. Es posible que los efectos negativos en esta variable se manifiesten a más largo plazo o estén enmascarados por otros predictores.

En primer lugar, se halló una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el tiempo dedicado a redes sociales como Facebook e Instagram y los niveles de ansiedad y estrés informados por los estudiantes. Esto sugiere que el uso excesivo de estas plataformas podría tener un impacto moderado perjudicial en el bienestar psicológico de los jóvenes. En contraste, la relación entre redes sociales y depresión no fue estadísticamente significativa. De manera similar, el uso de redes sociales no mostró una asociación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes. Es posible que los efectos negativos en esta variable se manifiesten a más largo plazo o estén enmascarados por otros predictores.

Otro aspecto a tener en cuenta es que plataformas de redes sociales como Instagram y Facebook parecen tener un impacto más fuerte en la ansiedad y el estrés que alternativas como TikTok. Esto podría deberse a que promueven en mayor medida la comparación social y la necesidad de proyectar una imagen idealizada.

En conjunto, los hallazgos resaltan la necesidad de promover un uso responsable y balanceado de la tecnología entre los jóvenes, para mitigar posibles efectos adversos sobre su bienestar y desempeño académico. Las implicaciones de este estudio apuntan a la importancia de diseñar intervenciones educativas y políticas institucionales que fomenten hábitos digitales saludables entre los estudiantes universitarios. Asimismo, es clave sensibilizar a los jóvenes sobre los riesgos del uso excesivo de redes sociales y entrenar habilidades que reduzcan la comparación social y la presión por estar permanentemente conectados.

Respecto a las limitaciones de la investigación, si bien esta aporta evidencia sobre las asociaciones entre redes sociales y bienestar psicológico en jóvenes, tiene algunas limitaciones que deberán abordarse en futuras investigaciones. En primer lugar, la naturaleza transversal del diseño impide establecer relaciones causales entre las variables examinadas. Se requieren estudios longitudinales y experimentales para determinar la direccionalidad de los efectos.

En segundo lugar, la muestra estuvo restringida a estudiantes universitarios sin diagnóstico clínico. Futuros estudios deberían replicar estos hallazgos incluyendo estudiantes diagnosticados. Una limitación metodológica importante fue la medición del uso de redes sociales a través de autoinforme, lo cual pudo haber afectado la magnitud de las correlaciones encontradas. Sería recomendable que futuros estudios incluyan medidas más objetivas a través del rastreo del uso real de aplicaciones en teléfonos inteligentes. Por último, es relevante que las investigaciones futuras consideren examinar variables mediadoras y moderadoras que podrían matizar estas asociaciones, como la motivación subyacente al uso de redes y el apoyo social percibido.

Referencias

- Aalbers, G., McNally, R., Heeren, A., De Wit, S. y Fried, E. (2019). Social media and depression symptoms: A network perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(8), 1454-1462. <https://doi.org/10.1037/xge0000528>
- Adwas, A., Jbireal, J. y Azab, A. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. *East African Scholars Journal of Medical Sciences*, 2(10), 580-591.
- Apuke, O., Omar, B., Tunca, E. y Gever, C. (2022). Information overload and misinformation sharing behaviour of social media users: Testing the moderating role of cognitive ability. *Journal of Information Science*. <https://doi.org/10.1177/01655515221121942>
- Bishqemi, K. y Crowley, M. (2022). TikTok vs. Instagram: Algorithm Comparison. *Journal of Student Research*. <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i1.2428>
- Bragina, E. (2020). Political Socialization of Youth in Modern Conditions of Society Transformation: Agents and Factors. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/343086505_Political_socialization_of_youth_in_modern_conditions_of_society_transformation_agents_and_factors
- Cao, X., Masood, A., Luqman, A. y Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective. *Computers in Human Behavior*, 85, 163-174. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.023>
- Cavanagh, L. y Obasi, E. (2021). The moderating role of coping style on chronic stress exposure and cardiovascular reactivity among African American emerging adults. *Prevention Science*, 22, 357-366. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01141-3>

- Chen, L., Nath, R. e Insley, R. (2014). Determinants of digital distraction: A cross-cultural investigation of users in Africa, China and the us. *Journal of International Technology and Information Management*, 23(3), 8. <https://doi.org/10.58729/1941-6679.1080>
- Conti, J., Mas, A. y Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (22), 181-195.
- Fekih-Romdhane, F., Haddad, P., Roukoz, R., Barakat, M., Gerages, S., Malaeb, D., Obeid, S. y Hallit, S. (2024). Does loneliness mediate the association between social media use disorder and sexual function in Lebanese university students? *International Journal of Environmental Health Research*, 34(3), 1835-1846. <https://doi.org/10.1080/09603123.2023.2248005>
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/00222437810180010>
- Freitas, P., Meireles, A., Ribeiro, I., Abreu, M., Paula, W. y Cardoso, C. (2023). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes del área de la salud e impacto en la calidad de vida. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 31, e3884. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6315.3884>
- Galiano-Coronil, A., Jiménez-Marín, G., Elías, R. y Tobar-Pesántez, L. (2021). Communication, social networks and Sustainable Development Goals: A reflection from the perspective of social marketing and happiness management in the general elections in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12(art. 743361). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743361>
- Gallinari, E. (2018). Facebook: Friend or Foe? Exploring the Relationship Between Social Media Use, Social Comparison, Self-Esteem and Affect. *BSU Honors Program Theses and Projects*, 287. https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1275&context=honors_proj
- Gosak, M., Duh, M., Markovič, R. y Perc, M. (2021). Community lockdowns in social networks hardly mitigate epidemic spreading. *New Journal of Physics*, 23. DOI: 10.1088/1367-2630/abf459
- Harzman, L. (2022). The Impact of Social Media and FOMO on Mental Health. *SACAD: John Heinrichs Scholarly and Creative Activity Days*, 41. DOI: 10.58809/wsb18741
- Helm, P., Jimenez, T., Galgali, M., Edwards, M., Vail, K., 3rd y Arndt, J. (2022). Divergent effects of social media use on meaning in life via loneliness and existential isolation during the coronavirus pandemic. *Journal of social and personal relationships*, 39(6), 1768-1793. <https://doi.org/10.1177/02654075211066922>
- Janarthanan, D., Kashaboyina, S., Kumbam, P. y Gode, B. (2020). *Stress detection on the basis of social network interactions*. Institute of Scholars (InSc).
- Kelleher, E., Giampietro, P. y Moreno, M. (2020). Social media use among young adults with connective tissue disorders: cross-sectional pilot study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(2), e16367. DOI:10.2196/16367
- Leichsenring, F. y Leweke, F. (2017). Social Anxiety Disorder. *The New England journal of Medicine*, 376(23), 2255-2264. <https://doi.org/10.1056/NEJMcp1614701>
- Li, J., Zhou, Y., Lv, X., Leng, X., Jiang, X. y Gao, X. (2024). A network analysis approach to core symptoms and symptom relationships of problematic social media use among young adults. *Information, Communication & Society*, 27(6), 1229-1246. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2245870>
- Litwin, H. y Levinsky, M. (2022). Social networks and mental health change in older adults after the Covid-19 outbreak. *Aging & Mental Health*, 26(5), 925-931. <https://doi.org/10.1080/13607863.2021.1902468>
- Lovibond, S. y Lovibond, P. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Psychology Foundation of Australia.
- Mayuri, A. y Bendezú, L. (2021). Use's perception of the social networks in young people at the Ica city, 2020 [Percepción sobre el uso de las redes sociales en jóvenes de la ciudad de Ica, 2020]. *Journal of Global Management Sciences*. <https://doi.org/10.32829/gmsj.v4i1.128>
- Moerdler, S., Barry, M., Henry, E., Lucas, T., Marshall, A. y Dizon, D. (2022). Impact of social media on the emotional health and burnout of pediatric and adult oncology professionals: A SWOG and COG survey. *Journal of Clinical Oncology*. https://doi.org/10.1200/jco.2022.40.16_suppl.1101
- Mohammadbeigi, A., Absari, R., Valizadeh, F., Saadati, M., Sharifimoghadam, S., Ahmadi, A., Mokhtari, M. y Ansari, H. (2016). Sleep Quality in Medical Students; the Impact of Over-Use of Mobile Cell-Phone and Social Networks. *Journal of Research in Health Sciences*, 16(1), 46-50.
- Mohanty, P., Hassan, A. y Ekis, E. (2020). Augmented reality for relaunching tourism post-COVID-19: socially distant, virtually connected. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 12(6), 753-760. <https://doi.org/10.1108/whatt-07-2020-0073>
- Mojumder, P. (2018). Understanding the Impact of Online Platforms on Human Society and Relationships: A

Macro and Micro Perspective (Doctoral dissertation, University of Minnesota).

- Montag, C., Demetrovics, Z., Elhai, J., Grant, D., Koning, I., Rumpf, H., Spada, M., Throuvala, M. y van den Eijnden, R. (2024). Problematic social media use in childhood and adolescence. *Addictive Behaviors*, 153(art. 107980). <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2024.107980>
- Ms, S. K. y Ms, G. S. (2019). Discovering Negative and Competitive Social Interactions Based on Social Networks. *International Journal of Communication and Networking System*.
- Notebaert, L., Masschelein, S., Wright, B. y MacLeod, C. (2016). To risk or not to risk: Anxiety and the calibration between risk perception and danger mitigation. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*, 42(6), 985-995. <https://doi.org/10.1037/xlm0000210>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023, marzo 31). Depressive disorder (depression). WHO fact sheet on depressive disorder (depression) providing key facts and information on types and symptoms, contributing factors, diagnosis and treatment, WHO response.
- Palazzolo, J. (2020). Anxiety and performance. *L'Encéphale*, 46(2), 158-161. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2019.07.008>
- Reer, F., Tang, W. y Quandt, T. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media & Society*, 21, 1486-1505. <https://doi.org/10.1177/1461444818823719>
- Rosenthal, S. y Walker, Z. (2020). Experiencing live composite video lectures: Comparisons with traditional lectures and common video lecture methods. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), art. 8. <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2020.140108>
- Roy-Byrne, P. (2015). Treatment-refractory anxiety; definition, risk factors, and treatment challenges. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(2), 191-206. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.2/proybyrne>
- Safeekh, A. (2017). Understanding depression: An overview. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 5, 107-111.
- Saxena, S., Bhushan, B. y Yadav, D. (2020). Blockchain-powered Social Media Analytics in Supply Chain Management. *Materials Engineering eJournal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3598906>
- Sharov, S., Vorovka, M., Sharova, T. y Zemlianska, A. (2021). The impact of social networks on the development of students' social competence. *International Journal of Engineering Pedagogy (ijEP)*, 11(3), pp. 84-98. <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i3.20491>
- Tahmasebzadeh, D. y Sadeghpour, M. (2019). The effect of social networks on academic procrastination and Mediating Role of Self-Regulatory Learning Strategies of Students. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 14(1), 221-230. <https://doi.org/10.22061/tej.2019.970>
- Teves-Pinili, R. y Ridad, C. (2018). Social Networking and Academic Performance among Filipino Students. *Prism*, 23(1).
- Uglova, A., Bogdanovskaya, I. y Nizomutdinov, B. (2022). The relationship of socio-cultural values and psychological problems in high school students (based on the material of social networks). *Perspectives of Science and Education*, 59(5), 415-429. https://www.researchgate.net/publication/365740880_The_relationship_of_socio-cultural_values_and_psychological_problems_in_high_school_students_based_on_the_material_of_social_networks
- Wakil, K., Nasraddin, R. y Abdulrahan, R. (2018). The Role of Social Media on Students GPA. *Indonesian Journal of Curriculum and Educational Technology Studies*, 6(1), 1-5. <https://doi.org/10.15294/ijcets.v6i1.22634>
- Weinstein, A. (2023). Problematic Social Networking Site use-effects on mental health and the brain. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1106004. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1106004>
- Yerby, J., Koohang, A. y Paliszkiwicz, J. (2019). Social media privacy concerns and risk beliefs. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 7(1). https://www.iiakm.org/ojakm/articles/2019/volume7_1/OJAKM_Volume7_1pp1-13.pdf
- Yerkes, R. y Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology & Psychology*, 18, 459-482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

Prevalencia de neuromitos en futuros/as docentes del norte de México*

Prevalence of Neuromyths Among Pre-Service Teachers in Northern Mexico

Prevalência de neuromitos entre futuros/as professores/as do norte do México

María Guadalupe Siqueiros-Quintana** 
Xitlali Torres-Aguilar*** 

Para citar este artículo

Siqueiros-Quintana, M. G. y Torres-Aguilar, X. (2025). Prevalencia de neuromitos en futuros/as docentes del norte de México. *Pedagogía y Saberes*, (63), 114-127. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21945>

Resumen

La formación docente es muy importante debido a su responsabilidad social en la formación integral de las nuevas generaciones. En este sentido, es necesaria una formación que incluya, entre otras cosas, conocimientos de neurociencias basada en evidencias científicas. Este trabajo es resultado de una investigación que buscó conocer el nivel de aceptación de neuromitos y su relación con variables relacionadas con la edad, hábitos de lectura, nivel de conocimiento, importancia e interés en temas de neurociencias. Se encuestó a 102 futuros/as maestros/as de educación primaria del norte de México, quienes dieron

* En este artículo se presentan los resultados de una investigación que forma parte de un proyecto más amplio denominado "Neuromitos en docentes en formación y en servicio". El proyecto es parte de las líneas de investigación que desarrollan las autoras de este artículo.

** Doctorado. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Sonora. marilu.siqueiros@gmail.com

*** Doctorado. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. xitlalitorresaguilar@gmail.com

respuesta a un cuestionario con 37 afirmaciones sobre el cerebro, de las cuales 24 se han catalogado como neuromitos con base en la literatura revisada. Los resultados confirman lo encontrado en otros estudios en cuanto a los neuromitos de mayor aceptación: estilos de aprendizaje, ambientes estimulantes y ejercicios de integración de hemisferios. También se encontraron algunas correlaciones significativas: negativas de la edad con dos neuromitos, positivas con la lectura de artículos científicos en general con tres neuromitos. El nivel de conocimiento, importancia e interés son las que más correlaciones tuvieron con algunos neuromitos. No se encontraron correlaciones significativas con la lectura de artículos sobre el cerebro y ver documentales neurocientíficos. Se concluye sobre la importancia de incluir temas de neurociencias en la formación docente encaminadas a fomentar el pensamiento crítico y combatir directamente los neuromitos que se identifiquen con mayor prevalencia.

Palabras clave

neurociencias; características de los maestros; base de conocimientos docentes; formación docente inicial

Abstract

Teacher education plays a crucial role due to its social responsibility in the holistic formation of future generations. In this regard, it is essential that teacher training includes, among other areas, neuroscience knowledge grounded in scientific evidence. This study investigates the level of acceptance of neuromyths and their relationship with variables such as age, reading habits, level of knowledge, perceived importance, and interest in neuroscience-related topics. A survey was conducted with 102 future primary school teachers in northern Mexico, who responded to a questionnaire comprising 37 statements about the brain, 24 of which have been categorised as neuromyths based on the literature. The results align with previous studies in identifying the most widely accepted neuromyths: learning styles, enriched environments, and hemisphere integration exercises. Some significant correlations were found: negative correlations between age and two neuromyths, and positive correlations between general scientific article reading and three neuromyths. The variables of knowledge level, importance, and interest showed the strongest correlations with certain neuromyths. No significant correlations were found with reading neuroscience-specific articles or watching neuroscience documentaries. The study concludes with an emphasis on the importance of incorporating neuroscience topics into teacher training programmes to promote critical thinking and directly address the most prevalent neuromyths.

Keywords

neuroscience; teacher characteristics; teacher knowledge base; pre-service teacher education

Resumo

A formação docente é de grande importância devido à sua responsabilidade social na formação integral das novas gerações. Nesse sentido, é fundamental que a formação inclua, entre outros aspectos, conhecimentos de neurociências baseados em evidências científicas. Este estudo investigou o nível de aceitação de neuromitos e sua relação com variáveis como idade, hábitos de leitura, nível de conhecimento, importância e interesse por temas relacionados às neurociências. Foram entrevistados 102 futuros/as professores/as do ensino fundamental do norte do México, que responderam a um questionário com 37 afirmações sobre o cérebro, das quais 24 foram classificadas como neuromitos com base na literatura revisada. Os resultados confirmam achados de estudos anteriores sobre os neuromitos mais aceitos: estilos de aprendizagem, ambientes enriquecidos e exercícios de integração hemisférica. Também foram encontradas algumas correlações significativas: negativas entre idade e dois neuromitos, e positivas entre leitura de artigos científicos em geral e três neuromitos. As variáveis de nível de conhecimento, importância e interesse apresentaram as correlações mais expressivas com determinados neuromitos. Não foram encontradas correlações significativas com a leitura de artigos específicos sobre o cérebro ou com a visualização de documentários neurocientíficos. Conclui-se que é fundamental incluir temas de neurociências na formação docente para fomentar o pensamento crítico e combater diretamente os neuromitos de maior prevalência.

Palavras-chave

neurociências; características dos professores; base de conhecimentos docentes; formação inicial docente

Introducción

En la actualidad, y desde tiempos pasados, lo educativo tiene una gran relevancia en la función social y una de las más destacadas es la formación integral del ser humano (Machado dos Santos, 2023). Este tipo de educación se asume como responsabilidad de las familias; sin embargo, la escuela y la sociedad en general intervienen en una parte de esta tarea (Montenegro, 2021). Bajo estos esquemas es indispensable que el profesorado activo y futuros/as profesores cuenten con la mejor preparación posible. En este sentido, es importante que estos reconozcan los conocimientos científicos y neurocientíficos más recientes para mejorar y potencializar sus intervenciones educativas (Carboni *et al.*, 2021). Así mismo, cuestionar algunas creencias o prácticas pseudo-científicas como los llamados “neuromitos”, ya que, de acuerdo con algunos autores (Varas-Genestier y Ferreira, 2017), estas creencias pueden afectar o desaprovechar prácticas con un efecto positivo en el aprendizaje basado en la evidencia.

La literatura existente sobre el tema da cuenta de la importancia de que las prácticas del profesorado y futuros/as profesionales se fundamenten en conocimiento científico y se evidencia la necesidad de profesionalizar a fin de mitigar las ideas erróneas o distorsionadas sobre las funciones del cerebro o llamados neuromitos. Y es que algunos estudios han demostrado la presencia y coexistencia de los neuromitos en futuros/as docentes, tal es el caso de los estudios de Biso *et al.* (2018) y Painemil *et al.* (2021) en una muestra de 99 estudiantes de educación infantil de Chile y España, donde sus hallazgos contemplan neuromitos relacionados a los estilos de aprendizaje, periodos críticos y ambientes enriquecidos y coordinación de los hemisferios del cerebro. Estos hallazgos se alinean a lo investigado por diversos autores sobre la prevalencia de los neuromitos a nivel mundial (Falquez y Ocampo, 2018; Maureira *et al.*, 2021; Varas-Genestier y Ferreira, 2017).

Los avances de la neurociencia con sus subcampos de neurociencia educativa han arrojado más información relacionada al estado del arte actual de los neuromitos relacionados con el profesorado. Por ejemplo, se ha informado que los/as docentes y estudiantes están interesados en la neuroeducación y reconocen la importancia de esta subdisciplina en su labor profesional (Falquez y Ocampo, 2018; Ferreira y Gómez, 2019; Ferrero *et al.*, 2016). Pese a estos hallazgos, sería relevante tener cada vez más datos relacionados con muestras mexicanas sobre la prevalencia o no de estos en sus contextos formativos, así como los factores que se relacionan.

Con estos antecedentes, se evidencia la necesidad de continuar con el estudio y profundización de la prevalencia de los neuromitos en futuros/as docentes e indagar en los factores relacionados. Esto con el fin de proponer una estrategia de intervención desarrollada a partir de los resultados de investigación que abonen a la disminución de la prevalencia de los neuromitos más arraigados. Para ello, las preguntas de investigación en este trabajo se enmarcan en ¿cuál es la prevalencia de neuromitos y las variables que contribuyen a su aceptación en futuros/as docentes que se forman en una escuela normal del norte de México?

Marco teórico (conceptual)

Los neuromitos son concepciones o ideas erróneas relacionadas con el funcionamiento del cerebro que pueden originarse de hechos científicos (Dekker *et al.*, 2012) y que se vuelven populares a través de los años. Sin embargo, este concepto no es nuevo, la palabra fue acuñada por primera vez en la década de los 80, por el cirujano Alan Crockard, quien la utilizó para referirse a un concepto erróneo sobre la función cerebral en la medicina (Howard-Jones, 2014).

Desde una mirada educativa, un neuromito se describe por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002) como la idea errónea generada por malentendidos teóricos o una mala lectura de estos o una cita errónea de hechos científicos (relacionados al cerebro) para argumentar a favor el uso de la investigación del cerebro en la educación y otros contextos. Desde el uso del concepto por primera vez, varias investigaciones han destacado la presencia generalizada de los neuromitos y su persistencia, particularmente entre personas relacionadas con la educación (Dekker *et al.*, 2012; Ferrero *et al.*, 2016).

Algunos ejemplos de neuromitos más extendidos, y que requieren una reflexión profunda, tienen que ver con el uso del 10 % del cerebro, seguido del trabajo de manera individual de los hemisferios, estilos de aprendizaje y la existencia de periodos críticos. Cada una de estas creencias se han desmitificado a través de investigaciones relacionadas con la neuroimagen. Por ejemplo, el estudio de Ansari (2008) explicaba que todas las funciones del cerebro se encuentran interconectadas y demuestra que ambos hemisferios son responsables de los procedimientos realizados a nivel cerebral.

Estas investigaciones van en contra de mitos sobre el cerebro izquierdo frente al derecho, o el de las inteligencias múltiples (Geake, 2008). El mito que

sugiere que se utiliza el 10 % del cerebro se percibe como uno de los más perdurables, considerando que lo primero escrito al respecto fue en 1907 por Williams James; sin embargo, la literatura sugiere la improbabilidad de esta afirmación, considerando que ninguna zona de nuestro cerebro está “apagada”, ni siquiera en estado de vigilia o sueño profundo (Torrijos-Muelas *et al.*, 2020). Por lo ya descrito, todas estas creencias erróneas en diferentes niveles y modos pueden tener una inferencia en el desarrollo de la práctica docente.

Método

La presente investigación se basa en el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. Se obtuvieron datos en un solo momento; por lo tanto, se considera un estudio transeccional. Su alcance es descriptivo y correlacional porque se busca identificar los neuromitos prevalecientes en futuros/as docentes y factores relacionados con estos.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una institución formadora de docentes (escuela normal) del noroeste de México. Se obtuvo la participación voluntaria de 102 estudiantes (82 mujeres, 19 hombres y uno prefirió no señalar el género con el que se identifica) de los 128 inscritos en el semestre 2023-2 (agosto-diciembre) de la generación 2021-2025. El rango de edad fue de 19 a 25 años.

Instrumentos

La técnica de investigación utilizada para el estudio fue una encuesta que se llevó a cabo a través de un cuestionario. Se realizó una adaptación de los cuestionarios de Dekker *et al.* (2012), Im (2015) y Tovazzi *et al.* (2020), que se han utilizado en muestras de diferentes idiomas. La traducción del cuestionario se realizó con el apoyo de una maestra graduada de inglés de la escuela normal y una profesora de otra universidad del mismo estado que se realizó la investigación; esta última, además, experta en neuropsicología. Bajo este esquema, se elaboró una primera versión del cuestionario.

El cuestionario quedó conformado por 37 afirmaciones sobre el cerebro, algunos con conocimientos generales y otros con neuromitos que la literatura revisada los cataloga como tales. Estas afirmaciones se conformaron combinando 13 hechos respaldados con la investigación vigente y 24 ideas que están

confirmadas como neuromitos; lo anterior, con el fin de no generar influencia ni sesgos en las respuestas.

El instrumento se completó con una serie de preguntas de caracterización y variables que pudieran estar asociadas con el grado de aceptación de los neuromitos; de tal forma que quedó estructurado por cuatro secciones. En primer lugar, se presentó el objetivo del cuestionario y preguntas de caracterización: edad, sexo, procedencia y datos de escolaridad, semestre-grupo. En segundo lugar, se plantearon tres preguntas sobre hábitos relacionados con la frecuencia con la que leen artículos científicos, artículos neurocientíficos y ver documentales relacionados. Para estas, la escala utilizada fue de 0 al 5 (0 = nunca, 1 = una o dos veces al año, 2 = dos o tres veces al semestre, 3 = una o dos veces al mes, 4 = una vez a la semana, y 5 = dos o más veces a la semana). En tercer lugar, se establecieron tres preguntas sobre nivel de conocimientos, importancia e interés en temas sobre el cerebro en una escala que va desde 1 (ninguna) a 7 (demasiada). Finalmente, se presentaron las 37 afirmaciones relacionadas o no con neuromitos con una escala de acuerdo del 0 al 5 (0 = no sé, 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo).

Procedimiento

Antes de la recolección de datos, como primer momento se realizó un pilotaje del cuestionario con 92 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en junio del 2022. Este pilotaje tuvo la finalidad de evaluar la calidad de las preguntas del cuestionario y detectar inconvenientes al momento de responder. Con este pilotaje se obtuvo un alfa Cronbach de .940 de las 37 relacionadas a los neuromitos y conocimientos.

Posterior a ello, para fines de la presente indagación, la aplicación del cuestionario se realizó en línea mediante la herramienta de Google Forms. Se proporcionó el enlace a través de la plataforma de Moodle del curso Herramientas Básicas para la Investigación. Las respuestas se obtuvieron del 30 de agosto al 4 de septiembre del 2023.

En el estudio, se aseguró que todos los participantes comprendieran plenamente el proceso y los detalles mediante un cuidadoso proceso de consentimiento informado. Se explicó de manera clara y detallada los objetivos y procedimiento de la investigación. Posteriormente, se ofreció un tiempo para plantear dudas. Además, se destacó que su participación era completamente voluntaria y que podrían retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Se garantizó la confidencialidad de cada participante al

solicitar que contestaran de manera anónima y que enviaran su confirmación de respuesta para llevar un mejor control de las participaciones y evitar que otras personas contestaran el cuestionario.

Análisis de datos

Finalmente, los análisis de los datos recuperados se realizaron con apoyo del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Una vez descargados los datos obtenidos mediante Google Forms en formato Excel se importó al SPSS. Los primeros análisis realizados fueron utilizando la estadística descriptiva: media, desviación estándar; destacando la cantidad de participantes que seleccionaron la opción “No sé” y quienes asumieron un grado de acuerdo en cada neuromito. Es importante aclarar que la puntuación media se estimó sin considerar el 0, puesto que este provocaría un sesgo en el resultado al afectar directamente la media en el nivel de grado de acuerdo. Finalmente, se realizaron análisis de correlaciones con *r* de Pearson entre variables de estudio por cada neuromito.

Resultados

Para la presentación de resultados, se realizaron análisis solo de los neuromitos que se indagaron con los participantes del estudio. Los 24 neuromitos estudiados se clasificaron en tres categorías: aprendizaje y rendimiento, partes del cerebro y sus funciones y capacidades cognitivas. Dentro de los resultados, se presentan tres tablas con los análisis descriptivos y tres con las correlaciones relacionadas en cada una de las clasificaciones.

Dentro de los resultados presentados en la tabla 1 de neuromitos relacionados con el aprendizaje y rendimiento, se encontró que el neuromito con mayor aceptación en general es el número 8, referido a los estilos de aprendizaje ($M = 4.66, DE = 0.68$); por su parte, el neuromito 9, que se relaciona con la idea que los ejercicios de coordinación motora mejoran la alfabetización ($M = 4.22, DE = 0.99$), fue el que obtuvo el segundo lugar de aceptación en este grupo de participantes.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de neuromitos relacionados con el aprendizaje y rendimiento

Afirmaciones	N.º sabe	Asumieron postura	Media (M)	DE
8. Las personas aprenden mejor cuando reciben información sobre su estilo de aprendizaje preferido.	2	100	4.66	0.68
9. Los ejercicios que ensayan la coordinación de las habilidades de percepción motora pueden mejorar las habilidades de alfabetización.	7	95	4.22	0.99
15. Los problemas de aprendizaje asociados con las diferencias de desarrollo en la función cerebral no pueden ser remediados por la educación.	16	86	3.03	1.25
18. Hay períodos críticos en la niñez después de los cuales ciertas habilidades ya no se pueden desarrollar ni aprender.	11	91	3.31	1.29
23. Un signo común de dislexia es ver las letras al revés.	7	95	4.08	1.13
24. Los niños deben adquirir su lengua materna antes de aprender una segunda lengua. Si no lo hacen, ninguno de los dos idiomas será adquirido por completo.	10	92	3.35	1.38
28. Los niños deben estar expuestos a un entorno enriquecido desde el nacimiento hasta los tres años o perderán la capacidad de aprendizaje de forma permanente.	11	91	3.19	1.35
38. La genética tiene una gran influencia en el rendimiento académico.	9	93	3.27	1.33

Nota: La escala utilizada estuvo relacionada con el grado de acuerdo del 0 al 5 (0= no sé, 1= muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo).

En tercer lugar, se encuentra el número 23, relacionado con la dislexia asociada a ver las letras al revés ($M = 4.08$, $DE = 1.13$). La puntuación media cercana al cinco indica que existe un mayor grado de acuerdo en estos neuromitos. Se puede observar que el mayor grado de aceptación se correlaciona con menor variabilidad de respuestas, es decir, hay menor dispersión de los datos con relación a la media. Estos tres neuromitos en particular pueden tener un efecto contraproducente en la formación y práctica de los futuros/as docentes ya que su implementación en el aula es considerada por algunos autores como pérdida de tiempo y recursos, en lugar de aprovecharlos con actividades sustentadas en evidencias científicas, por lo que resulta importante combatirlos y reflexionar al respecto en la formación inicial del docente.

Por otra parte, se observa que el neuromito 15, que refiere a que los problemas de aprendizaje asociados al cerebro no pueden solucionarse con la educación, fue el que obtuvo la menor media en este grupo y contó con un número alto de respuestas ($n = 16$) que optaron por la opción "No sabe" respecto a la afirmación. En este caso, se considera un buen indicio que este neuromito no se asuma como verdadero entre los participantes, y se infiere que el

docente puede hacer algo para solucionar los problemas de aprendizaje de los/as alumnos/as y no dar por hecho que su intervención no tendrá efecto positivo en el aprendizaje del alumno. Por otro lado, aun cuando este dato es el de menor puntuación, no es el que obtuvo la mayor desviación estándar como era de esperarse en comparación con las respuestas de mayor aceptación.

Los resultados de la tabla 2, que se centran en las funciones cerebrales, muestran que los neuromitos más aceptados son el 11, relacionado con la coordinación cerebral mejora la integración de los hemisferios ($M = 4.30$, $DE = 0.93$); y el 12, que refiere que las diferencias hemisféricas pueden explicar las diferencias individuales ($M = 4.04$, $DE = 1.07$). Es importante destacar que ambas afirmaciones presentaron una menor variabilidad en las respuestas, lo que indica una mayor concentración de respuesta cerca de las puntuaciones medias. En este caso, también es importante considerar los últimos avances de las neurociencias que han encontrado que más que dividir el cerebro en dos, es necesario pensar que estos siempre trabajan en conjunto e interconectados, generando una red de conexiones neuronales.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de neuromitos relacionados con las partes del cerebro y su funcionamiento

Afirmaciones	N.º sabe	Asumieron postura	Media (M)	DE
11. Los ejercicios breves de coordinación pueden mejorar la integración de las funciones cerebrales de los hemisferios izquierdo y derecho.	5	97	4.30	0.93
12. Las diferencias en el dominio hemisférico (cerebro izquierdo, cerebro derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los alumnos.	6	96	4.04	1.07
13. Solo usamos el 10 % de nuestro cerebro.	24	78	2.83	1.50
30. Las áreas del cerebro funcionan de forma independiente.	24	78	3.22	1.38
32. Los aprendices que tienen un hemisferio derecho más dominante son más creativos que los estudiantes cuyo hemisferio izquierdo es más dominante.	14	88	3.66	1.24
33. El lado izquierdo del cerebro se ocupa del pensamiento racional y el lado derecho es el procesamiento emocional.	19	83	3.72	1.21

Nota. La escala utilizada estuvo relacionada con el grado de acuerdo del 0 al 5 (0 = no sé, 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo).

Adicionalmente, el neuromito 13, sobre el uso del 10 % del cerebro, se presenta como la afirmación con menos aceptación dentro de la muestra estudiada ($M = 2.83$, $DE = 1.50$). En este caso, también se observa que, entre menos aceptación o acuerdo

con algún neuromito, las respuestas tienen mayor variación respecto a la media, es decir, una desviación estándar que indica mayor dispersión de los datos en relación con la media. Este neuromito es muy común en este tipo de estudios y se logra apreciar que va en

proceso de disminución en su aceptación dentro del campo educativo.

