

“Repensando las
condiciones de las
prácticas educativas”

Re-Pensares

Autores:

Paul A. Torres

M^a Victoria Reyzábal

Alejandro Ruiz

Jairo Z. Vargas

Aldo Castillo Ramírez

Vol. 1 no. 1 Junio 2025



Re-Pensares

Revista de Investigación Educativa

Unidad 161, Morelia
Universidad Pedagógica Nacional

Vol. 1 no. 1 Junio 2025

Directorio:

**Instituto de Educación Media Superior y Superior del Estado de
Michoacán**

Mtra. Mariana Sosa Olmeda

Directora General

Lic. Diego Juárez Cuevas

Director de Formación Inicial y Profesionalización Docente

Lic. José Luis Castellanos de la Cruz

Jefa del Departamento de UPN

Unidad 161, Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Pedro Suárez González

Director

Revista de Investigación Educativa
Re-Pensares
Unidad 161, Morelia
Universidad Pedagógica Nacional
Cuerpo Académico UPN 164. Epistemología de las ciencias de la educación.

Director General: Giovani Cardona Martínez

Editor General: Erik Avalos Reyes

Editores: Francisco Guzmán Marín, Alejandro Ruiz Zizumbo. Miguel Felipe Dorta Vargas

Secretaria de Redacción: Elsie Michelle Ortega Ávila

Comité Editorial

Dr. Ma. Antonia Casanova	Universidad Camilo José Cela- España
Dr. Alfredo Berbejal Vázquez	Universidad de Zaragoza-España
Dr. Diego Fernando Barragán Giraldo	Universidad La Salle-Colombia
Dr. Ignacio Quepons Ramírez	Universidad Veracruzana
Mtro. Marco Antonio López Ruiz	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dr. Alejandro Vega Camarena	Universidad Virtual del Estado de Michoacán
Dr. César Amando Chávez Mendoza	Universidad Vasco de Quiroga
Dr. Margarita Cruz Cruz	Universidad Autónoma de Querétaro
Dr. Oscar Reyes Ruvalcaba	Unidad 061, Colima Universidad Pedagógica Nacional

La revista **Re-Pensares** es publicada en una plataforma virtual de acceso libre:

<http://upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RE-PENSARES Volumen 1 Numero 1 Junio de 2025. Es una publicación semestral de acceso abierto, revisada por pares y arbitrada, editada Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional. Sentimientos de la Nación 85 Col. Liberales Insurgentes C.P. 58170 Morelia Michoacán.

<http://www.upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Distribuida por la Coordinación de Vinculación y Publicaciones de la Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional. Sentimientos de la Nación 85 Col. Liberales Insurgentes C.P. 58170 Morelia Michoacán.

<http://www.upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Editor responsable: Erik Avalos Reyes. ISSN: XXXX-XXXX, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR).

Responsables de la última actualización de este número: Giovani Cardona Martínez y Erik Avalos Reyes Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional. Sentimientos de la Nación 85 Col. Liberales Insurgentes C.P. 58170 Morelia Michoacán.
<http://www.upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Toda correspondencia deberá ser enviada al correo electrónico:

re-pensares@upn161morelia.edu.mx.

Convocatoria **PERMANENTE** consulta las bases en la página

<http://upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Universidad Pedagógica Nacional y UPN son marcas registradas. Los artículos aquí publicados se encuentran bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

El Comité Editorial considera que los trabajos aquí presentes son confiables y fueron dictaminados por un proceso de lectura entre pares y verificados con el software Compilatio©. Los dictámenes quedan a resguardo de la Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los textos no necesariamente reflejan el pensamiento de la UPN, y son responsabilidad de sus autores.

Índice

Acerca de la Investigación Educativa Cubana Actual, desde la
Perspectiva de la Filosofía de las Ciencias
Paul A. Torres Pág. 1

La supervisión: una profesión compleja, ética e imprescindible
M^a Victoria Reyzábal Pág. 17

La filosofía como referente fundamental y crítico en la
formación del psicólogo
Alejandro Ruiz Zizumbo Pág. 33

Los problemas epistemológicos en el siglo XXI, su impacto en
la formación profesional y prácticas docentes.
Jairo Zeín Vargas Bravo Pág. 44

Relaciones existentes entre los problemas de la epistemología
contemporánea y la formación profesional docente
Aldo Castillo Ramírez Pág. 62

Acerca de la Investigación Educativa Cubana Actual, desde la Perspectiva de la Filosofía de las Ciencias

Paul A. Torres

Vol.1 No. 1 junio de 2025

Recibido: 19 de junio de 2019

Aceptado: 18 de enero de 2024

Resumen

La Educación y la investigación educativa en Cuba ha experimentado notables avances en los últimos 50 años, ello no las exenta de limitaciones y retos. En el presente trabajo se expondrán algunas de las barreras a las que se debe enfrentar la investigación educativa cubana actual, en función de su perfeccionamiento constante. Se partirá primero desde la perspectiva de la filosofía de las ciencias; es decir, de la relación investigador-objeto de estudio, para -en un trabajo posterior- realizarlo desde la arista de la sociología de las ciencias, o sea desde la relación investigador- otros investigadores y sociedad.

Palabras Claves: Investigación Educativa, Filosofía de las Ciencias, Enfoques Cuantitativo y Cualitativo, Educación Cubana.

Introducción

La Educación constituye, sin lugar a duda, una cuestión estratégica en el desarrollo económico y social de los pueblos. Consciente de ello, la Revolución Cubana le ofreció una atención especial desde los primeros momentos.

Al triunfo de la Revolución del 1ro. de enero de 1959 existía en Cuba medio millón de analfabetos, más de un millón de semi-analfabetos y diez mil maestros sin trabajo, paradójicamente; era evidente la ausencia de un sistema educacional científico y coherente.

Se realizaron entonces extraordinarios esfuerzos. En sólo un año se erradicó el analfabetismo, se extendió a todos los rincones del país el sistema general de educación, se crearon los subsistemas de Educación Especial y de Adultos, y se implantó un amplio Plan de Becas, especialmente para estudiantes de zonas rurales.

Son frutos de la continuación de esos esfuerzos los centenares de Escuelas Primarias, Secundarias Básicas y Preuniversitarias, así como los Círculos Infantiles que han sido edificados en el país, a lo largo de más de 50 años de educación revolucionaria.

Pero no se ha tratado sólo de un esfuerzo de orden material, paralelamente se ha laborado intensamente en la preparación científica y metodológica de los docentes y del personal administrativo del sector. Un punto de despegue lo constituyó el inicio, en la década de los ´70, del Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Son resultados del mismo la estructuración de Planes de Formación y Perfeccionamiento del personal docente junto a la constitución de numerosas Universidades de Ciencias Pedagógicas, la creación del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas como órgano rector del trabajo científico en el sector educacional, el desarrollo anualmente de Seminarios Nacionales para dirigentes, metodólogos, y educadores, así como la elaboración de nuevos programas, libros de texto, y orientaciones metodológicas con una óptica nacional.

Puede afirmarse que la dirección fundamental de la batalla de la Educación en Cuba en los últimos años ha sido la batalla por la calidad. Ello sólo ha sido posible a partir de una concepción y estructuración científica del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos niveles de logro más palpables se encuentran en los resultados de los escolares cubanos en el primer y segundo estudio

comparativo y explicativo organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la región (LLECE, 2001) (LLECE, 2006). Los éxitos educativos del país son sistemáticamente resaltados en los informes de Educación Para Todos, emitidos anualmente por las Naciones Unidas (UNESCO, 2010) (UNESCO, 2011) (UNESCO, 2012).

En el área de la investigación pedagógica, el país muestra también resultados de renombre, como los Programas “Educa a tu Hijo”, de atención a niños de edad preescolar por vías no formales, y “Yo, sí puedo”, para el enfrentamiento al analfabetismo, este último con varios premios y un merecido reconocimiento de la comunidad internacional obtenidos. Desde el año 1986, Cuba realiza periódicamente un evento científico internacional, conocido como Pedagogía, que ha logrado movilizar a decenas de miles de educadores de varios países, y cuyas bases se encuentra en la participación masiva de los docentes cubanos, con la presentación de sus investigaciones científicas y experiencias de avanzada. El accionar educativo del país se apoya no solo en una permanente y decisiva voluntad política (Castro, 2005), sino también en el reconocimiento de la Pedagogía como una ciencia (ICCP, 1989) (López et al, 1996).

Sin embargo, esos notables avances de la investigación educativa en el país no exentan de barreras y limitaciones, sobre las cuales se impone hacer conciencia y promover el debate para su enfrentamiento y erradicación. En el presente trabajo se expondrán algunas de ellas, partiendo primero de la perspectiva de la filosofía de las ciencias; es decir, de la relación investigador-objeto de estudio, para en un trabajo posterior realizarlo desde la arista de la sociología de las ciencias, o sea desde la relación investigador- otros investigadores y sociedad, en general.

Desarrollo

Hablar de investigación educativa presupone partir de una noción clara acerca de qué entender por investigación y de cuáles exigencias epistemológicas le plantea ella a la actividad humana en torno a la misma.

En ese sentido, se parte de asumir que la investigación científica es un proceso de crecimiento del conocimiento acumulado sobre un objeto o fenómeno, que se efectúa con propósitos transformativos, cuidando alcanzar la mayor objetividad posible. El primero y el segundo de los rasgos de esta definición (crecimiento del conocimiento y propósitos transformativos) son

propios también de otras formas de actividad humana; sin embargo, el tercero de ellos (búsqueda de la mayor objetividad posible) es específico del acto científico y demanda de una postura epistemológica correcta.

En el caso de las investigaciones pedagógicas cubanas esa plataforma filosófica de partida radica en el materialismo dialéctico e histórico, concepción científica de las leyes más generales de la naturaleza, la sociedad y el conocimiento humano. En correspondencia con la misma, el conocimiento agregado que dichas investigaciones intentan proporcionar deberá ser objetivizado; es decir, independiente de las creencias, intereses y voluntad de quien lo genera (Lenin, 1972b), y aproximativo, o sea no definitivo, sino determinado por los niveles de conocimiento y de desarrollo tecnológico socialmente alcanzados en ese momento histórico (Lenin, 1972c).

La actuación del investigador, por su parte, será objetal, refleja y anticipada; es decir, orientada por el objeto de estudio (Rubinstein, 1979b), pero no de forma determinista sino de manera mediada, o sea influenciada por las condiciones existentes y por las características del sujeto-investigador (Rubinstein, 1979a), a la vez que previamente pensada por él, representada mentalmente por anticipado, al menos de forma modélica (Marx, 1973).