También se exploraron creencias comunes sobre capacidades cognitivas como la memoria, la inteligencia y la atención. Los resultados muestran que el neuromito más aceptado es el 10, que sostiene que los entornos enriquecidos benefician el desarrollo cerebral de los niños pequeños ($M = 4.33, DE = 0.89$). Le siguen las creencias en las inteligencias múltiples, el 27 ($M = 4.08, DE = 1.09$) y en la memoria como una especie de almacenamiento digital, el 2 ($M = 4.03, DE = 1.00$). Al igual que en los casos anteriores, estos neuromitos

altamente aceptados mostraron una menor variabilidad en las respuestas, lo que indica concentración de los datos cerca de la puntuación media. En cuanto al primero, resulta importante analizar junto a los futuros/as docentes las implicaciones de los ambientes enriquecidos y sus efectos en la capacidad de atención y concentración de los/as alumnos/as. De igual forma, es conveniente revisar reflexivamente la teoría de las inteligencias múltiples que ha sido tan promovida entre los/as docentes; así como argumentar sobre la capacidad y el funcionamiento de la memoria en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de neuromitos relacionados con capacidades cognitivas

Afirmaciones	N.º sabe	Asumieron postura	Media (M)	DE
2. La memoria se almacena en el cerebro como en una computadora. Es decir, cada recuerdo está codificado en una pequeña parte del cerebro.	2	100	4.03	1.00
10. Los ambientes que brindan una riqueza de estímulos mejoran la función cerebral de los niños en edad preescolar.	4	98	4.33	0.89
14. Los niños están menos atentos después de consumir bebidas azucaradas y/o <i>snacks</i> .	13	89	3.01	1.37
16. Se ha demostrado científicamente que los suplementos de ácidos grasos (omega-3 y omega-6) tienen un efecto positivo en el rendimiento académico.	20	82	3.48	1.13
19. La mente es el resultado del espíritu o el alma que actúa sobre el cerebro.	19	83	3.25	1.36
20. Una vez que has experimentado un evento y has formado un recuerdo de este, ese recuerdo no cambia.	6	96	3.29	1.37
25. Escuchar música clásica, especialmente de Mozart o Beethoven, incrementa las habilidades de razonamiento y la inteligencia.	15	87	3.10	1.29
26. La capacidad mental es hereditaria y no puede ser modificada por el entorno o la experiencia.	17	85	2.61	1.44
27. El cerebro humano funciona a través de inteligencias múltiples (lógico-matemáticas, verbal, interpersonal, espacial, musical, del movimiento e intrapersonal).	4	98	4.08	1.09
31. La inteligencia es innata, es decir, se nace con la inteligencia que tendrás durante tu vida.	15	87	2.39	1.32

Nota: La escala utilizada estuvo relacionada con el grado de acuerdo del 0 al 5 (0 = no sé, 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo).

Por otro lado, el neuromito 16, referido a los efectos positivos en el rendimiento académicos de suplementos de ácidos grasos, contó con mayor cantidad de respuestas en la opción “No sabe” ($n = 20$). Finalmente, el neuromito 31, que asume que la inteligencia es innata es la de menor aceptación en este grupo de neuromitos ($M = 2.39, DE = 1.32$). En este caso, no fue la de mayor desviación estándar como sucede a la inversa en las puntuaciones medias mayores. La

mayor variación de respuesta se dio en el neuromito 26, referida a la capacidad mental es hereditaria ($M = 2.61, DE = 1.44$). Este resultado da cuenta de que los aspectos congénitos y hereditarios han sido cuestionados por algunos participantes, lo que puede asumir en ellos una postura más proactiva en su quehacer como docentes al tomar en cuenta que el entorno o el ambiente también tienen gran influencia en la inteligencia humana o capacidad mental; de igual manera,

estos dos son procesos inacabados que continúan su proceso de desarrollo.

Por otro lado, las correlaciones realizadas entre variables de estudio y neuromitos se presentan en las siguientes tablas. En la tabla 4, se muestran las correlaciones obtenidas con los neuromitos relacionados con el aprendizaje y rendimiento. El neuromito 8, de

estilos de aprendizaje (que tuvo mayor aceptación) y el neuromito 28, relacionado con los entornos enriquecidos, no presentaron asociaciones significativas con ninguna de las variables de estudio. Este hallazgo indica que estos dos neuromitos no tienen que ver ni con la edad, ni con la lectura o aspectos actitudinales hacia las neurociencias.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson de variables de estudio con neuromitos sobre aprendizaje y rendimiento

	Edad	Art. científ	Art. cerebro	Docum cerebro	Conoce cerebro	Importa cerebro	Interesa cerebro
8. Estilo aprendizaje	.01	.08	.07	.09	.08	.16	.19
9. Ejercicio alfabetización	-.12	.23*	.16	.11	.17	.25*	.15
15. Prob. de aprendizaje no se superan	-.02	.09	-.01	.04	.21*	.12	.09
18. Periodos críticos	-.13	.03	.17	.19	.08	.22*	-.06
23. Dislexia invierte letras	-.17	.06	.05	-.03	.26**	.30**	.14
24. Primero lengua materna	-.21*	-.03	-.02	.09	.32**	.26**	.25*
28. Entorno enriquecido	-.16	.06	.07	.16	.15	.13	.17
38. Genética rendimiento	-.15	.06	-.02	.08	.11	.16	.20*

Nota: Para la frecuencia en la que leen artículos y ven documentales se utilizó la escala de 0 al 5 (0=nunca, 1=una o dos veces al año, 2= dos o tres veces al semestre, 3= una o dos veces al mes, 4=una vez a la semana, y 5= dos o más veces a la semana). Para las últimas tres variables, la escala va de 1(ninguna) a 7 (demasiada).

* $p < .05$, ** $p < .01$

De la misma manera, el único neuromito sobre el aprendizaje que obtuvo una correlación significativa con la edad es el neuromito 24, relacionado con la idea de que primero se debe aprender una lengua materna antes que una segunda, y esta correlación es negativa ($r = -.21, p = .040$), lo que indica que a mayor edad existe menos aceptación de esta idea y viceversa. Este hallazgo se podría asociar al hecho de considerar que a mayor edad es más difícil el aprendizaje de una segunda lengua.

En el caso de las variables de frecuencia con la que leen artículos o ven documentales, solo tuvo relación la lectura de artículos científicos en general con el neuromito 9 que plantea que los ejercicios de coordinación mejoran la alfabetización ($r = .23, p = .023$). Esto indica que entre mayor frecuencia de lectura de estos artículos mayor aceptación de este neuromito en particular. Este resultado podría sugerir que no toda la información científica que se lee es comprendida o aplicada correctamente, o que algunas publicaciones de baja rigurosidad podrían perpetuar ideas incorrectas del cerebro, específicamente, la que tiene que ver con los ejercicios de coordinación.

Asimismo, los análisis de correlación revelaron una relación significativa entre el nivel de conocimiento percibido y la aceptación de ciertos neuromitos. Específicamente, los neuromitos 15 de los problemas de aprendizaje ($r = .21, p = .043$), 23 sobre la dislexia ($r = .26, p = .010$) y 24 relacionado con el aprender una segunda lengua materna ($r = .32, p = .002$) mostraron una correlación positiva con el nivel de conocimiento. Esta correlación sugiere que, cuando los/as docentes en formación perciben un mayor nivel de conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro hay más aceptación de estos tres neuromitos; en este sentido, se destaca la importancia de la alfabetización neurocientífica entre los futuros/as profesionales de la educación y la necesidad de cuestionar los propios conocimientos que se tienen sobre el cerebro.

Por último, el nivel de importancia otorgado a las neurociencias se asocia significativamente con cuatro neuromitos. El neuromito 9, que plantea que los ejercicios físicos mejoran la alfabetización ($r = .25, p = .012$), esto subraya la necesidad de que los futuros/as docentes comprendan las bases científicas detrás de

los beneficios generales del ejercicio físico, si bien se ha demostrado que la actividad física puede ayudar a las funciones cognitivas como la memoria y la atención, su impacto directo y exclusivo en la alfabetización es una apreciación carente de evidencia sólida. El neuromito 18, que se refiere a la existencia de periodos críticos estrictos para el aprendizaje ($r = .22$, $p = .030$), perpetúa una interpretación errónea de los periodos sensibles en el desarrollo cerebral. Aunque ciertas habilidades, como el lenguaje, tienen ventanas de mayor plasticidad, esto no implica que fuera de estos periodos sea imposible aprenderlas. También, el neuromito 23, que asocia la dislexia con ver letras al revés ($r = .30$, $p = .003$), es uno de los más persistentes y que pueden llevar a estrategias pedagógicas ineficaces, ya que simplifica un trastorno complejo que implica dificultades fonológicas y no visuales. Por último, el neuromito 24, que sostiene que es necesario aprender primero la lengua materna antes de una segunda lengua ($r = .26$, $p = .010$), contradice

investigaciones que muestran cómo el aprendizaje simultáneo de dos lenguas puede ser beneficioso para el desarrollo cognitivo.

En el caso de los neuromitos relacionados con las partes del cerebro y su funcionamiento (tabla 5), se destaca que el neuromito 13, que tiene que ver con el uso del 10 % del cerebro no tiene relación con ninguna variable de estudio. Por otra parte, la frecuencia con la que leen artículos científicos en general ($r = .21$, $p = .031$) y el nivel de conocimiento percibido ($r = .21$, $p = .033$) correlacionan positiva y significativamente con el neuromito 11 que hace referencia a que ejercicios motrices mejoran la integración de los hemisferios cerebrales. Esto indica que este neuromito relacionado con la gimnasia cerebral puede haber coincidido con la lectura de algún artículo que trataba este asunto o que lo que conoce sobre el cerebro sea relacionado directamente con esta creencia, por lo que se sugiere cuestionar lo que leen o conocen sobre el cerebro.

Tabla 5. Correlaciones de Pearson de variables de estudio con cada neuromito sobre el cerebro y su funcionamiento

	Edad	Art científ	Art. cerebro	Docum cerebro	Conoce cerebro	Importa cerebro	Interesa cerebro
11. Integra hemisferios	-.08	.21*	.12	-.02	.21*	.16	.16
12. Dominio hemisferio	-.16	.11	.11	-.01	.15	.24*	.14
13. Uso 10 %	.03	.10	.08	.18	.13	.15	-.04
30. Áreas independientes	-.08	.07	.05	.07	.16	.24*	.14
32. Dominio derecho/ creativo	-.04	.16	.05	.17	.27**	.28**	.34**
33. Diferencias hemisferios	-.04	.20	.16	.16	.40**	.27*	.24*

Nota: Para la frecuencia en la que leen artículos y ven documentales se utilizó la escala de 0 al 5 (0 = nunca, 1 = una o dos veces al año, 2 = dos o tres veces al semestre, 3 = una o dos veces al mes, 4 = una vez a la semana, y 5 = dos o más veces a la semana). Para las últimas tres variables, la escala va de 1 (ninguna) a 7 (demasiada).

* $p < .05$, ** $p < .01$

Así mismo, se observa que el nivel de conocimiento, importancia e interés correlacionan, respectivamente, con el neuromito 32, pensar que los aprendices con dominancia del hemisferio derecho son más creativos ($r = .27$, $p = .009$; $r = .28$, $p = .006$; y $r = .34$, $p = .001$), y el 33, las diferencias hemisféricas específicamente para ciertas funciones ($r = .40$, $p = .000$; $r = .27$, $p = .013$; y $r = .24$, $p = .024$). En cuanto a la dominancia, el interés en el conocimiento del cerebro es la de mayor correlación; indica que es más aceptado para quienes muestran mayor interés en las neurociencias. De igual manera, la correlación más alta se encuentra en la función específica que se

asume de cada hemisferio, es mayor la aceptación en quienes perciben que tienen mayor nivel de conocimiento sobre el cerebro. Esto revela que este tipo de ideas sobre el cerebro pueden generar mayor interés o darle mayor importancia al cerebro, o incluso pensar que saben mucho sobre este, o viceversa.

Además, el nivel de importancia correlaciona con otros dos neuromitos: el 12, nivel de conocimientos con la integración de los hemisferios a través de ejercicios breves de coordinación, ($r = .24$, $p = .014$); y el 30, referido a la dominancia de hemisferios explican las diferencias individuales ($r = .24$, $p = .031$). Esto significa que a mayor importancia se le otorga al

cerebro los participantes tuvieron mayor aceptación en estos dos neuromitos. Esto indica que el grado de importancia es un asunto fundamental para considerar en la formación de los/as docentes.

Para los neuromitos sobre las capacidades cognitivas, como la inteligencia, memoria o atención, se encontraron algunas correlaciones (tabla 6). En este caso, es importante resaltar que tres neuromitos de esta clasificación no presentaron relación con ninguna variable de estudio: el 2, memoria como computadora; el 5, las emociones interrumpen procesos cognitivos, y el 16, el efecto de omegas en el rendimiento académico. Esto indica que la aceptación

de este tipo de creencias puede estar relacionadas con otras variables que no se consideraron en este estudio. Por otra parte, la edad solo correlacionó negativamente con el neuromito 20, que los recuerdos no cambian con el tiempo ($r = -.21, p = .032$); así mismo, este neuromito tuvo relación positiva con el nivel de importancia que le otorgan a las neurociencias ($r = .35, p = .000$). La relación negativa con la edad de esta creencia significa que entre más edad se da cuenta de que los recuerdos pueden cambiar y viceversa. De igual forma, al otorgar más importancia a esto, puede asumirse que los recuerdos no cambian con el tiempo.

Tabla 6. Correlaciones de Pearson de variables de estudio con cada neuromito de capacidades cognitivas

	Edad	Art científico	Art. cerebro	Docum cerebro	Conoce cerebro	Importa cerebro	Interesa cerebro
2. Memoria computadora	.00	-.04	-.06	.03	.12	.10	.15
5. Emociones cognitivos	.03	.06	.14	.14	-.08	.10	.19
10. Ambientes enriquecidos	.07	.26**	.20*	.04	.21*	.11	.20*
14. Azúcar atención	-.13	-.02	-.11	.00	.06	.28**	.10
16. Omegas rendimiento	.04	.00	-.01	.01	.12	.15	.02
19. Mente alma	-.03	-.20	-.15	-.01	.13	.26*	.16
20. Recuerdo no cambia	-.21*	-.03	-.00	-.01	.17	.35**	.13
25. Mozart inteligencia	.06	.18	.11	.23*	.22*	.17	.20
26. Capacidad herencia	-.06	.00	.04	.25*	.16	.17	.19
27. Inteligencias múltiples	-.12	.08	.04	.01	.14	.25*	.25*
31. Inteligencia innata	.09	.24*	.18	.23*	.39**	.13	.18

Nota: Para la frecuencia en la que leen artículos y ven documentales se utilizó la escala de 0 al 5 (0 = nunca, 1 = una o dos veces al año, 2 = dos o tres veces al semestre, 3 = una o dos veces al mes, 4 = una vez a la semana, y 5 = dos o más veces a la semana). Para las últimas tres variables, la escala va de 1 (ninguna) a 7 (demasiada).

* $p < .05$, ** $p < .01$

El creer o aceptar el neuromito 10, que tiene que ver con que los ambientes enriquecidos de estímulos mejoran la función cerebral, correlaciona con cuatro variables de estudio: lectura de artículos científicos en general ($r = .21, p = .009$), lectura de artículos sobre el cerebro ($r = .20, p = .041$), el nivel de conocimiento percibido ($r = .21, p = .035$) y el nivel de interés en las neurociencias ($r = .20, p = .039$). Esto indica que es uno de los neuromitos que pueden asociarse a mayor lectura de artículos, por lo que resulta fundamental prestar atención al tipo de referencias que se pueden incluir en los programas de formación que integren este tipo de temáticas.

El nivel de importancia correlaciona positivamente con el neuromito 14, relacionado con las

bebidas azucaradas y su efecto en la atención ($r = .28, p = .007$); el 19, la mente es el resultado del espíritu o el alma ($r = .26, p = .015$), y el 27, las inteligencias múltiples ($r = .25, p = .013$). Además, este último también se correlaciona con el grado de interés en las neurociencias ($r = .25, p = .010$). Ante estos resultados, es necesario reflexionar sobre el grado de importancia que se le otorga a las neurociencias y su relación con ciertas creencias que se han difundido y aceptado entre los participantes de este estudio. Así mismo, cobra relevancia el examinar la correlación entre la mayor aceptación de la teoría de las inteligencias múltiples y el interés en las neurociencias.

El ver documentales sobre el cerebro correlaciona con el número 26, la idea de que la capacidad

mental es heredada y no se puede modificar ($r = .25$, $p = .020$); el 25, escuchar a Mozart mejora la inteligencia ($r = .23$, $p = .032$); y el 31, la inteligencia es innata ($r = .23$, $p = .030$). Respectivamente, estos dos últimos neuromitos se correlacionan con el nivel de conocimiento percibido sobre el cerebro ($r = .22$, $p = .039$; $r = .39$, $p = .000$). Además, el considerar que la inteligencia es innata y que no cambia se correlaciona también con la lectura de artículos científicos en general ($r = .24$, $p = .025$). Con este tipo de hallazgos, resulta conveniente reflexionar sobre la necesidad de cuestionar lo que se ve y escucha en documentales y lo que se lee en artículos científicos, cotejando las fuentes y referencias que sean confiables, así como cuestionando los conocimientos que se tienen sobre el cerebro.

Hallazgos y conclusiones

De acuerdo con otros estudios, los neuromitos que más prevalecen en los resultados, tanto en docentes en servicio (Lethaby y Harries, 2016; Macdonald *et al.*, 2017) como en futuros/as docentes (Biso *et al.*, 2018; Ching *et al.*, 2020; Falquez y Ocampo, 2018; Maureira *et al.*, 2021; Medina *et al.*, 2021; Painemil *et al.*, 2021), están relacionados con los estilos de aprendizaje. En este sentido, los resultados de este estudio arrojan datos similares, considerándose el neuromito con mayor aceptabilidad en la población estudiada. Esto podría deberse a la accesibilidad de la información relacionada con los estilos de aprendizajes. Al respecto, Pashler *et al.* (2009) concluyen que, pese a que la literatura encontrada del tema es robusta, pocos estudios han utilizado metodologías experimentales que prueben su efectividad en el ámbito educativo.

Por otro lado, dentro de los resultados se presentaron dos neuromitos con mayor aceptación, los cuales están relacionados con los ambientes enriquecidos de estímulos en edad escolar y la integración de los hemisferios a través de ejercicios de coordinación. Estos resultados se asemejan a los presentados por Medina *et al.* (2021) en Ecuador; por Carter *et al.* (2020), en Australia, y Tardif *et al.* (2015), en Suiza. Es decir, futuros/as docentes, incluso de otras partes del mundo, presentan mayor grado de aceptación en los neuromitos antes mencionados. Sin embargo, aunque es cierto que un entorno estimulante es beneficioso, la investigación científica no respalda la idea de que tales ambientes garanticen un desarrollo cognitivo superior. En este sentido, los beneficios están más relacionados con la calidad de las interacciones y el contexto educativo en el que se desarrollan los infantes.

Adicionalmente, el neuromito que menos aceptación presentó fue la idea de que la inteligencia es innata y que la capacidad mental es hereditaria y no puede ser modificada por el entorno o la experiencia. Estos resultados coinciden con estudios realizados en países de América como Ecuador (Medina *et al.*, 2021), Chile (González *et al.*, 2024) y México (Sandoval *et al.*, 2023). Asimismo, para el neuromito que hace referencia al uso del 10 % de nuestro cerebro, de acuerdo con los resultados, se indica un grado de acuerdo polarizado, es decir, la población estudiada menciona porcentajes equilibrados para cada opción de respuesta. Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Biso *et al.* (2018) en España y Chile, Falquez y Ocampo (2018) en Ecuador y González *et al.* (2024) en Chile, estudios que muestran porcentajes de acuerdo hacia esta afirmación que varían entre el 28 % y 33 % de las poblaciones estudiadas. Aunque existe un porcentaje de aceptación tanto en los resultados presentados en este estudio como otros, es necesario explorar las razones por las que aún se presenta. Esto ayudaría a reconocer y valorar la complejidad del funcionamiento del cerebro, por lo que brindaría posibilidades de optimizar las capacidades cognitivas en el quehacer educativo.

Las correlaciones negativas encontradas relacionadas con la edad apuntan a que a mayor edad menor creencia en dos neuromitos (los recuerdos no cambian con el tiempo y la idea de que primero se debe aprender la lengua materna) y viceversa. Estos resultados contrastan con los encontrados por Ávila-Toscano *et al.* (2022) en Colombia, Falquez y Ocampo (2018) en Ecuador y Macdonald *et al.* (2017) en Estados Unidos, en los que se destaca que la edad es una de las principales predictoras de los neuromitos.

Por otra parte, leer artículos científicos contó con una relación positiva respecto a algunos neuromitos. Este resultado contrasta con otros estudios realizados en Colombia (Ávila-Toscano *et al.* 2022), Ecuador (Varas-Genestiera y Ferreiro, 2017) y en Chile (Maureira *et al.*, 2021) que reportaron que la lectura de artículos indizados no suponía un cambio significativo en la creencia y/o prevalencia de neuromitos en su población de estudio.

Otro hallazgo se relaciona con la autopercepción sobre el nivel de conocimiento del cerebro con el que cuentan, es decir, a mayor grado de conocimiento percibido mayor grado de aceptación de creencias relacionadas con neuromitos sobre hemisferios cerebrales, inteligencia innata y el aprendizaje de la lengua materna. Con relación a este resultado, Barraza y Leiva (2018) mencionan que, “los docentes que reportan más conocimientos en neurociencias son

también quienes creen en más neuromitos” (p. 20). Esto podría tener explicaciones diversas y deberse a diferentes motivos. En primer lugar, la popularidad de la neurociencia ha llevado una gran cantidad de información accesible a cualquier población, incluyendo los relacionados con la educación, y que, por falta de entrenamiento y entusiasmo, se vuelve más fácil aceptar información de fácil acceso (Ching *et al.*, 2020). En este sentido, los/as docentes y/o futuros/as docentes pueden adquirir conocimientos superficiales con cursos de formación rápida, literatura popular o medios de comunicación que simplifican o distorsionan la información en aras de hacerla comprensible o atractiva.

Otro factor por considerar en el contexto educativo y formativo es que los programas de formación deben ser lo suficientemente rigurosos y críticos sobre la información proporcionada en la profesionalización (Calzadilla, 2017; Painemil *et al.*, 2021.), a través de herramientas básicas de investigación que ayuden a discernir entre información validada y mitos infundados (Ching *et al.*, 2020). De esta manera, contribuir al desarrollo de entornos educativos informados y efectivos, donde las decisiones y prácticas pedagógicas estén sustentadas y respaldadas con información y conocimientos científicos sólidos y precisos del cerebro.

Asimismo, es importante que los programas formativos incorporen de manera progresiva información relacionada con la neurociencia aplicada a la educación (Calzadilla, 2017; Jiménez *et al.*, 2019), considerando una evaluación de la información relacionada directamente con la neuroeducación, con un abordaje explícito y directo de neuromitos (Ching *et al.*, 2020) que sean del interés para los/as docentes en formación y que tengan mayor relación con los contextos escolares, incluso los identificados a través de indagaciones como esta para identificar los de mayor acuerdo.

En conclusión, la prevalencia de neuromitos en el ámbito educativo representa un obstáculo significativo para lograr una enseñanza verdaderamente fundamentada en evidencia científica. La persistencia de estas creencias no solo distorsiona la comprensión de los principios neurocientíficos aplicados a la educación, sino que también puede conducir a la implementación de estrategias pedagógicas inadecuadas y poco efectivas. Estas prácticas, lejos de favorecer el desarrollo integral del estudiante, pueden limitar su potencial al no alinearse con las necesidades reales del cerebro y los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, es esencial promover una alfabetización neurocientífica crítica entre los educadores, asegurando

que el conocimiento sobre el cerebro se traduzca en enfoques pedagógicos que impulsen el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar del educando.

Algunas recomendaciones respecto a los hallazgos se enumeran a continuación:

Una de las estrategias consiste en desmitificar las concepciones erróneas sobre el cerebro y el aprendizaje, en este sentido, se recomienda:

1. Incluir módulos específicos sobre neuromitos en los programas de formación docente, tanto de forma inicial como continua.
2. Realizar actividades de comparación científica, utilizando casos prácticos donde se establezcan casos abordados desde la neuroeducación e información basada en evidencia.
3. Fomentar la reflexión crítica, lecturas para análisis de casos en los que los neuromitos hayan afectado o afecten la práctica pedagógica.
4. Capacitación en temas como plasticidad cerebral, memoria, atención y emoción en el aprendizaje de acuerdo con las sugerencias de Tokuhama-Espinosa (2018) y Moradín-Ahuerma (2022).
5. Espacios de colaboración en educación continua con especialistas en neuroeducación en encuentros interdisciplinarios de aprendizaje.
6. Aplicación y conocimiento de metodologías activas, como el trabajo por proyectos, aprendizaje servicio, aprendizaje colaborativo, entre otros, que se alinean al conocimiento del cerebro que promueven el aprendizaje.
7. Finalmente, la creación de comunidades de aprendizaje donde se compartan experiencias y estrategias aplicadas basadas en la neurociencia educativa.

La persistencia de los neuromitos en la comunidad educativa representa un desafío importante relacionado a la calidad de la enseñanza. En tanto que, las recomendaciones expuestas anteriormente pueden orientar algunas acciones para implementarse en las escuelas formadoras de futuros docentes. Las estrategias presentadas pueden concebirse como mecanismos que contribuyan a una educación más efectiva y alineada con los avances en neuroeducación. Sin embargo, es recomendable realizar adaptaciones correspondientes de acuerdo con las necesidades específicas de cada unidad académica.

Por último, es preciso reconocer las limitaciones de este tipo de estudios derivadas principalmente de

la dependencia de cuestionarios autoadministrados, lo que podría introducir sesgos de autopercepción en las respuestas, por ejemplo, al pedir el nivel de conocimientos neurocientíficos que cree tener. También es importante mencionar que el uso de una encuesta en línea puede afectar la representatividad de la muestra. Las anteriores mediciones pueden estar sujetas a sesgos, como la dificultad de establecer causalidad entre los resultados. Además, existe el riesgo de un enfoque reduccionista que sobrevalore la neuroeducación sin considerar otros factores como diferencias geográficas, culturales y educativas.

A pesar de estas limitaciones, esta indagación abona a la comprensión y entendimiento de la prevalencia de neuromitos y algunas variables asociadas, sobre todo aporta bases fundamentales para el diseño de programas de formación inicial de futuros/as docentes que incorporen los conocimientos de las neurociencias como base importante en el quehacer docente que contribuya a una enseñanza centrada en evidencia científica y en constante actualización de saberes. En futuros estudios, se sugiere explorar variables contextuales como políticas educativas y culturales de la población estudiada, así como diseños metodológicos mixtos a fin de obtener información que robustezca el proceso de análisis.

Referencias

- Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 278-291. <https://doi.org/10.1038/nrn2334>
- Ávila-Toscano, H., Vargas-Delgado, J., Oquendo-González, L., Peñaloza-Torres, K. y Escobar-Pérez, G. (2022). Predictores de neuromitos y conocimientos generales sobre el cerebro en docentes colombianos. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 20-28. <https://doi.org/10.21071/psy.v14i2.14369>
- Barraza, P. y Leiva, I. (2018). Neuromitos en educación: prevalencia en docentes chilenos y el rol de los medios de difusión. *Paideia Revista de Educación*, (63), 17-40. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1166/1832>
- Biso, P., Manquenahuel, S. y Paichemil, M. (2018). *Mitos y creencias en educación. Un estudio comparado Chile-España* (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Valparaíso). Archivo digital. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-7000/UCC7107_01.pdf
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>
- Carboni, A., Maiche, A. y Valle-Lisboa, J. (2021). Teaching the Science in Neuroscience to Protect from Neuro-myths: from Courses to Fieldwork. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15(9), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.718399>
- Carter, M., Van Bergen, P., Stephenson, J., Newall, C. y Sweller, N. (2020). Prevalence, Predictors and Sources of Information Regarding Neuromyths in an Australian Cohort of Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(10), 95-113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n10.6>
- Ching, F. N. Y., So, W. W. M., Lo, S. K. y Wong, S. W. H. (2020). Preservice teachers' neuroscience literacy and perceptions of neuroscience in education: Implications for teacher education. *Trends in Neuroscience and Education*, 21, 1-33. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100144>
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Falquez, J. y Ocampo, J. (2018). Del conocimiento científico al malentendido. Prevalencia de neuromitos en estudiantes ecuatorianos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 87-106. <https://doi.org/10.35362/rie7813241>
- Ferreira, R. y Gómez, L. (2019). ¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente? *Synergies Chili*, (15), 45-56. https://gerflint.fr/Base/Chili15/ferreira_gomez.pdf
- Ferrero, M., Garaizar, P. y Vadillo, M. (2016). Neuromyths in education: prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50, 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- González, P., Flores, E., Maureira, F., Hadweh, M., Loyola, S. y Silva, M. (2024). Neuromitos en el profesorado en formación de educación física: un estudio comparativo entre carreras de pedagogías. *Retos*, 52, 275-281. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101808>
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Im, S. (2015). The role of an Educational Psychology Course in Enriching Neuroscience Literacy and Reducing

beliefs. En *Neuromyths in us and Korean pre-service teachers*. University Digital Conservancy. <https://doi.org/10.1145/3132847.3132886>

Jiménez, E., López, M. y Herrera, D. (2019). La neurociencia en la formación inicial de docentes. *Conrado. Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 241-249. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Lethaby, C. y Harries, P. (2016). Learning styles and teacher training: Are we perpetuating neuromyths? *ELT Journal*, 70(1), 16-27. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv051>

Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J. y McGrath, L. (2017). Dispelling the Myth: Training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 8(1314), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01314>

Machado dos Santos, A. (2023). School, society and culture-the relevance of heritage school. En A. B. Facanha de Negreiros, *Themes focused on interdisciplinarity and sustainable development worldwide V. 01* (pp. 1168-1179). Seven Editora. <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/916/1021>

Maureira, F., Flores, E., Castillo-Retamal, F., Cortés, M., Peña-Troncoso, S., Bahamondes, V., Hadweh, M., Cárdenas, S., Escobar, N. y Cortes, B. (2021). Prevalencia de neuromitos en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Chile. *Retos*, 42(4), 426-433. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88204>

Medina, S., Solbes, J. y Cantó, J. (2021). 56. La creencia en neuromitos en formación inicial de docentes de educación especial en Ecuador. En P. Membiela, M. I. Cebreiros y M. Vidal (eds). *Investigación y metodologías en la enseñanza de las ciencias* (pp. 367-371). Educación Editora.

Montenegro, W. (2021). La educación del siglo XXI: un proceso de formación integral de la persona humana. *Cultura*, 35, 107-131.

Moradín-Ahuerma, F. (2022). La prevalencia de los neuromitos en la educación. En *Neuroeducación como herra-*

mienta epistemológica (pp. 1-22). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla.

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE). (2002). *Understanding the Brain. Towards a New Learning Science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174986-en>

Painemil, M., Manquenahuel, S., Biso, P. y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.13>

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. y Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>

Sandoval, G., Oros, R. y Delgado, C. (2023). Prevalencia de neuromitos en maestros en formación de octavo semestre. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7(e1754), 1-10. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1754>

Tardif, E., Doudin, P. y Meylan, N. (2015). Neuromyths among teachers and student teachers. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 50-59. <https://doi.org/10.1111/mbe.12070>

Tokuhama-Espinosa, T. (2018). Neuromyths: Debunking false ideas about the brain. W. W. Norton.

Torrijos-Muelas, M., González-Víllora, S., y Bodoque-Osma, A. (2021). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>

Tovazzi, A., Giovannini, S. y Basso, D. (2020). A New Method for Evaluating Knowledge, Beliefs, and Neuromyths About the Mind and Brain Among Italian Teachers. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 187-198. <https://doi.org/10.1111/mbe.12249>

Varas-Genestier, P. y Ferreira, R. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 341-360. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300020>

La escritura en las escuelas filosóficas de la Antigüedad*

Writing in the Philosophical Schools of Antiquity

A escrita nas escolas filosóficas da antiguidade

Sergio Pérez-Cortés** 

Para citar este artículo

Pérez-Cortés, S. (2025). La escritura en las escuelas filosóficas de la Antigüedad. *Pedagogía y Saberes*, (63), 128-139. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22279>

Resumen

El presente trabajo se propone ofrecer una visión general de la presencia de la escritura en escuelas antiguas de filosofía en los primeros momentos de su fundación. Concentra su atención en la Academia, el Peripatos, la Stoa y el Jardín; y en cada caso, expone la producción escrita del fundador de la escuela y, por razones de extensión, solo de sus sucesores inmediatos. La filosofía antigua debió realizar el pasaje de un mundo esencialmente oral a la escritura, pero este fue un tránsito gradual y complejo a medida

* Este artículo forma parte de un proyecto de investigación desarrollado a lo largo de más de 15 años, que ha tenido como resultado los siguientes libros publicados: *La travesía de la escritura. De la cultura oral a la cultura escrita, Escribas y Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Representa una prolongación de la línea de investigación con el título: *Oralidad y escritura en la filosofía antigua*. Esta investigación se ha desarrollado dentro del departamento de filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Iztapalapa, México.

** Doctor en filosofía de la Universidad de Paris I - Sorbonne y profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Iztapalapa. spc0807@gmail.com

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

que aprendía a hacer uso de esa nueva tecnología. Las escuelas de filosofía, por su naturaleza, tuvieron un importante papel en la difusión de la escritura en la cultura clásica grecolatina. Existe una tradición invaluable de investigación acerca de las doctrinas y las tesis desarrolladas en las escuelas de filosofía en la Antigüedad; nosotros nos interesamos de manera más modesta en el uso que estas dieron, en su primer momento, a esa tecnología novedosa que fue la escritura alfabética.

Palabras clave

escuela; enseñanza; filosofía; escritura; producción textual

Abstract

This paper aims to provide an overview of the role of writing in the early stages of the ancient philosophical schools at the time of their foundation. It focuses on the Academy, the Peripatos, the Stoa, and the Garden, discussing the written output of the school's founder and, due to space limitations, only that of their immediate successors. Ancient philosophy had to make the transition from an essentially oral world to one of writing—an evolution that was gradual and complex as philosophers learned to employ this new technology. Due to their nature, philosophical schools played a significant role in spreading the use of writing within Greco-Roman classical culture. While there is a rich tradition of scholarship on the doctrines and theories developed by these schools, our interest lies more modestly in how they initially adopted and used the novel technology of alphabetic writing.

Keywords

school; teaching; philosophy; writing; textual production

Resumo

Este trabalho propõe uma visão geral sobre a presença da escrita nas escolas antigas de filosofia nos primeiros momentos de sua fundação. O foco recai sobre a Academia, o Perípatos, o Pórtico (Stoa) e o Jardim, abordando a produção escrita de seus fundadores e, por questões de espaço, apenas de seus sucessores imediatos. A filosofia antiga teve de realizar a transição de um mundo essencialmente oral para o da escrita—uma mudança que se deu de forma gradual e complexa, à medida que se aprendia a utilizar essa nova tecnologia. As escolas filosóficas, por sua própria natureza, tiveram um papel importante na difusão da escrita na cultura clássica greco-latina. Existe uma valiosa tradição de pesquisa sobre as doutrinas e teses desenvolvidas nas escolas filosóficas da antiguidade; aqui, nosso interesse recai mais modestamente sobre o uso inicial que essas escolas fizeram da escrita alfabética, enquanto tecnologia emergente.