Hacer confluir ambos aspectos, con toda la carga contradictoria que entraña la contraposición de objetividad y subjetividad, demanda de un juez tan imparcial como inobjetable. El materialismo-dialéctico e histórico ve en la práctica a ese impartidor de justicia de la veracidad del conocimiento construido (Lenin, 1972b); solo en la medida en que dicho producto intelectual se corresponda con la actividad práctica, en la cual se desenvuelven los hombres, podrán sustituirse las hipótesis por tesis merecedoras de engrosar las teorías científicas (Marx, 1972a).

Por tanto, el tema de la confirmación práctica de las soluciones hipotéticas de los problemas identificados es una cuestión de primer orden en la Metodología de la Investigación Científica, incluyendo también –claro está– lo concerniente a la investigación pedagógica. Su trascendencia no es superada siquiera por las categorías del diseño teórico-metodológico que ayudan a orientar a la investigación (situaciones problemáticas, problema científico, objeto y campo de investigación, entre otras). Ni aún un buen diseño de investigación es garantía de un resultado científico válido.

Hay que lograr poner a un lado las influencias de las experiencias propias y de los juicios precipitados, aun cuando puedan terminar coincidiendo con los

resultados de la actividad investigativa (generalmente, de forma parcial); hay que dejar que sea la realidad objetiva quien diga la última palabra, como nos enseña la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico-histórico.

¿Significa esto que las investigaciones científicas, las pedagógicas entre ellas, no pueden prescindir de una confirmación práctica final?... Si bien es cierto que el método científico, inicialmente desarrollado por las ciencias naturales y técnicas, ha ponderado a la observación y a la experimentación, induciendo así al control riguroso de las variables de investigación y, con ello, la percepción de que sin un tratamiento estadístico serio no hay investigación verdaderamente científica, lo cierto es que tampoco sería válido conformarse con una coincidencia lógica entre la propuesta de solución al problema científico identificado y el marco teórico-referencial asumido (entre otras razones, y quizás la de “última instancia”, porque ese marco teórico-referencial lo elaboran los propios hombres, con su subjetividad de por medio), de manera que alguna forma de contraste con evidencias empíricas acumuladas es imprescindible.

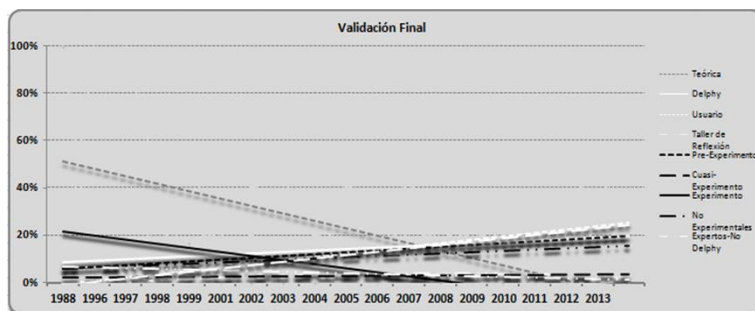
De esta exigencia metodológica no pueden excluirse tampoco las formas investigativas del llamado enfoque cualitativo, tan en boga entre las ciencias sociales. Y es que, como también enseña el materialismo-dialéctico e histórico, están tan sujetos al carácter primario de la materia y a las leyes generales de la dialéctica los objetos y fenómenos de la naturaleza, como la sociedad y el conocimiento humano mismo. De modo que el proceso investigativo en torno a ellos es esencialmente dependiente de similares requerimientos metodológicos, si bien es cierto que estos últimos (sociedad y conocimiento humano) están impregnados de una carga subjetiva (tanto cognitiva, como afectiva y volitiva) que merecen cuidados y esfuerzos especiales.

Así, por ejemplo, las relaciones de interdependencia y confluencias multi-causales que caracterizan a los objetos y fenómenos naturales y técnicos, al punto de manifestarse como sistemas complejos, dinámicos y perturbados, se presentan también en el comportamiento humano, tanto individual como colectivo, y como expresión singular del mismo, en el proceso educativo.

Sin embargo, cuando en la investigación educativa cubana se buscaba verificar la confirmación práctica de supuestos teóricos a través de pruebas de hipótesis —como ocurría, con frecuencia— en los años anteriores a los mediados de los '90— se estaba reduciendo, inconscientemente, ese sistema de relaciones multivariadas a una o unas pocas variables; aquellas que les interesaban resaltar a los investigadores a cargo de la conducción de los procesos investigativos.

Hoy la situación no es muy diferente, lo que se ha hecho es trasladar esa insuficiencia al llamado “diagnóstico” del objeto de estudio, con el agravante de descuidar sensiblemente –como ya se ha señalado- la verificación práctica de las hipótesis de investigación, siempre presentes, aunque se haya renunciado a su formulación explícita, desde entonces.

Gráfica 1 Incremento de las formas de validación no experimentales en las tesis doctorales cubanas en educación



Fuente: elaboración propia

La Metodología de la Investigación Científica se ha desarrollado enormemente en los últimos años y ha encontrado, con el desarrollo simultáneo de la Estadística, vías de trabajo más apropiadas al carácter complejo, dinámico y perturbado de los procesos sociales, aún desde un enfoque cuantitativo. En efecto, se ha dejado atrás el uso y abuso de las pruebas de hipótesis, para privilegiar el empleo del análisis multivariado (Egaña, 2003) (Hernández-Sampieri et al, 2010), cuyos modelos se corresponden mucho mejor con lo que realmente predomina en el proceso educativo (y en el ámbito social, en general) que es la confluencia de múltiples variables, gran parte de ellas de naturaleza cualitativa.

Aquí es imprescindible adelantarse y aclarar una confusión muy en boga entre los investigadores educativos, que es la de asociar mecánicamente a las variables numéricas con la investigación de orientación cuantitativa y a las variables categóricas con el enfoque cualitativo de investigación. En rigor, se trata de clasificaciones y fenómenos diferentes.

Otra cosa es el tipo de orientación de la investigación (cuantitativa o cualitativa), que depende del grado de control que, sobre las variables y sobre todo el proceso le imprimen los investigadores. De modo que en las

investigaciones de orientación cuantitativa se hará énfasis en la formulación inicial de hipótesis generales, en operacionalizaciones detalladas de las variables contentivas en ellas, en el empleo de instrumentos rigurosamente estructurados y en la utilización de modelos estadísticos precisos (aunque, tanto paramétricos como no paramétricos, según lo que se requiera) y, en fin, en la búsqueda de resultados generalizables y tendenciales.

Mientras que, por su parte, en las investigaciones de orientación cualitativa el proceso investigativo suele desarrollarse con mayor flexibilidad metodológica; las hipótesis pueden precisarse más adelante, después un período previo de familiarización con los sujetos de estudio, los instrumentos empleados serán semi-estructurados o no estructurados y los recursos estadísticos a utilizar en el procesamiento de los datos acumulados serán simples; lo que se busca básicamente es profundizar en el sentido personal que le ofrecen los individuos a los objetos y fenómenos estudiados y no interesa hacer generalizaciones.

Luego, se necesita tomar conciencia de que constituye una gran debilidad epistemológica evadir el contraste final con la práctica de las propuestas de respuestas a las hipótesis generales de investigación prefijadas (explícitamente o no) y de que, convenientemente, se han desarrollado en los últimos tiempos potentes recursos para hacer ese proceso de contraste con eficacia también en las ciencias sociales; estos han provenido tanto de la Estadística (con el análisis multivariado), como de la Metodología de la Investigación Científica (con las aportaciones de los enfoques cualitativo y mixto de investigación).

La clave está en no perder nunca de vista que el proceso educativo es sumamente complejo y multifactorial y, en consecuencia, se impone incorporar apropiadamente esas nuevas herramientas; particularmente, la incorporación gradual y contextualizada de los llamados “métodos mixtos” de investigación (Hernández-Sampieri et al, 2010). Con su reconocimiento se abre paso la percepción de que los enfoques cualitativo y cuantitativo de investigación no son sino los extremos de un continuo (Torres, 2010a) (Torres, 2010b), como ya se vislumbraba en investigaciones regionales de avanzada, como las conducidas por (Murillo et al, 2007), (Carnoy et al, 2007) y (LLECE, 2007), donde el planteo de la combinación de ambos enfoques, hasta entonces considerados rivales irreconciliables, estuvo ya presente (Torres, 2008a) (Torres, 2008b).

Consecuentemente, en los últimos años se ha tratado de incorporar también en Cuba a los “métodos mixtos” a través de investigaciones asignadas a la línea del Programa Ramal que coordinaba este autor, desde el Instituto Central de

Ciencias Pedagógicas. Ese es el caso, por ejemplo, del Estudio de profundización de los resultados del XII Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, en centros de referencia provinciales (Torres et al, 2007) y del Estudio de la efectividad de la Maestría en Ciencias Pedagógicas de amplio acceso (Torres et al, 2010). Algunos puntos claves en esas investigaciones han sido los siguientes:

- Partir de un modelo de investigación holístico (tipo CIPP, o sea contexto-entrada-proceso-producto), en los que los llamados “factores asociados al aprendizaje” han desempeñado un papel orientador apreciable, pues inducen a una visión más global del objeto de estudio, a tono con el referido carácter multifactorial del proceso educativo;
- Combinar el empleo de instrumentos de investigación estructurados, de rápida recolección de datos, con otros semi-estructurados o no estructurados, que demandan, como norma, de una mayor permanencia en el campo (etnografía) y una singularización de las unidades de análisis (estudio de casos); así como,
- Utilizar una combinación de técnicas en el procesamiento de datos, asociando los del primer tipo de instrumentos con modelos estadísticos multivariados y los datos del segundo grupo de instrumentos con la triangulación de fuentes y la selección de testimonios apropiados.

Nótese que se trata de decisiones que acompañan los tres momentos fundamentales del transcurso del proceso investigativo: antes de entrar al campo, durante el trabajo de campo y una vez abandonado el mismo. Del primer momento, resalta la posibilidad de identificar un número considerable y diversificado, valga la redundancia, de variables de estudio.

Del segundo momento, destaca la combinación de enfoques investigativos, con la búsqueda de datos a partir de una detallada y rigurosa operacionalización de las variables (enfoque cuantitativo) y, al mismo tiempo, una obtención pausada, a profundidad, de información relevante, con la saturación de datos como aviso de que llegó el final y se debe abandonar el campo (enfoque cualitativo); en lo que ha sido denominado “diseño de triangulación concurrente” (Hernández-Sampieri et al, 2010).

Del tercer momento, por último, resalta la posibilidad de contrastar los resultados derivados de los dos enfoques investigativos empleados. De un lado, los coeficientes de los parámetros que alcanzan significación estadística en los modelos multivariados (y que indican la magnitud de los efectos de las variables explicativas sobre variables explicadas) y, del otro lado, elementos trascendentes (emergidos de la triangulación de datos), con la revelación adicional de la carga emotiva que proporcionan los testimonios obtenidos.

Se trata de dos miradas complementarias de un mismo objeto o fenómeno: el enfoque cuantitativo proporcionando los límites rigurosamente geométricos y la profundidad exacta del “impacto” causado sobre la práctica educativa, y el enfoque cualitativo aportando los detalles paisajísticos del contorno de esa misma “huella”, así como los contrastes de las luces reflejadas sobre el “fondo del hoyo” creado. Pero ambas “hablando”, confirmando, desde lo factual, desde la práctica misma.

Otro de los aspectos que merece especial atención -a criterio de este autor- es el referido al procedimiento de la operacionalización de las variables objeto de estudio y, en consecuencia, la elaboración de los instrumentos de investigación requeridos.

En ese sentido, se observa que resulta inusual hacer prolongadas y profundas sesiones de “trabajos de mesa” para organizar el trabajo de campo en las investigaciones pedagógicas nacionales actuales, contrario a lo que aflora desde la Metodología de la Investigación Científica reconocida. Pensar en nuevos instrumentos de investigación suele ser visto como una acción innecesaria y hasta contraproducente, pues resulta una pérdida de tiempo y un gasto injustificado de recursos materiales y humanos, ante la notable cantidad de estudios de investigación acumulados. Por lo general, termina resultando un extenso collage de variables (o indicadores); algunas de las cuales resultarán relevantes para la investigación, mientras que otras no.

Otras veces no se opera tan así; pero igual esta fase inicial -y decisiva- de la planificación de la investigación no alcanza el rigor metodológico que requiere. El o los investigadores tienen una idea fija sobre el objeto de estudio y apuntan hacia él con un arsenal de reactivos muy focalizados en ese prejuicio, olvidando lo ya resaltado acerca del carácter marcadamente complejo, dinámico y perturbado del proceso educativo y, por ende, de las relaciones que se establecen entre las variables que lo representan (Torres, 2012a).

Es decir, el instrumentalismo -entendido éste como la selección precipitada de los reactivos con los que se cargan los instrumentos en las investigaciones educativas nacionales actuales- se manifiesta tanto por exceso como por insuficiencia de reactivos. La causa de su presencia no difiere –en esencia- de la del tratamiento inadecuado de las contrastaciones prácticas de las soluciones teóricas de los problemas científicos investigados, antes señalada.

Como se destacó entonces, el descuido de la objetividad en el acto investigativo parece estar propiciando su manifestación frecuente. Recuértese, objetividad significa distanciamiento consciente de las preconcepciones que se tienen sobre el objeto de estudio y de los motivos que mueven al investigador a actuar; demanda apego absoluto a la práctica y cuestionamiento constante de lo pensado y planificado.

Pero la disposición a la objetividad del investigador no se pone a prueba sólo hacia el final del proceso investigativo, con la ejecución de alguna forma de contrastación con la práctica de la solución- teóricamente modelada- del problema científico. Ha de estar presente desde el inicio mismo de la investigación, desde su planificación. Se trata de una cuestión de postura epistemológica apropiada.

Como ya se explicó, un desenvolvimiento investigativo a tono con los postulados de la teoría del conocimiento del materialismo-dialéctico e histórico presupone una actividad intelectual objetual, refleja y anticipada. Hay que estudiar a fondo el objeto de estudio antes de tomar las decisiones metodológicas fundamentales y regularlas de acuerdo con él; el objeto de estudio debe “conducir” (guiar) la investigación, aun cuando en ello no se opere de forma determinista, sino mediada.

Visto así, es comprensible que en un estudio científico donde no se delimiten claramente las hipótesis de investigación difícilmente se podrá evitar el fenómeno del instrumentalismo. La validez de este juicio lógico es relativamente fácil de argumentar: los instrumentos se conforman con reactivos que deben responder a indicadores; a su vez esos indicadores deben resultar de un adecuada operacionalización de las variables principales y concomitantes asociadas al objeto de estudio; y son precisamente las hipótesis generales las que ayudan a delimitar –como ninguna otra categoría del diseño teórico-metodológico– las variables a considerar y el tipo de relaciones que se establecen entre ellas.

Esto último puede comprenderse mejor si se repasa el papel de los diferentes tipos de investigaciones humanísticas en la delimitación de las hipótesis generales y, por tanto, en las características de su diseño metodológico (Hernández-Sampieri et al, 2010).

Efectivamente, si se asume la clasificación propuesta por estos autores, que distingue (desde la perspectiva de la investigación cuantitativa) cuatro tipos fundamentales de investigación científica en ciencias sociales: estudios de alcance exploratorio, de alcance descriptivo, de alcance correlacional y estudios de alcance explicativo, entonces puede hacerse corresponder a los tres últimos formas diferentes de hipótesis generales de investigación: hipótesis descriptivas de un dato o valor que se pronostica, hipótesis correlacionales y –para los estudios explicativos- las hipótesis de diferencia de grupos y las que establecen relaciones de causalidad (Hernández-Sampieri et al, 2010).

Cada una de ellas refleja una intencionalidad distinta con la investigación emprendida y niveles diferentes de profundidad en el objeto de estudio. Esa intencionalidad propia marca –a su vez- el tipo de relación que se quiere analizar entre las variables que caracterizan el objeto de estudio y cuáles de ellas deben ser seleccionadas para el estudio.

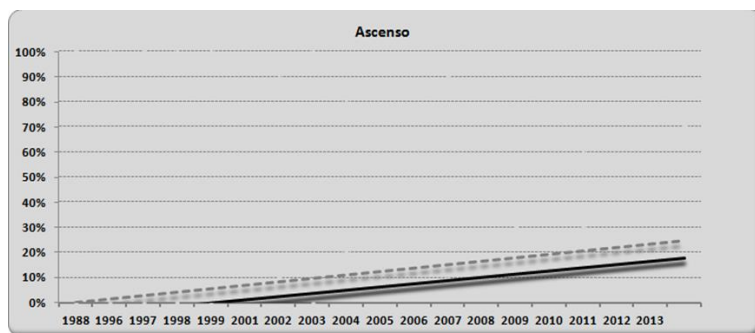
Sin embargo, el instrumentalismo suele lesionar no solo la calidad del diseño de la investigación, sino, además –y posiblemente esto sea lo más grave- la precisión de las conclusiones a que se arriban. Bien sea por exceso o por insuficiencia de reactivos en los instrumentos de investigación provoca un “desvío” en la respuesta que ha de dársele al problema científico prefijado.

Ello opera como especie de un error de paralaje, en alusión al cambio aparente de posición de una estrella próxima cuando se le observa desde lados opuestos de la órbita de la Tierra, o bien al realizar lecturas de medida sobre un instrumento graduado (como una regla o una probeta), cuando los extremos de la longitud que se mide no coinciden con las divisiones establecidas y la posición del ojo no proyecta una visual perpendicular, como se solía explicar en las clases experimentales del currículo escolar básico.

En efecto, el instrumentalismo genera –como norma- un conjunto de datos cuya imbricación con las esencias de la investigación suele dificultarse; son esos datos que –al final- “no se sabe qué hacer con ellos”, pues no conectan directamente con el objetivo de la investigación y con las hipótesis –explícitas o no- que se tienen en relación con la probable solución del problema científico.

Cuando eso sucede es que –seguramente- no se ha estado considerando con el debido rigor el doble camino metodológico que se ha de seguir con relación al tratamiento de las variables de investigación: de las hipótesis generales hacia los instrumentos de investigación, asistido por una adecuada operacionalización; de los datos hacia las hipótesis generales, en un recorrido ascendente. Se trata de una clara manifestación de la decisiva actividad analítico-sintética, cuyos componentes (análisis y síntesis) constituyen “(...) los procesos fundamentales del pensamiento científico, como cognición (...)” (Rubinstein, 1979b: 188).

Gráfica 2 Limitado empleo del “camino ascendente”, total (–) o parcialmente (- -), en las tesis doctorales cubanas en educación



Fuente: Elaboración propia

¿Y cómo resolver el problema del instrumentalismo?... La recomendación metodológica fundamental sigue siendo –también aquí- elevar el rigor en torno a la objetividad de la investigación educativa; es decir, distanciarse al máximo de las pre-concepciones, creencias, motivaciones e intereses personales de los investigadores. Es muy importante inducir una actuación investigativa a tono con las peculiaridades del proceso educativo, considerando el marcado carácter complejo, dinámico y perturbado de las relaciones que se establecen entre las muchas variables que lo caracterizan, de manera que se produzca un manejo adecuado de las mismas a lo largo de todo el acto investigativo, guiado por un intenso proceso analítico-sintético, en su doble recorrido metodológico: primero descendente y después ascendentemente, como ya se señaló.

Conclusiones

Se ha presentado una panorámica del estado de la investigación educativa cubana actual, desde la perspectiva de la relación investigador educativo-acto educativo; esto es, desde la arista de la filosofía de las ciencias. Las exploraciones realizadas y los análisis epistemológicos y metodológicos desarrollados arrojan no sólo fortalezas, sino también barreras por vencer.

En relación con estas últimas se han tratados aspectos medulares, como:

- el papel epistemológico de la confrontación práctica de los resultados teóricos obtenidos.
- las confusiones existentes en torno a los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo y la necesidad de incorporar gradualmente los métodos mixtos de investigación, y
- la importancia de la operacionalización de las variables de investigación y del recorrido del doble camino lógico asociado al mismo.

Se impone, entonces, seguir haciendo conciencia sobre el potencial efecto nocivo de estas barreras y la necesidad de promover un intenso debate científico en torno a ellas y, especialmente, sobre qué hacer, por parte de la comunidad cubana de investigadores educativos, para superarlas en un plazo razonable de tiempo.

Bibliografía

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. CEAC.

Brunner, J. J. y F. A. Salazar (2012). Investigación educacional en Iberoamérica: entre la invisibilidad y la medición. En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, pp. 559-575. (<http://www.javeriana.edu.co/magis>) [Consultado en octubre de 2013]

Castro, F. (2005) La Educación constituye nuestro escudo invencible. Recopilación de discursos sobre Educación. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. La Habana.

Carnoy, M. et al. (2007). Cuba's Academic Advantage. Why Students in Cuba do better in School. Stanford University Press.