Palavras-chave

escola; ensino; filosofia; escrita; produção textual

En el momento de la muerte de Sócrates (399 a. C.), la filosofía no contaba con ninguna clase de institucionalización y su literatura escrita era muy exigua. La filosofía era aún una actividad llevada a cabo por grupos de amigos ilustrados y estaba confinada a la plaza pública, los gimnasios y las casas particulares. Noventa años más tarde, en el momento de fundación de la escuela de Epicuro (306 a. C.) y luego de la *Stoa* (301 a. C.) la situación se había modificado sustancialmente. Gracias a la fundación de la Academia de Platón (387 a. C.) y más tarde del Peripatos de Aristóteles (335 a. C.) se había producido una importante literatura escrita que era difundida y enseñada. Adicionalmente, la filosofía había adquirido forma institucional. Ella disponía ahora de un lugar definido en la educación de la juventud aristocrática griega, al lado de la *paideia* tradicional. Hacia el final de la vida de Aristóteles, la filosofía había acumulado una forma escrita sustancial, no solo debido a este y a Platón, sino también a sus seguidores inmediatos. Si esta producción escrita era ya importante, con la aparición de las escuelas helenísticas se produjo una explosión colosal del escrito filosófico; la época helenística trajo consigo una enorme energía creativa que se expandió en las ciudades, en las cortes reales y en todo el territorio helenístico (White, 2010, p. 366).

Hay que advertir que la escritura debió coexistir en ese momento con el prestigio de la palabra pronunciada. En la antigüedad grecolatina, la voz viva estaba encaramada en la cima de la vida civilizada, mientras la escritura era considerada en muchos casos como un medio subsidiario. Para un cierto número de filósofos, los objetivos de la disciplina estaban cumplidos con la transmisión verbal de sus ideas a un círculo de amigos presentes, cara a cara. En la filosofía, los signos visibles de la escritura no desplazaron de inmediato a los signos verbales del mundo tradicional y se requirió de un tiempo considerable antes de que ella fuera capaz de expresarse en elaborados productos intelectuales, para que además fuera dominada por amplios círculos de individuos y para que ella se convirtiera en un medio de expresión reconocible. Debido a ello, la relación entre la palabra viva y la escritura en las escuelas estaba determinada por los fines que cada una persigue y por el valor que atribuía a la expresión escrita. Esta relación iba desde la escritura sistemática realizada en el Liceo, la memorización del texto practicada en el Jardín o incluso la utilización del escrito para demoler, mediante la burla, todas las convicciones sociales, como entre los cínicos. En estas páginas deseamos recrear una breve parte de esta historia: el tortuoso proceso mediante el cual la musa filosófica también aprendió a escribir en las escuelas.

Las escuelas de filosofía

Ante todo, conviene preguntarse, ¿qué era una escuela de filosofía? La respuesta no es sencilla debido a que ningún referente moderno se aproxima a ello. La antigüedad parece haber reconocido dos concepciones de lo que era una escuela de filosofía. La primera era el asentimiento intelectual que el individuo otorgaba a un determinado cuerpo doctrinal: la escuela era una *airesis*, una elección. Según esta primera decisión intelectual no todas las escuelas recurrieron a la escritura: los escépticos, por ejemplo, que deseaban suspender su juicio, no poseían en principio ninguna doctrina sistemática. La segunda concepción se refería a la adhesión a una cierta “forma de vida”: esta también era una elección, pero esta no ponía el énfasis en el cuerpo doctrinal, sino en el modo de conducirse y de vivir la existencia. Una *airesis* parece, entonces, mejor definida por términos como “estado de espíritu” o “disposición de carácter” de manera que aquellos que adhieren a una *airesis* pertenecen a una “corriente de pensamiento”, a la vez que a una forma de vida y, por tanto, pueden describirse como una *secta* (que fue el término equivalente en latín).

La filosofía antigua era la elección de un modo de vida, pero justificado racionalmente mediante un discurso sistemático (Hadot, 1998, p. 3). Así consideradas, las “escuelas de pensamiento” se diferencian entre aquellas que exigían el conocimiento de ciertos dogmas organizados de forma teórica, como sucedía en la Academia, el Peripatos o la *Stoa* y aquellas que solo conducían a la adopción de un modo de vida guiados por un razonamiento diferente, algunas veces sistematizados en dogmas, como los epicúreos, o bien enteramente carentes de estos, como los cínicos o los escépticos.

Si observamos ahora la definición de *escuela de filosofía* desde el punto de vista institucional, las cosas son un tanto diferentes. Cuando las comunidades empezaron a organizarse como instituciones de enseñanza fueron reconocidas con los términos de *scholē* y *diatribē*: “Donde quiera que nuestras fuentes se refieren a una escuela filosófica en un contexto institucional —“el dirigente de una escuela” o “la escuela de alguien”— los términos que emplean son *scholē* y *diatribē*” (Glucker, 1978, p. 159). Originalmente, el término *scholē* designaba el tiempo libre de que disponía el aristócrata para educarse a sí mismo o para participar en la vida política y civil de la ciudad, por ello, suele traducirse por “ocio aristocrático”. Diversas apariciones en Diógenes Laercio dejan ver que en ese momento el término *escuela* debe interpretarse más bien como “curso de estudios” o “seminario” y no como una congregación de maestros y alumnos.

En el tiempo de Cicerón, aún mantenía su significado de “lectura” o “disputa” y podía incluso ser asociado al acto de escribir, en la expresión “tomar notas en clase”. Durante la época de la redacción de la *Suda* (siglo x d. C.), el uso más común de *scholē* era el de “institución de educación” y su segundo uso más popular era “actividad educativa”, mientras el significado de “ocio” se había desplazado a otros términos.

Por su parte *diatribé* en su sentido original era la actividad realizada dentro de una clase o de un seminario y mucho más tarde derivó hasta adquirir el sentido de “diatriba”, “sermón”, “discurso enfático”. *Diatribé* es el término usado por Platón para referirse a las “conversaciones socráticas” (Platón, *Apología*, 37 c-d). El sentido de *diatribé* sobrevivió a toda la Antigüedad y es muy común en Plutarco: “Si hay una distinción entre *scholē* y *diatribé* es que la primera era una lección más formal mientras la segunda era una ‘clase’ o un ‘seminario’” (Glucker, 1978, p. 164).

Entre la elección de una “escuela de pensamiento”, *aíresis* y una *scholē*, institución, existían desde luego algunos puntos compartidos: la presencia de una institución no necesariamente significaba que la doctrina practicada carecía de un “modo de vida” asociado, como sucedía entre los epicúreos. En sentido inverso, ciertas “escuelas de pensamiento” que carecían de dogmas fijos, como los escépticos, podía poseer una organización institucional, como sucedía en la Academia media y nueva de Arcesilao y Carnéades. Finalmente, algunas escuelas institucionales, como el Jardín de Epicuro, se corresponden más bien con la acepción de “sectas”, en el sentido de que buscaban influir fuera de los límites del recinto, buscando adherentes en la sociedad entera. Todos estos rasgos se verán reflejados en la producción escrita en cada una de las escuelas.

Las escuelas más importantes y a las que aquí habremos de referirnos, se fundaron en Atenas (Vegetti, 1994, pp. 572-551), indiscutida ciudad filosófica de la Antigüedad: la Academia, el Peripatos, el Jardín y la Stoa. Estas no representan la totalidad de la actividad filosófica de la Antigüedad y coexisten con escuelas minúsculas menos rígidamente estructuradas, como las llamadas “escuelas socráticas menores”: cirenaicos, megáricos e incluso, en cierto modo, el pirronismo (Dorandi, 1999, pp. 52-62). Algunas de estas escuelas menores eran desprendimientos de las primeras; un caso significativo es la escuela de Assos derivada de la Academia, creada a iniciativa de Hermias de Atarneo, en la que en algún momento se alojaron Erastus, Coriscus, Aristóteles y quizá Teofrasto.

Establecido este marco general, podemos adentrarnos en cada escuela en particular. En su historia

posterior, las escuelas desarrollaron una actividad literaria muy importante y produjeron autores de la talla de Crisipo, Cicerón o Séneca; la dimensión de este trabajo nos obliga a concentrarnos en los filósofos fundadores y a sus sucesores inmediatos.

Platón, la Academia y la escritura

A diferencia de su maestro Sócrates y de sus adversarios los sofistas, Platón fundó el primer lugar de enseñanza permanente; lo hizo en los jardines circundantes del gimnasio dedicado a Academo.¹ Respecto a la escritura, la Academia es un lugar singular: por un lado, ofrece una considerable producción literaria; por el otro, mantiene un vínculo profundo con la oralidad debido sin duda a su estrecha cercanía con Sócrates. Desde luego, su tradición escrita se debe en gran medida a los rasgos de su fundador: Platón fue un escritor extraordinario y, de hecho, es el único autor antiguo del que se ha conservado su obra completa, en el sentido de que todos los títulos mencionados en los diálogos han llegado hasta nosotros. Después de la muerte del filósofo, el aprecio por su obra escrita llevó a la Academia a convertirse en su heredera literaria y durante largo tiempo conservó sus escritos (Szlezák, 2002). Es difícil afirmar que ahí se produjo alguna clase de edición de esas obras para uso externo, pero es evidente que esos escritos estaban ahí para ser leídos y difundidos entre los asistentes a la escuela. No sabemos si esos escritos fueron la base de una biblioteca en la Academia, pero no es difícil imaginar que esta existía y que los asistentes leían y meditaban los escritos del fundador. Es más arriesgado afirmar, como se ha llegado a hacer, que los diálogos eran una suerte de “libros de texto” de la escuela. Es razonable suponer, sin embargo, que la escritura y la lectura eran prácticas comunes en la instrucción que la escuela ofrecía.

El carácter “textual” de la Academia se inicia con el mismo Platón: una tradición afirma que este había escrito, además de sus diálogos, poemas en versos líricos y ditirambos antes de su conversión a la filosofía. La Antigüedad conservó algunas anécdotas acerca del aprecio de Platón por los libros. Algunas de ellas pretendían denigrarlo, como aquella que afirma que había comprado a precio elevadísimo todas las obras

1 Las grandes escuelas de filosofía no carecían de antecedentes, el más importante de los cuales en quizá Pitágoras quien había fundado una comunidad en la que había reunido un buen número de estudiantes los cuales, para ser admitidos, debían pasar por ciertos estados de tránsito espiritual, superar una prueba de iniciación, adherir a una serie de doctrinas secretas y respetar algunas reglas rituales implantadas por el mismo Pitágoras (Bénatouil, 2009).

de Pitágoras, historia creada con el fin de probar que el platonismo no era más que un plagio del pitagorismo. Otras, en cambio, estaban destinadas a exhibir las virtudes literarias del filósofo, como aquella que sostiene que valoraba tanto las obras de Sofrón, que las conservaba bajo su almohada (Swift-Riginos, 1976).

Sin embargo, al lado de esta notable actividad textual, existen signos de una intensa enseñanza oral destinada a la formación de los discípulos. A esta actividad oral se debe que conozcamos muy poco de la enseñanza impartida en la Academia. Ello se explica por el influjo que tuvo sobre Platón el método y la concepción socrática de la filosofía. Del método, en primer lugar, porque al aceptar la dialéctica como vía privilegiada al conocimiento, Platón hizo suyo el procedimiento de indagaciones y respuestas que permitía hacer explícitas las opiniones del interlocutor a fin de argumentar contra ellas si fuese necesario. Y para captar este movimiento el diálogo escrito parece el medio más adecuado. Resultaba pues natural que inmediatamente después de la desaparición de Sócrates, la tradición escrita estuviese dominada por la forma del diálogo, en todos sus discípulos.²

Como forma literaria, el diálogo había alcanzado su madurez fuera de la filosofía, en el teatro, especialmente el teatro dramático. Platón aprovechó el procedimiento que le permitía mimetizar el peculiar acceso al conocimiento promovido por Sócrates, incluidos sus rodeos, sus interrupciones y hasta sus retrocesos, es decir, reproducir toda la dinámica de rechazo o admisión por parte de los interlocutores. Le permitía, además, hacer intervenir simultáneamente una diversidad de discursos incompatibles entre sí, los cuales, gracias al procedimiento, podrían conducir a un acuerdo del interlocutor o del lector. Con este método era posible dar vida a personajes que llevaban el mismo nombre que los pensadores reales de una época pasada y hacerles expresar, de viva voz, sus propias doctrinas. El procedimiento escrito se convertía en una mnemotécnica: la memoria del lector se veía apoyada por el hecho de que las doctrinas eran “personificadas” por sus autores y, por tanto, eran más “memorizables” que el original que las había inspirado. Pero aun si se encontraba bajo el influjo y las exigencias de la tradición oral, Platón no recurrió al metro poético, sino en prosa ofreciendo lo que se ha llamado un “teatro de las ideas” (Havelock, 1996, pp. 38).

Un signo aún más notable del influjo de la palabra viva y la tradición oral se encuentra en las reticencias que Platón expresa hacia la escritura tanto en el *Fedro* como en la carta número siete (la única entre todas que, en general, es considerada auténtica). Es sorprendente que un escritor de la talla de Platón exprese reserva en torno a la escritura, pero estas se explican por la concepción de la filosofía que había heredado de Sócrates. En efecto, el texto escrito se encuentra en las antípodas del diálogo filosófico vivo: a las preguntas que se le dirigen, el escrito ofrece siempre la misma monótona respuesta y, asediado, es incapaz de aportar nada nuevo en su propia defensa. Luego, la escritura es como una pintura: sus imágenes parecen reales, pero en realidad carecen de vida y, no obstante, son parlanchinas, porque están expuestas a los ojos de todos, sin consideración al estado espiritual del eventual lector. Finalmente, la escritura no ofrece un verdadero acceso al conocimiento, sino solo una apariencia de verdad, porque no fortalece ni la sabiduría, ni el alma, ni la memoria del lector. Sin pretender con ello resolver la espinosa cuestión, sostenemos que estas reticencias descansan, al menos en parte, en la convicción socrática de que el fin de la filosofía no es tanto alcanzar un cierto conocimiento, sino el procedimiento que permite al individuo, mediante un uso riguroso, prepararse para buscar la verdad.

Desde el punto de vista del escrito, ¿qué son entonces los diálogos de Platón? Primero, y ante todo, cumplen una función propedéutica e introductoria: son invitaciones a filosofar, exhortaciones a adoptar una vida en el autoexamen perseverando en la búsqueda de la verdad y de la virtud. Luego, una vez emprendido este camino, cumplen una función de recordación, aprovechando que la escritura preserva el camino que han seguido las conversaciones dialécticas. La escritura no parece tener en Platón el propósito de conducir al lector de la ignorancia al conocimiento, sino de revivir, primero como invitación y luego como recordatorio, para aquellos que han sido educados y que poseen la enseñanza de la escuela. El diálogo se convirtió en la forma de expresión escrita privilegiada, porque es el género literario que mejor restituye el recorrido espiritual que el aspirante a filósofo debe transitar y es el que ofrece una exhortación adecuada para aquellos que desean adoptar la filosofía como una forma de vida.

La escritura entre los primeros continuadores de la Academia

Los diálogos contienen un conjunto de tesis de gran potencia filosófica, pero el propósito de Platón no parece haber sido legar a sus sucesores un cuerpo doctrinal fijo que estos deberían profesar y defender

2 Aparte de Platón, un número importante de compañeros de Sócrates escribió diálogos. Antístenes, que en un primer momento fue considerado el alumno más cercano a Sócrates, dejó, según Diógenes Laercio, un total de nueve diálogos. Fedón de Elis, Euclides, Esquines, entre otros, escribieron un número significativo de diálogos; solo Aristipo es la excepción porque es el único que no parece haber hecho uso del género dialógico.

a toda costa de sus eventuales adversarios. Existía, desde luego, un cuerpo doctrinal contenido en los escritos, pero los sucesores parecen haber tenido una cierta libertad de disentir, quizá porque la vida en la escuela estaba dominada por el diálogo vivo y el debate, y tal vez porque tenían presente doctrinas que solo ellos habían escuchado de viva voz del fundador. En todo caso, claramente la enseñanza dentro de la Academia no era dogmática. La actividad de los sucesores muestra la presencia de temas que no están contenidas en los diálogos preservados, sino solo en los comentaristas posteriores, como la doctrina de los primeros principios o su teoría sobre el alma. Los sucesores inmediatos de Platón, Espeusipo y Jenócrates desarrollan pues su actividad con cierta libertad, e incluso de manera abiertamente crítica, en torno a las reflexiones cosmológicas y los principios éticos creados por Platón.

Espeusipo

Las escuelas de filosofía de la Antigüedad hacían descansar su continuidad en la elección y sucesión de los escolarcas. Aunque cada escuela tenía un procedimiento propio para tal elección, en general solía ser un proceso “democrático” e institucional. Pero este no fue el caso en la primera sucesión de la Academia. Espeusipo, el primer escolarca después de Platón, no fue electo mediante un acto “oficial”, sino por el hecho de haber sido sobrino, hijo de la hermana del fundador.³

Espeusipo fue un escritor prolijo. Diógenes Laercio (2007, IV, 4) señala que “dejó muchísimos escritos de memorias y aún más diálogos” y ofrece una lista que no considera exhaustiva, pero que incluye 27 títulos separados, algunos de los cuales constan de varios libros, con un total de 43 475 líneas. De esta extensa obra no se ha conservado ningún escrito original y solo han sobrevivido algunos fragmentos contenidos en comentaristas. En estos fragmentos, Espeusipo sigue, en líneas generales, los dominios de investigación de su tío, pero no es un seguidor servil y con frecuencia se aparta para ofrecer sus propias innovaciones. Quizá la más interesante de esas innovaciones sea el intento de clasificar la realidad aplicando de manera sistemática el método sinóptico-dialéctico contenido en los diálogos (Dillon, 2003, p. 33).

3 Quizá por eso la tradición biográfica trata lamentablemente a Espeusipo. Se decía, por ejemplo, que era en extremo irritable y violento. Una anécdota relata que una vez Platón, enfurecido contra un esclavo, pero incapaz de violencia, encargó a Espeusipo castigar al culpable. Luego, Diógenes Laercio informa que el filósofo murió cubierto de piojos.

Además de sus contribuciones metafísicas, Espeusipo escribió sobre cuestiones éticas, como en su diálogo *Aristipo*. En la lista ofrecida por Diógenes Laercio aparecen títulos como *Sobre los Dioses*, seguido de lo que parece ser una serie de diálogos: *El filósofo*, *Céfalo*, *Clinómaco* o *Lisias* y *El ciudadano*. Es a Espeusipo que se debe el *Encomio a Platón*⁴, donde sostiene que su tío era hijo de Apolo y refiere la historia de un “nacimiento milagroso” en el que Aristón, el padre biológico de Platón, desempeña un papel muy desdichado. Es probable que esta obra fuese producida en el contexto de la oratoria funeraria dedicada a Platón y aunque es improbable que recibiera credibilidad, ella hacía uso de narraciones similares que habían sido elaboradas a propósito de Pitágoras, quizá en un intento por asociar a Platón con el pitagorismo antiguo.

Espeusipo es signo de que existía una continuidad en la tradición escrita en la Academia, pero no bajo la forma de una simple repetición del pensamiento del fundador. Espeusipo no es un escritor de la talla de Aristóteles, pero no es un pobre heredero de la Academia original. De hecho, algunas de sus contribuciones no encontraron eco sino hasta la época del neoplatonismo de los siglos II y III d. C. Con todo, con él comenzó a gestarse lo que sería la ortodoxia del futuro platonismo.

Jenócrates

El segundo escolarca de la Academia fue un escritor aún más prolífico que su antecesor. Diógenes Laercio (2007, IV, 13-14) señala que “existen muchísimos escritos, poemas y discursos de exhortación, y retiene 76 títulos con un total de 224 239 líneas”. De esta abundante producción no ha sobrevivido una sola línea original y casi todo nuestro conocimiento de Jenócrates se debe a Aristóteles. A pesar de esto, el papel de Jenócrates en la tradición escrita de la Academia fue muy relevante: él parece haber sido un heredero conservador, un exégeta y comentarista del fundador.⁵ Se le considera el primero en haber sistematizado la obra de Platón y se ha llegado a formular la hipótesis de que a él se debe la primera edición de las obras del filósofo.

4 Diógenes Laercio lo llama *Vida de Platón*.

5 Jenócrates era un incondicional de Platón. Diógenes Laercio (IV, 2) relata que, ante la amenaza de Dionisio de decapitar a Platón, Jenócrates se interpuso diciendo “no antes que cortes mi cabeza”. Otra anécdota señala que durante una ausencia de Espeusipo, Aristóteles hacía pasar un mal momento a un envejecido Platón con preguntas complejas y enreñadas; fue Jenócrates el que acudió en auxilio de Platón manteniendo a este alejado de la malevolencia de Aristóteles.

Jenócrates escribió en todos los campos de investigación abiertos por Platón. La lista ofrecida por Diógenes Laercio (2007, iv, 11) comienza con seis libros *Sobre la Naturaleza*, seis libros *Sobre la Sabiduría* y una serie de obras que evocan el ambiente de la Academia. Es notable que solo dos de esas obras tengan el aspecto de diálogos: *Arcade* y *Arquedemo o Sobre la virtud de la justicia*. La lista continúa con seis libros de lógica, seis libros de matemáticas, cinco libros acerca de los geómetras y cuatro libros dedicados a Alejandro Magno. Jenócrates parece haber tenido una mayor inclinación hacia el pitagorismo y, por ello, concede una mayor importancia a los aspectos demonológicos del universo, es decir, la creencia en la existencia de demonios, buenos unos, malos otros, encargados de proteger o de despeñar a los seres humanos.

La influencia de los escritos de Jenócrates en las filosofías helenísticas es considerable: a él se debe haber dividido la disciplina en los tres dominios que caracterizarían en el futuro a la filosofía: física, lógica y ética. Además, según pseudo-Galeno, fue Jenócrates quien definió a la filosofía como el saber que se propone prevenir a los hombres de toda clase de males interiores: la ignorancia, el miedo y la angustia. Aristóteles cita a Jenócrates, pero no lo menciona por su nombre, pues se refiere a él solo como una tercera vía al platonismo, menos buena que las otras. Jenócrates era un hombre adusto y lento de espíritu, al que Platón le sugería que, de vez en cuando, hiciera sacrificios a las Gracias. Quizá este carácter se transmitía a la escritura, cuya aridez explica en parte que nada original se haya conservado.

El Peripatos y la escritura

Entre todas las escuelas de filosofía de la Antigüedad, el Peripatos destaca singularmente por el apego y el valor que otorga a la escritura y al texto. Todo comienza, desde luego, por su fundador: Aristóteles, y por la comprensión que este tenía de la investigación filosófica que iniciaba acumulando extensas contribuciones de sus predecesores. Aristóteles busca la solución de problemas y aporías a través del análisis y discusión de opiniones importantes contenidas en los filósofos que le precedían, lo que justifica la organización de colecciones doxográficas sobre tal o cual problema. Para él, el núcleo de la verdad se encuentra en la tradición escrita que la filosofía ha elaborado y debatido. La verdad ya no descansa en el diálogo vivo, sino en la tradición escrita, donde se ha formado la experiencia filosófica. En consecuencia, Aristóteles no recurre al diálogo, sino al tratado. Si había algún diálogo este era entre el autor del tratado y la tradición escrita. En varias obras, Aristóteles

hace explícito el uso que hacía de la tradición escrita (Natali, 1991, p. 122):

Hemos de seleccionar también materiales de los manuales escritos acerca del argumento y hemos de redactar listas esquemáticas acerca de cada especie particular de temas, clasificándolos en capítulos separados, por ejemplo “acerca del bien”, o “acerca de la vida” y este “acerca del bien” debe tratar de todas las formas del Bien, comenzando por la categoría de esencia. (Aristóteles, 1982, 105a, 195b)

Aristóteles había abandonado por completo las reticencias de Platón acerca de la escritura en la persecución del saber. Ya no permanecía en él la concepción aristocrático-sapiencial que animaba el diálogo vivo (Vegetti, 1994, pp. 587-661). El conocimiento no requería ya de esa indispensable visión intelectual que era la anamnesis: la escritura era perfectamente adecuada para expresar todas las articulaciones de la realidad. La escuela de Aristóteles no estaba destinada, como en Platón, a preparar “hombres para la ciudad”, sino a lograr el ideal de la vida contemplativa. Varias razones le habían impulsado a ello: la primera era que Aristóteles era un meteco y, para él, la participación en la vida de la polis no era la principal preocupación, por tanto, su actividad no se orienta a esa actividad, sino a la experiencia de la vida en la escuela y en el saber. Los resultados de esta estaban dirigidos en primer lugar a aquellos que, en el Liceo, dedicaban su vida al ocio intelectual, a la mejor vida posible.

Diversos rasgos biográficos dan cuenta de esa actitud de escritor y lector: a diferencia de la lectura en voz alta que prevalecía en el debate propio de la Academia, Aristóteles había desarrollado el hábito de leer en silencio, razón por la cual Platón le apodaba “el lector”. Aristóteles era un apasionado de los libros, “incluso Favorino en el segundo libro de sus memorias afirma que el filósofo había comprado las obras de Espeusipo en la enorme suma de tres talentos” (Natali, 1991, p. 121). Ateneo, por su parte, incluye a Aristóteles entre los hombres que son famosos por el tamaño de sus bibliotecas, al lado de Polícrates, tirano de Samos; Pisístrato, tirano de Atenas, y el poeta Eurípides. Sus preocupaciones se reflejan en su obra: en el libro *Problemas*, dedica el libro XVIII al amor por el estudio y desarrolla algunos temas que surgen en aquellos que se dedican a la vida teórica: “¿Por qué razón algunos, cuando comienzan a leer son presas del sueño, aún si no lo desean y otros, aunque deseen dormir, permanecen despiertos cuando tienen el libro entre las manos?” (Aristóteles, 1991, 916b 1-5).

Naturalmente, esta concepción de la escritura modifica en profundidad el tipo de discurso que

la filosofía debía proponerse. En la tradición oral y sapiencial, todo tipo de discurso era admisible, desde la revelación de Parménides, las expresiones sintéticas de Heráclito o los diálogos de Platón; pero con Aristóteles esto concluye: solo el tratado puede adoptar un discurso demostrativo y cualquier otra forma de expresión (relato mítico o expresión retórica) estaba fuera de lugar. Era preciso clasificar la tradición y solo la escritura permite esas clasificaciones. La escritura, como registro visible, permitió a Aristóteles lo que podría llamarse una nueva distribución disciplinaria del saber. Según el filósofo, la división de los géneros del ser es también una distribución de “ámbitos de realidad” y, por tanto, da fundamento a disciplinas autónomas: física, teología, botánica, etc., en lo que se ha llamado una “enciclopedia aristotélica” (Vegetti, 1994, p. 598). El Peripatos mantendrá siempre un interés genuino por la palabra escrita y, por tanto, un interés particular en los textos acumulados en bibliotecas, interés que se refleja en la actividad de los primeros sucesores directos de Aristóteles.

Primeros escolarcas del Peripatos: Teofrasto y Eudemo

Probablemente, una de las tareas impuestas a los sucesores era la de recopilar los escritos de Aristóteles y establecer la versión acabada de aquellos textos inéditos, utilizados en la enseñanza, y que eventualmente conservaban las huellas de la expresión oral original. Teofrasto y Eudemo se consagraron a ello, pero también se dedicaron a elaborar una forma nueva del pensamiento de su maestro, más acorde con las exigencias de su tiempo. La obra de ambos representa continuidad y renovación, es decir, exhiben la amplia libertad de pensamiento que debió reinar en el Liceo.

Teofrasto

Fue el primer sucesor de Aristóteles y un escritor muy activo: Diógenes Laercio reporta 225 obras suyas, para un total de 232 800 líneas. La gran mayoría de esa producción está perdida. Teofrasto trabajó en diversos campos abiertos por su maestro, pero quizá es en la lógica donde mejor se percibe la educación comunitaria ofrecida en el Liceo. Teofrasto reanudó y también desarrolló la enseñanza de la lógica. Según Alejandro de Afrodisia, fue aquel quien introdujo los modos indirectos de la primera figura en la teoría del silogismo, pero también aportó nuevos puntos de vista en el estudio de la modalidad de las proposiciones y las conclusiones (Moreau, 1979, p. 253). Se ha supuesto que tanto él como Eudemo hacían uso de la enseñanza tardía e inédita de Aristóteles (y de

ahí la vacilación que tuvo la Antigüedad acerca de la verdadera autoría de esas innovaciones). La mayor independencia de Teofrasto se percibe, sin embargo, en la metafísica, donde se aparta de la teoría del motor inmóvil.

La última parte de la vida de Teofrasto fue dedicada a las investigaciones biológicas y políticas: sus dos grandes obras la *Historia Plantarum* y *De causis Plantarum* parecen continuar la tradición de los estudios biológicos de Aristóteles. En todo caso, ambos refuerzan la tendencia más empirista y menos especulativa en su investigación. Teofrasto también continuó con la tradición del Peripatos en historia de la ciencia: escribió una obra titulada *Opiniones de los físicos* de la que deriva gran parte de nuestro conocimiento de la física presocrática. Gracias a su obra *De Sensu*, conocemos con bastante exactitud las teorías antiguas acerca de la percepción sensible. Sin embargo, no son estas sus obras más conocidas; este puesto lo ocupa su obra *Caracteres*, una colección de pinturas morales que quizá estaba destinada a un proyecto del estilo de la *Retórica* de Aristóteles, pero que sirvió como modelo durante el siglo XVII dentro del género llamado “estudio de los caracteres”.

Eudemo de Rodas

Eudemo no fue escolarca del Peripatos, pero le hemos incluido aquí porque en la Antigüedad era considerado el más fiel adepto de Aristóteles. Una anécdota recogida por Aulo Gelio (XIII, 5) presenta a Aristóteles tratando de decidir cuál de sus discípulos debía sucederle en el Liceo. Recurrió a una metáfora: comparó el vino de Lesbos (patria de Teofrasto) con el vino de Rodas (región natal de Eudemo) y dijo: “Los dos vinos son verdaderamente buenos, pero el de Lesbos es más suave”. Una vez realizada la elección, Eudemo volvió a Rodas donde abrió una escuela, lo que explica la existencia de un número de jóvenes peripatéticos formados en la isla, entre ellos, Praxífanos (quizá de Mitilene) y Jerónimo de Rodas.

Diógenes Laercio menciona a Eudemo en ocasiones muy específicas y, por ello, no contamos con ningún catálogo de las obras del filósofo (Scheider, 1994, pp. 286). Al lado de Teofrasto, fue el único que intentó continuar con la obra de su maestro en todos los dominios. Sin embargo, hizo mayor énfasis en la lógica y en la ciencia natural. Su cercanía con Teofrasto hace difícil evaluar la independencia conceptual de Eudemo en la lógica. Por el contrario, sus contribuciones en historia de la ciencia fueron significativas: se le atribuye una historia de la geometría en cuatro libros, una historia de la aritmética en al menos dos libros, una historia de la astronomía en cuatro libros y, si se admite una posible cita de

Dalmacio, Eudemo fue casi desconocido durante el período helenístico. Los escritores que dependen de este período, como Cicerón, no lo mencionan nunca. Solo los comentaristas del período imperial como Alejandro de Afrodisia, Temistio, Sulpicio o Filolano recobran el valor de esa obra al explicar y desarrollar la filosofía original de Aristóteles.

La Stoa y la escritura

El estoicismo tiene como característica propia que no posee un lugar institucional. El término *stoa* refiere justamente al Pórtico Pintado, un lugar público donde solían reunirse los primeros adeptos, sin que haya dejado rastros de un trabajo institucional. A juzgar por las listas de libros que han sido transmitidas, los primeros estoicos escribieron abundantemente, pero su conservación es exigua. Si se exceptúa el *Himno a Zeus* de Cleantes, no ha llegado hasta nosotros ningún texto completo.⁶ No los conocemos sino por citas contenidas en estoicos más tardíos o por escritores no estoicos: comentaristas, historiadores o filósofos adversos. Aun algunos de estos testimonios parecen no ser directos y provenir de fuentes más tardías. Cicerón, por ejemplo, que es uno de los primeros en informar acerca de Zenón de Citio, escribió casi 150 años después de la desaparición de este.

Los pocos restos dejan ver, sin embargo, que el estoicismo se desarrolló mediante la escritura en una forma teórica y sistemática. Por el deseo de no separar ninguna de las tres partes de la filosofía: física, lógica y ética; la doctrina elaboró una trama muy cerrada de argumentos en la que cada elemento es indispensable para el significado del conjunto. Tal sistema es mucho más exigente en la enseñanza que otros, tanto para el maestro como para el alumno. El estoicismo exigía de sus conversos estudio y aplicación para retener y vivir bajo los dogmas de la escuela, y esto requería de un uso constante del texto y de la escritura, incluso como ejercicio espiritual, como lo muestran las *Meditaciones* de Marco Aurelio.

Este carácter libresco era ya perceptible en el fundador: Zenón de Citio, quien siempre mostró un gran interés por absorber la filosofía anterior a

él. Apolodoro de Tiro, citado por Diógenes Laercio (2007, VII, 2) afirma que:

al consultar al Oráculo de Delfos sobre qué hacer para vivir de la mejor manera, Zenón recibió como respuesta “que adquiriera el color de los muertos” lo que interpretó como la necesidad de dedicarse a la lectura de los filósofos que le habían precedido.

Zenón no fue, sin embargo, un escritor prolífico: el número de escritos que le son atribuidos sorprende por su modestia, 20 de ellos se encuentran en la lista ofrecida por Diógenes Laercio (2007, VII, 4) y otros seis son mencionados por el mismo Laercio, Aetio, Sexto Empírico y algunos autores anónimos. Entre ellos, una decena de títulos tratan de cuestiones éticas y políticas; algunos más conciernen a la lógica, cuatro de ellos a la física (entre los cuales hay un tratado sobre la naturaleza y otro sobre el universo) y cuatro más se refieren a problemas retóricos y literarios (que en sistema estoico están incluidos en la lógica) (Gourinat, 1994, pp. 364-393).