- Chacón, N. (2001). El enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la educación. Presentación de resultados en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Instituto Ciencias Pedagógicas.
- Egaña, E. (2003) La Estadística, herramienta fundamental de la investigación pedagógica. Editorial Pueblo y Educación.
- García Cepero, M. C. (2008) “Panorama de las publicaciones seriadas y producción académica en el área de Educación, Iberoamérica”. En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación 1(1). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, pp.13-30. (<http://www.javeriana.edu.co/magis>) [Consultado en octubre de 2013]
- Google Académico (2012a) Google Scholar Metrics. (<http://scholar.google.es>) [Consultado en octubre de 2013]
- Hernández-Sampieri, R. et al. (2010) Metodología de la investigación (5ta. edición). Mc’Graw-Hill.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP] (1989) Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación.
- LLECE (2001) Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico. UNESCO-OREALC.
- (2006) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. OREALC-UNESCO.
- López, J.; J. Chávez, M. A. Rosés, M. Esteva, A. Ruiz y B. Pita (1996) El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Murillo, J. et al. (2007) Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Convenio Andrés Bello (CAB).
- Núñez, J. (2007) La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debiera olvidar. Editorial Félix Varela.
- Rodríguez, B. (2013) Cuba sigue comprometida en su decisión irrevocable de avanzar en su desarrollo socialista, autóctono, original, democrático y libremente participativo. En: Periódico Granma Año 49 N0.104 (jueves 2 de mayo de 2013), La Habana, p.6. (<http://www.granma.cubaweb.cu/>) [Consultado en octubre de 2013]

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2006). Metodología de la investigación cualitativa. Félix Varela.
- Sabino, C. (2007). El proceso de investigación. Panapo.
- SCImago Research Group (2013) “SIR World Report 2012. Global Ranking”. (<http://www.seimagoir.com>) [Consultado en octubre de 2013]
- Torres, D.; R. Ruíz y E. Delgado (2009) “Google Scholar como herramienta para la evaluación científica”. En: El profesional de la información 18 (5), pp. 501-510.
- Torres, P. (2010a) La Investigación cuantitativa. En: El Evaluador Educativo No.4 Año I (febrero de 2010). CUBAEDUCA, La Habana. (<http://www.rimed.cu>) [Consultado en octubre de 2013]
- (2010b) La Investigación cualitativa. En: El Evaluador Educativo No.5 Año I (marzo de 2010). CUBAEDUCA, La Habana. (<http://www.rimed.cu>) [Consultado en octubre de 2013]
 - (2011b) La formación del investigador novel. Dilemas actuales en las ciencias pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana. (Inédito)
 - (2012a) El tratamiento de la confirmación práctica en las investigaciones pedagógicas nacionales actuales. ¿Cómo andan las cosas? En: Revista Ciencias Pedagógicas. Año 2012. No.2. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana. (<http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu>) [Consultado en octubre de 2013]
 - (2012b) El instrumentalismo en la investigación educativa: error de paralaje de la actividad científico-pedagógica. En: Revista Ciencias Pedagógicas. Año 2012. No.3. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana. (<http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu>) [Consultado en octubre de 2013]
 - (2012c) ¿No a los experimentos pedagógicos? ¿Entonces, qué? En: Revista Mendive Año 2012, No.41. Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive, Pinar del Río, pp.29-39. (<http://www.revistamendive.rimed.cu>) [Consultado en octubre de 2013]

- (2012d) La visibilidad internacional de los resultados de la investigación educativa: ¿Cómo estamos los cubanos? En: Revista Transformación Año 2012 No.8. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí Pérez, Camagüey, pp.114-128. (<http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion>) [Consultado en octubre de 2013]
 - (2013a) Comunidades cubanas de investigación educativa: ¿intercambio o desconocimiento? Un estudio de casos. En: Revista Transformación Año 2013 No.9 (1). Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí Pérez, Camagüey, pp.1-13. (<http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion>) [Consultado en octubre de 2013]
 - (2013b) Logros y retos de la investigación educativa cubana actual. En: 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey. (Conferencia Central)
- Torres, P. et al (2007) Estudio del impacto de factores asociados al aprendizaje en centros de referencia provinciales. ICCP, La Habana. (Resultado de investigación)
- (2010) Estudio de la efectividad de la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso. ICCP, La Habana. (Resultado de investigación)
- UNESCO (2010) Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. (<http://www.efareport.unesco.org>) [Consultado en octubre de 2013]
- UNESCO (2011) Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Panorámica regional: América Latina y el Caribe. (<http://www.efareport.unesco.org>) [Consultado en octubre de 2013]
- UNESCO (2012) Juventud y habilidades: Poner la educación al trabajo. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. (<http://www.efareport.unesco.org>) [Consultado en octubre de 2013]

La supervisión: una profesión compleja, ética e imprescindible

† M^a Victoria Reyzábal

Vol.1 No. 1 junio de 2025

Recibido: 19 de junio de 2019

Aceptado: 18 de enero de 2024

**El presente artículo es publicado
como homenaje póstumo al autora,
quien falleció en el 2021**

Resumen

La autora aborda en este artículo la necesidad y la complejidad de las funciones de supervisión en los sistemas educativos actuales, destacando la importancia de su profesionalidad, su formación en diferentes disciplinas y su desempeño ético, para garantizar la igualdad de oportunidades de la población estudiantil y el cumplimiento de las normas educativas vigentes, tanto por parte de las escuelas como por parte de la administración, trabajo comprometido, que requiere un ejercicio responsable.

Palabras Clave: Supervisión Educativa, Inspección de Educación, Profesionalidad, Ética, Responsabilidad, Crítica.

Introducción

Todo sistema, y más aún cuando es complejo, requiere una organización y sus correspondientes ajustes, guiados por la evaluación, con el fin de que no se paralice o degrade por diferentes circunstancias. En este campo, y aún en otros, la supervisión educativa cumple una función irrenunciable para que la educación de un país, una región e, incluso, un centro o institución local sepan qué funciona bien, qué puede mejorarse y qué conviene cambiar en aras de garantizar la calidad que exigen las familias y que esperan los ciudadanos, los cuales financian con sus impuestos este servicio público. Pero con ser básica esta tarea, no se agotan aquí las funciones de la supervisión, la cual también debe orientar estas mejoras, explicar y hacer cumplir las leyes y reglamentaciones oficiales, informar a la administración objetiva y constructivamente de la situación de la realidad que supervisa y, además, proponer alternativas desde su nivel de observador y conocedor cercano de la realidad, sabiendo que su aportación, siendo valiosa, no es vinculante.

Obviamente, para llevar a cabo esta tarea con acierto y ser respetado por los docentes, la supervisión debe contar con un cuerpo de profesionales altamente cualificados en aspectos pedagógicos, evaluativos, curriculares, metodológicos, organizativos y legislativos. De ninguna manera cumplirá bien su cometido un supervisor o supervisora ajeno al ámbito educativo, un mero especialista en alguna materia curricular por excelente que sea en su asignatura o un profesional comprometido con algún estamento que le impida la neutralidad en sus análisis y conclusiones. En este sentido, tal vez, las Universidades Pedagógicas u otras instituciones deberían plantearse el diseñar y ofrecer una Maestría adecuada para hacer de los profesores, directores o pedagogos interesados, buenos supervisores.

El supervisor tiene que colaborar con sus iguales y con sus jefes, trabajar con los maestros y directores sin confundirse con ellos, pues no debe dar clase ni dirigir el centro, sino indicar cómo debe hacerse de manera más eficaz y también tiene que ser capaz de interactuar con las familias, todo ello con la finalidad de que las instituciones a su cargo eduquen adecuadamente a la diversidad de sus alumnos. Para lo cual se necesita que las escuelas públicas (y no públicas) abran a su hora y cumplan puntualmente sus horarios, estén limpias, acepten todo tipo de estudiantes sin marginar ni excluir a ninguno por razones ideológicas, religiosas, de nivel social, de capacidad, de etnia..., asumiendo así un modelo inclusivo que favorezca la concreción de una nación no fragmentada sino integrada, en la que todos tienen su lugar. El supervisor no es un policía, es un

profesional que trabaja para que el sistema educativo mejore día a día y se actualice de acuerdo con los últimos avances educativos. Mirado desde esta perspectiva, resulta un asesor de las instituciones y un colaborador de la administración, a la cual tendrá rigurosamente informada de cómo se van dando las cosas en el día a día y qué se necesita para renovarlas y mejorarlas.

La supervisión y su visita a las escuelas

Los supervisores ejercen su influencia directa sobre el sistema a través de las visitas que realizan a los centros docentes. En estas, los supervisores también resultan supervisados por la comunidad escolar, pues ponen a prueba su capacidad de trabajo, de coordinación de grupos, su competencia para resolver problemas, su capacidad de diálogo, su confiabilidad profesional...; en definitiva, en estas visitas, al supervisor revela su saber estar y gana o pierde la confianza de los profesores que pretende guiar. La autoridad no se impone, se conquista con el buen hacer. Por otra parte, un supervisor o supervisora con cierta experiencia solo con entrar en el recinto educativo ya detecta ciertos aspectos de su funcionamiento: está todo el mundo en su sitio de trabajo, deambulan por los pasillos, están limpios los distintos espacios, está localizable el director o directora... Por eso, las visitas in situ aportan información real y directa difícil de obtener por otros medios, es una forma privilegiada de que el supervisor se encuentre y reúna con todo el colectivo encargado de la educación en un centro escolar. No conviene olvidar que los supervisores, en su comienzo europeo, fueron “veedores”; hoy, para ejercer con solvencia este cometido, tienen que “mirar” o ver con los instrumentos adecuados, de manera que puedan interpretar lo que observan y compararlo con las observaciones de otros colegas, sin olvidar la globalidad del sistema.

Cuando el supervisor domina su profesión, los propios centros piden que les visite para cerrar con él las programaciones, las adecuaciones, para que los acompañe en alguna reunión con familias o para revisar otros aspectos del funcionamiento de la escuela. La visita es una estrategia de contacto, de análisis de la realidad, de control, de asesoramiento y de evaluación, todo lo cual permite a la administración enjuiciar con datos rigurosos la educación real en función de los objetivos, recursos, instalaciones, programas, contextos, etc. Así el supervisor podrá velar por el cumplimiento de la normatividad y por la optimización del sistema educativo real y no el de los papeles.

Las visitas de supervisión a los centros deben ser oportunas, sistemáticas, estar rigurosamente preparadas y planificadas (asunto que debe tratarse, sector

con el que hay que reunirse, documentos que conviene examinar, tiempo de duración) y posteriormente será útil redactar un informe en el que conste: 1ª: el centro visitado y la fecha de la visita; 2ª: la actuación llevada a cabo y las causas que la motivaron; 3ª) el resultado de la intervención; 4ª) las propuestas de futuro (ver figura 1).

Ilustración 1 Autoevaluación de la visita de supervisión

CUADRO II

AUTOEVALUACIÓN DE LA VISITA DE INSPECCIÓN

	SI	NO
1. ¿Se consiguieron los objetivos de la visita?		
Primer objetivo		
Segundo objetivo		
Tercer objetivo		
2. ¿Fue acertada la estrategia de visita?:		
2.1 En cuanto al número de inspectores que la realizaron		
2.2 En cuanto a las personas con las que entraron en contacto.		
2.3 En cuanto a las dependencias que se recorrieron		
2.4 En cuanto al material utilizado		
2.5 En cuanto a la fecha elegida		
2.6 En cuanto al tiempo concedido (duración)		
2.7 En cuanto a su planteamiento y desarrollo		
3. Obstáculos encontrados durante la visita:		
.....		
.....		
.....		
4. Resultados conseguidos con esta visita:		
.....		
.....		
.....		
5. ¿Cree que el centro la ha considerado positiva		
¿Por qué?		
6. Modificaciones que habría que introducir en la próxima:		
.....		
.....		
.....		

Fuente: Soler Fíérrez, 1991: 79

Con objeto de que resulten beneficiosos para el sistema, los servicios de supervisión tienen que partir de las necesidades de hoy e, incluso, estando abiertos a las de mañana. La estructura y funcionamiento de muchos planteles

de supervisión revelan que aún siguen aferrados al ayer, con funciones poco o nada definidas, elección no profesionalizada de su personal, permanencia en el puesto de trabajo más allá de las posibilidades de desempeño eficaz, carencia directiva y de organización del servicio, falta de fluidez comunicativa entre los integrantes, escasez de formación supervisora y de interés por hacer bien el trabajo. Esto muestra los caminos que deben seguirse para hacer de la supervisión un estamento útil al sistema, entre los que conviene subrayar la necesidad de la formación pertinente como ya se ha mencionado antes. La misma debería ser obligatoria y condición previa para dedicarse a este quehacer (por ejemplo, en lo relacionado con la aplicación y tutelaje del Currículo Nacional). Evidentemente, el supervisor puede imponerse por la fuerza que le da su cargo, pero ello no es recomendable ni positivo; la influencia del supervisor emana del reconocimiento de su autoridad y saber, salvo en casos extremos en los que le puede resultar imprescindible obligar al cumplimiento de lo oficialmente establecido.

Según Dean (1997, 101-102), las políticas de supervisión deben incluir los siguientes puntos:

- A. “Los objetivos de la inspección.
- B. Los métodos de la inspección elegida.
- C. El modo en que deberían ser seleccionadas las instituciones objeto de la inspección y la frecuencia de la misma.
- D. Las personas que se van a implicar en la inspección.
- E. La relación que se debe establecer con la institución inspeccionada.
- F. Los aspectos de la institución que han de inspeccionarse y los datos que deberían buscarse.
- G. La preparación necesaria para llevar a cabo la inspección, incluyendo la información de la que debería disponerse en la administración o ser requerida a la institución.
- H. La forma en que deberían llevarse a cabo la inspección y el tutelaje, incluyendo cómo debería utilizarse el tiempo.
- I. Las disposiciones que deberían hacerse para informar verbalmente inmediatamente después de una inspección.
- J. La discusión que debería tener lugar una vez finalizada la inspección.
- K. La presentación de informes a la institución y a los miembros del consejo escolar.”

Los componentes observables dentro de la escuela son múltiples y dependen de los aspectos que quieran abordarse; para ello, por ejemplo, pueden tenerse

en cuenta los propios datos ofrecidos por el centro, entre los que cabe destacar los escritos del director o directora y del resto del personal, los trabajos de los alumnos seleccionados mediante elecciones aleatorias, la observación directa del desempeño del profesorado en el aula, la regularidad de su asistencia y puntualidad, la disciplina de los estudiantes, la riqueza de la interacción profesor/ alumno, profesor/ profesor, alumno/ alumno, director/ familias, etc., la comprobación de la aplicación del currículo en la práctica diaria, el perfil de la dirección, el clima escolar... En todos estos análisis, conviene recordar que las instituciones educativas son creadas para la formación de niños y adolescentes o jóvenes y no para asegurar puestos de trabajos hereditarios a docentes, directivos o supervisores como si mediante ellas se pretendiera la supervivencia de un régimen feudal, escasamente motivador y más preocupado por defender sus privilegios que por cuidar el nivel cultural del país.

Sólo conociendo el desempeño profesional de docentes y directivos, el supervisor o la supervisora pueden asesorar y apoyar el trabajo de todos los implicados. Muchos maestros no han tenido la mejor formación posible y para que esta circunstancia no perjudique a sus alumnos conviene que con el trabajo o el apoyo del superior revise o profundice ciertos aspectos de la misma o incluso se vea la posibilidad de facilitar la ampliación de su saber por otras vías que les conduzca al mejoramiento de sus prácticas; lo mismo cabe decir de los directores, sin olvidar nunca la importancia de la autoformación para un educador. Los supervisores en éste como en otros planos deben servir de puente a través de su función mediadora entre las escuelas y la administración para que todo el sistema funcione de forma coordinada y coherente, como una buena máquina de relojería.

Un buen profesor o un destacado director no necesariamente será un buen supervisor, pues las funciones son diferentes, además no puede ser más fiel a un sindicato o a un partido político, ni siquiera a una escuela, que a su deber de controlar con objetividad, mediar con eficacia, asesorar con profesionalidad y evaluar con rigor de manera constructiva. Su posible cercanía a los políticos de turno no puede alejarle de su deber para con la educación, por eso tendrá que ser leal con todos, pero sin perder la objetividad que se espera de él.

Si los supervisores se prestan al servicio acrítico de los políticos, sindicalistas o jefes administrativos, perderán su prestigio como profesionales independientes y si defienden con falta de rigor exclusivamente los intereses docentes no mantendrán la confianza imprescindible para que sus informes sean tomados en cuenta. Difícil situación de equilibrio esta que requiere

personas maduras, éticas y capaces de anteponer el bien general al provecho propio.

Obediencia constructiva y responsabilidad crítica

Malamente puede educar en valores un docente que los violente o desatienda y difícilmente puede exigirlos el supervisor que los obvie o pervierta. Importa más que enseñar a sumar, a reconocer los ríos del país o, incluso, a escribir, favorecer la adquisición de valores, ya que de ellos deviene la irrenunciable formación, desde la escuela, de ciudadanos honestos, personas íntegras, profesionales dignos... Si el supervisor en su función de control debe garantizar el cumplimiento de las normas, de todas y no de aquellas que le vengan bien a sus maestros ni a él mismo, también tiene que mediar para que lleguen a la administración las carencias o los desajustes que puedan provocar las mismas. Para ello, no puede escudarse en la “obediencia debida”, justificación de un quehacer profesional servil y nada práctico a medio o largo plazo. Buscará así colaborar con la mejora de la práctica docente y los procesos de renovación educativa, asesorando e informando en ambas direcciones. Por otra parte, sus evaluaciones de los distintos sectores y componentes del sistema tendrán que orientarse a la constante adecuación del mismo o las demandas sociales en cuanto mejoramiento y actualización de la educación, manteniendo una actitud constructiva pero crítica, es decir, responsable. En esta línea, el supervisor o supervisora se cuidará de ser dialogante y estimulador para no generar incertidumbre ni desasosiego con su conducta y ello, aunque pocas veces reciba la recompensa del reconocimiento por su esmerado desempeño nada simple. Este hecho no debe desmotivarle ni convertirle en un criticón malhumorado ni en un adulator irresponsable. Para evitarlo conviene recordar que su tarea resulta altamente técnica y necesariamente ética.

Perfil del buen supervisor

Múltiples cualidades deberían adornar la figura del supervisor. Evidentemente, como este es una persona más del sistema, podrá poseerlas en mayor o menor medida e, incluso, carecer de algunas de ellas, lo cual no desvaloriza exponer aquí algunas de aquellas que suelen resultar pertinentes como:

1. que resulte confiable para la comunidad escolar y para la administración,
2. que tenga claros sus objetivos profesionales,

3. que sea maduro, equilibrado, prudente, cercano, asequible, coherente,
4. que muestre deseos de ayudar, orientar y asesorar,
5. que sea experto en los distintos campos de su quehacer profesional,
6. que sea responsable, exigente consigo mismo, innovador, justo, objetivo, diplomático, democrático,
7. que muestre estrategias para el trabajo en grupo, la motivación de los maestros, el diálogo con los padres...
8. que no se muestre ansioso de los elogios de los superiores ni temeroso ante los jefes cuando presenta puntos de vista propios o distintos a los de la autoridad
9. que no actúe de manera autoritaria ni débil, ni dogmática, ni agresiva,
10. que conozca bien la normativa,
11. que sea capaz de investigar, de evaluar y de orientar la formación de los maestros.

En ninguna circunstancia, el supervisor dejará de decir la verdad de aquello que percibe, ya que su silencio u omisión podría facilitar la impunidad y así dificultar la calidad educativa esperada; en este sentido, hay que aceptar que: “La responsabilidad, la autonomía y la libertad son lo mismo” (Camps, 1990: 55).

La ética como cimiento profesional

Todo profesional (y todo sujeto) debería realizar su tarea bajo coordenadas éticas, sin ellas desvirtúa los criterios de moral pública y corrompe la transparencia y eficacia administrativa. Esta ética le exige respetar y hacer respetar las leyes en su campo de gestión, aun en el caso de que no esté de acuerdo con alguna de ellas y luche por cambiarlas en otros ámbitos. No podemos realizar incorrectamente nuestro trabajo con el argumento de que nos pagan poco o no reconocen nuestro esfuerzo, sería como si un cirujano nos operara deficientemente escudándose en esas excusas.

La moral pública de un pueblo se basa en la educación en sentido amplio, pues no educan sólo los maestros, también lo hace todo el sistema administrativo, los políticos que desempeñan cargos, los medios de comunicación, los intelectuales, etc. Cada uno de ellos en la medida que asume una conducta honesta promueve la salud de esa moral colectiva. Esta es la verdadera prueba de fuego de las democracias, buena parte de ellas sumergidas hoy en conflictos de corrupción, mentiras y luchas inconfesadas de poder. Por eso, la figura del supervisor, dando ejemplo de una ética nada acomodaticia, oxigena los estamentos por los que transita en su tarea diaria, ya que nadie

enseña lo que no es, por lo cual resulta exitoso predicar con el ejemplo. Por eso destaco este modelo de supervisión responsable, independiente y críticamente constructiva, que busca la satisfacción en el buen hacer.

La escuela pública, al igual que cualquier servicio público, no debe funcionar como púlpito o tribuna de adoctrinamiento, pues los valores que debe inculcar son los democráticos y universales, sin caer en ningún tipo de discriminación, ya que cada alumno o alumna es un bien en sí mismo, un sujeto de derechos y deberes comunes, que tiene que educarse para el consenso ciudadano, pero también para el disenso crítico, pues ambas posturas son válidas y necesarias en una sociedad plural. Para dar ejemplo no solo vale decir cómo deben hacerse las cosas, sino realizarlas en coherencia con las teorías que se defienden y, si no funcionan, proponer otras posibles alternativas.