Los títulos de los que tenemos noticia cubren todos los temas centrales de la doctrina estoica: *Acerca de la vida acorde con la naturaleza, Acerca del impulso, Sobre la naturaleza humana, Sobre las emociones, Sobre el deber*. Entre todas, la más conocida es la *República, Politeia*, de la que restan fragmentos en Diógenes Laercio, Filodemo, Plutarco y diversos autores estoicos. Su fama se debe a que contenía muchos pasajes escandalosos y obscenos (como el canibalismo, la libertad sexual, la apología de la violación o el rechazo a los templos). Aparentemente había sido escrita bajo el influjo del cinismo de Crates y, por ello, emulaba la *República* de Diógenes de Sinope. La obra fue rápidamente sospechosa de ser inauténtica, pero su autenticidad, defendida entre otros por Crisipo, parece no dejar duda. El deseo de algunos estoicos de evitar el escándalo los llevó a suprimir su mención en diversas listas conservadas y el Laercio (2007, VII, 34) informa que Atenodoro el estoico, bibliotecario de Pérgamo, llegó a intentar suprimir clandestinamente ciertos pasajes, antes de ser obligado a restituirlos.

La producción filosófica escrita en la escuela estoica consiste con frecuencia en volver repetidamente sobre las definiciones y las soluciones que habían sido alcanzadas previamente para otorgarles formulaciones más precisas, con anexos y modificaciones capaces de dar respuesta anticipada a las objeciones de sus adversarios. La preocupación por hacer invulnerable a la doctrina caracteriza a la escritura durante el desarrollo del estoicismo. Ser sabio, en sentido estoico, es por definición ser poseedor de una verdad que no puede ser confrontada.

6 Diversas razones explican la pérdida de los escritos helenísticos: en primer lugar, la extinción de las escuelas a partir del siglo III d. C., lo que provocó que esos textos ya no fueran enseñados y, por tanto, no fueron reproducidos en número suficiente. Luego, en el período en que Platón y Aristóteles fueron las figuras dominantes, los escritos helenísticos sólo fueron citados con el fin de rebatirlos. El caso de Epicuro es aún más particular, porque su concepción de los dioses era una buena razón para que los copistas de la era cristiana no reprodujeran los libros del Jardín.

Para alcanzar ese objetivo era preciso el estudio cuidadoso de la dialéctica como técnica escrita de argumentación. No es una casualidad que los estoicos hayan hecho contribuciones decisivas en la gramática, como la teoría de los casos, y en la lógica, que mucho más tarde sería reconocida antecedente de una lógica de proposiciones.

Sucesores de Zenón

El primer escolarca de la Stoa fue Cleantes, pero este no era el hombre más cercano a Zenón, lugar que correspondía a Perseo de Citio, quien vivió al lado del maestro hasta el momento que partió a la corte de Antígono Gonatas.⁷ Diógenes Laercio afirma que Cleantes “ha dejado libros muy hermosos” e incluye una lista de 49 títulos (2007, vii, 174-175). En su obra *Sobre lo adecuado*, que quizá era su principal escrito ético, Cleantes tomaba la defensa de la categoría central de la doctrina estoica, “lo conveniente” (*kathēkon*). En su física, Cleantes expuso la tesis estoica de la eclosión final del mundo consumido por el fuego, la ekpyrosis, y desarrolló pruebas acerca de la existencia de Dios, respondiendo con ello al “argumento maestro” de Diódoro Crono, quien afirmaba que solo lo pasado era real y necesario.

La obra más representativa de Cleantes y la única conservada por completo por Estobeo es el *Himno a Zeus*, una plegaria en forma poética en la que expone la tesis fundamental de la presencia del Logos divino en el orden de todas las cosas: “¡Gloriosísimo entre los inmortales, multinominado, siempre omnipotente, Oh Zeus, rector de la naturaleza que con la ley todo lo gobiernas, Salve, pues a todos los mortales es lícito saludarte [...]!” (Capeletti, 1976, p. 288). Se conservan numerosos testimonios de los escritos de Cleantes en Cicerón, Séneca, Quintiliano y Plutarco; quien, a pesar de su animadversión por la doctrina estoica, refiriéndose a la humilde situación de Cleantes, escribe: “[...] cuán grande era el espíritu de aquel varón quien, con la mano habituada al molino y al mortero, debilitada y sucia, escribía acerca de los astros y del sol” (Plutarco, 2003, 830d).

Crisipo

Sucesor de Cleantes y segundo escolarca de la Stoa, Crisipo es una de las mentes más brillantes de la filosofía antigua. Por la importancia de sus contribuciones es considerado el segundo fundador de la teoría estoica (Goulet, 1994, p. 356). Fue un filósofo

y escritor excepcional. Su independencia intelectual provocó que sus relaciones con Cleantes no fueran tersas, al punto de alejarse temporalmente de su compañía, no sin sentir cierto remordimiento. Una presuntuosa afirmación de Crisipo, retenida por el Laercio (2007, vii, 179), define su carácter: “Yo solo necesito que me ofrezcan los principios que la demostración la encontraré por mi cuenta”.

De acuerdo con Diógenes Laercio, la lista completa de las obras de Crisipo incluían más de 700 libros. La lista preservada en el libro del Laercio está incompleta, pues una parte de la sección sobre ética y toda la parte dedicada a la física está perdida. Al final de la sección dedicada a la lógica, una indicación señala que los libros de lógica son 311. La sección dedicada a la ética contiene títulos escritos en 122 libros y ahí se detiene. Los títulos conservados alcanzan casi el 80 % de los 700 libros a los que el Laercio concedía a Crisipo. La lista ofrecida por el Laercio no sigue un orden cronológico o sistemático en el cual Crisipo habría ordenado sus tratados, sino más bien ofrece el curso de enseñanza estoica durante el siglo I a. C.

La influencia de Crisipo sobre el estoicismo y la filosofía antigua en general es enorme. El interés por su filosofía permaneció constante hasta el siglo V d. C. La edición moderna de sus obras reporta más de 80 comentaristas, 10 de los cuales transcriben, en griego o en latín, las palabras mismas del filósofo: Cicerón, Diocles de Magnesia, Filón de Alejandría, Plutarco, Aulo Gelio, Diógenes Laercio, Lactancio, Calcidio y san Fulgencio. Estos se concentran en los 8 primeros siglos, unos pocos aparecen en los siglos II y III d. C. Los testimonios se hacen más raros entre los siglos VI y VII hasta devenir inexistentes hacia el final del siglo XV d. C.

La asombrosa productividad de Crisipo tenía, sin embargo, sus inconvenientes. Diógenes Laercio reporta que Carneades (2007, x, 27) afirmaba que Crisipo, celoso como estaba de Epicuro, respondía a cada nueva obra de este con una obra de igual extensión “razón por la cual escribió repetidas veces la misma cosa, dejando en su precipitación, escritos no corregidos”. Crisipo tenía además la costumbre de incluir en sus libros abundantes citas ajenas, extraídas sobre todo de Homero y de los poetas trágicos para ilustrar sus tesis; en uno de sus tratados, la tragedia *Medea* de Eurípides era citada casi en su totalidad. Por eso, refiere el Laercio, Apolodoro, que no sentía ninguna simpatía por el filósofo decía: “Si quitamos de los libros de Crisipo las cosas ajenas que contienen quedarán solamente las páginas en blanco” (2007, vii, 191), y, por la misma razón, Carneades acusaba a Crisipo de ser “un parásito de los libros de su rival Epicuro” (2007, x, 26).

7 A la cercanía de Cleantes respecto a Zenón se refiere Séneca cuando escribe: “Cleantes no habría expresado así a Zenón si solo lo hubiera escuchado. Se metió en su vida, penetró sus secretos, observó la manera en que aquel vivía” (Séneca, 2001, 6. 6).

El Jardín de Epicuro y la escritura

La escritura en la escuela de Epicuro tiene rasgos propios que la alejan de escuelas como la Academia o el Peripatos. Ello se debe a los objetivos y las convicciones de su fundador. En efecto, la comunidad del Jardín estaba compuesta por individuos de todas las categorías sociales sin distinción: ciudadanos, campesinos, libertos e incluso hetairas. De ahí provenía una gran disparidad en los niveles de educación de los adeptos: a la escuela pertenecía alguien tan letrado como Filodemo de Gadara, quien convive con los campesinos más rústicos. Tal heterogeneidad provenía de tres convicciones de Epicuro: que era posible ocuparse de la filosofía a cualquier edad; que era posible filosofar en cualquier situación en la vida y, finalmente, que para ello era irrelevante el grado de educación que se poseyera. Habría sido imposible, por ejemplo, practicar la filosofía aristotélica lejos de los tratados y las discusiones que se efectuaban en el Liceo. Para Epicuro, en cambio, las peripecias de la vida cotidiana no eran un obstáculo, sino la premisa para la práctica de la filosofía.

Ello explica su particular estrategia: una enseñanza gradual basada esencialmente en la memoria. El aprendizaje se iniciaba con el conocimiento de los dogmas básicos mediante epítomes que contenían los 40 principios más importantes, expresados en sentencias breves. Las cuatro primeras sentencias eran singularmente relevantes y contenían el célebre cuádruple remedio para el alma: Los dioses no son de temer; la muerte no es temible; el bien es fácil de adquirir; el mal es fácil de soportar. Tal iniciación no requiere la lectura de abstrusos tratados, sino solo de máximas y versos, porque estos facilitan la memorización, especialmente de los iletrados (Erler, 2009, p. 97). Según Cicerón, todo epicúreo merecedor de tal nombre estaba obligado a conocer de memoria esas fórmulas; la doctrina queda así al alcance de todos y no es atrevido pensar que para un importante núcleo de adherentes este fue el único acceso a la doctrina.

La enseñanza no concluía, sin embargo, en las primeras máximas: una vez memorizados esos principios, el alumno podía acceder a obras de mayor envergadura. Para ello, Epicuro parece haber elaborado una serie de textos graduados, los cuales —pasando los tratados específicos de temas como la justicia, la piedad o los dioses— conducían a la cima ocupada por la gran obra del filósofo: *Sobre la naturaleza* (llamada también *Sobre la física*), en 37 libros. De esta obra sobreviven un cierto número de fragmentos rescatados de las cenizas volcánicas en Herculano, la biblioteca propiedad de Filodemo de Gadara.

Al lado de este monumento intelectual existían otros libros “dogmáticos”, entre los que se cuen-

tan tratados sobre los átomos, el vacío o el tacto (Wentworth, 1954, p. 115). Esta progresión no significaba el abandono de los epítomes que debían encontrarse siempre al alcance de la mano, breviaros portátiles que debían estar disponibles apenas se presentara una situación que exigiera su utilización. La enseñanza era progresiva en el sentido de que, partiendo de los principios básicos, se hacía una demostración deductiva mediante teoremas; cada teorema a su vez se convierte en premisa para la deducción de teoremas subsidiarios. Resulta notable que Platón, quien amaba la geometría, adoptara el diálogo como medio de expresión escrita, mientras Epicuro, que desdeñaba esa ciencia, adoptara el método deductivo para guiar a su auditorio a la convicción.

Epicuro era un escritor formidable. Según Diógenes Laercio “sobrepasó a todos por el número de sus libros pues existen alrededor de 300 volúmenes suyos” (2007, x, 26). A diferencia de los libros de Crisipo, en los escritos de Epicuro no había ninguna cita ajena: todas eran palabras de Epicuro, quien aseguraba no haber aprendido nunca nada de nadie. El Laercio solo reporta los que estima significativos y, a pesar de ello, enlista 50 títulos y una serie de cartas. De esta notable producción, solo sobreviven tres cartas dirigidas a Heródoto, Meneceo y Pítocles, un conjunto de máximas conocidas como *Principales doctrinas* y una colección llamada *Gnomonologio Vaticano*, en la que se repiten algunas de las máximas de la colección anterior. Un conjunto de fragmentos recuperados de la Villa de los Papiros en Herculano incluyen parte de su *Sobre la naturaleza* y, finalmente, se han preservado algunos de sus dogmas en la inscripción monumental del muro de Oenoanda, construido en Asia Menor a iniciativa de otro epicúreo de nombre Diógenes.

Metrodoro de Lámpsaco

Metrodoro no fue un escolarca del Jardín, pues murió antes que Epicuro, pero fue el discípulo más recordado de este. Al lado del fundador, Polieno y Hermaco, Metrodoro formaba parte del grupo llamado Guía del Jardín. Diógenes Laercio reporta una lista incompleta de 12 títulos de Metrodoro a la cual hay que agregar cuatro libros conocidos por otras fuentes. Metrodoro parece haber sido un discípulo fiel, pues no se aparta en absoluto de los dogmas principales de la escuela. En el capítulo xxviii del libro *Sobre la naturaleza* de Epicuro, Metrodoro aparece en un debate acerca de problemas del lenguaje.

Metrodoro escribió un buen número de obras polémicas, especialmente contra Platón: *Contra el Gorgias de Platón*, *Contra el Eutifrón de Platón*, *Contra los dialécticos* y *Contra los sofistas*, de las cuales se preservan fragmentos entre los papiros de Herculano.

También escribió una obra polémica contra su propio hermano, Timócrates, quien, habiendo desertado del Jardín, se dedicó a una campaña injuriosa contra Epicuro. Finalmente, es preciso atribuir a Metrodoro las máximas números 10, 30, 31, 47 y 51, contenidas en el Gnomologio Vaticano de Epicuro. Se conocen fragmentos de algunas de sus cartas, en una de las cuales se encuentra la máxima vaticana número 51.

Las escuelas de filosofía son una parte fundamental de la historia de la educación en Occidente: algunas de ellas ejercieron su influencia hasta el siglo v d. C., es decir, más de 700 años después de creadas. En su origen, la enseñanza tenía un marcado carácter oral, pero la naturaleza del conocimiento y su acumulación pronto condujeron al uso de la nueva tecnología que era la escritura. En muchos casos, los fundadores de las escuelas fueron los pioneros en la expresión escrita e iniciaron la tradición del comentario, la crítica, el disenso y la originalidad. Pasarían aún siglos antes de que la escritura se convirtiera en el principal medio de aprendizaje: es solo a partir del siglo I d. C. que se establece, como modo de formación del alumno, el comentario de textos que, para entonces, se habían convertido en canónicos. Nuestro concepto de educación en filosofía, que hoy es fundamentalmente textual, estaba aún en proceso de consolidarse. El vínculo entre filosofía y enseñanza se reveló fundamental para la preservación de nuestra tradición intelectual: no se copiaban los escritos de aquellas filosofías que no eran enseñadas y por ello muchos de esos textos no han llegado hasta nosotros. En síntesis, la preservación de nuestro legado filosófico, la historia misma de la disciplina, se explica, entonces, por una trama compleja en la que participan la escuela, la enseñanza y la escritura.

Referencias

- Aristóteles. (1982). *Tópicos* (trad. M. C. Sanmartín). Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1991). Problems. En J. Barnes (ed.), *The Complete Works of Aristotle* (vol. 2). Princeton University Press.
- Bénatouïl, T. (2009). Philosophic Schools in Hellenistic and Roman Times. En M. Gill y P. Pellegrin (eds.), *A Companion to Ancient Philosophy* (pp. 415-429). Willey-Blackwell.
- Capeletti, Á. (ed.) (1976). *Los estoicos antiguos*. Editorial Gredos.
- Dillon, J. (2003). *Heirs of Plato. A study of the old Academy (347-274 a. C.)*. Oxford University Press.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vidas de los filósofos ilustres* (trad. C. García Gual). Alianza Editorial.
- Dorandi, T. (1999). The organization and structure of the philosophical schools. En K. Agra y J. Barnes *et al.* (eds.), *The Cambridge History of Hellenistic Philosophy* (pp. 55-62). Cambridge University Press.
- Epicuro. (1999). *Obras completas* (edición de J. Vara). Ediciones Cátedra.
- Erler, M. (2009). Philosophical literature, genres of. En *Brill's New Pauly. Encyclopedia of the Ancient World* (vol. 2, pp. 95-10). Brill Ed.
- Glucker, J. (1978). *Antiochus and the late Academy*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goulet, R. (1994). Chrysippe de Soles. En *Dictionnaire des Philosophes antiques* (vol. 2, pp. 329-365). CNRS Éditions.
- Gourinat, J.-B. (1994). Zénon de Citium. En *Dictionnaire des Philosophes Antiques* (vol. 7, pp. 364-393). CNRS Éditions.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* (Traducción E. Cazenave). Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. (1996). *Alle origini della filosofia greca. Una revisione storica*. Laterza Editori.
- Moreau, J. (1979). *Aristóteles y su escuela* (trad. M. Ayerra). Eudeba.
- Natali, C. (1991). *Bíos Theoretikos. La vita de Aristotele e l'organizzazione della sua scuola*. Bologna Il mulino.
- Pérez, S. (2004). *Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Siglo XXI Editores.
- Platón. (2000). *Apología* (trad. J. Calonge Ruiz). Editorial Gredos.
- Plutarco. (2003). *La inconveniencia de contraer deudas* (trad. M. Valverde Sánchez). Editorial Gredos.
- Schneider, J.-P. (1994). Eudeme de Rodas. En *Dictionnaire des Philosophes Antiques* (vol. III, 285-289). CNRS Éditions.
- Séneca. (2001). *Epístolas a Lucilio* (trad. I. Roca). Editorial Gredos.
- Swift-Riginos, A. (1976). *Platonica. The anecdotes concerning the life and writings of Plato*. Brill Ed.
- Szlezák, T. (2002). Academy. En *Brill's New Pauly. Encyclopedia of the ancient world* (vol. 1, pp. 41-46). Brill Ed.
- Vegetti, M. (1994). Aristotele, il Liceo e l'Enciclopedia del sapere. En G. Cambiano y L. Canfora *et al.* (eds.), *Lo Spazio letterario della Grecia Antica* (vol. 1, tomo 1, pp. 587-611). Salerno Editrice.
- Wentworth, N. (1954), *Epicurus and his philosophy*. University of Minnesota Press.
- White, S. (2010). Philosophy after Aristotle. En J. Clauss y M. Cuypers (eds.), *A Companion to Hellenistic Philosophy* (pp. 366-383). Blackwell Companions to the Ancient World.

La enseñanza en los manuales para maestros de educación infantil (1960-1990)*

Teaching in Manuals for Early Childhood Education Teachers (1960-1990)

O ensino nos manuais para educadores de educação infantil (1960-1990)

Óscar Leonardo Cárdenas-Forero** 

Para citar este artículo

Cárdenas-Forero, Ó. L. (2025). La enseñanza en los manuales para maestros de educación infantil (1960-1990). *Pedagogía y Saberes*, (63), 140-153. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21900>

Resumen

Entre 1960 y 1990, se divulgaron en el país una serie de publicaciones que procuraron constituirse en manuales de enseñanza para maestros, en los que se formularon modos singulares de comprender la enseñanza infantil, que sirvieron de fundamento para organizar y orientar la educación preescolar. En una perspectiva arqueogenealógica foucaultiana, se irrumpe en estos documentos de la época, para indagar acerca de esas concepciones particulares de enseñanza, que procuraron organizar y orientar

* Este artículo de reflexión fue producido en el marco del proyecto de investigación “Los manuales para la formación de maestros en la educación infantil en Colombia (1960-1990)”, código 240123, avalado por la Universidad del Tolima y adscrito al grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Director del grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares (GHDE), Universidad del Tolima. Bogotá, Colombia. olcardenasf@ut.edu.co

la enseñanza de los niños. En cada uno de estos manuales de enseñanza, se enunciaron ideas singulares sobre el quehacer del maestro, que pretendieron instalar formas determinadas para orientar su trabajo y para comprender la infancia. Con esto, se procura diagnosticar el presente de este campo y reflexionar en la posibilidad de instalar otros modos de pensar la enseñanza infantil, distante de un carácter exclusivamente operativo, funcional y procedimental; que reduciría la labor del maestro en el aula. Y más cuando hoy, precisamente, el aprendizaje y los ambientes de aprendizaje se vienen consolidando como una política de verdad que orienta el quehacer pedagógico de los maestros infantiles. Se halló que la enseñanza tuvo un valor y un sentido fundamentales y específicos dentro de estos manuales para maestros, los cuales hoy se han venido modificando. En conclusión, explorar la enseñanza en este tipo singular de fuentes se convierte en una posibilidad de reflexión y de proposición de alternativas frente al valor que se le otorga actualmente al aprendizaje, que altera sustancialmente el de la enseñanza en la educación infantil.

Palabras clave

manual del profesor; libro de texto; enseñanza; organización; educación infantil; aprendizaje

Abstract

Between 1960 and 1990, a series of publications circulated in Colombia aiming to serve as teaching manuals for educators. These texts articulated distinct ways of understanding early childhood education and laid the groundwork for organising and guiding preschool instruction. Adopting a Foucauldian archo-genealogical perspective, this study delves into these documents to investigate the particular conceptions of teaching that sought to structure and direct instruction for young children. Each manual expressed unique ideas about the teacher's role, aiming to impose specific methods for guiding their work and interpreting childhood. The goal is to diagnose the current state of the field and reflect on the potential to establish alternative ways of conceptualising early childhood education—ones that move away from purely operational, functional, and procedural approaches, which risk reducing teaching to a set of classroom tasks. This is especially pertinent today, as “learning” and “learning environments” have become dominant discourses shaping early childhood pedagogical practice. The study found that teaching held fundamental and specific meaning within these teacher manuals, which has since evolved. In conclusion, exploring teaching through this unique type of historical source offers opportunities for reflection and for proposing alternatives to the current emphasis on learning, which has significantly shifted the value placed on teaching in early childhood education.

Keywords

teacher manual; textbook; teaching; organisation; early childhood education; learning

Resumo

Entre 1960 e 1990, circularam na Colômbia diversas publicações que buscavam se constituir como manuais de ensino para professores, nas quais se formularam modos singulares de compreender o ensino infantil, que serviram de base para organizar e orientar a educação pré-escolar. A partir de uma perspectiva arqueogenealógica foucaultiana, este estudo adentra esses documentos da época para investigar as concepções particulares de ensino que procuraram estruturar e direcionar a formação das crianças. Em cada um desses manuais, foram enunciadas ideias singulares sobre o fazer docente, com a intenção de instituir formas específicas de orientar o trabalho do professor e compreender a infância. Busca-se, assim, diagnosticar o presente desse campo e refletir sobre a possibilidade de instaurar outros modos de pensar o ensino infantil, distantes de um caráter meramente operacional, funcional e procedimental—que reduziria a atuação do professor em sala de aula. Essa reflexão se torna ainda mais relevante hoje, quando as noções de aprendizagem e ambientes de aprendizagem têm se consolidado como uma política de verdade que orienta a prática pedagógica na educação infantil. Constatou-se que o ensino teve um valor e um sentido fundamentais e específicos nesses manuais para professores, os quais vêm sendo modificados ao longo do tempo. Conclui-se que explorar o ensino nesse tipo singular de fonte histórica é uma oportunidade de reflexão e de proposição de alternativas frente ao valor atualmente atribuído à aprendizagem, que altera substancialmente o lugar do ensino na educação infantil.

Palavras-chave

manual do professor; livro didático; ensino; organização; educação infantil; aprendizagem

Introducción

Hoy, ante el incesante interés por resaltar el valor del aprendizaje, en particular, el “aprendizaje a lo largo de la vida” (Ball, 2009, p. 63), la enseñanza se ubica en un lugar distinto y particular, supeditada y distante de los procesos educativos y formativos, y hasta considerada como un obstáculo para el aprendizaje. Organismos internacionales como Unicef (s. f.) señalan que “ir a la escuela no siempre es sinónimo de aprender”, que “en todo el mundo, hay más personas que no aprenden dentro de la escuela que afuera”. El Banco Mundial (2019), ante la condición de “crisis del aprendizaje” que manifiesta, se ha pronunciado afirmando: “Estar en la escuela no es lo mismo que aprender” (párr. 1). Sin embargo, esto fue mucho más allá. Se dijo:

La responsabilidad de un maestro no es simplemente enseñar. Los maestros deben ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias para resolver problemas, analizar, enfocarse en tareas difíciles, pensar creativamente, comunicarse y trabajar con otros. Ellos tienen la responsabilidad de garantizar que todos los niños, cada uno con sus propios desafíos y potencial, puedan aprender de manera eficaz y tener una experiencia enriquecedora en la escuela. (párr. 1)

Conforme con esto, en medio de un fenómeno de “aprendizaje” (Biesta, 2017), es decir, con la presencia de una educación que valora insistentemente el aprendizaje, que exalta el “aprender a aprender” (Bateson, 1972) como condición de la prosperidad (Ball, 2009), que lo localiza como un eje esencial para la formación del capital humano, en tanto se constituye en “el proceso que conduce a la acumulación de destrezas que impacta positivamente el desempeño de los trabajadores” (Ramírez *et al.*, 2014, p. 211); que apuesta por la formación de un “[...] sujeto *postdisciplinario*, siempre en permanente construcción, flexible, con capacidad de adaptación y metamorfosis, autónomo y en condición de auto-realizarse” (Cárdenas, 2023, p. 79); que reclama incrementarlo y hacerlo cada vez más rápido, efectivo y con una velocidad de respuesta como factor para la supervivencia actual de los individuos (Mejía, s. f.); en el que todos los niños tienen derecho a aprender (Unicef, s. f.); que asegura que el cerebro aprende (Parrales, 2021) y que el aprendizaje temprano de calidad fomenta el potencial de los niños (Grupo Banco Mundial, 2023); y que hace que se instale una “[...] era de aprendizaje permanente y de ambientes de aprendizaje (electrónicos)” (Masschelein y Simons, 2014, p. 3) ¿Tendría algún sentido reflexionar

sobre la enseñanza, particularmente en el marco de la educación infantil?

Y más cuando, desde 2012, el profesor Carlos Noguera viene advirtiendo que los desarrollos particulares suscitados en las instituciones educativas, y, en general, en las sociedades, insinúan la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro. ¿Acaso estamos frente a la desaparición radical de la enseñanza? O, ¿posiblemente lo que se advierte es una imperceptible reconversión o una transformación profunda de la enseñanza, en la que se modifica su función, su sentido, su estatuto y su modo de operar? ¿Quizás, por el contrario, emprender este tipo de estudios se constituiría en un reclamo nostálgico para volver al pasado y rescatar algo que ya fue superado? ¿Cabría la posibilidad de dilucidar algo distinto, si el trabajo se localizara exclusivamente en la exploración de los manuales de enseñanza que se enfocaron a la formación de los maestros infantiles en cierta época? ¿Qué será lo distinto que podrían exponer los manuales de enseñanza para maestros respecto a la enseñanza? ¿Qué sería lo disímil? ¿Acaso el establecimiento de alguna relación *singular* entre la enseñanza y la formación de los maestros?

En esta perspectiva, se procura explorar el campo discursivo de los manuales para maestros de la educación infantil, específicamente, entre 1960 y 1990, momento en el que, según las fuentes documentales trabajadas (manuales escolares, periódicos, libros, artículos, entre otros), se estaba institucionalizando la educación preescolar pública en el país. Véase, al respecto, artículos como “La educación preescolar en Colombia. ¿Cuándo empieza la educación institucional del niño? (1977)” y “La atención preescolar”, escritos por Carlos Lleras Restrepo y publicados en la *Revista Nueva Frontera* en la década de 1970, y en los que se puede develar el interés marcado que se comenzó a dar por la educación infantil en el país. Todo esto, para ir tras la búsqueda de los modos como se enunció la enseñanza, a fin de identificar sus condiciones singulares, sus propósitos, sus funciones y manera como funcionó durante esta época en específico. Y con esto, revelar posibles alternativas que permitan afrontar el momento actual en el que el aprendizaje se constituye en el eje fundamental de la existencia humana, dotado de un valor inusual, que supedita la importancia de la educación en general.

Para lograr este propósito, se lleva a cabo una inmersión documental, que metodológicamente, más que ir tras “evoluciones temporales”, busca producir una “historia efectiva”, que dialoga con la caja de herramientas arqueogenealógica; para “perdersse y dejarse sorprender” por lo que se encuentra inscrito

en los espacios discursivos de las fuentes documentales exploradas. Esto posibilita la construcción del archivo. Es decir, de aquello “[...] que diferencia los discursos en su existencia múltiple y los especifica en su duración propia” (Foucault, 2002, p. 220). Una vez realizado este ejercicio, se hace una lectura temática de lo que efectivamente se dice y se hace en la época conforme a lo enunciado dentro de los manuales para maestros de la educación infantil (1960-1990). Enseguida, en un momento de fichaje, se registra la información hallada que permitirá el establecimiento de relaciones y la aproximación a aquellos enunciados elaborados alrededor de la enseñanza, objeto de estudio de esta reflexión. Hecho esto, se pasa al análisis de la información consignada en las fichas de lectura temática; lo que permitirá describir las condiciones particulares, las modulaciones, los desvanecimientos y las permanencias que hicieron de la enseñanza un acontecimiento singular dentro de la educación infantil.

De acuerdo con esta inmersión documental, se pudo dilucidar que, ante la ausencia de un programa y de unas reglas de funcionamiento de los jardines infantiles, hacia 1959, apareció publicado en el periódico *El Tiempo* un informe elaborado por el profesor Eleázar Libreros, jefe de la Sección Primaria, en el que se expresaba la intención del Ministerio de Educación Nacional de “estudiar un plan de actividades y materias para los jardines infantiles” (p. 1A), que permitiera organizar la enseñanza infantil. Según el periódico *El Tiempo*, este proyecto de elaboración de un “programa oficial de estudios” era necesario y conveniente, ya que no había una reglamentación oficial sobre los “*kindergartens*”. Lo que permitía que existieran “personas no especializadas” en educación preescolar, al frente de los jardines infantiles, acusadas de “hacer negocio con la orientación intelectual y espiritual del niño antes de la edad escolar” (“Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno”, 1959, p. 14), y que veían, en los jardines infantiles “únicamente oportunidades para un lucro irresponsable y perjudicial” (p. 14).

Entre los propósitos de este proyecto de organización se encontraba determinar un plan de las actividades para los jardines infantiles, reflexionar sobre el material didáctico a incorporar en la enseñanza y desarrollar un programa para la preparación del profesorado. La preocupación por la enseñanza infantil comenzaba a constituirse en uno de los problemas de la época. Se manifestó entonces que, más que preocuparse por una enseñanza sistematizada, lo fundamental radicaba en atender al desarrollo armónico de la personalidad del niño, así como a su adaptación al medio social (“Organización de la

enseñanza infantil ha iniciado el gobierno”, 1959). Y con esto, comprender que la educación preescolar era “una etapa que adiestra para el ingreso a la escuela primaria” (p. 14). La organización de la enseñanza infantil, como “[...] sinónimo de estabilidad, orden, conservación de la estructuración de la entidad, todos términos equivalentes a la regulación [...]” (Rodríguez, 2019, p. 100), se iba a convertir en uno de los problemas de la época.

De acuerdo con lo expresado allí, la labor de los jardines infantiles debía ser “eminentemente educativa”, es decir, “[...] de propósitos más amplios y fundamentales que la instrucción común y la enseñanza de conducta correcta y acordes con las conveniencias del intercambio social” (p. 14). Esto hizo que, la enseñanza infantil inicialmente adoptara la forma de una acción educativa y moralizante dirigida a inculcar “buenos hábitos”, a despertar en los niños el amor a Dios y a sus padres, a formarlos moralmente en la obediencia, el respeto y la franqueza; con lo que se lograría hacerlo “sociable”, comprendiendo “el fundamento de las relaciones humanas y el respeto que debe a sus semejantes” (Martínez, 2001, p. 143).

Además de este tipo de iniciativas, entre 1960 y 1990, momento en el que la educación preescolar se organizaba e instalaba en el país, concretamente, la auspiciada y financiada por el Estado, se publicó una serie de documentos que procuraron constituirse en una orientación pedagógica para los maestros que se encargaban de la educación de los niños en edad preescolar. Estos, a su vez, se comprendieron como “herramientas fundamentales del quehacer didáctico” (Soaje de Elías, 2018, p. 76).

En estos documentos, que adoptaron la forma de un manual para la enseñanza de los maestros, se expusieron maneras particulares de concebir la enseñanza, asociadas al acto de educar y con lo que el maestro hacía dentro del aula, dándole un carácter funcional a esta acción. Además, pretendieron cambiar, organizar e instalar una idea distinta a la establecida sobre la acción pedagógica de los maestros infantiles, procurando incorporar unos modos de subjetivación infantil diferentes a los establecidos. Esta práctica significó una apuesta por orientar un modo singular de quehacer de los maestros en el aula, que se dirigió, entre otras cosas, a organizar la enseñanza, a *relievar* el valor del niño colombiano y a instaurar una forma distinta de comprenderlo, y, por supuesto, de apreciarlo, de protegerlo y de cuidarlo. Implicó, además, limitar la enseñanza en función del niño y sus necesidades y, a la relación que el maestro establecía con él. Conforme con esto, ¿tendría algún sentido siquiera pensar en una enseñanza como vía para el pensamiento, como lo propone Martínez

(2003), en la educación infantil? O ¿Estaría sentenciada a cumplir una simple función operativa? O ¿habría la posibilidad de pensar otras formas de enseñanza infantil, que trasciendan el acontecer del aula?

A estos modos específicos de enseñanza se le atribuyeron unos sentidos, unas características y unas cualidades únicas, que determinaron la manera de organizar, de concebir, de ser, de pensar y de funcionar de los maestros en los jardines infantiles y de comprender la educación y el cuidado de los niños. Sin embargo, ¿A esto se iba a reducir la enseñanza? Es decir, ¿simplemente al acto de enseñar, al quehacer en el aula, o habría algo más trascendental que los manuales escolares iban a poner en evidencia? ¿Habría acaso allí inscrita alguna concepción de la enseñanza que estos espacios discursivos exponen que no es posible aún dilucidar? ¿Quizás son los manuales de enseñanza para los maestros un “lugar de enunciación” de un modo singular de la enseñanza, esto es, fuente histórica de formación o de develación de enunciados, o, más bien, a una “práctica discursiva” o simplemente un “género escritural”?

Entre los manuales para maestros que aparecieron entonces, estaban *Orientaciones sobre educación preescolar* (Martínez, 1966), un documento con el que, entre otras cuestiones, se pretendió destacar el valor humano del niño y convertirse en una orientación para el desempeño pedagógico del magisterio, y a la vez, en unas “indicaciones generales para el funcionamiento adecuado de los Jardines Infantiles en Colombia” (párr. 1).