Si esperamos desarrollar la “virtud” aristotélica en los jóvenes, los adultos y especialmente los encargados de su educación tendremos que estar prontos a asumirla, sostenerla y exigirla. Así como la medicina posee su código deontológico, los educadores deberíamos respetar uno propio, basado en los principios que la democracia proclama (al menos teóricamente) y la escuela manifiesta inculcar: “La actividad profesional del supervisor le exige analizar críticamente la realidad educativa cotidiana y el funcionamiento de las normas que rigen el sistema, de manera que ello le ayude a pensar en formas más justas y eficaces de organización. Si esto no fuera así, se derrocharía información y formación técnica y académica, además, fácilmente este profesional podría caer en el desencanto e incluso en el desconcierto acerca de los fines de su función.” (Reyzábal, 1993: 101).

Actualmente, pocas cuestiones se aceptan como indiscutibles o inmodificables, por eso ninguna conducta autoritaria o dogmática beneficia al sistema. En la educación no sirven coacciones ni restricciones de autonomía, lo que se requiere es el diálogo para llevar adelante compromisos y acuerdos basados en la interacción con el fin de evitar subjetivismos extremos, aislamientos apáticos o enfrentamientos absurdos. El supervisor no puede claudicar en aquellos principios que sabe forman parte de su deber, como son la valoración del debate y el trabajo cooperativo, el respeto, la interpretación y la aplicación de las leyes y la huida de las prácticas demagógicas, meramente reproductivas, autoritarias o serviles.

Las prácticas profesionales de los supervisores y los objetivos de la educación

Visto el perfil profesional del supervisor desde el paradigma que voy confeccionando, muchos de aquellos que aspiran a serlo por el afán de reposar, mandar o cobrar más, quedarían automáticamente excluidos; llegar a supervisor no puede ser una dádiva ni un premio a los favores prestados, sino un reconocimiento de las competencias y conductas adecuadas, de manera que su acceso tendría que basarse en constataciones concretas de su desempeño y en una serie de pruebas competenciales, de forma que su tarea se encamine a garantizar los objetivos generales y específicos del sistema educativo, así como aquellos requerimientos que resulten necesarios para tal fin. Engañarse o engañar en estas cuestiones no parece una postura inteligente, pues una nación con educación de baja calidad no puede aspirar a ser económicamente competitiva, ni socialmente igualitaria, ni equitativa, ni siquiera profundamente feliz.

Varios aspectos deben tomarse en cuenta a la hora de considerar la formación de los supervisores, como:

- El uso, el reconocimiento y la valoración de las aportaciones de la Pedagogía, las Didácticas, la Psicología, la Sociología, la Neurociencia y la Tecnología, entre otras, a lo largo de la Historia de la Educación.
- El asumir la existencia de conflictos interpersonales y grupales en la escuela y el dominar técnicas para la resolución de estos.
- La aceptación de la pluralidad de los grupos sociales en competencias, intereses, puntos de vista, etc., sin que ello justifique discriminaciones por razón de género, etnia, religión, nivel económico, necesidades especiales, etc.
- La defensa de los derechos humanos como logro irrenunciable de las democracias, condición para la paz y la justicia, denunciando las situaciones en que no se respeten.
- El rechazo del etnocentrismo y el dogmatismo como posturas erróneas e injustificables en la comunidad escolar y educativa en general.
- La valoración de las distintas funciones que correspondan a cada miembro del sistema.
- El rechazo de las conductas deshonestas, incívicas, consentidoras y manipuladoras.

El liderazgo del supervisor exige el dominio de estas competencias y el desarrollo de las actitudes correspondientes para garantizar con ellas un desempeño técnico y académico positivo, que refuerce su identidad ante los maestros y la administración y optimice sus esfuerzos educativos.

La conducta ética como principio de la supervisión

Como en todos los ámbitos nacionales, federales o locales (municipales), las escuelas y, dentro de ellas, las aulas tienen que funcionar como espacios democráticos en los que deben imperar las conductas éticas, ello también debe darse en los distintos departamentos, servicios, despachos y demás dependencias del sistema educativo, sitios en los que tendría que reinar la confianza y la colaboración mutua, nunca el recelo ni las zancadillas, permitiendo la discusión objetiva de los problemas e innovaciones y la consecución de las mejores soluciones. Esto ya se ha dicho, exige coherencia entre los discursos formales y morales y las conductas grupales e individuales, pues si el que tiene más poder no respeta los derechos de sus subordinados, revela prepotencia y no autoridad e inhibe la defensa de opiniones independientes o minoritarias que pueden resultar de gran significatividad. Una juventud moralmente sana crecerá a partir de una educación éticamente responsable y ello depende de las conductas de todos los implicados, entre los que resultan imprescindibles también las familias y no la aplicación del “Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago”. Dentro de este enfoque, el supervisor resulta una pieza clave.

El ansia desmedida del poseer, el poder de la violencia y la coacción, la constatación de la tolerancia ante el que no cumple con sus obligaciones, diluye la importancia del ser, el saber y el deber, y así lo perciben los estudiantes a través de su propia experiencia social, familiar y escolar. La falta de consecuencias de distintos actos irresponsables cuando no delictivos se incrusta en el modo de vida que los jóvenes aprenden. Por eso, la comunidad educativa y en ella el supervisor tiene que esforzarse para formar personas íntegras e integradas, correctas en su actuación con y hacia los otros. Sólo las conductas éticas de los adultos pueden incentivar las de los jóvenes, todos lo sabemos, pero parece no importarnos. Tarea del supervisor o supervisora deviene, por tanto, el velar por que esta atmósfera se respire en el centro. Educar es antes que nada socializar, por eso una máquina no puede educar sino cuanto mucho instruir o informar, de la misma manera una supervisión mecánica, acrítica, abúlica no articula ni mejora el sistema, solo lo sobrevuela desde una

autosuficiencia estéril cuando no daña, no vale diluirse en el anonimato pasivo ni alimentar un egocentrismo enfermizo. La tarea supervisora exige tomar decisiones individuales y, a la vez, trabajar en equipo para homologar criterios de actuación.

El supervisor, profesional y persona

Resulta bastante común que la administración desee un tipo de supervisor a su medida, los maestros otro, uno diferente los directores y los padres de familia, así como los compañeros. Pero ¿qué tipo de supervisor requiere una educación de calidad en el momento actual? Él mismo tiene idealizado un perfil que casi nunca puede concretar. ¿Qué les molesta a los supervisores? ¿Por qué se sienten minusvalorados, desprestigiados, poco tenidos en cuenta por la administración a la que sirven? ¿Por qué se inhiben en algunas ocasiones de exponer sus puntos de vista, su experiencia directa? ¿Por qué otros suponen que han llegado a un espacio de recreo? El conformismo, la resignación, la sumisión, el privilegio conducen a la “esclerosis intelectual”. Poco valorado, poco aprovechado en sus funciones (no sólo de control, sino de mediación, asesoramiento, evaluación), el supervisor dormita o incordia más que engrasa los mecanismos del sistema, logra así que nadie lo aprecie y él mismo se siente un profesional poco profesionalizado.

Al supervisor, como venimos constatando, se le exigen amplias y contrastadas capacidades que, si es responsable y comprometido, le exponen a muchas presiones, pues representa a una administración que no siempre le respalda; se espera que domine con fluidez la normativa, que esté ampliamente informado, que actúe con diplomacia pero con energía, que controle y amoneste sin generar tensiones..., los jefes pueden pedirle que sea dócil, los directores su amiguito, los sindicatos su vocero, los padres su defensor. Sin embargo, si es un profesional honesto y riguroso dirá lo que tenga que decir y actuará en consecuencia, sabiendo que vale más por lo que es, que por los roles que otros desean que represente. Este tipo de técnico educativo dignificará la supervisión y a la inversa, aunque como a cualquiera le guste el reconocimiento de su trabajo individual.

Cada cual aporta su saber hacer dentro del sistema educativo en aras de lograr su buen funcionamiento, pero comprendiendo que los jóvenes profesionales tienen que irse incorporando para revitalizarlo y reformularlo; los supervisores más antiguos y experimentados pueden servir de referente a los noveles y, en el caso de que se llevara a cabo, para apoyar el diseño y la ejecución

de la Maestría que hemos mencionado antes, ya que la supervisión requiere de conocimientos generales y específicos, propios de varios campos científicos.

La Pedagogía como eje de la función supervisora

Las demandas sociales de la educación no pueden dejar de lado los necesarios lineamientos pedagógicos del sistema. Reducir la supervisión a la mera transmisión administrativa o a la respuesta a reclamaciones colectivas sería privarla de su vademécum de acción. Los distintos sectores sociales tienen cada uno sus legítimos intereses, pero la educación, sin menospreciarlos, no puede guiarse por ninguno de ellos sin intentar ofrecer una formación que debe servir sí para el presente, pero especialmente para el futuro. En este sentido, será la Pedagogía la que aporte la reflexión sobre modelos curriculares, métodos de enseñanza y de aprendizaje, formas de inclusión, diseño de las carreras de formación docente, etc. Si el supervisor es un pedagogo formado evitará improvisaciones en la escuela, garantizará que los planes se cumplan, que las instituciones funcionen, que los objetivos se alcancen, que las innovaciones una vez evaluadas se implanten con el fin de garantizar la educación de calidad a esta sociedad del conocimiento.

A su vez, será la Pedagogía la que enmarque la función técnica de asesoramiento y evaluación del supervisor o supervisora en la escuela, ofreciendo de manera programática y científica los paradigmas generales. Cada supervisor no puede ser especialista en las áreas o materias curriculares, pero sí en las cuestiones comunes que las convierten en caminos para llevar a los estudiantes a las metas deseadas. El saber pedagógico es la base del desempeño supervisor, aunque su solo dominio no resulte suficiente por las propias características de acción de este técnico al que se le requieren competencias pluridisciplinarias.

Maestría para la formación supervisora

Si partimos de que los saberes y destrezas que requiere una supervisión eficaz en la educación de hoy, no son aportadas en su totalidad por ninguna carrera académica ni se garantizan a través de la práctica en los diferentes niveles educativos, resulta fácil concluir que el educador que desee ser supervisor deberá completar un currículo académico que le facilite la autonomía de acción con base en las propuestas oficiales, que le aporte conocimientos jurídicos básicos para interpretar las normas y saber aplicarlas, que integre y armonice los

diversos campos epistemológicos necesarios para coordinar exigencias específicas dentro de marcos generales, que sintetice y aúne principios, avances y enfoques nuevos, que tome en cuenta distintos caminos para planificar, administrar, orientar y gestionar la enseñanza, que aplique de manera activa teorías útiles ya probadas sobre la realidad, que fije criterios de evaluación continua y formativa y que fomente la evaluación interna de la escuela (Casanova, 2007).

Teniendo en cuenta que la educación es la llave de la riqueza cultural y económica de los pueblos y que el supervisor juega en ella un papel destacable, su apropiada formación deviene esencial y esta debe partir de las funciones que la supervisión tiene o puede llegar a tener, descartando fantasías y manifestaciones más o menos etéreas. Sus conocimientos no pueden ser simplemente sumativos, sino estar integrados y partir de opciones teórico-prácticas. La supervisión no legisla pero puede asesorar acerca de la conveniencia y rendimiento de ciertas leyes, no prescribe las competencias de maestros o directores, pero debe controlarlas, no educa a los alumnos pero tiene que garantizarles el funcionamiento de la escuela, no imparte justicia, pero asume la obligación de denunciar las injusticias, no dirige la escuela pero asesora al director o directora... Para todo ello, no sirven los conocimientos inconexos o fragmentados, ni las experiencias aisladas, ni las morales particulares ajenas a un sistema laico de enseñanza. Por otro lado, todo saber supervisor se tendrá que concretar en el nivel o modalidad correspondiente: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, universitario, educación de personas adultas..., aportando nexos procesuales entre cada etapa.

La supervisión deberá estar preparada para la consolidación, la crítica objetiva, el cambio necesario y la dinamización de las mejoras. Parece que las reformas educativas no prosperan adecuadamente sin una supervisión comprometida ontológica y epistemológicamente. Ya en el Simposium Europeo sobre Inspección (1985) se definió esta como “aquella institución mediante la cual el Estado, a través de un órgano técnico, profesionalizado y estable, comprueba cómo se realiza el proceso educativo en cada una de las instituciones escolares” (p. 33); esto vale para la función de control de los supervisores, pues, como ya afirmara Gil de Zárate en el siglo XIX (1855: 301): “Sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar”. Para Casanova (1993): “su objetivo es el sistema educativo en toda su amplitud”.

La sociedad del conocimiento de la que tanto hablamos no es más que un anhelo sin concreción en proyecto alguno, pero eso no impide que la educación

deba tender hacia ella. Como en el deporte, una cosa son los deportistas de élite y otra si la población en general hace deporte o al menos desarrolla cierto tipo de prácticas físicas saludables. De una manera o de otra, todas las naciones tienen sus intelectuales, científicos, artistas, pensadores, deportistas, sin embargo, lo importante consiste en lograr que la población pueda acercarse a esa realidad, participar de ella en la medida de lo posible y disfrutarla.

Resulta lamentable que en el ámbito cultural reproduzcamos las amplísimas diferencias de clase, las devastadoras distancias existentes entre los muy pobres y los inmensamente ricos, estas polaridades escasamente enmendadas por las democracias burguesas mantienen su distancia especialmente en países como los iberoamericanos donde las capas superiores destacan por el disfrute, no solo económico, sino de los avances científicos y tecnológicos (en medicina, por ejemplo), pedagógicos (en escuelas y universidades de alto nivel), legales a través del acceso privilegiado a la justicia (mediante abogados de primer orden), en relaciones con los líderes políticos con quienes comparten intereses, empresas, ocios... Contra estos y otros hechos comprobados y comprobables, solo puede actuar la educación encargada de minimizar los desequilibrios y luchar por la equidad, brindando igualdad de oportunidades, nivelando los derechos y deberes de cada uno mediante una escolarización universal que impida el analfabetismo o los aprendizajes raquíuticos, y en ello y para ello, la supervisión debería aparecer como garante de la calidad de la escuela pública, la escuela de todos, logrando que cada centro vaya más allá de lo dado, de lo probadamente insuficiente, de lo tradicionalmente rutinario, incorporando las tecnologías de la información para establecer redes de apoyo, de intercambio de experiencias, de recursos y de reflexiones y, esencialmente, ofreciendo a cada estudiante la mejor formación posible. En este quehacer, la ética profesional no es un componente más, sino la base de todos los otros y por su abandono nos pueden pedir cuentas.

Bibliografía

- Camps, V. (1990). Virtudes públicas. Madrid: Espasa Calpe.
- Casanova, M.A. (1993). La evaluación institucional para la mejora y la formación del profesorado en los niveles no universitarios. Revista Complutense. Volumen 4. Madrid: Universidad Complutense.
- Casanova, M.A. (2007). Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid: La Muralla; 2ª edición.
- Chomsky, N. (2003). La (des)educación. Barcelona: Crítica.

- Dean, J. (1997). Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor. Madrid: La Muralla.
- Duzchatky, S. y Birgin, A. (2007). Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial.
- Gil de Zárate, A. (1855). De la instrucción pública en España. Tomo I. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros innovadores. Madrid: Morata.
- Macintyre, A. (1988). Tras la virtud. Barcelona: Crítica.
- Pavón Scarsoglio, A. (2010). La supervisión educativa para la Sociedad del Conocimiento. Madrid: La Muralla.
- Ramo Traver, Z. (1999). ¿Para qué los inspectores? Barcelona: Praxis.
- Reyzábal, M.V. (1993). La inspección, entre la “obediencia debida” y la responsabilidad crítica, en Soler Fierrez, E. (1993). Fundamentos de supervisión educativa. Madrid: La Muralla, 95-110.
- Savater, F. (1989). Ética como amor propio. Madrid: Mondadori.
- Simposium Europeo sobre Inspección Educativa (1985). Madrid: USITE.
- Soler Fierrez, E. (1991). La visita de inspección. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (1993). Fundamentos de supervisión educativa. Madrid: La Muralla.
- VV. AA. (1993). Ética laica y sociedad pluralista. Madrid: Popular.

La filosofía como referente fundamental y crítico en la formación del psicólogo

Alejandro Ruiz Zizumbo

Vol.1 No. 1 junio de 2025

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0574-5209>

Recibido: 19 de enero de 2024

Aceptado: 25 de mayo de 2024

Resumen:

El propósito del presente trabajo es enmarcar algunas categorías psicológicas que tienen su formación en la filosofía y que, la mayoría de las veces, pasan desapercibidas en quienes se están formando como psicólogos educativos, clínicos, organizacionales o sociales. El objetivo se centra en seguir la referencia de varios autores modernos y contemporáneos que, considero, han abonado a los desarrollos teóricos de la psicología del siglo XX. La intención es poner de relieve algunas lecturas que se han hecho sobre la psicología como una ciencia, la cual, en este horizonte, ha tratado de dar soluciones concretas ante lo paradójico y problemático que puede resultar la vida o ha intentado elaborar una reflexión teórica que agote una problemática en su totalidad. Por lo tanto, la tesis que sostenemos en la presente investigación apunta a considerar que: hay situaciones que afectan al ser humano que van más allá de lo que pueden ofrecer los manuales de la psicología que se ven en los programas de licenciatura, es decir, se necesita buscar otros referentes como en el filosófico, que le permitan a quien se está formando como psicólogo tener una mayor comprensión y reflexión sobre lo que implica la existencia humana. De esta forma, conocer este referente —el filosófico— puede abrir la posibilidad de cuestionar y poner en duda las generalizaciones propias de las psicologías que se consideran objetivas y científicas, caso concreto, los enfoques denominados cognitivo conductual y neuropsicología.

Palabras clave: psicología, formación, filosofía, existencia, angustia.

Introducción

Esta última década el ser humano ha pasado por varias crisis y contingencias políticas, económicas, educativas y de salud; es probable que esta última haya sido punto de inflexión que lo ha llevado cuestionar, una vez más, sobre su propia existencia, porque ante las circunstancias de enfermar físicamente o de tener una pérdida, ha predominado el tema de la muerte y un sentimiento de fragilidad ante la finitud de la vida. Lo anterior, ha hecho que la psicología, a veces ubicada, como una ciencia de la salud, se considere una disciplina que puede dar respuestas y soluciones concretas a estas contingencias que generan incertidumbre, lo cual, es un punto que puede ser cuestionado, sobre todo por parte de la filosofía.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es asumir una postura crítica para analizar los argumentos y recursos explicativos de la psicología, para ello, partimos de una metodología inductiva y hermenéutica, es decir, descriptiva para enmarcar algunas categorías psicológicas que tienen su génesis en la filosofía y que, la mayoría de las veces, pasan desapercibidas en quienes se están formando como psicólogos educativos, clínicos, organizacionales o sociales.

Generalmente, a lo que se piensa que hace la psicología, es decir, tratar de dar soluciones concretas ante lo paradójico y problemático que puede resultar la vida o elaborar una reflexión que agote una problemática en su totalidad, va más allá de lo que pueden ofrecer los manuales de la psicología que se ven en los programas de licenciatura. Por lo que, se necesitan buscar otros referentes, que le permitan a quien se está formando como psicólogo tener una mayor comprensión y reflexión sobre lo que implica la existencia humana.

Cabe mencionar que, en el siglo XIX, algunos filósofos elaboraron propuestas específicas sobre lo que representa la existencia humana, las cuales considero, merecen ser tomadas en cuenta por cualquier alumno que este estudiando psicología, dado que, en los diferentes matices que puede tener el objeto de estudio de la psicología, en su centro se encuentra el ser humano. Lo anterior se puede cotejar con la siguiente definición de la psicología como ciencia:

La psicología moderna se ha encargado de recopilar hechos sobre la conducta y la experiencia humana, organizándolos en forma sistemática y elaborando teorías para su comprensión. Estos estudios permiten explicar el

comportamiento de los seres humanos y hasta predecir sus acciones futuras (Arana et al, 2006, p. 117).

Para tratar un tópico tan profundo como lo es el ser humano y su existencia, considero que los textos y manuales de psicología tienen recursos explicativos limitados sobre algunos tópicos, esto no quiere decir que no se deben de tomar en cuenta. No obstante, como he señalado en líneas anteriores, adelantándose a los planteamientos de la psicología del siglo XX, en los textos de los filósofos modernos hay reflexiones muy precisas sobre qué implicaciones tiene el existir humano, por qué es contingente y con posibilidades infinitas. En su momento estas ideas fueron sostenidas por Schelling, pensador de la crisis y precursor de los estudios modernos sobre la angustia; los cuales, posteriormente fueron desarrollados con un mayor margen por Kierkegaard, ya que de acuerdo con Demetrio Rivero —traductor de la obra Kierkegaardiana al español— Kierkegaard fue un psicólogo fuera de serie por haber escudriñado los pliegues más hondos del alma humana.