Años más tarde, la pedagoga Gilma Martínez, asesora del Ministerio de Educación Nacional, escribió “Su niño en el jardín infantil” (1968), otra de las publicaciones en la que no solo se impulsó la idea de una educación integral para los niños y ofrecer una ayuda a quienes los tenían bajo su responsabilidad, sino que se instó a las familias y a los maestros a “[...] una comprensión más humana y cierta de la conducta de los niños, un mejor conocimiento de sus necesidades, intereses y problemas” (p. 6), así como de su “naturaleza”.

Tiempo después se publicó “Nivel preescolar: Materiales educativos”, auspiciado por la Oficina de Inspección y Evaluación Educativa, Grupo de Asesoría del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y elaborado por Gilma Martínez, jefe de la Sección de Educación Preescolar y Marina Bernal de Vera, profesora del Jardín Infantil Nacional Popular de Bogotá, con el que se pretendió continuar apoyando firmemente la labor orientadora de las prácticas magisteriales. Con este documento se sugería a los maestros algunas formas de utilización de aquellos elementos que se consideraban sin valor, para con-

vertirlos en materiales educativos que iban a apoyar la enseñanza infantil.

Posteriormente, en una versión al parecer actualizada del anterior documento, la editorial Voluntad S. A., publicó *Materiales educativos para preescolar*, en el que se reconoció el valor de los materiales educativos en el aprendizaje de los niños y en la labor docente; gracias a estos materiales los niños podrían adquirir las destrezas, habilidades, hábitos y la capacidad para comprender y prepararse “[...] para desenvolverse con propiedad en el medio donde actúe y por consiguiente en la escuela” (s. f., 1971, p. 10).

Para 1971, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó una cuarta edición del documento *Orientaciones sobre educación preescolar*, en el que se comenzó a resaltar con insistencia, ya no, como se hizo en años anteriores, el valor humano del niño, sino la importancia de cultivar “[...] un sentimiento de profundo respeto al niño colombiano y como paso importante en el propósito nacional de dar igualdad de oportunidades educativas” (De Galán, 1972, p. 5). Con esta cuarta edición se buscó plantear unos principios orientadores con los que se aportaría al mejoramiento del trabajo de los maestros de educación infantil.

Hacia 1974, Gilma Martínez presentó el documento *Guía de educación preescolar*, una ayuda a los maestros, que propuso la pedagoga, ante la escasez de investigaciones científicas psicológicas y pedagógicas, como tema de discusión o como “simple intercambio de experiencias” (párr. 6). Martínez estaba “convencida que solo si el maestro trabaja con mística y simultáneamente con los niños y sus padres, hoy se logrará operar un cambio positivo de actitud dentro de nuestras tradicionales costumbres educativas” (párr. 11).

En 1978, el Ministerio de Salud Pública y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) promulgó la *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*, elaborado por las profesionales Graciela Inés Acosta, María Francisca Acosta y Nubia Garcés, en el que se exhortó a los maestros a fundamentar sus prácticas en una serie de objetivos y de principios que propendían por el desarrollo integral del niño. Para mediados de los 80 del siglo xx, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) divulgó el *Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)* (Delgadillo et al., 1987), un manual de enseñanza en el que, según Cárdenas (2014), se enunció al niño colombiano en edad preescolar fundamentado en los postulados del enfoque psicoanalítico de Freud y Erickson y en el cognoscitivo de Piaget, mediante los cuales se buscó ofrecer una visión integrada del niño en sociedad.

Un año después, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) divulgó la *Guía de trabajo en*

las unidades de protección y atención al niño (Concha-Perdomo y Jiménez-Caballero, 1985), en el que se resaltó que la organización del proceso educativo era un determinante fundamental para alcanzar los objetivos y la realización de las actividades enfocadas al desarrollo integral de los niños. Un proceso que iba a estar basado en una serie de principios que servían de referentes para encaminar todas las acciones de atención y de protección infantil.

Ya en los 90, el ICBF propuso el documento *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF* (1990), en el que se reconoció al niño como ser social, cuyo desenvolvimiento dependía de la calidad de las relaciones que le ofrecían los adultos responsables de su crianza y de educación. En cada uno de estos documentos, que procuraron disponerse como manuales para la formación y la orientación del quehacer de los maestros y de los educadores, inmersos en sus líneas discursivas, se enunciaron modos específicos de comprender la enseñanza. Sin embargo, ¿aquellas concepciones allí instaladas trascendieron el carácter procedimental de la enseñanza, es decir, como un simple método de trabajo sugerido para el maestro, o, por el contrario, se expusieron de un modo distinto? Y, de ser así, ¿cuáles serían esos modos distintos?

Adentrémonos, entonces, en esta travesía. No sin antes advertir que, para llevar a cabo este ejercicio investigativo, en una perspectiva arqueogenealógica, se inició con un proceso de identificación de fuentes primarias, particularmente, de aquellos documentos que aparecieron en la época de estudio y que pudieron haberse constituido y funcionado como manuales para la enseñanza y la formación de los maestros de educación infantil. A partir de esta masa documental se construyó el archivo; esto es, más que la sumatoria de todos los textos, “[...] es por el contrario lo que hace que tantas cosas dichas, por tantos hombres desde hace tantos milenios, no hayan surgido solamente según las leyes del pensamiento” (Foucault, 2002, p. 219). Una vez configurado el archivo se rastrearon regularidades y discontinuidades que permitieron establecer relaciones que permanecen indeterminadas (Deleuze, 2006), para realizar las descripciones e interpretaciones singulares, que permitan elaborar un análisis distinto al convencionalmente establecido.

La enseñanza, una condición para relieves el valor humano del niño

A finales de los 60, aparecieron las *Orientaciones sobre educación preescolar* (Martínez, 1966), un documento auspiciado por el Ministerio de Educación

Nacional (MEN), que procuró ofrecer a los maestros una serie de indicaciones para el funcionamiento adecuado de los jardines infantiles en el país. En esta publicación oficial, se expuso la enseñanza como una acción propia del magisterio dirigida singularmente a “relievar el valor humano del NIÑO” (Betancur, 1966, párr. 2), haciendo acento en las observaciones de sus características y en el ajuste del plantel, así como del maestro, precisamente, a esos lineamientos. Con lo que, además, se procuró promover acciones de auto-crítica y de renovación de las prácticas y del espíritu en los jardines infantiles nacionales.

Según lo enunciado allí, la enseñanza debía aspirar a impulsar “[...] un trato más humano, de mayor consideración y respeto, de un firme afecto y de una más cabal comprensión del niño colombiano” (párr. 3). La enseñanza adoptó el modo “formación”, esto es, inculcar hábitos de conducta social, que, más que exigirles a los niños quietud y silencio, procuran estar en actividad permanente y ordenada (Betancur, 1966). Esta condición formativa y humanista que se le atribuyó a la enseñanza, la distanció de aquella intención y condición “instructora” característica de la educación de la época, por lo que, más que por la información, se concentró en la formación integral del niño, comenzando por su personalidad y por el temple de su carácter. Así, la enseñanza adquirió su propio estatuto, sentido, función y singularidad. Se hizo diferencial, autónoma e independiente, respecto de la enseñanza impartida en la educación primaria; y, anclada en los principios democráticos y cristianos de entonces. Sin embargo, no solo procuró por un propósito formativo, sino también un objetivo ético, que se concretó en establecer la felicidad del niño como un derecho.

Al resaltar, a través de la enseñanza, “al NIÑO como valor humano en todos los momentos de la vida escolar” (párr. 6), a la vez, se exaltó el valor de la educación preescolar como una etapa de mayor trascendencia en la formación del individuo. Enseñar implicó, ya no silenciar al niño, al contrario, escucharlo con el objeto de atender sus iniciativas y realizar sus propias posibilidades; observándolo continua y permanentemente y, llevándolo a cumplir sus deberes y estimular la práctica equilibrada de sus derechos (Martínez, 1966).

La enseñanza, más que poseer un carácter procedimental, difuso en cierta medida, por cierto, se centró en la protección, el cuidado, en la crianza y en el conocimiento de los niños, a fin de tratarlos con mayor afecto y comprensión. Lo que hizo de la enseñanza un asunto asociado a la tarea del maestro y a su “empeño docente”, orientada singularmente, a “[...] estudiar al alumno, [y a] prepararse para comprenderlo mejor” (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f., p. 65).

Asimismo, la enseñanza estaba dirigida a facilitarles su crecimiento físico natural y “[...] su adaptación a la vida escolar” (Betancur, 1966, p. 3), a desarrollarles sus sentidos, su lenguaje, su capacidad expresiva y sus facultades mentales en ambientes favorables, dotados de experiencias suficientes y adecuadas; a ayudarles a madurar emocionalmente, a formarse con hábitos de salud, de trabajo y de conducta social; y a capacitarlos para que se bastaran a sí mismos. ¿Qué implicaciones y riesgos provocaría esta inusitada insistencia a que los niños se valieran por sí mismos? ¿Acaso ninguno? ¿Será que, simplemente fue un método de trabajo y la enseñanza se configuró en una acción educativa que se dirigió exclusivamente a la observación constante y atenta de los intereses y de las necesidades de los niños, en procura de *relievar* su valor humano, sin otra pretensión alguna? ¿Tal vez esa era la única demanda sobre la enseñanza?

Es decir, ¿se la quería emplear para conocer *detalladamente* a los niños y regularlos de modo anticipado? Lo cierto es que la enseñanza se fundó en la “sana disciplina”, como mecanismo para la salud física, mental y emocional del niño y pretendió ser una acción educativa para el acondicionamiento social y escolar infantil, así como para la modificación de aquellas conductas que afectaban este propósito.

En este sentido, la disciplina se consideró como un fin y, a la vez, como un medio; es decir, como la consecuencia de la educación y como un modo de educar (Martínez, 1970), que se relacionó con el estímulo interno que se basaba en el esfuerzo particular del niño, que le permitía satisfacciones propias y un sentido formativo. Por eso, para Martínez (1970), uno de los principios del arte del educar era el equilibrio entre permitir y exigir, otorgándole a la disciplina el lugar de mecanismo para controlar los impulsos, las pasiones y los ímpetus infantiles. ¡Qué cerca estaba el pensamiento de Gilma Martínez con los postulados kantianos acerca de la disciplina!

A esta forma específica de enseñanza se le articuló el juego como “[...] la actividad vital del niño, por excelencia” (p. 23) y de la etapa preescolar. A través del juego, la enseñanza infantil, la de los niños en edad preescolar, asumió una forma singular: la forma de juego. Esto hizo que al juego se le atribuyera un valor tan importante, que lo despojó de la condición de “privilegio de los afortunados” (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, 1969, p. 4) e hizo que la enseñanza adoptara, precisamente, esa forma, la del juego. Se empleó para que el niño imitara, imaginara, experimentara, empleara el lenguaje, creara, explorara y conociera el mundo, manejara sus impulsos, exteriorizara sus sentimientos y estableciera relaciones

sociales (Betancur, 1966). De esta manera, el juego se convirtió en una práctica que ofrecía al niño una diversidad de estímulos dirigidos a los múltiples órganos de sus sentidos (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, 1969).

Se dijo que, a través de él, se alcanzaban todos los objetivos de la educación preescolar (Betancur, 1966). La enseñanza en el modo juego se comprendió como permitir jugar al niño con libertad, siempre en compañía, prevención y vigilancia del maestro. Por tanto, la enseñanza debía brindar los espacios y los tiempos para jugar. El juego lo resolvía todo, la educación de los niños, resaltar su valor humano y hasta el aprender a regular sus movimientos, a controlar sus impulsos con base en sus experiencias (Betancur, 1966), y desarrollar sus facultades inventivas. Y, lo más curioso, llegó para quedarse e instaurarse, sin sospecha alguna, a tal punto que se sostuvo, incluso, se mantuvo hasta posibilitar que se afirmara con entereza que “no hay aprendizaje sin juego” (Cantudo, 2019); con todo ello, los juguetes pasaron a considerarse como el material didáctico más apto para la labor del maestro (Betancur, 1966).

Adicional a esto, la enseñanza infantil tuvo un propósito asociado al desarrollo físico de los niños. Correr, trepar y saltar, entre otras, se convirtieron en las actividades fundamentales para lograr el ejercitamiento corporal. El quehacer del maestro se enfocó también en la observación periódica de la salud del niño y en la previsión de enfermedades y de accidentes. Esta enseñanza para la salud estuvo articulada con la formación de hábitos de nutrición, de aseo, de ejercicio y de reposo. Sin embargo, a esto, a la “ejercitación básica”, no se iba a limitar la enseñanza. El trabajo se iba a orientar al desarrollo mental y del lenguaje, así como al uso permanente de los sentidos y de la imaginación, del interés y de la atención y de los sentimientos; todo esto con el propósito de evitar el aburrimiento, la fatiga y los horarios rígidos. Cada actividad formulada por el maestro debía motivar a la realización de la siguiente, y así, todas encadenadas, relacionadas entre sí, debían unificarse para alcanzar los objetivos propuestos en la educación preescolar (Betancur, 1966).

Sin embargo, este manual de enseñanza para los maestros fue mucho más allá. Propuso considerar algunas realidades adicionales para facilitar y hacer más eficaz la labor pedagógica. Entre ellas, reconocer que el niño se defendía de las imposiciones; adoptaba las normas que le proporcionaban seguridad y bienestar; que más que aprendiera a obedecer, lo que se debía motivar era capacitarlo para actuar; que el niño aprendiera las conductas por imitación, por hábito

y por repetición; que el afecto era fundamental para disciplinar. La enseñanza se hizo disciplina, y distante de ser una práctica sistematizada (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.); hasta convertirse en el mecanismo esencial para que los niños se constituyeran en ordenados, activos, colaboradores y constructivos (Betancur, 1966). Apoyándose en actividades de expresión y de comunicación, de desarrollo sensorial e integral, de comportamiento social, actividades individuales y habituales, juegos libres, de lenguaje, experiencias y manualidades, entre otras, que se materializaron en “unidades de actividades”, compuestas por tres momentos: planeación, desarrollo y evaluación (Betancur, 1966).

Así, la enseñanza, más que proveer información, se enfocó en ofrecer oportunidades al niño para lograr el máximo desarrollo integral, en el orden de lo físico, lo intelectual, lo moral y lo social, y, prepararlo para la escolaridad primaria (Betancur, 1966). Esto es, un niño considerado como un todo, conformado por un estado físico y de salud, inteligencia, experiencias y sentimientos (Martínez, 1970). A pesar de esto, se la definió, asoció y limitó a una relación que se establecía entre el maestro y el niño. Esto es, al acto de enseñar, aquello que acontece en el aula y con la proposición de actividades dirigidas o espontáneas, en procura de desarrollar ciertas habilidades sociales, mentales, físicas o emocionales en los niños. Esto hizo que la enseñanza no buscara ser un acto sistematizado, más bien, preocupado por atender el desarrollo armónico de la personalidad y de los aspectos físico, psíquico, intelectual, social y emocional del niño, así como a su adaptación social y su preparación adecuada para la escuela primaria (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.).

La enseñanza se iba a apoyar en el empleo de materiales educativos que tuvieron la función de ser los medios para experimentar y para que los niños aprendieran, por iniciativa propia o con la adecuada y discreta guía del maestro (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.). Precisamente, en el marco del documento *Materiales educativos para preescolar* (1969), elaborado por Gilma Martínez y Marina Bernal de Vera, se argumentó que, en la enseñanza, los materiales educativos tenían un gran valor. Curiosamente, la enseñanza apareció conectada de modo causal con el aprendizaje de los niños, dirigida a la adquisición de aquellas destrezas, habilidades, capacidades y hábitos para desenvolverse en la escuela y en el medio en el que actúe (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.).

A través de los materiales educativos, la enseñanza ofrecía una rica variedad de estímulos que

facilitarían experiencias directas de los niños con las cosas, los fenómenos y los seres de su alrededor (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.), en procura de su desarrollo integral y “[...] de poner en juego su actividad senso-motora, su imaginación, su creatividad, su coordinación de movimientos, su curiosidad, su sociabilidad” (pp. 10-11). La enseñanza, entendida como la labor educativa y la tarea diaria del maestro, debía considerar no solamente con quién y cómo se iba a trabajar, sino con qué materiales se iba a llevar a cabo dicha tarea (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.). Todo ello le permitiría al maestro ampliar las oportunidades de aprestamiento para el niño. ¿Acaso estas oportunidades de aprestamiento, años después, se transformarían en oportunidades de aprendizaje? ¿Habría allí alguna relación sutil que los hombres no alcanzan a percibir?

La enseñanza, un mecanismo para exaltar que el niño es el más alto valor humano de la sociedad

Para 1968, se publicó *Su niño en el jardín*, un documento elaborado por Gilma Martínez, en el que se exaltó el valor de la formación y del respeto por la personalidad del niño. Con esto, se destacó que el niño era el valor más alto de la sociedad. De las intervenciones y acciones que se adelantaran sobre él, dependería la paz, la prosperidad y el porvenir del país. Y, en torno a ello, se iba a orientar la enseñanza infantil. El acto de enseñar se iba a conjugar con la adquisición adecuada y óptima de las técnicas básicas relacionadas con el cálculo, la lectura y la escritura, a través de un proceso progresivo de actividades programadas: discriminación visual y auditiva, ampliación del lenguaje y coordinación motriz, entre otras (Martínez, 1968).

La enseñanza de los niños se iba dirigir a la preparación para el aprendizaje, mediante la disposición de ambientes en los que la formación de hábitos asociados al aseo, al orden, al civismo y a la salud (Martínez, 1968), en una actitud de observación constante de los niños, durante el recreo, el juego y demás actividades, para identificar sus necesidades e intereses. Por esto, la enseñanza se iba a centrar en animar, encauzar, controlar, calmar y estimular a los niños, conforme sus características y diferencias individuales (Martínez, 1968).

Adicionalmente, la enseñanza se encargaría de abordar aspectos relacionados con la salud y la higiene infantil, con la capacidad de adaptación, el comportamiento y el aspecto intelectual y social.

No obstante, según lo manifestado en este manual, la enseñanza se constituyó en “ejercitación previa” y en una preparación para la enseñanza posterior y no estaba enfocada en el aprendizaje de la lectura, la escritura o del cálculo, más bien, en el acondicionamiento para esos aprendizajes. Se consideraba que los procesos mentales y físicos asociados a estos dominios eran complejos, difíciles y superiores a sus capacidades, y, por consiguiente, debían facilitarse con acciones agradables por parte del maestro (Martínez, 1968).

La enseñanza se configuró en la implementación de una serie de ejercicios de aprestamiento, en constante y cuidadosa observación del maestro, permitiendo y exigiendo, y, en torno al desarrollo auditivo y muscular; entre otras cosas, a fin de darle al niño la capacidad para cuidarse a sí mismo y sentir agrado de vivir en comunidad (Martínez, 1968); además de valorar la importancia del juego para la consecución de estos objetivos. También, se orientó a la disciplina, a la libertad y a la acción de los niños y la formación de un “sentido cristiano de la vida”, de hábitos de orden, de limpieza y de aseo, que les permitiera vivir en sociedad y forjar un sentimiento de amor a la patria; y una intención moralizante, dirigida al respeto de las buenas maneras, a la rectitud y a la bondad. El tiempo apremiaba en el camino de constituir a los futuros ciudadanos. ¿Acaso aún se mantiene este sentido de la educación de los niños? O, por el contrario, ¿hubo alguna modificación?

La enseñanza, un mecanismo para convertir al niño en el eje de todo programa educativo

En 1974, apareció la *Guía de educación preescolar*, unas orientaciones dirigidas a los profesores y a los padres de familia, elaboradas por la pedagoga Gilma Martínez, en las que la enseñanza se enfocó en constituir la idea de “niño colombiano” y en establecer, para este propósito, un mayor contacto con los padres de familia. Con ello, además, se procuró que el niño y su dignidad personal tuvieran primacía (Martínez, 1970). Esto provocó que la enseñanza tuviera como propósito esencial el autocontrol y la formación del carácter del niño, de su noción del deber, de la justicia y del sentido cívico, pues, en última instancia, lo que se buscaba configurar era, precisamente, la idea de “niño colombiano”.

La preocupación por su desarrollo y educación integrales se mantuvo como objeto de la enseñanza. “Integral” significaba considerar los aspectos biológico, social, mental y emocional de los niños, y, a

la vez, que aprendieran a convivir con otros niños, cuidar de su higiene, que se expresaran a través del lenguaje, que jugaran, que bailaran, que cantaran y que elaboraran manualidades, hicieron parte de las prácticas y de las actividades de la enseñanza. A través de estas, el maestro procuró constituir un niño que se sintiera querido, respetado, estimado, protegido, independiente y que aprendiera a valerse a sí mismo, a comunicarse, a compartir experiencias y a medir sus posibilidades, más allá de la imposición de la obediencia por la obediencia misma (Martínez, 1970). La disciplina en este contexto significó autocontrol, esto es, enseñar a los niños a comprender que su comportamiento provenía de una resultante de su fuerza interior, de la convicción que se proyectaba en forma de reacciones equilibradas y responsables (Martínez, 1970).

Unido a esto, se exhortó a los maestros a que, a través de la enseñanza, los niños tuvieran experiencias directas con los seres y las cosas, a que desarrollaran habilidades físicas, a satisfacer sus necesidades de acción y a ejercitar sus sentidos (Martínez, 1970). Lo que implicaba una enseñanza con autoridad humana y profesional, con claridad en la definición de los objetivos, con un trabajo planeado, con dirección, participación, supervisión y evaluación, que se pretendió convertir en un ejercicio más justo de la libertad (Martínez, 1970).

El acto de enseñar, en la forma de procesos pedagógicos, se articuló al desarrollo de actividades educativas fundadas en las características del niño, por lo que se determinó importante el ambiente natural para ello, la estimulación de la actividad espontánea y libre mediante el juego y el respeto y el amor por el niño (Martínez, 1970). Estas actividades educativas tuvieron un carácter y función singulares, tuvieron la función de acondicionamiento para la escuela primaria y mantuvieron la forma de actividades de expresión y de comunicación, de desarrollo mental y de los sentidos y de comportamiento humano, así como de actividades para relacionarse con los demás como consigo mismo, a través de, por ejemplo, ejercicios de silencio para la educación de la voluntad, que se dirigieron, precisamente, al ejercicio de aprestamiento infantil (Martínez, 1970).

Tales actividades dieron a los materiales educativos un valor fundamental para el desarrollo de los niños, particularmente, del campo sensorial y físico, mediante la coordinación muscular, así como para la expresión de sus sentimientos, ideas e iniciativas, para la constante motivación intelectual, de su capacidad creadora, su imaginación e iniciativa (Martínez-Martínez y Bernal-De Vera, s. f.), lo que hizo que la enseñanza tuviera un sentido operativo,

procedimental y funcional, que la redujo “[...] a lo que acontece en el salón de clase y en la escuela” (Martínez, 2003, p. 207). En definitiva, en el contexto de este manual, la enseñanza se concibió como un ejercicio de sociabilización, acoplado al desarrollo biológico, mental, social y emocional del niño, que procuró infundir afecto y protección y generar las condiciones para su aprestamiento para la escolarización primaria, involucrando actividades de prelectura, prematemáticas, de preescritura y comunicación, y que reconoció de nuevo al juego como una “imperiosa necesidad” (Martínez, 1970), que contribuía a que el trabajo pedagógico no se “rutinizara”, y, al contrario, lo dinamizara y pusiera en movimiento, conforme al espíritu infantil.

La enseñanza, un acto educativo y un proceso social

A mediados de los 80, apareció la *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años* (1978), una especie de manual para maestros, auspiciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y elaborado por Graciela Inés Acosta, María Francisca Concha y Nubia S. Garcés. Al igual que en los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en esta guía, la preocupación de la enseñanza se enfocó en el desarrollo integral de los niños, específicamente, de sus aspectos físico, psicosocial, intelectual y ético, así como la ampliación de sus conocimientos respecto de su realidad, el desarrollo de su imaginación, de su capacidad de iniciativa y de su espíritu de investigación y de descubrimiento, a través de los cuales se les posibilitaría establecer relaciones con su grupo social (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

Como también se expuso en los documentos del Ministerio, en esta guía la enseñanza tuvo la pretensión higienizante centrada en formar en los niños hábitos para el mejoramiento de su salud y facilitar su vida comunitaria, así como introducirlo en “todas las formas de la higiene —prevención y tratamiento, readaptación y enseñanza—” (“Una escuela para la conducta”, 1966, p. 4); en desarrollar la autodisciplina, su autonomía y la confianza en sí mismo (Acosta, Concha y Garcés, 1978). Sin embargo, distante a los documentos ministeriales, se planteó que la enseñanza debía desarrollar en el niño habilidades y destrezas que contribuyeran a ser más productivo en su trabajo de creación y de transformación (Acosta, Concha y Garcés, 1978). La enseñanza se dirigió al servicio del desarrollo integral de los niños en términos de sus aspectos físico, social y emocional.

En esta medida, se acudió también al juego como práctica de enseñanza, esta vez, anclada al trabajo infantil y a la formación de hábitos cooperativos, que sirvieran para enriquecer sus posibilidades de expresión, de comunicación y de sociabilización. Se expresó allí que, la enseñanza estaba fundamentada en los principios educativos propios de la escuela activa, en la que se valoraban el juego y los trabajos iniciados por los niños, y se reconocía el proceso educativo como un acto eminentemente social y como una condición para fomentar su creatividad (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

La enseñanza, en la forma de la labor educativa del maestro, tuvo dos propósitos. El primero, dirigido al respeto de los valores culturales y de los recursos educativos materiales y sociales del grupo al cual pertenecían los niños (Acosta, Concha y Garcés, 1978). El segundo, enfocado en la modificación de los valores y las relaciones que obstaculizaban el cumplimiento de los objetivos formulados. La salud y la nutrición de los niños se consideró un factor esencial para tener en cuenta al momento de enseñar. En su forma de acción educativa del maestro, se concentró en las acciones propias de los niños, en su nivel de desarrollo, sus intereses, sus necesidades, posibilidades e iniciativas, y especialmente, en el trabajo realizado por los niños, al que le otorgó un valor fundamental.

De igual modo, como enunciaban otros documentos oficiales, el juego se comprendió como la principal actividad de los niños sobre la que se debía apoyar toda la actividad educativa, esto es, el mecanismo mediante el cual el niño transformaba simbólicamente la realidad (Acosta, Concha y Garcés, 1978); lo cual le otorgó al trabajo de los niños una importancia esencial, en especial, en ambientes de compañerismo y de cooperación para garantizar la experiencia de una actividad gratificante (Acosta, Concha y Garcés, 1978), comprendiéndolo como la estrategia de transformación concreta del mundo real que el niño utilizaba. En este sentido, la enseñanza procuró fomentar la integración social del niño, al considerar que la educación era un proceso eminentemente social, a través del cual se lograría su integración a los grupos humanos. Las actividades educativas en las que se fundó la enseñanza favorecieron la experiencia activa de los niños, como condición básica para desarrollar sus habilidades mentales. Se reconoció que, precisamente, eran las experiencias motoras y sensoriales las que impulsaban el desarrollo intelectual. Así las cosas, la enseñanza iba a impulsar la acción del niño mediante la introducción de actividades verbales y motoras, el trabajo, la manipulación de objetos concretos y el juego, en ambientes de relaciones

cooperativas, con el objeto esencial de facilitar la integración social (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

Sin embargo, no bastaba con que la enseñanza dispusiera al niño en contacto con el mundo físico, se requería, además, que lo introdujera en el proceso simbólico, con actividades como la pintura, el juego dramático, los relatos de cuentos e historias que representen sus propias experiencias y acciones (Acosta, Concha y Garcés, 1978). La enseñanza acudía a tres tipos de actividades: *actividad orientada*, considerada como una acción ordenada y planeada que necesitaba del jardinero para su realización; *actividad juego-trabajo*, consideradas las acciones que realizaba el niño por iniciativa personal, producto de sus experiencias propias y colectivas, con la participación “no-directiva del educador” (Acosta, Concha y Garcés, 1978, p. 15). Y, las *actividades de rutina*, reconocidas como aquellas actividades orientadas por el jardinero, que, por su condición de ejecución diaria, formaban en los niños costumbres y hábitos (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

En este sentido, la enseñanza tuvo un orden. Se la acopló a una secuencia de actividades diarias que iniciaban por la recepción y agrupación de los niños, para luego dar paso a la actividad orientada. Enseguida de la actividad al aire libre, posteriormente la actividad de juego-trabajo, el almuerzo, descanso, otra actividad dirigida o de juego-trabajo, finalmente ordenar el lugar de trabajo y alistarse para salir (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

Por último, se recomendó que la enseñanza debía procurar por enfocarse más que al resultado de la actividad del niño, a la experiencia que ganara con su propia acción, en particular, enseñándoles a manejar los materiales “haciendo una demostración”, para luego, dejarlos en libertad de hacer las experiencias que deseen con los materiales a su disposición (Acosta, Concha y Garcés, 1978).

La enseñanza, un acto educativo para la formación social del niño

Para 1985, apareció *La guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*, auspiciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Salud, elaborado por María Francisca Concha Perdomo y Carlos Jiménez Caballero, en el que la enseñanza, nuevamente, se expuso al servicio del desarrollo integral infantil. La enseñanza, en la forma de proceso educativo, se fundamentó en una serie de principios que determinaron su funcionamiento. Entre ellos estaban el reconocimiento del niño como un ser social; del acto educativo como

un proceso social; de la colectividad como base de la educación; asimismo, el contexto sociocultural se presentaba como la referencia de la labor educativa; el juego como expresión infantil y la actividad del niño como fundamento de la educación, entre otros (Concha y Jiménez, 1985). En esta perspectiva, la enseñanza se comprendió como un método de trabajo del educador, quien debía tener en cuenta las características del desarrollo psíquico del niño para desempeñar su labor educativa y, por supuesto, para organizar las actividades de trabajo.

La enseñanza se transforma en currículo

Hacia 1987, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó un documento, elaborado por Mercedes Delgadillo, Leonor Moya, Olga Lucía T. de Osorio, María Helena A. de Pinzón y Martha Sierra, en el que, según Benítez y Cárdenas (2018)

[...] se pretendió no solo complementar las estrategias de preescolarización de la época sino la regulación y el encauzamiento de los comportamientos, actitudes y valores de los niños y niñas entre los 5 y 6 años a los requerimientos sociales de entonces, e iniciar con ello sus procesos de socialización temprana, además de acercarlos de modo preliminar a la producción de conocimiento y al desarrollo de sus potenciales humanos. (p. 72)

Se buscó también dirigir la enseñanza al desarrollo equilibrado del niño, por lo que se debía orientar a sus necesidades, sus intereses y características, y, en especial, a fomentar la cooperación, la solidaridad, la expresión, la creatividad y la autonomía infantil. La enseñanza le iba a otorgar a la experiencia un valor crucial, al considerar que desempeñaba un papel esencial como condición necesaria para el conocimiento (Delgadillo *et al.*, 1987).

Unido a esto, la enseñanza debía procurar incitar a los niños a encontrar placer en sus actividades escolares, atribuyéndole a la acción infantil una valoración fundamental. La acción de los niños impulsada a través de la enseñanza les permitiría interactuar directamente con los objetos físicos y con la realidad. Para alcanzar estos propósitos, la enseñanza acudiría al juego libre, a la unidad, al trabajo comunitario y a las actividades en grupo, como formas de trabajo (Delgadillo *et al.*, 1987).

En el marco de este documento, la enseñanza se acopló a una serie de materias escolares como, por ejemplo, “[...] educación física, educación estética, educación sexual, educación religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, prelectoescri-

tura y prematemática, donde se describieron los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos por utilizar, entre otros aspectos” (Cárdenas, 2014, p. 282). A través de estas áreas de formación se procuró darle continuidad al proceso de escolarización de los niños y a posibilitarles conocer integralmente aspectos de la realidad que promovieran una conceptualización adecuada entre los fenómenos y los objetos (Delgado *et al.*, 1987), y, a la vez, promover en el niño el desarrollo de los aspectos perceptivo-motriz, creativo, socioafectivo, intelectual y del lenguaje.

La enseñanza, un acto educativo permanente

En 1990, se divulgó *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF*, una publicación elaborada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en la que se propuso una enseñanza en la forma de una “educación permanente”; vista como “[...] el proceso consciente que se produce en el paso del hombre por el mundo” (p. 14); más que, como “[...] el aprendizaje formal dado al interior de la institución” (p. 14). Con esto, procuró alterar lo que estaba institucionalizado. Es decir, aquella concepción de enseñanza que se comprendía como un acto educativo fundado exclusivamente en el cuidado físico del niño y en el reconocimiento de su condición como receptor pasivo; cuya atención se concentraba en brindar estímulos alimenticios y de cuidado para suplir sus carencias; y que, además, se sustentaba en el “dejar hacer” al niño; en satisfacer sus necesidades biológicas y en valorar unas potencialidades psicológicas (ICBF, 1990). Esta alternativa definió un programa de actividades con los niños (ICBF, 1990) que pretendió establecer otro modo de la enseñanza; uno que fungió por desescolarizar el acto educativo.

En estos términos, la enseñanza como un acto educativo, lejos de comprenderla como una práctica espontánea, se asumió como un proceso consciente en el que se involucraba “[...] al adulto (educador) y al niño, con el fin de analizar la realidad, comprenderla y actuar sobre ella para transformarla, enriqueciéndola” (ICBF, 1990, p. 17). Así las cosas, la enseñanza se iba a enfocar en la naturaleza humana para promoverla a niveles más altos de humanización, mediante la disposición de un ambiente educativo pedagógico, que exigía la participación crítica y consciente de los involucrados en el proceso, así como la posibilidad de deliberar para construir conocimiento y comprender las relaciones entre los hombres (ICBF, 1990).

Reflexiones finales

Por lo visto, entre 1960 y 1990, se publicó una serie de documentos que tuvieron la intención de constituirse en manuales para los maestros, en los que se expusieron formas singulares de comprender la enseñanza infantil, en las que, no solo se insistió en la “[...] necesidad de iniciar la educación institucional de los niños, sino en instalar una comprensión distinta alrededor del niño colombiano” (Cárdenas, 2022, p. 4). Cada una de estas concepciones, con sus modos, sus propósitos y sus acciones específicas, constituyeron a la enseñanza en un método, en un procedimiento, en una acción educativa o en una manera de trabajo del maestro. Adicionalmente, cada una de estas concepciones procuraron concentrarse en el “[...] conocimiento de las peculiaridades del niño pequeño, de sus necesidades primarias y elementales en el aspecto físico, de sus intereses, de su constante actividad, de su enorme capacidad de observación y autoaprendizaje [...]” (Forero y Spiwaw, 1977, p. 30).

Sin embargo, más allá de este carácter procedimental que se le ha atribuido a la enseñanza, sea el momento para pensarla de otro modo, y “[...] sospechar de las nuevas autoridades que se erigen en su lugar” (Dussel, 2018, p. 84). ¿Cabría entonces la posibilidad de pensarse en una concepción de la enseñanza distante de estas maneras que en el pasado la simplificaron a una relación del maestro con el niño, a una función procedimental o a una metodología de trabajo en el aula? ¿Estaría acaso condenada a ser meramente una didáctica o un método en el aula? ¿Quizás se podría apostar por una idea asociada a lo que Martínez (2003) denominó: “La enseñanza como vía para el pensamiento”? ¿O, con Antello (2011), una enseñanza fundada en “guiar para obrar en lo sucesivo”? Es decir, ¿Más bien, pensarla asociada al saber, a la formación, la comunicación, la política, la ética o a los modos de subjetivación infantil? Y, de ser posible, ¿Qué significaría esto, es decir, exponer una enseñanza infantil que trascienda el simple lugar de acción educativa dentro de aula?

Con lo expuesto, la dicotomía que se podría percibir entre una concepción “procedimental” de la enseñanza y una visión más “compleja” de la educación infantil en esta época no se da por sentada, ni natural, o mucho menos existente *a priori*. Lo que los documentos develaron es que, en determinado momento, se valoró una enseñanza procedimental conforme los propósitos educativos de entonces, que fue mutando para constituirse de otro modo y funcionando conforme a un orden singular de las cosas. No tan procedimental, sino dirigida a exaltar el valor del niño y su accionar dentro del proceso

pedagógico. Sin embargo, hoy está inscrita en un sustrato epistémico en el que la educación parece ser un concepto intercambiable con el de aprendizaje (Rubio y Mendoza, 2018); en el que la información y la comunicación son cruciales; en el que asume otras formas que, al parecer, desdibujan su valor; pero que a la vez se convierte en una posibilidad para instalar la enseñanza más allá del trabajo que se lleva a cabo en el aula por parte de los maestros.

Referencias

- Acosta, G., Concha, M. y Garcés, N. (1978). *Guía práctica de actividades para niños de 3 a 6 años*. Ministerio de Salud Pública. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Subdirección de Promoción Social. Proyectos Especiales ICBF- UNICEF.
- Antello, E. (2011). ¿Qué llamamos enseñar? En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-38). Aique Educación.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*, 84, 63-76. https://www.fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%2084.pdf
- Banco Mundial (2019, enero). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Editorial Lohlé-Lumen.
- Benítez, M. y Cárdenas, Ó. (2018). La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000). *Infancias Imágenes*, 18(1), 68-79. <https://doi.org/10.14483/16579089.13254>
- Betancur-Mejía, G. (1966). *Orientaciones sobre educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Cantudo, C. (2019). Imma Marín: “No hay aprendizaje sin juego” [Blog]. *Ser padres*. <https://www.serpadres.es/familia/8296.html#:~:text=%E2%80%9CN%20hay%20aprendizaje%20sin%20juego%2C%20no%20hay%20otra%20forma%20de,forma%20de%20entender%20el%20mundo>.
- Cárdenas, Ó. (2023). Subjetividad e infancia en los libros de texto de la educación preescolar. *Revista Miradas* 18(2), 75-100. DOI: 10.22517/25393812.25422
- Cárdenas-Forero, Ó. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Universidad del Tolima.
- Cárdenas-Forero, Ó. (2022, enero-junio). El niño y la educación preescolar en el pensamiento pedagógico de Gilma Martínez-Martínez. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 9. DOI: 10.25100/praxis_educacion.v0i09.13173
- Concha-Perdomo, M. F. y Jiménez-Caballero, C. (1985). *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Salud, Unicef.
- De Galán, G. (24 de julio de 1972). Jardines infantiles: ¿Alguien ha pensado... en la soledad de los niños? *El Tiempo*, p. 3B. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxUuuUC&dat=19720724&printsec=frontpage&hl=es>
- Deleuze, G. (2006). *Nietzsche y la filosofía*. Editorial Anagrama.
- Delgadillo, M., Moya, L., de Osorio, O., De Pinzón, M. y Sierra, M. (1987). *Currículo de preescolar* (niños entre 4-6 años). Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Ministerio de Educación Nacional.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En *Elogio de la escuela* (pp. 83-103). Miño y Dávila.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (s. f.). *Educación. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. <https://www.unicef.org/es/educacion>
- Forero-Navas, M. y Spiwaw-Knorpel, E. (Redactores). (1977). *Libro guía del educador. Educación preescolar. Desarrollo del currículo de educación preescolar*. Serie Garabatos. Voluntad Editores.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Grupo Banco Mundial. (2023). *Aprendizaje temprano de calidad. Fomentando el potencial de los niños*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/be5d61a7b-fdc4864ba9b71f4f6be120a-0140022023/original/Aprendizaje-temprano-de-calidad.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1990). *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF*.
- Lleras Restrepo, C. (1977, agosto). La educación preescolar en Colombia. ¿Cuándo empieza la educación institucional del niño? *Revista Nueva Frontera* (144).
- Lleras Restrepo, C. (1979, abril). La atención preescolar. *Revista Nueva Frontera* (229).
- Martínez-Martínez, G. (1966). *Orientaciones para la educación preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.

- Martínez-Martínez, G. (1968). *Su niño en el jardín. Sugerencias para los padres de familia y guía para las maestras de jardines infantiles* (1.ª ed.). MEN.
- Martínez-Martínez, G. (1969). *Nivel preescolar. Materiales educativos*. Oficina de Inspección y Evaluación Educativa. Grupo de Asesoría.
- Martínez-Martínez, G. (1970, marzo). *Educación preescolar institucional* [ponencia]. Primera Conferencia Nacional sobre Familia, Infancia y Juventud. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)-Unicef. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2001). Inés Gómez Granados y el Jardín Infantil Obrero "La Perseverancia". *Trabajo social*, (3), 140-154. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32065>
- Martínez-Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 185-214). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez-Martínez, G. (1970). *Guía de educación preescolar. Orientaciones breves para profesores y padres de familia*. MEN.
- Martínez-Martínez, G., y Bernal-De Vera, M. (s. f.). *Materiales educativos para pre-escolar*. Biblioteca del Educador. Editorial Voluntad.
- Martínez-Martínez, G. y Bernal-De Vera, M. (1969). *Materiales educativos nivel pre-escolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Mejía, J. (s. f.). 6 criterios para Aprender a aprender, una ruta para la supervivencia. *Grupo Consultoría*. <https://www.grupoconsultoria.com.co/6-criterios-para-aprender-a-aprender-una-ruta-para-la-supervivencia/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1971). *Orientaciones sobre la educación preescolar* (4.ª ed., aumentada y revisada). Jefe Educación Preescolar.
- Noguera, C. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno. (1959, noviembre 8). *El Tiempo*, pp. 1-14. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19591108&printsec=frontpage&hl=es>
- Parrales, M. (2021, septiembre 20). El cerebro y el aprendizaje efectivo. *InspirED Education & Technology*. <https://inspire-edu.tech/author/admin/page/2/>
- Ramírez-Urquidy, M., Taxis-Flores, M. y Aguilar-Barceló, J. (2014). El papel del capital humano y el aprendizaje en las microempresas mexicanas: la experiencia del estado de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 29(15), 207-245. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-69612014000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Rodríguez, P. (2019). *Las palabras en las cosas: saber poder y subjetivación: entre algoritmos y biomoléculas*. Cactus, Occursus.
- Rubio-Gaviria, D. y Mendoza-Duarte, R. (2018, enero-abril). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Praxis y saber*, 9(19), 19-39. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.4705>
- Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21(1), 73-92. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.4
- Una escuela para la conducta. (1966, junio 4). *El Tiempo*, p. 4. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnx-bUuuUC&dat=19660604&printsec=frontpage&hl=es>

Educomunicación popular y pedagogía transmoderna. Encuentros preliminares*

Popular Educommunication and Transmodern
Pedagogy: Preliminary Encounters

Educomunicação popular e pedagogia
transmoderna: encontros preliminares

José Rafael Rosero-Morales** 
Cicerón Erazo-Cruz*** 

Para citar este artículo

Rosero-Morales, J. R. y Erazo-Cruz, C. (2025). Educomunicación popular y pedagogía transmoderna. Encuentros preliminares. *Pedagogía y Saberes*, (63), 154-164. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21407>

Fecha de recepción: 12 de abril de 2024
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

- * Este artículo forma parte de las reflexiones y resultados de la investigación "Pedagogías críticas, transmodernidad e interculturalidades", realizada por el grupo de investigación Cultura y Política de la Universidad del Cauca (Colombia).
- ** Doctor en Antropología, Universidad del Cauca. Estudios de Doctorado en Filosofía, Universidad Católica Argentina (UCA). Posdoctorado en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (CEA-UNC). Doctorado en Filosofía con estudios de maestría y especialización en Problemas Políticos Latinoamericanos. Profesor Titular, Departamento de Filosofía, Universidad del Cauca, Colombia. jrosero@unicauca.edu.co
- *** Doctor en Educación por la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Ética y Filosofía Política por la Universidad del Cauca y especialista en Pedagogía de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Profesor del Programa FISH, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Colombia. cice@unicauca.edu.co



Resumen

Este artículo forma parte de las reflexiones y resultados de la investigación *Pedagogías críticas, transmodernidad e interculturalidades*, realizado en el grupo de investigación Cultura y Política de la Universidad del Cauca (Colombia). El objetivo del artículo es analizar la relación entre dos alternativas pedagógicas latinoamericanas críticas e identificar posibles articulaciones, a saber: la educomunicación popular y transmodernidad como proyecto pedagógico y comunicativo. Para ello, se expone, en primer lugar, una caracterización de la educomunicación popular a partir de los planteamientos teóricos que ofrece Mario Kaplún, en particular, lo relacionado con la comunicación como reciprocidad dialógica y los modelos educativos exógenos y endógenos. A continuación, se presentan algunas particularidades de la comunicación analógica y los supuestos pedagógicos que subyacen en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel. Finalmente, se esbozan cinco relaciones entre las dos propuestas: la crítica radical a la educación tradicional, el énfasis en los contenidos y su carácter eurocéntrico, el énfasis en los efectos y la crítica al modelo neoliberal, el desarraigo o encubrimiento del otro y la liberación transmoderna. Se cierra el artículo con algunas consideraciones en relación con la sinergia que puede generar la articulación de las dos propuestas; sinergia que puede ser vista como una alternativa en el escenario educativo actual.

Palabras Clave

educomunicación; pedagogía; reciprocidad dialógica; pedagogías pre-transmodernas; transmodernidad

Abstract

This article is part of the reflections and findings from the research project *Critical Pedagogies, Transmodernity, and Interculturalities*, conducted by the Culture and Politics research group at the University of Cauca (Colombia). The aim of this article is to analyse the relationship between two critical Latin American pedagogical alternatives and identify potential points of convergence—namely, popular educommunication and transmodernity as pedagogical and communicative projects. First, the article presents a characterisation of popular educommunication based on the theoretical contributions of Mario Kaplún, particularly his concepts of communication as dialogical reciprocity and the distinction between endogenous and exogenous educational models. It then introduces some key aspects of analogical communication and the pedagogical assumptions underlying Enrique Dussel's transmodern project. Finally, five connections between the two proposals are outlined: a radical critique of traditional education, a focus on content and its Eurocentric nature, an emphasis on educational outcomes and critique of the neoliberal model, the erasure or concealment of the other, and the vision of transmodern liberation. The article concludes with reflections on the synergy that could emerge from the articulation of these two approaches—synergy that may offer an alternative path for contemporary education.

Keywords

educommunication; pedagogy; dialogical reciprocity; pre-transmodern pedagogies; transmodernity

Resumo

Este artigo faz parte das reflexões e dos resultados da pesquisa *Pedagogias críticas, transmodernidade e interculturalidades*, realizada pelo grupo de pesquisa Cultura e Política da Universidade do Cauca (Colômbia). O objetivo do artigo é analisar a relação entre duas alternativas pedagógicas críticas latino-americanas e identificar possíveis articulações: a educomunicação popular e a transmodernidade como projeto pedagógico e comunicativo. Para isso, apresenta-se, em primeiro lugar, uma caracterização da educomunicação popular a partir das contribuições teóricas de Mario Kaplún, especialmente no que se refere à comunicação como reciprocidade dialógica e aos modelos educacionais exógenos e endógenos. Em seguida, são discutidas algumas particularidades da comunicação analógica e os pressupostos pedagógicos subjacentes ao projeto transmoderno de Enrique Dussel. Por fim, são esboçadas cinco relações entre as duas propostas: a crítica radical à educação tradicional, o foco nos conteúdos e seu caráter eurocêntrico, a ênfase nos efeitos e a crítica ao modelo neoliberal, o apagamento ou encobrimento do outro e a libertação transmoderna. O artigo encerra com algumas considerações sobre a sinergia que pode ser gerada pela articulação dessas duas propostas—sinergia que pode se configurar como uma alternativa para o cenário educacional atual.

Palavras-chave

educomunicação; pedagogia; reciprocidade dialógica; pedagogias pré-transmodernas; transmodernidade

Introducción

Somos radicales con las palabras, pero nuestra pedagogía es muy conservadora; y, a veces, muy reaccionaria.

PETER PARK

La educación tradicional ha sido cuestionada teórica y socialmente desde múltiples, diversas y variadas perspectivas y escenarios; no obstante, muchas de sus prácticas siguen vigentes, sobre todo, en el ámbito de la educación formal. Se trata de cuestionamientos que interpelan el lugar, las relaciones y los sentidos sociales que la escuela tradicional establece con los sujetos y los saberes, los discursos y las prácticas y, en modo particular, con la familia y las interacciones socioculturales. Atendiendo esta realidad, se propone un análisis de la relación entre dos alternativas pedagógicas críticas surgidas en América Latina, orientado a identificar posibles articulaciones, lo cual podría contribuir a la apertura de caminos, búsqueda de formas otras de ser y hacer, de enseñar y aprender, y de comunicarnos con los otros. La primera de esas propuestas es la Educomunicación popular de Mario Kaplún; la otra es la de Enrique Dussel, concretamente, su visión sobre la comunicación analógica y la pedagogía transmoderna liberadora.

Si bien los trabajos o investigaciones sobre Kaplún y Dussel podrían ser considerados como suficientes,¹ el análisis de las dos obras en conjunto o las apuestas por su articulación son escasas y, quizá, inexistentes. En ese sentido, se hace importante abrir esa senda y proponer la discusión sobre su posible relación. La complementación puede, primero, fortalecer los núcleos teóricos y los ejercicios prácticos de cada alternativa y, segundo, generar una tercera vía de análisis.

Como se acaba de señalar, no son numerosas las investigaciones que articulan las miradas de Kaplún y Dussel sobre la educación.² A continuación, se rese-

ñan algunos trabajos que se acercan en esa dirección. Aunque no tratan el tema específico, son referentes académicos y propedéuticos muy significativos a la hora de pensar una apuesta por la correlación. En primer lugar, se destaca el trabajo de Ana Cristina Suzina (2021), quien hace un estudio sobre la evolución de la comunicación popular en América latina y cómo esta se relaciona con una pedagogía y una práctica educativa, desde las perspectivas decoloniales. En ese horizonte, se resaltan los aportes de Kaplún y Dussel, cada uno desde su perspectiva académica, social y política. En segundo lugar, se sitúa el importante trabajo de Gué Martini (2020), quien establece puentes entre el pedagogo Paulo Freire y el comunicador Mario Kaplún. Esta perspectiva permite identificar aquellos “elementos que pueden clasificar la Educomunicación como un supra-campo o, según nuestra definición, como un contra-campo capaz de establecer diálogos con los otros campos del conocimiento, promoviendo la valoración de la ecología de saberes presente en la sociedad” (Martini, 2020, p. 667). Se infiere que en esos “otros saberes” está la pedagogía transmoderna. Y, en tercer lugar, se distingue el trabajo colaborativo *Las radios comunitarias: espacios de liberación* (Queipo, Useche y Briñez, 2014), en el cual, además de mostrar las emisoras comunitarias del municipio de Maracaibo, Estado Zulia (Venezuela), como escenarios de diálogo y participación popular, se fundamenta teóricamente en los trabajos de Kaplún, Freire, Dussel y otros autores; todo, desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación.

La educomunicación popular de Mario Kaplún

La educomunicación, inicialmente llamada *La educación en materia de comunicación* (Morsy, 1984), es un término acuñado en la década de los setenta. Una de las primeras definiciones, permite entenderla como:

El estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento. (Morsy, 1984, p. 7)

Desde su origen, se percibe el distanciamiento entre este nuevo campo de acción y las visiones tradicionales que entienden a los medios y a la comunicación como instrumentos, y que entienden, a su vez, a los escenarios educativos, como mediaciones pedagógicas que permiten una mejor enseñanza y

1 El descriptor “Educomunicación Mario Kaplún” en *Google Scholar* arroja 1460 documentos, mientras la expresión “Pedagogía transmoderna Dussel”, en el mismo buscador, no baja de 1730 resultados.

2 Con el propósito de identificar los trabajos previos en América Latina y Colombia sobre la relación entre la Educomunicación y la Pedagogía transmoderna de liberación, se realizó una revisión sistemática de la literatura al respecto. Para tal fin se emplearon las bases de datos: *Web Of Science*, *Scopus*, *Springer*, *Ebsco* y *Scielo*, en el periodo comprendido entre el 2010 y el 2021, empleando los descriptores en español (e inglés): (Kaplún) AND (Dussel), (Kaplún OR Educomunicación) AND (Dussel OR Transmodernidad), (Educomunicación) AND (Pedagogía transmoderna). La búsqueda arrojó solo un resultado. Otras dos investigaciones fueron encontradas en *Google Scholar*.

aprendizaje de determinados contenidos curriculares y prácticas formativas.

Hoy, la educomunicación es denominada de múltiples maneras. En inglés se habla de *Media and Information Literacy*, *New Literacy* y *Media Literacy Education*. En este caso, el énfasis está puesto en la educación o formación en medios o, lo que es lo mismo, en la alfabetización audiovisual y mediática, muy importante en las sociedades democráticas para la formación de ciudadanías activas y la consolidación de la opinión pública crítica (Habermas, 1981). En Latinoamérica, la visión de Barbas Coslado (2012) muestra que la “Educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación” (p. 158).

Siguiendo en América Latina, es Mario Kaplún quien acuña el término Educomunicación. Para el autor, “la ‘comunicación educativa’ abarca ciertamente el campo de los *mass media*, pero no solo tal área sino también, y en prevalente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo, sea este realizado con o sin empleo de medios” (Kaplún, 1998, p. 158). En este mismo horizonte, Castro Lara (2011) escribe que la educomunicación en Kaplún designa:

Actividades educativas en pro de una lectura crítica de la cultura y los medios, fomentando el aprendizaje colaborativo bajo una dimensión dialógica basada en procesos de comunicación subjetiva, que encausan el conocimiento de los interlocutores a través del establecimiento del diálogo. [...] Logrando fusionar inter y transdisciplinariamente la Educación con la Comunicación, cimentado y justificado no exclusivamente en teorías comunicativas o educativas, sino en derechos humanos (igualdad y libertad) y políticos (democracia). (p. 119)

Mario Kaplún (2002) establece varios postulados o categorías que determinan su proyecto educomunicativo. En correspondencia con el propósito inicial, a continuación, se exponen dos: la comunicación como reciprocidad dialógica y los tres modelos de educación, cuyos énfasis se ponen en los contenidos, los efectos y el proceso.

La comunicación como reciprocidad dialógica

Históricamente, la comunicación ha sido dialógica. Implica, por tanto, el encuentro con el Otro y la reciprocidad. Kaplún (2002) denuncia que dicha concepción, situada en la acción del comunicarse, ha

perdido terreno ante una visión reduccionista de la comunicación, pues la limita a la simple transmisión o emisión de información; es decir, a informar. Esto, por supuesto, supone el flujo unidireccional de los mensajes, donde el emisor es preponderantemente activo y la pasividad de los receptores no se hace esperar. Para el autor, este cambio de perspectiva se debe principalmente a la jerarquización y el autoritarismo presente en las relaciones sociales, y a la aparición de los *mass media*. Sobre estos últimos escribe:

Los norteamericanos —sus grandes propulsores— los denominaron simplemente *mass media*: medios masivos o de masas. Pero después, para legitimarse y afirmar su prestigio, ellos mismos comenzaron a llamarse “medios de comunicación social”. [...] Lo que ellos hacían —transmitir—: eso era la comunicación. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica—y las poderosas empresas propietarias de los medios— quienes impulsaron la forma de concebir la comunicación. (Kaplún, 2002, p. 54)

El llamado, en este caso, es hacia una concepción de la comunicación más humana, eficaz y respetuosa de las personas; es decir, distante de la comunicación como información (de los medios). En otras palabras, aquella en la que deben prevalecer, siguiendo a Kaplún (1985a), rasgos como: la doble vía y la horizontalidad, la participación y el diálogo, lo comunitario y el servicio a las mayorías, de forma tal que permita ampliar la democracia, hacer del oyente un interlocutor y del sujeto pasivo un ciudadano. En síntesis, para el autor, la verdadera comunicación:

[...] no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (Kaplún, 2002, p. 58)

Los tres modelos de educación

En el horizonte propiamente pedagógico, Kaplún (1985a, 2002) plantea tres modelos de educación y de comunicación:³ los dos primeros exógenos y el tercero endógeno. El primero hace énfasis en los contenidos, quedando anclado en la educación tradicional o bancaria y en la transmisión de “conocimientos”.

3 En este trabajo, el énfasis está puesto en el planteamiento educativo y pedagógico del autor. Por tanto, el tema comunicativo no será abordado o las referencias a él serán marginales.

El autor señala que el acento en los contenidos se traduce en una instrucción vertical, autoritaria, paternalista y domesticadora, que prioriza lo memorístico y repetitivo, y busca que el educando “aprenda”. En ese contexto, se resalta un conjunto de características muy específicas de este primer modelo: el profesor es el sujeto y artífice del acto educativo, convirtiendo al estudiante en un objeto; la participación y el diálogo son mínimos; se privilegia la retención, memorización y repetición de contenidos, en detrimento de la creación y el análisis crítico; se configura la idea de la verdad absoluta y se fomenta el individualismo y la competitividad (Kaplún, 2002, pp. 21-22) Sobre este respecto, Germán Doin (2020) escribe:

Seguimos creyendo que aprendemos a la fuerza, con la obediencia, que hay cosas que hay que obligar a los niños a hacer y otras que no [...] También parece que el lugar de la escuela es el lugar de los contenidos y de dar cuenta de poder pasar el currículo del año, la idea de no perder el año. [...] Los sistemas educativos se han preocupado porque los niños y niñas sepan lo que tienen que saber este año, no porque estén bien. (pp. 1-2)

El segundo modelo educativo se centra en los efectos y se muestra como una alternativa al modelo anterior. Esto significa que “cuestiona el modelo tradicional”, “da mucha importancia a la motivación”, “plantea una comunicación con retroalimentación”, “postula como objetivo el ‘cambio de actitudes’”, “es un método activo” y “se preocupa mucho de evaluar el resultado” (Kaplún, 2002, p. 28). No obstante, una revisión detallada de la propuesta permite ver su carácter conductista, manipulador, autoritario y tradicional. Al final, aquí también “los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano” y “el educando solo ‘participa’ ejecutándolos” (Kaplún, 1985, p. 38). La intención es simplemente que el estudiante haga y pseudo-participe en el proceso.

Siguiendo a Kaplún (2002), entre las características que se destacan de este segundo modelo se podrían señalar: a) surge en el contexto castrense, por tanto, procura la eficacia y la rapidez; en ese sentido, es altamente técnico y preestablecido, haciendo énfasis más en el hacer que en la memoria y b) sobresale la persuasión como objetivo, pues se trata en todo caso de “convencer, manejar, condicionar al individuo para que adopte la nueva conducta propuesta” (p. 29). Para ello, se propone un plan de estímulos y recompensas. Esto, con el tiempo, genera hábitos, es decir, conductas automáticas o mecánicas, carentes de autonomía, de reflexión, de la libre elección. Esta tecnología educativa procura atender las necesida-

des laborales del mercado y la economía (nacional e internacional), haciendo énfasis en un modelo curricular tecnocrático y en un instrucionismo conductista predominantemente técnico y mecánico, que forma en habilidades y destrezas laborales (taylorismo) y se olvida completamente de los fundamentos humanos, culturales, sociales y políticos. A este respecto, Pineda y Loaiza (2017) sostienen que la “pedagogía tradicional-transmisionista, mecánica, de teoría y acción, se preocupó por contenidos, datos y hechos devenidos de la técnica y olvidó el sujeto en sus motivaciones y emociones” (p. 156). Así mismo, De Alba plantea:

Esta pérdida de sentido es trabajada por Habermas (1981) cuando postula la instauración de una acción técnica, regida por los paradigmas del avance científico-tecnológico y por la lógica de la industrialización, en lugar de la acción comunicativa, regida por códigos morales. (1998, p. 12)

La implementación de toda esta “ingeniería del comportamiento” genera un cambio de actitud que, en términos prácticos, se refleja en: a) la dependencia de la guía de otros (tutores) y el aislamiento social; b) el desarrollo de la competitividad y los valores sociales utilitaristas (individualismo, consumismo); c) el desarraigo y la pérdida de identidad cultural (introducción a lo “moderno”); d) la incapacidad de analizar la realidad como un todo y la pérdida de conciencia crítica; e) la imposibilidad de participar activamente y transformar la vida social, lo que perpetúa el orden establecido (Kaplún, 2002).

Frente a estos dos panoramas, la propuesta educativa y pedagógica de Kaplún, de carácter liberador y transformador, se plasma en el tercer modelo: “el endógeno, el que se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso” (Kaplún, 2002, p. 43). Esta propuesta no busca transmitir contenidos (informar), tampoco procura manipular la conducta, su objetivo es formar y transformar, rompiendo las brechas y haciendo del educador un educando y de este un educador, siendo el mundo su medio. El modelo se describe en las siguientes palabras:

Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. Y en el que hay también quien está ahí —el “educador/educando”— pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos. (Kaplún, 2002, p. 45)

La propuesta educativa de Kaplún busca que el sujeto piense, transforme y dignifique la vida; por tanto, fomenta la autonomía y la libertad, la participación activa y la democracia, la autoestima y la confianza, la solidaridad y lo comunitario. Además, es una apuesta a problematizar la realidad y desarrollar el pensamiento y la conciencia crítica. Todo esto en el escenario de lo colectivo, lo cooperativo y social.

Enrique Dussel: comunicación analógica y pedagogía transmoderna

Enrique Dussel, desde una perspectiva filosófica, también se acerca a los temas de la comunicación y la pedagogía. Sobre el primer aspecto, en su ensayo *Analogía y comunicación* (Dussel, 2017a), plantea que la comunicación⁴ está anclada a dos tipos de lenguaje, el unívoco y el equívoco. Por tanto, propone una alternativa: la lógica de la analogía o la comunicación analógica.

Comunicación analógica

El lenguaje unívoco implica “una simplificación del contenido semántico de lo que se comunica”, lo que se traduce en una coincidencia de las diversas identidades o un “consenso idéntico o monosémico que comprende clara y precisamente a las diferencias”. Se habla entonces de una lógica de la totalidad con identidad y diferencia unívoca, pues en el marco del eurocentrismo, “la identidad comprende dentro de su horizonte semántico múltiples Diferencias” (Dussel, 2017a, pp. 67-70), entendiendo que la diferencia queda subsumida en la identidad.

En signos matemáticos de conjuntos se podría expresar así: la “Identidad” se da como Totalidad de las Diferencias internas: Identidad = Diferencia 1 + Diferencia 2 + etcétera. La Diferencia no tiene alteridad de fundamento con respecto a la Identidad. En la comunicación, cuando se usan palabras unívocas, se cae en la tautología, ya que el horizonte de la Identidad es el mismo para las Diferencias (Dussel, 2017a, p. 70).

Es claro entonces, que tanto la identidad como la diferencia son partes constitutivas del concepto de totalidad (y de univocidad). Lo que se ve reflejado en la filosofía griega con categorías como Uno o Ser, que, si bien pueden reflejar diversos entes, en sí mismos son unívocos e idénticos.

Otro concepto que impide la real comunicación entre individuos, comunidades o culturas diversas es el de equivocidad. Esto es lo opuesto a la univocidad y se traduce como la incomunicabilidad absoluta, pues “aunque se enuncie la misma palabra no se tiene un significado idéntico (por lo que se opina que la palabra del que la enuncia es incomprensible para el oyente)” (Dussel, 2017a, p. 67). La equivocidad arrastra al ser humano, en un horizonte o “sentido” del mundo determinado, a la inconmensurabilidad, a la incomprensión, a la imposibilidad de la comunicación con el Otro, pues es “lo diverso sin común significado”. Lo que no cabe en la identidad y sus “diferencias” simplemente se desecha, se hace bárbaro y necesario de civilizar, de llevar al Ser o al Uno, de someter a la totalidad de sentido de la cultura hegemónica.

Ante la aparente sin salida de la univocidad (identidad/diferencia) y la equivocidad (sin común significado o “inconmensurabilidad ontológica de los mundos de los sujetos de enunciación”) (Dussel, 2017a, p. 67), es necesario pensar una alternativa, un camino distinto. Dicha salida es “el polisémico ámbito analógico de la semejanza que permite un consenso o acuerdo que sin embargo admite el respeto tolerante de la comprensión por distinción analógica del Otro/a” (Dussel, 2017a, p. 67). Para agenciar comunicación y diálogo, y no simplemente un monólogo etnocéntrico, es necesaria la analogía. Atendiendo lo expuesto por Dussel (2017a), la analogía, en el escenario de la comunicación, puede entenderse como:

1. Una lógica de la alteridad que trasciende la relación totalitaria identidad/diferencia para instalarse en la semejanza/distinción.
2. Un polisémico ámbito de la semejanza que permite un consenso o acuerdo sin negar la distinción del Otro/a.
3. Una comprensión por semejanza, pero no idéntica, de la misma palabra en cada uno de los mundos de los interlocutores.
4. Una razón comunicativa que permite “mayor flexibilidad, riqueza de contenido y posibilidad de entablar un diálogo entre mundos o realidades humanas que se cumplen en el proceso de la temporalidad, diacrónicamente” (p. 67).

Puesto en otros términos, la posibilidad real de comunicarse con el Otro (singular o colectivo) pasa por la superación de la posesión de la verdad y la inserción, poco a poco, en la pretensión de verdad y validez (Dussel, 2005), lo que inicia con una mínima comprensión o entendimiento de las dos partes, que deben saber escoger muy bien cada palabra, cada

⁴ En este caso, Dussel se refiere a la comunicación humana en general y no a los medios de comunicación.

oración y desde ahí se va avanzando a “la ampliación del campo semántico común donde la acción hermenéutica de la palabra del otro va haciéndose cargo cada vez de manera más cabal y profunda del significado de las palabras y del mundo del otro” (Dussel, 2017a, p. 67). Todo, sin coincidir cabalmente con la identidad, solo acercándose a ella desde la semejanza.

Las categorías básicas de la analogía, como ya se enunció, son la semejanza (polisémica) y la distinción (analógica), no la identidad (siempre monosémica) y la diferencia (lo diverso al interior de la identidad). Pero, ¿qué significa esto? Lo analógico supone entender y respetar la alteridad, al Otro que está más allá de la totalidad o el mundo propio del Yo (el horizonte ontológico y epistémico de cada ser humano y su comunidad de cultura). La analogía se convierte así en una posibilidad de real comunicación y encuentro con el Otro, a partir de su interpelación, sin subsumirlo o imponerle una verdad unívoca o cayendo en la indiferencia de la equívocidad, lo que le permite ser sí mismo y distinto sin negar el encuentro en la semejanza, es decir, construyendo verdades pluriversales.

La palabra del Otro tiene como significado una cierta distinción semántica con las palabras del mundo del oyente, pero gracias a la analogía (que no es unívoca ni equívoca) se puede ir acercando a su significado por semejanza; es decir, a un cierto significado de alguna manera común (Dussel, 2017a, p. 77).

La pedagogía transmoderna

En cuanto al segundo aspecto, lo pedagógico, Dussel (1998) hace referencia a la “pedagógica transmoderna de liberación” (p. 437). Aquí, con el propósito de realizar un acercamiento preliminar a esta propuesta, se esbozan tres categorías o escenarios de reflexión: la pedagogía pre-transmoderna, la transmodernidad y los supuestos de la pedagogía transmoderna, propiamente dicha.

Pedagogía Pre-transmoderna

Las pedagogías o pedagógicas pre-transmodernas son aquellas que están presentes en la obra filosófica de Enrique Dussel, anterior al surgimiento de su proyecto transmoderno; esto es, a 1992. En ese sentido, una revisión cronológica y sistemática de los libros escritos y publicados en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, permite plantear al menos dos particularidades de este modelo.

Primero, se parte de una crítica a la instrumentalización política de la pedagogía y el quehacer educativo, por parte de las élites y los gobiernos de esta región del mundo, con el propósito de justificar su ejercicio del poder (Dussel, 1966). En ese sentido,

se cuestiona la pedagogía tradicional, como un instrumento de dominio, y en el caso de América Latina, como un ejercicio de subvaloración del contexto, de lo propio; o lo que es lo mismo, como negación del “Otro como otro, en todo aquello que tiene de distinto”. A estas pedagogías se les denomina: “pedagogías inconscientes”, “pedagogías de la dominación”, “pedagogías domesticadoras” (Dussel, 1973a), “pedagogías de Europa”, “pedagogías del irrespeto” y “pedagogías burguesas” (Dussel, 1974).

Segundo, se plantea que la nueva pedagogía debe forjar en los jóvenes una personalidad coherente con sus “núcleos mítico-ontológicos” (Dussel, 1966). En tal sentido, la educación se entiende como un ejercicio de socialización y constitución del nosotros, que no queda circunscrito a la escuela y se traslada a la familia, a la comunidad, a la sociedad, a las “estructuras vitales” (Dussel, 1968). En la década de los setenta, y junto con la obra de Freire, Dussel (1972) habla de una “pedagogía de la liberación” y una “pedagogía analéctica de la liberación”; esta última, entendida como el camino que la palabra del Otro va trazando cada día y el saber crear la palabra del Otro e interpretarla (Dussel, 1973a). Dicho de otra manera, para el autor, la pedagogía es una relación de servicio que se da entre individuos (Dussel, 1973b), donde el pedagogo se convierte en “el maestro de la liberación”, que básicamente cumple con tres funciones: escuchar al Otro/a, valorar la pro-vocación de ese Otro/a y “tematizar conceptualmente su interpelación” (Dussel, 1973c). Dicho maestro comprende lo pedagógico como el pensar filosófico mismo, un grito, un clamor y una exhortación a ser “el discípulo actual del futuro discípulo” (Dussel, 1974). Finalmente, en *La pedagógica latinoamericana* (1980), el texto más sistemático de Dussel sobre educación y pedagogía en este período, se aborda directamente el tema. En esta obra se aclara que la pedagógica no es una llana pedagogía (ciencia de la enseñanza o aprendizaje) sino, “la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc.” (Dussel, 1980, p. 11).

La transmodernidad

En relación con la transmodernidad, es oportuno decir que desde 1992 hasta hoy, se han generado variadas reflexiones. No obstante, y atendiendo el objetivo de este trabajo, aquí solo se citan los seis estadios diacrónicos, expuestos en Dussel (2017a), para entender sintéticamente el concepto. El primer elemento transmoderno es admitir la necesaria relación modernidad/colonialidad. Es decir, comprender que el *ego cogito* cartesiano es fruto del

ego conquiro; que la modernidad no es el resultado de un esfuerzo propio de Europa, sino fruto de la invasión y colonización de otros territorios (fundamentalmente América), la negación de la alteridad (analógica) y la imposición de una visión unívoca del mundo. Segundo, la toma de conciencia de los pueblos periféricos de su subdesarrollo y de las estructuras de dominación modernas/capitalistas. Tercero, la reconstrucción arqueológica, por parte de cada cultura, de su propia memoria cultural y popular. Cuarto, la consolidación de un diálogo intercultural y una comunicación simétrica, que permita el acercamiento con otras lenguas, otras literaturas, otros valores, otras economías, otras políticas, etc. más allá de lo occidental (pero sin excluirlo). Quinto, después del diálogo simétrico, “debe continuar un crecimiento vital de las culturas postcoloniales descolonizando sus interpretaciones, sus epistemes, sus tecnologías, sus proyectos en todos los niveles o campos” (Dussel, 2017b, p. 97). Sexto y último estadio, la consolidación de la transmodernidad misma, que se entiende como otra edad del mundo, otra civilización, otra subjetividad individual y colectiva; en definitiva, un proyecto (un meta-relato) mundial de liberación.

Supuestos de la pedagogía transmoderna

Habiendo señalado las características centrales y las particularidades de la transmodernidad, así como también del modelo pedagógico pre y pedagógico en las obras de Dussel, a continuación, se exponen tres supuestos pedagógicos de la transmodernidad. Se piensa en supuestos, pues no hay una obra sistémica de Dussel que aborde la cuestión, solo existe un conjunto de alusiones al tema en algunos textos posteriores a 1992;⁵ siendo en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998), donde se hace la primera mención a la “pedagógica transmoderna de liberación”.

Primer supuesto. La pedagogía transmoderna es una apuesta por superar el eurocentrismo y el anglocentrismo presente en los currículos y en las prácticas educativas actuales. Esto supone una transformación real de los contenidos, sustentada en un giro decolonial/epistémico y una visión intercultural, donde se pase de la subvaloración de lo propio y la sobrevaloración de lo externo, a una valoración simétrica de los saberes y las formas de ser y estar en el mundo, de todos los pueblos y culturas. Dicho por Dussel (2017b), esta nueva pedagogía es un llamado a “descolonizar la práctica educativa a partir del

método analéctico y el proyecto de transmodernidad que rompa con la universalidad y marche hacia la pluriversalidad” (p. 175).

Segundo supuesto. La pedagogía transmoderna es un compromiso por la liberación y la vida. Lo que supone, por un lado, un llamado a la toma de conciencia de la opresión, la explotación y la exclusión social, política, económica y cultural ejercida por el capitalismo y la modernidad, lo que genera millones de víctimas en el mundo (Dussel, 2006); y por otro, una mirada distinta de lo ecológico, una relación diferente con los otros seres de la naturaleza; ya no desde una racionalidad utilitarista, desarrollista y mercantil, sino biológica y humanista, que permite el sostenimiento de la vida en el planeta (Dussel, 2018).

Tercer supuesto. La pedagogía transmoderna busca un acercamiento a la realidad concreta, sin perder de vista el horizonte mundial. Tanto el currículo, como el acto pedagógico y educativo, tienen que responder a las condiciones y a las necesidades del educando y las diversas comunidades de cultura. A pesar de esto, no se debe entender la contextualización de la escuela como etnocentrismo o localismo étnico. Al contrario, entender y atender el contexto supone abrirse al mundo, al mundo en su totalidad y complejidad, y no solo a la visión moderna y eurocéntrica de él (Dussel, 2020).

En busca de encuentros

Expuestas las características generales de las dos propuestas: la Educomunicación popular de Kaplún y la pedagogía transmoderna de Dussel, en este apartado se analizan los encuentros o relaciones complementarias entre ellas. En ese horizonte, la discusión se centrará en cinco aspectos: la crítica a la educación tradicional, el énfasis en los contenidos y su carácter eurocéntrico, el énfasis en los efectos y la crítica al modelo neoliberal, el desarraigo y el encubrimiento del otro y, finalmente, la liberación transmoderna.

1. Las dos propuestas pedagógicas, sin duda, son críticas radicales a los modelos educativos tradicionales, que siguen vigentes en los escenarios escolares formales e informales. Por ejemplo, Kaplún (2002) reprocha “a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es mera instrucción, con lo cual —se ha dicho también— informa, pero no forma” (p. 20). El autor también cuestiona el carácter elitista y dominante del quehacer educativo, y la reproducción acrítica del *estatus quo* y la cultura hegemónica. En esa misma dirección, Dussel (2011) denuncia el carácter ideológico,

5 En este año se publica 1492 *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen de mito de la modernidad*, el primer libro de Dussel donde se acuña el término transmodernidad.

- colonial, unívoco, universalista y neoliberal de la educación actual; sin olvidar, como se señaló antes, que las pedagogías tradicionales (“inconscientes”, “dominadoras” y “domesticadoras”), son un instrumento político, que permiten justificar el poder corrupto y fetichizado (Dussel, 2006).
2. La crítica de Kaplún (2002) a la educación con énfasis en los contenidos, que, como ya se señaló, busca que el educando aprenda, privilegiando la memoria y la repetición, sobre la creación y el análisis crítico, se complementa con la postura de Dussel (2017b) frente al carácter euro y anglocéntrico de estos. El análisis de las dos posturas en conjunto, permite decir que el problema de la educación tradicional en América latina y otros lugares del mundo es su limitación para transmitir contenidos; situación que se hace más compleja, en cuanto estos se alejan de las realidades concretas de los educandos y están al servicio de una ideología que perpetúa las injusticias epistémicas, culturales y sociales.
 3. Otra de las grandes críticas de Kaplún (2002) es a la educación centrada en los efectos, cuyo objetivo es que el estudiante haga o ejecute, y para ello se moldea su conducta y se le persuade para generar hábitos. En este contexto, surge la relación con Dussel y sus reparos al modelo neoliberal que se ha convertido en el cimiento de todos los ajustes y reajustes de la política educativa en el mundo. Dichas políticas no se limitan a la privatización y el recorte de presupuesto, afectan las bases o núcleos del quehacer educativo y la pedagogía. Las directrices educativas las determinan hoy los grandes organismos multilaterales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, etc.), atendiendo a los intereses del capital. Por esta razón, los nuevos modelos educativos promueven un “conocimiento” acrítico y multipragmático (Mejía Jiménez, 2006); es decir, se limita a formar al trabajador flexible del capitalismo globalizado. Así, la escuela se convierte en campo de entrenamiento de mano de obra, pensada en función de satisfacer los intereses del mercado. En este caso, la crítica de los dos autores va más allá de lo educativo y pedagógico y permite visualizar un problema estructural que debe ser afrontado desde diferentes escenarios y luchas sociales.
 4. Un cuarto aspecto es lo que Kaplún (1985a) denomina desarraigo, y Dussel (1992) llama encubrimiento. El primero denuncia que la educación tradicional socava los valores culturales de los pueblos y “los educandos sufren la pérdida de su identidad cultural, lo que les quita su seguridad y sus referencias, y quedan en una situación de desarraigo (2002, p. 36). El segundo plantea que las prácticas pedagógicas coadyuvan al “encubrimiento del Otro”; es decir, a la negación o el ninguneo, que conduce a subvalorar lo propio, a perder estima por la propia cultura y las tradiciones, en aras de seguir estereotipos impuestos. Los dos coinciden en que esta pérdida de identidad cultural daña los núcleos éticos-míticos de las comunidades, haciendo que solo una visión del mundo sea válida y verdadera, relegando lo distinto a la superstición y la mentira. Ante esta homogenización cultural, Kaplún (1998) considera que es necesario “el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales de los pueblos” (p. 165); mientras Dussel (2017a) hace un llamado a la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular, y a un real y simétrico diálogo intercultural.
 5. El último encuentro entre Kaplún y Dussel, lo determina su postura pedagógica y educativa popular, crítica y comprometida con liberación de los pueblos. Kaplún (1985a) habla de “una educación para la liberación de las clases subalternas y un instrumento para la transformación de la sociedad” (p. 51); también, de “una educación con un compromiso social: una educación comprometida con los excluidos y que se propone contribuir a su liberación” (Kaplún, 2002, p. 48); además, plantea “un proyecto histórico liberador y transformador protagonizado por las clases populares” (Kaplún, 1985b, p. 249). En una perspectiva muy similar, Dussel (1998) plantea la necesidad de una “pedagógica transmoderna de liberación” que “se apoya en una comunidad de víctimas oprimidas, inmersas en una cultura popular, con tradiciones, aunque analfabetos, miserables [...], ‘los condenados de la tierra’” (p. 437); y en ese sentido, es una apuesta pedagógica que lucha por un mundo más justo, por un mundo donde quepan muchos mundos; es decir, por un proyecto mundial de liberación, opuesto a la modernidad y al capitalismo, donde prevalezca la vida, el respeto a la diversidad y la relación armoniosa con los otros seres de la naturaleza.

A modo de conclusiones

Los planteamientos precedentes permiten hacer las siguientes consideraciones finales:

En primer lugar, existen algunas relaciones plausibles entre las propuestas educativas y pedagógicas de Mario Kaplún y Enrique Dussel. No obstante, son muy pocas o, en el peor de los casos, inexistentes las investigaciones sobre ese tópico en Colombia y América Latina. En ese sentido, es importante seguir explorando las obras de los autores para profundizar los cinco encuentros señalados y seguir investigando nuevos lazos de unidad. En segundo lugar, explorar los encuentros entre las teorías pedagógicas de autores críticos latinoamericanos, como Mario Kaplún y Enrique Dussel, permite visualizar ciertas sinergias que abren caminos en la búsqueda de formas otras de la enseñanza y el aprendizaje. Esto, dado que establecer puentes complementa y potencia las teorías; y eso, por supuesto, enriquece la praxis pedagógica en busca de rupturas en la monolítica práctica educativa. Un ejemplo de esto es la señalada segunda relación o encuentro, donde uno (Kaplún), se opone a los modelos educativos exógenos con énfasis en los contenidos, sin profundizar demasiado en el carácter de estos; y el otro (Dussel), sin detenerse en los contenidos *per se*, cuestiona precisamente la condición anglo y eurocéntrica de ellos. Aquí, el total desborda la suma de las partes, pues abre otras rutas que, como lo permite inferir el epígrafe inaugural, son posibles, si además de radicalizar la palabra, radicalizamos las prácticas. Y, en tercer lugar, dado que no existe una obra sistemática que trate lo pedagógico en los desarrollos más contemporáneos de Dussel (después de 1992), es necesario seguir rastreando y sistematizando los supuestos pedagógicos que subyacen a la transmodernidad. Esto permitirá, por un lado, vislumbrar las apuestas educativas en futuros escenarios de liberación; y por otro, seguir fortaleciendo el diálogo y encuentro pedagógico con autores y horizontes críticos de América latina y el mundo.⁶

Referencias

Albán, A. (2013). Pedagogía de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Coord), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala.

⁶ A este respecto, véase: Albán (2013), Cabaluz (2015), Egidi (2021), Gallardo y Rosa (2022), Medina (2015), Walsh (2013), entre otros.

Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>

Castro Lara, E. (2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. *Metacomunicación*, 0(1), 117-128. <https://revistametacomunicacion.files.wordpress.com/2011/10/el-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacion-c3b3n2.pdf>

Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila Editores SRL.

Doin, G. (2020). El próximo desafío de la educación es ponerse íntimos y profundos. *Aula Urbana*, 119(1), 1-6. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2477/2064>

Dussel, E. (1966). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*. Universidad Nacional del Chaco. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120408102154/latino.pdf>

Dussel, E. (1968). *Lecciones de introducción a la filosofía, de antropología filosófica*. Inédito inconcluso. <http://www.ifil.org/dussel/textos/02/01indice.pdf>

Dussel, E. (1972). *Caminos de liberación latinoamericana: (interpretación histórico-teológica de nuestro continente latinoamericano)*. Latinoamérica Libros. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120131094753/caminos.pdf>

Dussel, E. (1973a). *América Latina Dependencia y liberación*. En F. García Cambeiro (Ed.). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/america_latina.pdf

Dussel, E. (1973b). *Para una ética de la liberación. Tomo I*. Siglo XXI Editores-Latinoamérica Libros.

Dussel, E. (1973c). *Para una ética de la liberación. Tomo II*. Siglo XXI Editores-Latinoamérica Libros.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Ediciones Sígueme.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>

Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen de mito de la modernidad*. Plural Editores.

- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2005). *Deconstrucción del concepto de "tolerancia" (de la intolerancia a la solidaridad)*. Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL). <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de Política*. Siglo XXI Editores-CREFAL.
- Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. La Jornada Ediciones.
- Dussel, E. (2017a). Analogía y comunicación (interpelación, diálogo intercultural hacia la transmodernidad). *Cuadernos Filosóficos*, XIV, 66-101.
- Dussel, E. (2017b). Cartografías del Saber desde la Transmodernidad. En B. Aguer (Ed.), *Cartografías del poder y descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Dussel, E. (2018, 1 de mayo). *Más allá de la modernidad y del capitalismo - Enrique Dussel* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KfMPHQzjhqk>
- Dussel, E. (2020, 25 de junio). *Enrique Dussel | 2020: La Pandemia. El virus y la nueva escuela mexicana* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Uy1y5G41Vno&t=877s>
- Egidi, L. (2021). Pedagogías de la Tierra. Una experiencia trans-formativa internacional en educación popular ambiental. *Moirá: revista de pedagogía latinoamericana*, (1), 128-144.
- Gallardo, A y Rosa, C. (Coord.) (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Gué Martini, R. (2020). Educomunicación ¿Contracampo o intersección? En I. Aguaded y A. Vizcaíno Verdú (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 667-686). Grupo Comunicar ediciones. <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gili.
- Kaplún, M. (1985a). *El comunicador popular*. CIESPAL-CE-SAP-RADIO NEDERLAND. http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf
- Kaplún, M. (1985b). Un testimonio de opción por las clases populares. *Revista sic*, 48(476), 249-250.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11, 158-165. <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/2154/1/Procesos%20educativos%20y%20canales%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Medina, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Mejía, M. R. (2006). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). Entre el uso técnico-instrumental y las educaciones Tomo I*. Ediciones Desde Abajo.
- Morsy, Z. (Coord.) (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.
- Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo xx. *Revista de Investigaciones ucm*, 17(29), 150-167.
- Queipo, B., Useche, M. y Briñez, M. (2014). Las radios comunitarias: espacios de liberación. *Revista Venezolana de Tecnología y Sociedad*, 7(1), 39-47. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/rvtvsv7n1/art04.pdf>
- Suzina, A. C. (Ed.) (2021). *The Evolution of Popular Communication in Latin America (Palgrave Studies in Communication for Social Change)*. Palgrave Macmillan.
- Walsh, C. (2013). (Coord.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.

Transformando la educación en ciencias: impactos de la relación ciencias- Gobierno-industria*

Transforming Science Education: Impacts of
the Science-Government-Industry Nexus

Transformando a educação em ciências: impactos
da relação ciência-governo-indústria

Boris Fernando Candela-Rodríguez** 
Robinson Viáfara-Ortiz*** 

Para citar este artículo

Candela-Rodríguez, B. F. y Viáfara-Ortiz, R. (2025). Transformando la educación en ciencias: impactos de la relación ciencias-Gobierno-industria. *Pedagogía y Saberes*, (63), 165-177. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21832>

Fecha de recepción: 23 de junio de 2024
Fecha de aprobación: 27 de febrero de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

* Este artículo no es una reflexión derivada de una investigación, se basa en la introspección del autor durante su experiencia dirigiendo trabajos de grado a nivel de pregrado y maestría dentro de la línea de investigación sobre "Educación en ciencias para la acción social y política".

** Magíster en Educación con Énfasis en la Enseñanza de las Ciencias. Universidad del Valle, Profesor. Cali, Colombia. boris.candela@correounivalle.edu.co

*** Magíster en Educación con Énfasis en la Enseñanza de las Ciencias. Universidad del Valle, Profesor. Cali, Colombia. robinson.viafara@correounivalle.edu.co

Resumen

Este artículo es una reflexión crítica sobre el impacto del modelo económico neoliberal en la educación y la sociedad colombiana. Se argumenta que este modelo, caracterizado por la privatización de empresas públicas y el fomento del consumo y la producción, ha exacerbado las desigualdades sociales, los campos de opresión y los riesgos ambientales. La sostenibilidad de dicho modelo ha estado, en gran medida, respaldada por la educación, particularmente a través del currículo de ciencias que se alinea con la visión I de la alfabetización científica. No obstante, investigadores en el ámbito de la educación en ciencias, desde una perspectiva crítico-emancipadora, han manifestado un creciente interés en avanzar hacia enfoques educativos que promuevan la acción sociocultural y sociopolítica (visión II y visión III). El objetivo de este enfoque es formar a los jóvenes ciudadanos para que construyan una cultura de acción social, cultural y política que les permita identificar y abordar problemas sociales, científicos, ambientales y culturales derivados del agenciamiento de la triple hélice (ciencia-Gobierno-industria). Para lograrlo, es fundamental cuestionar y analizar las intenciones ideológicas y políticas subyacentes al currículo estatal de ciencias y a los presupuestos de los programas de formación y desarrollo profesional docente que guían la educación en ciencias en Colombia. Este análisis busca contribuir a una educación más equitativa y comprometida con el contexto social actual.

Palabras clave

modelo neoliberal; triple hélice; educación en ciencias; educación crítica

Abstract

This article presents a critical reflection on the impact of the neoliberal economic model on education and Colombian society. It argues that this model—characterised by the privatisation of public enterprises and the promotion of consumption and production—has exacerbated social inequalities, systems of oppression, and environmental risks. The sustainability of this model has, to a large extent, been supported by education, particularly through a science curriculum aligned with Vision I of Scientific Literacy. However, science education researchers adopting a critical-emancipatory perspective have shown increasing interest in moving towards educational approaches that foster sociocultural and sociopolitical action (Vision II and Vision III). The aim of this approach is to educate young citizens to build a culture of social, cultural, and political action, enabling them to identify and address social, scientific, environmental, and cultural issues arising from the dynamics of the Triple Helix (Science-Government-Industry). Achieving this requires a critical examination of the ideological and political intentions embedded in the state science curriculum and the assumptions underlying teacher training and professional development programmes guiding science education in Colombia. This analysis seeks to contribute to a more equitable education system that is engaged with the current social context.

Keywords

neoliberal model; triple helix; science education; critical education

Resumo

Este artigo é uma reflexão crítica sobre o impacto do modelo econômico neoliberal na educação e na sociedade colombiana. Argumenta-se que esse modelo—caracterizado pela privatização de empresas públicas e pelo estímulo ao consumo e à produção—tem agravado as desigualdades sociais, os campos de opressão e os riscos ambientais. A sustentabilidade desse modelo tem sido, em grande parte, sustentada pela educação, especialmente por meio de um currículo de ciências alinhado à Visão I da Alfabetização Científica. No entanto, pesquisadores da área de educação em ciências, a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória, têm demonstrado um interesse crescente em avançar para abordagens educacionais que promovam a ação sociocultural e sociopolítica (Visão II e Visão III). O objetivo dessa abordagem é formar jovens cidadãos para construir uma cultura de ação social, cultural e política que lhes permita identificar e enfrentar problemas sociais, científicos, ambientais e culturais decorrentes da articulação da Tríplice Hélice (Ciência-Governo-Indústria). Para isso, é fundamental questionar e analisar as intenções ideológicas e políticas subjacentes ao currículo estatal de ciências e aos pressupostos dos programas de formação e desenvolvimento profissional docente que orientam a educação científica na Colômbia. Essa análise busca contribuir para uma educação mais equitativa e comprometida com o contexto social atual.

Palavras-chave

modelo neoliberal; tríplice hélice; educação em ciências; educação crítica

Introducción

Desde los años 50, las reformas curriculares de la educación en ciencias a nivel mundial han tenido como objetivo que los estudiantes no solo adquieran contenidos, sino también que comprendan la naturaleza de las ciencias. Sin embargo, alcanzar esta meta curricular ha sido un desafío complejo. De hecho, Bell (2006) afirma que “cerca de cinco décadas de evaluaciones han demostrado consistentemente que los estudiantes no desarrollan concepciones adecuadas de la naturaleza tentativa de la ciencia a partir de sus experiencias educativas” (p. 436). De manera similar, Lederman (2006), lamenta que:

[a] pesar de los numerosos intentos, incluidos los importantes esfuerzos de reforma curricular de la década de 1960, para mejorar las opiniones de los estudiantes sobre el esfuerzo científico, se ha demostrado consistentemente que los estudiantes poseen una comprensión inadecuada de varios aspectos de la NOS (naturaleza de las ciencias) y la investigación científica. (p. 302)

La anterior restricción podría deberse a que en dichos currículos de las ciencias se representa la actividad científica desarticulada de los ámbitos políticos, económicos e industriales (Bencze, 2008). De hecho, estos currículos orientan una enseñanza descontextualizada y apolítica, focalizada en la adquisición de los modelos teóricos de las ciencias, descuidando los procesos y la naturaleza de las ciencias (Candela, 2024). Este tipo de enseñanza no refleja la historia, la filosofía y la sociología de las ciencias (Abd-El-Khalick y Lederman, 2000). Según Bell (2006), esta restricción se agudiza debido a que los textos escolares y otros materiales curriculares representan de forma errónea la naturaleza de las ciencias.

Asimismo, Bencze (2008) y Candela (2024) argumentan la necesidad de que el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza-aprendizaje de las ciencias contextualizadas y políticas representen de forma explícita las relaciones subyacentes entre las ciencias y la industria. Por esto, Hurd (2002) afirma: “Una reinención de la educación científica requiere un reconocimiento de los muchos cambios en las características sociales y económicas, el ethos, la práctica y la cultura de las ciencias” (p. 5).

Estas propuestas de enseñanza-aprendizaje brindarán a los estudiantes la oportunidad no solo de conocer los beneficios que produce la relación entre ciencias e industria, sino también de tomar conciencia de las diversas problemáticas sociocientíficas y socioambientales de esta relación, en el marco del modelo económico neoliberal. Por ejemplo, esta relación tiene el propósito de generar ganancias para las

empresas que financian el diseño y el desarrollo de los proyectos de investigación. Así, los desarrollos de las tecnociencias financiados por el sector industrial privado buscan aumentar el poder económico y político de los dueños de las multinacionales generando nuevas desigualdades.

Si la educación en ciencias no brinda a los ciudadanos la oportunidad de construir una imagen clara de la relación entre ciencias, tecnología e industria, estarán en desventaja para tomar decisiones y desarrollar acciones sociopolíticas referentes a los problemas sociales y ambientales generados por los desarrollos tecnocientíficos (Rudolph, 2005). Los ciudadanos deben estar informados sobre los beneficios y riesgos de los desarrollos tecnocientíficos financiados por la industria, y tener la capacidad de tomar decisiones informadas sobre cómo se utilizan estos desarrollos para el bienestar de la sociedad y el planeta. Es importante que la educación en ciencias se centre en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos que puedan participar activamente en la toma de decisiones sociopolíticas y en la construcción de un futuro sostenible.

Con el propósito de sostener la autonomía de la investigación, los científicos han promovido una imagen de la actividad científica desarticulada de los campos sociales, políticos e industriales. En muchos casos no desean que los resultados y conclusiones de sus investigaciones sean sometidos a escrutinio de ciudadanos y políticos que buscan el bienestar de la sociedad y el desarrollo sostenible del planeta (Rudolph, 2005). Ellos fomentan esta desarticulación sustentados en el principio de que las teorías, leyes y conceptos de las ciencias se construyen dentro de una comunidad de práctica, cuya actividad se direcciona por los principios mertonianos (Merton, 1973). En efecto, Merton (1973) afirmaba que la actividad científica es regida por los principios:

- a. Comunalismo: Como actividad colectiva, los científicos deberían compartir ideas, métodos, hallazgos, etc., con otros científicos en sus comunidades.
- b. Universalismo: Todos los científicos, independientemente de diferencias tales como edad, situación profesional, género, raza y antecedentes culturales, pueden participar por igual en las ciencias.
- c. Desinterés: Se espera que todos los científicos, junto con quienes los apoyan, operen de manera imparcial y objetiva.
- d. Originalidad: Se tiene la expectativa de que los científicos contribuyan con ideas, métodos y resultados novedosos a la literatura, no simplemente copiando el trabajo de otros.

e. Escepticismo: Continuamente la comunidad científica debe someter al análisis crítico su propio trabajo y el de sus colegas con respecto a su mérito científico, nivel de universalismo, desinterés y originalidad (Ziman, 2000).

Las normas de Merton son prescripciones más que una caracterización real del comportamiento de los científicos dentro de su comunidad profesional. De hecho, las acciones que fundamentan la actividad de investigación de algunos científicos no se encuentran direccionadas por todos los principios mertonianos. Por ejemplo, los científicos tienen interés en los problemas que se encuentran indagando (contraviniendo el desinterés), por lo que guardan de forma hermética los resultados y conclusiones de su trabajo hasta que logran publicarlos en los diferentes órganos de divulgación científica (contraviniendo el comunismo). También en el campo de las ciencias se viola de manera recurrente el principio de universalismo, y como consecuencia los científicos de mayor prestigio y poder político logran que los resultados de sus proyectos de investigación sean publicados en revista de alto impacto y se les otorgue con mayor facilidad financiación para sus investigaciones (extractivismo académico) (Krishna, 2014).

En contraste, los principios de Merton (1973) han orientado las políticas gubernamentales referentes a la actividad científica en muchos países occidentales. Por ejemplo, el Gobierno de Estados Unidos utilizó el informe *Science, the Endless Frontier*, publicado por Bush (1945), como un importante documento de política para la financiación de la investigación científica. Este documento estaba fundamentado por dichos principios. Además, estos principios han ejercido una fuerte influencia en el diseño de las políticas curriculares de ciencias en Estados Unidos y otros países occidentales. A modo de ejemplo, el documento de Science for All Americans (AAAS, 1989) deja ver de manera manifiesta que la dinámica de la actividad científica se encuentra regulada internamente:

La dirección de la investigación científica se ve afectada por influencias informales dentro de la cultura de la ciencia misma, como la opinión prevalente sobre qué preguntas son más interesantes o qué métodos de investigación tienen más probabilidades de ser fructíferos. Se han desarrollado procesos elaborados que involucran a los propios científicos para decidir qué propuestas de investigación reciben financiamiento, y los comités de científicos revisan regularmente el progreso en varias disciplinas para recomendar prioridades generales para el financiamiento. (p. 1)

De igual manera, los Estándares Nacionales de Educación en Ciencias en Estados Unidos (National Research Council [NRC], 1996) fortalecen la desarticulación entre las ciencias, la tecnología y la sociedad. Así, el National Research Council (NRC) (1996) argumenta:

La ciencia y la tecnología se persiguen con diferentes propósitos [...] (y la ciencia se describe como una actividad) [...] impulsado por el deseo de comprender el mundo natural [...] con la dirección de la investigación guiada en gran medida por la curiosidad, mientras que rara vez se ve influenciada por los deseos sociales. La tecnología, por su parte, está explícitamente ligada a las preocupaciones de la sociedad, estando orientada hacia la necesidad de resolver los problemas humanos. (p. 192)

Por otro lado, la sociología, la historia y la filosofía de las ciencias han permitido evidenciar que la actividad científica no depende solo de factores internos, sino también de elementos externos. En este sentido, el funcionamiento del campo de las ciencias se encuentra vinculado con las agendas tecnológicas, sociales, culturales, ambientales, políticas e industriales. Estas relaciones epistémicas y prácticas pueden afectar la forma en que se desarrolla la investigación y los resultados que se obtienen. La relación entre las ciencias, la tecnología y la sociedad es bidireccional, y es fundamental que se establezcan mecanismos de diálogo y colaboración entre los científicos, los tecnócratas, los políticos y la sociedad para garantizar que los desarrollos tecnocientíficos se utilicen para el bien común y no solo para intereses particulares (Bencze, 2008).

Para profundizar en cómo las dinámicas mencionadas influyen en la educación y la sociedad, es esencial examinar el modelo de la triple hélice, que articula las interacciones entre las ciencias, el Gobierno y la industria, así como su impacto en el desarrollo de políticas educativas y científicas.

La triple hélice: ciencias-Gobierno-industria

La influencia del liberalismo económico en la actividad científica ha llevado a que esta se realice en dos contextos de actuación: los grupos de investigación y las agencias sociales públicas y privadas. Los conocimientos generados en el marco del primer contexto son el producto del interés y deseo de los investigadores de continuar extendiendo el horizonte de sentido de este campo, independientemente de si estos son útiles o no para el bien común de las sociedades (Ziman, 2000). Gibbons *et al.* (1994) denominaron a

estas ciencias como Modo 1, consideraron que estas se encuentran aisladas en los laboratorios de las universidades y que tienen muy poca influencia en las diferentes instituciones y sectores sociales.

El segundo contexto se caracteriza por la relación estrecha que se establece entre las ciencias, las instituciones sociales de orden gubernamental-privada y la economía industrial. Etzkowitz (2003) y Etzkowitz y Leydesdorff (2000) denominan a la asociación Universidad-Industria-Gobierno como la triple hélice o Modo 2 de las ciencias. El propósito de la triple hélice es construir modelos teóricos que los tecnócratas traducirán en producción de bienes y servicios, tanto para el bien nacional como privado (Cai y Etzkowitz, 2021; Krishna, 2014). Esta clase de productos tendrán como fin aumentar la competitividad económica de las naciones.

El Modo 2 de la investigación científica ha tenido tanto defensores como detractores. Los primeros sostienen que la relación entre ciencias, Gobierno e industria permite abordar de manera transdisciplinaria los problemas concretos de la sociedad. Estos problemas son tratados a través de la intersubjetividad establecida entre los miembros de los grupos de investigación, las entidades gubernamentales y las corporaciones. Para ello, la industria proporciona los recursos financieros necesarios para obtener las tecnologías requeridas en los diseños metodológicos, lo cual permite recoger evidencia empírica con el fin de contrastar las hipótesis formuladas (Cai y Etzkowitz, 2021; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). La confirmación de estas hipótesis debe materializarse pronto en un bien o servicio que resuelva la problemática planteada. Por supuesto, este bien o servicio se traducirá en lucro para las empresas financiadoras del proyecto en cuestión.

Un ejemplo claro del Modo 2 de investigación científica se observa en el diseño y desarrollo de la vacuna contra el SARS-COV-2 durante la reciente pandemia. Frente al desafío de desarrollar una vacuna eficaz, investigadores de diversas disciplinas colaboraron aportando sus conocimientos especializados para identificar y explorar posibles soluciones. Al mismo tiempo, las industrias farmacéuticas ofrecieron los recursos económicos y tecnológicos necesarios para poner a prueba empíricamente las hipótesis formuladas. Paralelamente, los Gobiernos implementaron mecanismos de emergencia con el fin de agilizar los procesos regulatorios, asegurando así una respuesta rápida y eficiente ante la crisis sanitaria. En consecuencia, las industrias farmacéuticas se lucraron en gran medida con dineros públicos con una mínima regulación de sus actividades.

Asimismo, De la Fe (2009) afirma que otro atributo del Modo 2 de producción de conocimiento es la responsabilidad social relacionada con el impacto positivo o negativo que puede generar el diseño y ejecución de determinados proyectos de investigación en la salud, el medio ambiente, la economía y la cultura. Esta responsabilidad social debería influir en el proceso de construcción y aplicación del conocimiento que da origen a la respectiva tecnociencia. Por tanto, las ciencias sociales y humanas se convierten en una herramienta que media la reflexividad social en los investigadores.

Por otro lado, los detractores consideran que esta relación se focaliza en la producción de bienes y servicios con ánimo de lucrar a la clase hegemónica de una nación o hemisferio (Bencze, 2008). Por esta razón, el Modo 2 de investigación científica ha sido criticado debido a su enfoque en la búsqueda del lucro económico para las entidades privadas y por su falta de consideración del bienestar individual, social y ambiental. En este sentido, los grupos de investigación de las universidades han sido tomados por las multinacionales con el propósito de generar rentabilidad económica (Krimsky, 2003). Estas acciones orientadas al logro de la plusvalía a menudo van en contra del bienestar individual, social y ambiental, lo que puede tener consecuencias negativas para la sociedad y el ambiente.

Es crucial que las relaciones intersubjetivas entre los miembros de la triple hélice se encuentren mediadas por mecanismos de participación y comunicación horizontales, donde no se impongan los discursos del Gobierno y la industria sobre las argumentaciones de los científicos y los ciudadanos (Figueiredo *et al.*, 2023). En caso contrario, si la comunicación en el marco de la triple hélice es distorsionada o jerárquica, la producción del conocimiento estará al servicio del interés económico y político con el ánimo de mantener el *statu quo* de las sociedades hegemónicas y la explotación sobre las minorías. De hecho, Pestre (2003) argumenta que la triple hélice favorece a las élites económicas:

El conocimiento siempre ha sido de gran importancia para los estados y las élites económicas; la mayoría de los productores de conocimiento han estado atentos a los intereses de esas élites; y la ciencia ha contribuido directamente a los cambios en las ideologías sociales, siendo un recurso importante para ello. (p. 250)

Por lo general, se ha vinculado el Modo 2 de la producción del conocimiento con el modelo económico neoliberal. En este marco, los miembros de la junta directiva de las empresas tienen el propósito

de orientar sus acciones a la maximización del lucro económico, incluso si dichas acciones están en contra de la estabilidad social, económica, cultural, política y ambiental de las naciones (Bakan, 2003). Con la intención de alcanzar esta meta, los Gobiernos, en concubinato con las empresas privadas, buscan desprestigiar y debilitar las instituciones públicas. De esta manera, evitan la regulación y control de los procesos de extracción y contaminación generados por las empresas durante la producción de bienes y servicios con ánimo de lucro (Bourdieu, 1998).

En vista de lo anterior, es necesario diseñar e implementar propuestas de enseñanza de ciencias con un enfoque crítico emancipador. Estas propuestas deberían representar de manera tangible el Modo 2 de producción del conocimiento en las secuencias de actividades de aprendizaje, y podrían ofrecer a los estudiantes de primaria y secundaria la oportunidad de identificar los beneficios e inconvenientes de la relación entre ciencias-Gobierno-industria. Es importante centrarse en permitir a los estudiantes ver cómo la triple hélice influye en la elección de los problemas por investigar. Los estudios sociológicos de las ciencias han demostrado que la elección de los problemas por investigar a menudo está influenciada por intereses privados, en lugar de estar determinada por las necesidades de los ciudadanos y de la biosfera. Como afirmó Axelrod (2000):

Las agencias de financiación públicas y privadas buscan cada vez más remodelar el propósito de la investigación para eliminar la beca basada en la curiosidad de la ecuación. Si los resultados de nuestro trabajo no se consideran valiosos en el mercado, se consideran de poca importancia. (p. 201)

Se cree que el estudio de las innovaciones y desarrollos (I+D) en ciencias y tecnologías está determinado por el beneficio económico que pueden generar a corto plazo (Bazzul, 2012; Ziman, 2000). Como consecuencia, los productos de la investigación científica han comenzado a valorarse más en términos del retorno inmediato de la inversión económica que en el potencial a largo plazo que dicho conocimiento podría aportar a la sociedad en general (Nowotny *et al.*, 2001). Por ejemplo, la industria farmacéutica tiende a ignorar los estudios sobre enfermedades huérfanas, ya que la demanda de estos productos farmacéuticos genera un beneficio económico relativamente bajo (Angell, 2004). Esta situación evidencia cómo el principio de originalidad de Merton se ve comprometido por la conveniencia del modelo neoliberal.

Además, el diseño metodológico que permite recopilar y analizar la evidencia empírica está

influenciado por la industria, ya que proporciona los fondos para adquirir instrumentos de alta fiabilidad que permiten medir los valores de las variables del estudio en consideración. Por ejemplo, los proyectos de investigación en el campo de la genómica requieren el uso de *software* y *hardware* de alta capacidad. Este factor tecnológico limita a un gran número de científicos, dado que sus países y universidades de origen carecen del presupuesto para financiar proyectos de esta especie (Triggle, 2005). En este contexto, se viola el universalismo propuesto por Merton sobre la actividad científica.

Finalmente, los productos de las investigaciones se evalúan comercialmente antes que científicamente (Ziman, 2000). Por lo tanto, el proceso de evaluación y regulación del conocimiento científico dentro del marco de la triple hélice se percibe como una actividad de carácter socioeconómico. Es posible que los protocolos científicos que fundamentan el proceso de confiabilidad, fiabilidad y repetibilidad de los productos provenientes de los proyectos de investigación no se lleven a cabo de la manera prescrita por la comunidad científica. Por lo tanto, se puede evidenciar que el principio del escepticismo en la actividad científica está comprometido en este contexto de evaluación (Weinstein, 2007).

Para vincular las dinámicas de la triple hélice con el impacto del modelo neoliberal en la educación en ciencias, es crucial reconocer cómo las interacciones entre ciencias, Gobierno e industria no solo moldean la investigación científica, sino que también influyen en el diseño e implementación de las políticas educativas y el currículo de las ciencias.

La influencia del modelo neoliberal en la educación en ciencias

En las secciones anteriores se ha argumentado que la actividad científica no se encuentra desarticulada de aspectos tecnológicos, sociales e industriales. De hecho, las decisiones y acciones desarrolladas por sus miembros en el marco de la formulación y solución de determinadas problemáticas se encuentran influenciadas por los aspectos sociológicos, económicos, políticos, históricos y culturales.

En este sentido, las ciencias producidas en Occidente han tenido una fuerte influencia del *ethos* económico de la sociedad occidental. Este *ethos* se encuentra fundamentado en la economización global, que se caracteriza por el intercambio de bienes y servicios entre distintos países. Esta situación ha dado origen a acuerdos y tratados comerciales entre

un gran número de países, lo que ha llevado a la creación de grandes uniones económicas, como la Unión Europea para el Desarrollo Económico (Bencze, 2008; Menashy, 2016; Carter, 2017).

Si bien la economización global ha permitido a los ciudadanos de las minorías acceder a ciertos tipos de bienes a los que antes les era difícil, este modelo económico también presenta desventajas. Por ejemplo, las multinacionales han establecido su contexto de extracción y producción en países donde la ciudadanía tiene un ingreso per cápita bajo, lo que les permite a los empresarios invertir poco dinero en salarios y prestaciones sociales. Además, los diseñadores de las políticas públicas en dichos países ejercen poco control sobre los procesos de extracción de materiales y producción, generando con esta situación un desgaste ilimitado de los recursos naturales de estas regiones (Nowotny *et al.*, 2001; Ziman, 1987).

La economización global está fundamentada por el modelo económico neoliberal. Este modelo tiene como objetivo principal privatizar las instituciones del Estado encargadas de suministrar los bienes y servicios esenciales a la población en general (educación, salud, servicios de agua y energía, seguridad alimentaria, regulación ambiental, comunicaciones, entre otras), con el argumento de reducir los gastos del Estado. Esta situación se traduce en la entrega al sector privado nacional e internacional del control total de la industria que satisface las necesidades básicas para la subsistencia de los ciudadanos (Menashy, 2016; Carter, 2017). Además, los Gobiernos orientados por este modelo económico se caracterizan por dar total autonomía a la industria privada en sus procesos de extracción y producción de bienes. También disminuyen la carga fiscal a las multinacionales, con el argumento de que esto aumentará sus operaciones, lo que se reflejará en la disminución de los índices de desempleo. Sin embargo, la historia ha demostrado que estas decisiones han producido una mayor desigualdad social y ha exacerbado los campos de opresión (Menashy, 2016). Por lo tanto, se considera que la economización global y el modelo neoliberal subordinan todas las formas de interacción social a la lógica de la economía, transformando las necesidades no materiales, como la educación, en mercancías (Carter, 2008; Gabbard, 2000).

El modelo económico neoliberal emergió en los contextos socioeconómicos de los Estados Unidos e Inglaterra bajo los gobiernos de Thatcher y Reagan, y hasta el momento se ha sostenido y escalado a muchos países alrededor del mundo. Este modelo capitalista se caracteriza por reducir y privatizar las instituciones públicas encargadas de agenciar los

intereses y las necesidades de los ciudadanos referentes a la salud, educación, recreación, consumo, generación de energía, medios de comunicación y seguridad alimentaria. Además, este modelo les da una total autonomía a las empresas multinacionales y les disminuye el control y la regulación de sus acciones sociopolíticas y socioambientales (Bazzul, 2012). Esta situación se traduce en la generación de efectos negativos sobre las personas, la sociedad y el ambiente, y va en contra de los principios que fundamentan la democracia representativa y deliberativa, que consideran que el gobierno debe velar por el bienestar individual, social y ambiental (Bencze, 2008).

El sostenimiento y escalonamiento del modelo neoliberal se debe a que detrás de este se encuentra un sistema educativo que se encarga de formar a los infantes y jóvenes ciudadanos en los preceptos que lo fundamentan. Por esto, se considera que existe una relación sinérgica entre el modelo económico y el modelo curricular de los países, que orientan las prácticas educativas en estos (Bazzul, 2012; Cooper, 2011; Menashy, 2016). Por ejemplo, este modelo económico se caracteriza por estar evaluando constantemente la efectividad y eficiencia de los procesos de extracción de recursos y producción de bienes y servicios. Para ello, han diseñado un sistema educativo orientado por estándares de competencia y evaluado a través de pruebas estandarizadas.

La educación en ciencias en el contexto colombiano también ha estado influenciada por las políticas educativas provenientes del modelo económico neoliberal. Se ha focalizado en la visión I de la alfabetización científica (AC), la cual les suministra a los estudiantes la posibilidad de apropiar los modelos teóricos, procesos de indagación y naturaleza de las ciencias, a fin de que los jóvenes aprecien y tomen como proyecto de vida la actividad científica o tecnológica. Sin embargo, su currículo es de carácter neutral y descontextualizado, lo que les obstaculiza la identificación y la toma de decisiones informadas acerca de los problemas sociocientíficos y socioambientales generados por el desarrollo de las tecnociencias (Valladares, 2021). Por todo esto, en el contexto colombiano los diseñadores curriculares han prescrito un macrocurrículo que da origen a un mesocurrículo (institución educativa) y microcurrículo (aula), los cuales mantienen el *statu quo* de la sociedad hegemónica. Esta intención se encuentra fundamentada por los principios neoliberales y conservadurista de la individualidad, la competencia y la estandarización (Bencze, 2010; Candela, 2024).

Con el propósito de conectar la influencia del modelo neoliberal en la educación en ciencias con los desafíos que enfrenta esta área, es fundamental considerar cómo las políticas educativas y los enfoques curriculares han perpetuado una visión descontextualizada y apolítica de la ciencia. Esta situación limita la capacidad de los estudiantes para abordar críticamente las problemáticas sociocientíficas y socioambientales generadas por los desarrollos tecnocientíficos.

Desafíos para la transformación de la educación en ciencias

Roberts (2007) considera que, para superar las restricciones de la visión I de la AC, emergió la visión II. La educación en ciencias fundamentada por esta visión es de carácter contextualizado y algo humanista. Así, las propuestas de enseñanza permiten a los estudiantes hacer un uso intencional de los modelos teóricos, procesos y naturaleza de las ciencias para dar solución real o ideal a los problemas prácticos relacionados con las ciencias y las tecnologías. Este proceso de enculturación científica media en los jóvenes ciudadanos el desarrollo de un razonamiento científico que fundamenta la toma de conciencia de los problemas sociocientíficos y socioambientales generados por los desarrollos de las tecnociencias. Sin embargo, estos ambientes de aprendizaje solo fomentan la toma de conciencia, descuidando la construcción de una cultura política y mediática intercedidas por las acciones sociopolíticas de los jóvenes ciudadanos para dar solución a los diversos problemas sociocientíficos y socioambientales provocados por la relación entre ciencias, tecnologías, Gobierno e industria.

Por supuesto, la educación en ciencias fundamentada por las visiones I o II no ofrece a los jóvenes ciudadanos la posibilidad de comenzar a identificar las relaciones sociológicas que existen entre las tecnociencias y la industria (Carter, 2008). En la última década, Bencze (2017) y Sjöström y Eilks (2018) decidieron ampliar el horizonte epistemológico de las visiones de AC a una nueva visión III. Esta visión interdisciplinaria y humanística de la educación en ciencias tiene como propósito que los estudiantes no solo tomen conciencia de los problemas sociocientíficos y socioambientales, sino también que comiencen a apropiarse la cultura de las acciones sociales y políticas que permiten identificar, formular y resolver problemáticas en los diferentes ámbitos de actuación (Valladares, 2021).

Para lograr la anterior meta curricular, las propuestas de enseñanza deben representar no solo los contenidos de las ciencias naturales que tienen una

estrecha relación con los problemas, sino también los contenidos de las ciencias sociales y humanas que permitirán a los estudiantes diseñar e implementar un plan de acciones encaminado a construir soluciones a las problemáticas generadas por el desarrollo de las tecnociencias. Además, estas propuestas deben fomentar en los estudiantes la participación y los modos de comunicación horizontales e ideales, con la intención de que comiencen a alcanzar una emancipación que catalice la transformación social en busca de disminuir las desigualdades sociales y los campos de opresión que caracterizan a las sociedades occidentales.

Estas propuestas también deben contribuir a que los jóvenes consideren el aula como un espacio multicultural, donde convergen diversas formas de conocimiento que son diferentes, pero equivalentes. Esto permitirá a los estudiantes entender la importancia de establecer diálogos interculturales al reconocer que el conocimiento no se produce ni se transmite de una única manera. Por lo tanto, esta visión del mundo no solo les facilita participar socialmente en la solución de problemas sociocientíficos y socioambientales, sino que también les permite la participación comunitaria con el objetivo de mantener su identidad cultural (Martínez-Palacios, 2018).

En el último año, los presupuestos anteriores han orientado el diseño e implementación de propuestas de enseñanza de las ciencias de carácter emancipador, enfocándose en que los estudiantes de secundaria se apropien de la visión III de la alfabetización científica. Por ejemplo, Guerrero (2024) llevó a cabo una investigación titulada *Diseño e implementación de una propuesta de enseñanza orientada a la acción sociopolítica sobre el contenido de los hidrocarburos*. Asimismo, Benavides y Márquez (2024) realizaron un estudio titulado *Transformando la educación científica: el rol del enfoque emancipador en la enseñanza de las disoluciones para la alfabetización científica crítica en estudiantes de grado undécimo*. Ambas propuestas se implementaron en aulas reales de instituciones públicas donde asisten jóvenes en alto riesgo pertenecientes a grupos minoritarios. El propósito de estos estudios teórico-empíricos fue ayudar a los estudiantes a alcanzar una visión III de la alfabetización científica.

La reforma curricular sistémica en el contexto colombiano: un enfoque emancipador y crítico para el desarrollo de un capital contracultural

Los presupuestos anteriores han permitido a los eruditos del campo de la educación en ciencias a nivel

nacional evidenciar que los principios del modelo neoliberal se logran sostener, escalar y perpetuar gracias a los modelos educativos conservadores (Mayo y Ford, 2007). Esta evidencia les ha permitido cuestionar y analizar las intenciones ideológicas y políticas de orden neoliberal y conservador que subyacen al macrocurrículo de las ciencias diseñado hace tres décadas en Colombia (Bencze y Carter, 2011).

La cultura científica que estructura este macrocurrículo está fundamentada en el eufemismo de que el ciclo de producir y consumir les trae beneficios a los individuos, la sociedad y el ambiente. De ahí que el currículo de ciencias colombiano para alcanzar la efectividad y la eficiencia se encuentra estructurado por elementos como el índice sintético de calidad educativa, el plan de integración de los componentes curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, las orientaciones pedagógicas, las mallas curriculares y la matriz de referencia (Tobin, 2011).

Por todo esto el macrocurrículo de ciencias colombiano se clasifica como empírico-analítico, ya que solo representa los modelos teóricos, los procesos y la naturaleza de las ciencias. Este enfoque descuida los aspectos sociales, políticos y culturales que están relacionados con la actividad científica (Candela, 2024; Krinsky, 2003). En este macrocurrículo, las metas de aprendizaje se centran exclusivamente en la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes de manera efectiva y eficiente. Por lo tanto, el énfasis está puesto en las estrategias pedagógicas convencionales que permiten a los jóvenes ciudadanos internalizar una mayor cantidad de conocimientos (Cañadell, 2018). Esta perspectiva limitada de la educación científica genera una visión sesgada de las ciencias, alejada de su contexto social y político, y esto tiene implicaciones en la formación de los jóvenes ciudadanos, quienes desarrollan una comprensión parcial y descontextualizada de la actividad científica.

En el contexto nacional, el macrocurrículo de las ciencias ha orientado de manera consciente o inconsciente el diseño e implementación del mesocurrículo (plan de área) y el microcurrículo (plan de aula) en las instituciones colombianas durante las últimas tres décadas. Este enfoque se centra en brindar a los jóvenes ciudadanos la oportunidad de apropiarse del capital cultural de las ciencias.

La política educativa que subyace a este enfoque se basa en la creencia de que un alto capital cultural científico prepara a los jóvenes para asumir como proyecto de vida las profesiones STEM (siglas en inglés para ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Sin embargo, esta visión tiene implicaciones

negativas, dado que los ciudadanos que logran apropiarse del capital cultural en el marco de una educación apolítica se convierten en analizadores simbólicos (Adamuti-Trache y Andres, 2008; Reich, 1992; Carter, 2017), profesionales que utilizan sus conocimientos y habilidades técnicas para manipular, consciente o inconscientemente, de manera material y simbólica a los ciudadanos que pertenecen a las minorías oprimidas (Archer *et al.*, 2015; Jensen y Wright, 2015). Esto contribuye a perpetuar las desigualdades sociales y los campos de opresión, convirtiéndose en una herramienta para que la clase dominante mantenga su poder. Por este motivo los investigadores del ámbito de la educación en ciencias para la acción social y política consideran que esta perspectiva curricular tiene como propósito legitimar la reproducción de la cultura científica dominante, con el ánimo de perpetuar las relaciones sociales hegemónicas.

Por todo esto, los investigadores del campo de la educación en ciencias han identificado la necesidad imperiosa de proponer una reforma curricular sistémica en el contexto colombiano (Candela, 2024; López-Rivera, 2015). Esta necesidad surge de la realidad de la sociedad del riesgo, la cual requiere una ciudadanía que haya desarrollado un capital contracultural (Hoeg y Bencze, 2014). Este capital les permite a los ciudadanos percibir y solucionar los problemas sociocientíficos y socioambientales generados por el desarrollo de las tecnociencias (Beck, 1992).

Como señala Bell (2006), la sociedad posmoderna se ha beneficiado de las tecnociencias en diversos ámbitos, pero también ha generado problemas complejos y globales que amenazan la existencia de todas las formas de vida en la biosfera. Un capital contracultural fundamentado en valores altruistas y biocéntricos les permite a los ciudadanos una participación más activa y comprometida a nivel social, comunitario y político (Hoeg y Bencze, 2014; Jensen y Wright, 2015), con el propósito de identificar y solucionar las diferentes problemáticas sociales, científicas, ambientales y culturales que surgen en el marco del desarrollo tecnocientífico.

En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en Colombia, desde la educación inicial hasta la secundaria, debe estar orientada por un currículo emancipador y crítico. Este enfoque proporciona un escenario adecuado donde los jóvenes ciudadanos no solo internalizan los modelos teóricos, procesos y naturaleza de las ciencias, sino que también desarrollan habilidades como el razonamiento sociocientífico, el pensamiento crítico y las habilidades de activista sociocultural (Adamuti-Trache y Andres, 2008).

Estas herramientas cognitivas y socioculturales les permiten a los estudiantes participar activamente en la transformación social y en el cuidado del ambiente, con el fin de disminuir las desigualdades sociales, las formas de opresión y discriminación.

La reforma del macrocurrículo de las ciencias debe estar acompañada por una transformación curricular sistémica en los programas de educación en ciencias a nivel de pregrado y posgrado para los profesores en formación y en ejercicio. De este modo, los cursos de *aprender a enseñar ciencias* en estos programas deben brindarles a los profesores la oportunidad de cuestionar sus modelos mentales sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, la cual ha sido tradicionalmente apolítica y signada por principios neoliberales y conservadores. Sin embargo, esta tarea de formación y desarrollo profesional se ve obstaculizada porque los profesores llegan a los cursos de *aprender a enseñar ciencias* con un capital cultural fundamentado en esos mismos principios que permean su sistema de conocimientos, valores y creencias, sin que ellos sean plenamente conscientes de esta situación.

El capital cultural de los profesores, materializado en su sistema de conocimientos, creencias y valores de carácter apolítico, orienta la toma de decisiones curriculares e instruccionales que sustentan el diseño e implementación de las propuestas de enseñanza de las ciencias. A estas propuestas convencionales, caracterizadas por estar centradas en las ciencias experimentales monodisciplinarias, subyace la creencia de que los estudiantes, para ser exitosos en todos los ámbitos de actuación, solo necesitan internalizar los modelos teóricos, los procesos y la naturaleza de las ciencias. Por esta razón, en el diseño e implementación de estas propuestas no se representa la relación intrínseca que existe entre las ciencias, el Gobierno y la industria (la triple hélice), la cual es la fuente generadora de los problemas sociales, políticos y ambientales que se traducen en el aumento de la desigualdad social y el deterioro exponencial del ambiente.

Los programas de formación y desarrollo profesional deben diseñar e implementar cursos de *aprender a enseñar ciencias* que se basen en un capital contracultural y estén alineados con los presupuestos de las sociedades progresistas y demócratas. Estos cursos deben estar complementados por otros que explícitamente representen los constructos de las ciencias sociales-humanas, la teoría de la pedagogía crítica, los conocimientos ancestrales y las ciencias ciudadanas. Además, estos cursos deben brindar la oportunidad a los maestros en formación y ejercicio

de identificar y desarrollar su identidad reflexiva de carácter crítico. La reflexividad crítica les permite a los profesores cuestionar los presupuestos disciplinares, pedagógicos y socioculturales que fundamentan sus razonamientos y acciones pedagógicas. También les permite considerar el papel clave que juega la enseñanza-aprendizaje de determinado contenido de las ciencias a nivel educativo, social, político y cultural (Candela, 2023).

Finalmente, los profesores en formación tienen mayor posibilidad de desarrollar un capital contracultural de carácter emancipador en comparación con los profesores en ejercicio. Hoeg y Bencze (2014) argumentan que los profesores en ejercicio tienen un mayor rechazo a la educación en ciencias para la acción sociopolítica. Esto se debe a que, a lo largo de su experiencia, han apropiado un capital cultural y social signado por los principios neoliberales y conservadores, lo cual los sitúa en una zona de confort.

Por el contrario, los profesores en formación tienen la posibilidad de tomar un mayor número de cursos a lo largo de su preparación, en los que se representan de forma explícita los contenidos y procesos de la reflexividad crítica en conjunción con los constructos de las ciencias experimentales y sociales-humanas alineados con el capital contracultural. Estos elementos les permiten considerar aspectos como las ciencias en cuanto empresas socioculturales, el sesgo inherente en la construcción del conocimiento científico, la naturaleza política de la investigación científica y los estudiantes y ciudadanía en general como creadores de conocimiento en lugar de consumidores.

Conclusiones

La educación en ciencias se enfrenta al desafío de integrar las dinámicas sociales, políticas, tecnológicas, industriales y ambientales en su currículo. A pesar de los esfuerzos por lograrlo, aún persiste la dificultad de representar la actividad científica de manera articulada con los ámbitos políticos, económicos e industriales. Esta desconexión puede limitar la comprensión de los estudiantes sobre la naturaleza de las ciencias y su relevancia en la sociedad. Para abordar este problema, es necesario desarrollar currículos políticos y contextualizados que promuevan una visión holística de la actividad científica, donde se reconozca la interacción con los contextos políticos, industriales, económicos y ambientales. De esta manera, se podrá fomentar una alfabetización científica crítica que permita a los jóvenes ciudadanos comenzar a apropiarse una cultura para la acción social

y política que mediará la solución de los problemas sociales y ambientales generados por los desarrollos de las tecnociencias del siglo XXI.

La actividad científica, influenciada por el *ethos* económico de la sociedad occidental, en particular por el modelo económico neoliberal, ha llevado a la formación de un sistema educativo que moldea a los jóvenes ciudadanos en los preceptos que lo fundamentan. Este modelo ha tenido como meta curricular la visión I de la AC, que se centra en brindar a los estudiantes la posibilidad de apropiarse los productos, procesos y naturaleza de las ciencias. De hecho, este modelo subyace una intención ideológica de preparar a la población para asumir las ciencias y las ingenierías como proyecto de vida, con el ánimo de que las naciones alcancen un desarrollo tecnocientífico y económico. Sin embargo, los investigadores del campo de la educación en ciencias han evidenciado que este tipo de currículo no ofrece a los jóvenes ciudadanos la posibilidad de comenzar a identificar las relaciones sociológicas que existen entre las tecnociencias y la industria.

Los investigadores del campo de la educación en ciencias, con el ánimo de superar las limitaciones de la visión I de la AC, reflexionaron sobre cómo el modelo económico neoliberal influye en la educación en ciencias y cómo se puede transformar la educación para formar ciudadanos con valores altruistas y biocéntricos que luchan por lo bueno, lo justo y lo correcto. Para ello, extendieron los propósitos de la visión I de AC a las visiones II y III. Estas visiones son interdisciplinarias y humanísticas, y buscan que los estudiantes tomen conciencia de los problemas sociocientíficos y socioambientales, y se apropien de la cultura de las acciones sociales y políticas encaminadas a resolver problemáticas generadas por el desarrollo de las tecnociencias.

Finalmente, si se desea ayudar a los infantes y jóvenes ciudadanos para que identifiquen y desarrollen un capital contracultural que les permita afrontar las complejidades de la sociedad del riesgo, es necesario realizar una reforma sistemática al macrocurrículo de las ciencias naturales. En este sentido, el macrocurrículo debe evolucionar desde su enfoque empírico-analítico y su énfasis en los productos y procesos científicos hacia un currículo emancipador y crítico.

Este nuevo enfoque no solo permitiría a los estudiantes comprender la naturaleza de las ciencias, sino también desarrollar habilidades sociocientíficas y pensamiento crítico. Además, es crucial que los programas de formación de profesores promuevan un capital contracultural y se alineen con los valores

progresistas y democráticos para que la reforma sistémica del macrocurrículo de las ciencias escolares ayude a construir un capital contracultural para la acción social y política.

Referencias

- Abd-El-Khalick, F. y Lederman, N. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701. <https://doi.org/10.1080/09500690050044044>
- Adamuti-Trache, M. y Andres, L. (2008). Embarking on and persisting in scientific fields of study: Cultural capital, gender, and curriculum along the science pipeline. *International Journal of Science Education*, 30(12), 1557-1584. <https://doi.org/10.1080/09500690701324208>
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Science for all Americans: A Project 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics, and Technology*. Autor.
- Angell, M. (2004). *The truth about the drug companies: How they deceive us and what to do about it*. Random House.
- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A. y Wong, B. (2015). "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourgeois notions of capital beyond the arts. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 922-948. <https://doi.org/10.1002/tea.21227>
- Axelrod, P. (2000). What is to be done? Envisioning the university's future. En J. Turk (ed.), *The Corporate Campus: Commercialization and the Dangers to Canada's Colleges and Universities* (pp. 201-208). James Lorimer.
- Bakan, J. (2003). *The corporation: The pathological pursuit of profit and power*. Viking.
- Bazzul, J. (2012). Neoliberal ideology, global capitalism, and science education: Engaging the question of subjectivity. *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 1001-10201. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9413-3>
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (vol. 17). Sage.
- Bell, R. (2006). Perusing Pandora's box: exploring the what, when, and how of nature of science instruction. En L. Flick y N. Lederman (eds.), *Scientific inquiry and nature of science: Implications for teaching, learning, and teacher education* (pp. 427-446). Springer.
- Benavides, L. y Márquez, A. (2024). *Transformando la educación científica: el rol del enfoque emancipador en la enseñanza de las disoluciones para la alfabetización*

científica crítica en estudiantes de grado undécimo (Trabajo de grado, Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía).

- Bencze, J. (2008). Private profit, science, and science education: Critical problems and possibilities for action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 8, 297-312. <https://doi.org/10.1080/14926150802506290>
- Bencze, J. (2010). Exposing and deposing hyper-economized school science. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 293-303. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9256-8>
- Bencze, L. (2017). *Science and technology education promoting wellbeing for individuals, societies and environments*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55505-8>
- Bencze, L. y Carter, L. (2011). Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 648-669. <https://doi.org/10.1002/tea.20419>
- Bourdieu, P. (1998, diciembre). Utopia of endless exploitation: The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*.
- Bush, V. (1945). *Science the Endless Frontier*. United States Government Printing Office.
- Cai, Y. y Etzkowitz, H. (2021). Triple Helix or Quadruple Helix: Which Model of Innovation to Choose for Empirical Studies? *Minerva*, 60(3), 257-2802. <https://doi.org/10.1007/s11024-021-09453-6>
- Candela, B. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 339-354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Candela, B. (2024). El currículo de ciencias: un instrumento educativo de carácter político. *Pedagogía y Saberes*, (60), 160-174. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18865>
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (1), 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6660374.pdf>
- Carter, L. (2008). Globalisation and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), 617-633. <https://doi.org/10.1002/tea.20189>
- Carter, L. (2017). Neoliberalism and STEM Education: Some Australian Policy Discourse. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(4), 247-257. <https://doi.org/10.1080/14926156.2017.1380868>
- Cooper, M. (2011). *Life as surplus: Biotechnology and capitalism in the neoliberal era*. University of Washington Press.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337. <https://doi.org/10.1177/05390184030423002>
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). La dinámica de la innovación: de los sistemas nacionales y el “Modo 2” a una triple hélice de relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno. *Política de Investigación*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/s0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/s0048-7333(99)00055-4)
- Fe de la, T. G. (2009). El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y Gobierno: un análisis crítico. *Arbor*, 185(738), 739-755. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.738n1049>
- Figueiredo, N. de L., Fernandes, C. y Abrantes, J. (2023). Triple Helix Model: Cooperation in Knowledge Creation. *Journal of the Knowledge Economy*, 14(3), 854-8783. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00930-1>
- Gabbard, D. (2000). Introduction. En D. Gabbard (ed.), *Knowledge and power in the global economy: Politics and the rhetoric of school reform* (pp. XIII-XXIII). Lawrence-Erlbaum.
- Gibbons, M., Limognes, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- Guerrero, C. (2024). *Transformando la educación científica: diseño e implementación de una propuesta de enseñanza orientada a la acción sociopolítica sobre el contenido de los hidrocarburos* (Trabajo de grado, Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía)
- Hoeg, D. y Bencze, L. (2014). Counter cultural hegemony: Student teachers’ experiences implementing STSE-activism. *Activist science and technology education*, 575-596.
- Hurd, P. (2002). Modernizing science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 3-9. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1_32
- Jensen, E. y Wright, D. (2015). Critical response to Archer et al. (2015) “Science Capital”: A conceptual, methodological, and empirical argument for extending Bourdieusian notions of capital beyond the arts. *Science Education*, 99(6), 1143-1146. <https://doi.org/10.1002/scs.21208>
- Krimsky, S. (2003). *Science in the private interest: Has the lure of profits corrupted biomedical research?* Rowman & Littlefield.

- Krishna, V. (2014). Changing social relations between science and society: Contemporary challenges. *Science, Technology and Society*, 19(2), 133-159. <https://doi.org/10.1177/0971721814529876>
- Lederman, N. (2006). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. En L. Flick y N. Lederman (eds.), *Scientific inquiry and nature of science: Implications for teaching, learning, and teacher education* (pp. 301-318). Springer.
- López-Rivera, Z. (2015). La enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación ASCTI en la educación básica-media. *Revista Científica*, 22(2), 75-84. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.rc.2015.22.a6>
- Martínez-Palacios, J. (2018). ¿Qué significa participar? Reflexiones sobre la construcción de las imágenes de la participación. *Papers. Revista de Sociología*, 103(3), 367-393. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2319>
- Mayo, A. y Ford, M. (2007). El concepto de ideología en Althusser y Bourdieu: aportes para su discusión desde una perspectiva marxista. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Menashy, F. (2016). *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary/Consuming schools: commercialism and the end of politics/Follow the money: how foundation dollars change public school politics*.
- Merton, R. (1973). The normative structure of science. En R. Merton (ed.), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (pp. 256-278). University of Chicago Press.
- National Research Council (NRC). (1996). *National Science Education Standards*. National Academy Press.
- Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Pestre, D. (2003). Regimes of knowledge production in society: Towards a more political and social reading. *Minerva*, 41(3), 245-261. <https://doi.org/10.1023/a:1025553311412>
- Reich, R. (1992). The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism. *Challenge*, 34(2), 60-64. <https://doi.org/10.1080/05775132.1991.11471501>
- Roberts, D. (2007). Scientific literacy/science literacy. En S. Abell y N. Lederman (eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729-780). Lawrence Erlbaum.
- Rudolph, J. (2005). Inquiry, instrumentalism, and the public understanding of science. *Science Education*, 89(5), 803-821. <https://doi.org/10.1002/sce.20071>
- Sjöström, J. y Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. En Y. Dori (ed.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education* (pp. 65-88). Springer.
- Tobin, K. (2011). Global reproduction and transformation of science education. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 127-142. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9293-3>
- Triggle, D. (2005). Patenting the sun: Enclosing the scientific commons and transforming the university—Ethical concerns. *Drug Development Research*, 63, 139-149. <https://doi.org/10.1002/ddr.10404>
- Valladares, L. (2021). Scientific Literacy and Social Transformation: Critical Perspectives About Science Participation and Emancipation. *Science & Education*, 30(3), 557-587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
- Weinstein, J. (2007). Threats to scientific advancement in clinical practice. *Spine*, 32(11S), S58-S62. <https://doi.org/10.1097/brs.0b013e318053d4fc>
- Ziman, J. (1987). Science in a Steady State: The Research System in Transition. *Science Policy Support Group Concept Paper*, 3.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What It Is, and What it Means*. Cambridge University Press.