Por lo tanto, en el presente trabajo abordo tres apartados para discutir y sustentar los planteamientos que he señalado en líneas anteriores. El propósito es mostrar qué recepción crítica se ha dado en la psicología —y probablemente aún más en el psicoanálisis— de los autores del siglo XIX señalados anteriormente. Adicionalmente, saco a la luz algunos temas y problemáticas que en la actualidad son abordados por la psicología en general (llámese, clínica o educativa), pero qué, con anterioridad han sido motivo de interés de la filosofía. Por consiguiente, conocer los precedentes filosóficos puede ser un referente que le permita a quien se está formando en la psicología, traspasar las fronteras de conocimiento de esa disciplina y a su vez, darse cuenta que la psicología puede tener una deuda con la filosofía, probablemente aquí también podríamos incluir al psicoanálisis como deudor. De igual manera, conocer este referente —el filosófico— puede abrir la posibilidad de cuestionar y poner en duda las generalizaciones propias de las psicologías que se consideran objetivas y “científicas” (particularmente de los enfoques denominados cognitivo conductual y neuropsicología).

Del pensamiento tardío de Schelling a la raíz de la angustia contemporánea

En la filosofía tardía de Friedrich Schelling, la mayoría de las veces poco conocida por los estudiantes de psicología, se encuentran algunas ideas que vale la pena poner en relieve. ya que en ellas se pueden encontrar aportaciones

significativas a la psicología y al psicoanálisis, como los antecedentes de la angustia y lo ominoso (das Unheimliche). Si bien, el pensamiento de Schelling puede ser ubicado en varias etapas, además de sus aportaciones, destaca que fue un filósofo de longevidad considerable, debido a que “sobrevivió con mucho a todos los idealistas. Y no sólo a ellos. Prácticamente llegó a vivir tanto como dos de sus más relevantes lectores, Kierkegaard y Schopenhauer” (Villacañas, 2001, p. 297).

No obstante, para los propósitos del presente trabajo considero que el periodo de su filosofía tardía es el de mayor relevancia, ya que es donde se preocupó por un nuevo modo de hacer filosofía; es decir, por una filosofía que le diera un lugar serio a las preocupaciones humanas como la libertad y la realidad comprendida como contingencia, la *wirklichkeit Schellingueana* que, de acuerdo con Hannah Arendt, “el filósofo alemán inauguró la perspectiva filosófica moderna de la existencia” (1968, p. 69). A lo largo de esta nueva propuesta filosófica, Schelling ubicó cuáles eran los límites de la razón y del proyecto del idealismo, que paradójicamente tiempo atrás había inaugurado.

Sin embargo, el alejamiento que tuvo del proyecto Idealista lo llevó a cuestionar los sistemas filosóficos de Descartes, Spinoza, Kant y Hegel por haber puesto énfasis en *la razón* y olvidarse de la existencia humana, donde hay contingencia, deseo, voluntad e indecisión; categorías que no se pueden agotar a través de un ejercicio puramente racional, porque solo se experimentan a través de sus actos y cada caso es particular. Aquí vale tener presente a Kierkegaard, por que al ser influenciado por Schelling, sigue un paralelismo con el schellingueano, ya que también hace una objeción hacia la filosofía hegeliana, la cual era la predominante en su época.

En este contexto, Schelling va a plantear una noción de existencia con un carácter abismal, ya que en su perspectiva: “en el hombre se encuentra todo el poder del principio oscuro y a la vez toda la fuerza de la luz. En él se encuentra el abismo más profundo y el cielo más elevado, o ambos centros” (2004, p. 177). Si bien, este señalamiento metafísico se deriva de considerar que el hombre tiene un principio independiente de Dios. No obstante, en los movimientos para llegar a uno de estos dos principios —o el cielo más elevado o el abismo más profundo— aparece la angustia, la cual es condición natural de la voluntad particular del hombre, es decir, es constitutiva del hombre como individuo, como un yo. Es aquí donde Schelling hizo una analogía sobre el fuego devorador que aparece con la angustia de la vida en el ser humano, donde puede pensar que va a desaparecer, o que va a desaparecer lo que le hace ser lo que es.

Esto es un estado ambivalente, porque querer estar en el centro implica también la idea de un sacrificio de renuncia a toda particularidad.

Por tal motivo, la génesis de la angustia contemporánea se puede situar en la obra del Schelling tardío y va más allá de las interpretaciones psicológicas del siglo XX que conciben a la angustia como un estado anímico perjudicial que puede ser erradicado mediante terapias psicológicas o con fármacos. Por el contrario, el planteamiento de Schelling sentará las bases al decir que es constitutiva del ser humano, ya que para él, la angustia de la vida (*Die angst des lebens*) está vinculada con la libertad humana.

De esta manera, la esencia de la libertad humana para Schelling no consiste solamente en un ser racional y puro al estilo kantiano, ya que el conflicto que plantea Schelling es justo el de poder decir: tengo una voluntad particular, tengo una yoidad (mismidad) y al mismo tiempo, tengo la posibilidad de situarme en el centro, es decir, de subyugarme a la voluntad universal. Pero esas dos posibilidades chocan, es decir, eso no es fácil porque se tiene que asumir esa especie de aniquilación de mi propia yoidad, un sacrificio. Por eso para este filósofo la libertad es “una capacidad para el bien y para el mal” (2004, p. 118). De esta manera, el hecho de que Schelling haya enfatizado en la voluntad como una de las características de la libertad tuvo mayores alcances, dado que, resonarán en autores posteriores como Arthur Schopenhauer y finalmente en Friedrich Nietzsche.

Ahora bien, para continuar matizando las aportaciones de la filosofía a la psicología y al psicoanálisis, se puede mencionar la idea de lo inconsciente, tema trabajado por Schelling en su filosofía de la Naturaleza —no obstante, anterior a su filosofía tardía— pero que, en las últimas décadas ha abonado en los estudios sobre las concepciones prefreudianas sobre lo inconsciente.” De manera puntual en su obra *Sistema del Idealismo trascendental* se encuentra la idea de que “la naturaleza comienza inconscientemente y termina conscientemente” (1989, p. 207). Esta concepción puede ser un antecedente de la perspectiva freudiana, por el contrario, considero que es en un texto posterior titulado *Las edades del mundo*, donde además de exponer una interesante propuesta sobre el tiempo, Schelling hizo algunos señalamientos sobre la naturaleza psíquica del ser humano y los actos que de allí se pueden derivar, porque al manifestarse esta naturaleza destaca lo siguiente:

Cuando los abismos del corazón humano se abren en lo malvado y surgen esos pensamientos horribles que deberían estar sepultados eternamente en la

noche y las tinieblas: sólo entonces sabemos lo que hay potencialmente en el hombre y cómo está constituida propiamente su naturaleza. (Schelling, 2002, p. 212).

Lo que me interesa señalar es que Schelling y posteriormente Kierkegaard, subraya la parte abismal de la existencia, lo cual, explico con mayor detalle en el siguiente apartado, Asimismo, sigo sosteniendo la tesis de que estos planteamientos hechos por los filósofos del siglo XIX, han abonado a la psicología del siglo XX con temas que solamente son posibles de comprender como parte inherente de la interioridad humana y difícilmente se pueden agotar conceptualmente.

El yo como instancia psíquica y los conflictos del individuo Kierkegaardiano

Si bien, antes de Kierkegaard hay toda una tradición que él conoció a detalle — como lo fue el Romanticismo y el Idealismo alemán— los cuales aportaron algunos matices sobre la interioridad del ser humano, como los estados afectivos, el anhelo y los impulsos o pulsiones del yo; este último, es un término utilizado por el psicoanálisis freudiano conocido como *trieb*, no obstante, ya había sido utilizado con anterioridad por Jacobi. Sin embargo, fue Kierkegaard quien les pone un acento distinto y los inserta en la palestra de las discusiones filosóficas del siglo XIX, como prioridades existenciales ante los imperativos de la razón. Es decir, él reivindicó la angustia y la desesperación como dos vías que llevan al individuo a una libertad no predeterminada, “sino a la libertad de llegar a ser sí mismo, un yo” (2008, p. 51), como lo describiría con detalle en su obra *La enfermedad mortal*.

Por lo tanto, el aporte del pensamiento kierkegaardiano a la psicología y el psicoanálisis podría ser el acento que le puso a la angustia, a la repetición y al instante. En el caso de la angustia kierkegaardiana, no es un objeto externo (ente intramundano) lo que la provoca, como sí lo es lo que provoca el miedo. En su obra seudónima *El concepto de la angustia* la ubicó como “la realidad de la libertad en cuanto posibilidad frente a la posibilidad.” (2013, p. 102) En esta idea se puede ubicar lo que significa la angustia kierkegaardiana en el individuo singular, donde su existencia no está determinada, sino todo lo contrario, tiene posibilidades debido a que es la nada la que genera angustia. Al no tener una existencia concreta, al ser esta inacabada, no hay algo determinado sino justamente una nada que se traduce como libertad y posibilidad de realizarse.

Algunos años después, en otra de sus obras más importantes, mencionada en líneas anteriores, *La enfermedad mortal*, Kierkegaard afirmó que no hay un ser humano que esté exento de la desesperación o que no sea un poco desesperado, “que no sienta en el más profundo centro de su alma cierta inquietud, un desasosiego, una desarmonía, una angustia de algo desconocido, una angustia ante la posibilidad de la existencia o una angustia por sí mismo.” (2008, p. 43). Cabe señalar que la obra de Kierkegaard es muy extensa, no obstante, a la luz de la cita anterior he tratado de delimitar qué es lo que para él comprendió por angustia.

Así que con esto, abro un paréntesis para puntualizar de qué manera en el siglo XX hubo un desarrollo de la angustia posterior a los aportes realizados por Kierkegaard, ya que desde finales del siglo XIX, a lo largo del transcurso del siglo XX e inicio de este siglo XXI la angustia se ha vuelto a posicionar, no sólo como instancia psicológica, sino como síntoma del individuo moderno el cual ha sido diagnosticado a partir de los desarrollos que ha hecho corrientes como el nihilismo, el existencialismo, la analítica existencial y el psicoanálisis.

La filosofía en el siglo XX y sus aportaciones a la psicología

Como último apartado a desarrollar nos situamos ahora en los aportes que considero ha hecho la filosofía del siglo XX a la psicología, particularmente los expuestos por Martin Heidegger, ya que este autor va a plantear la noción de angustia como “una disposición afectiva del Dasein, la cual tiene una importancia ontológico-existencial” (2014, p. 202). Al igual que Kierkegaard, pone el acento en la angustia como estado de ánimo ontológico, hace énfasis en que cualquier concepción óptica que se tenga de ella no se acerca a la originariedad del concepto, el cual tiene en el pensamiento heideggeriano un vínculo cercano con la muerte como posibilidad insuperable.

Heidegger abordó la angustia afirmando que es un estado afectivo originario en el individuo, siendo esto un punto de partida que lo llevó explicar cómo se presenta fenomenológicamente. Lo anterior lleva a tomar en cuenta que, a partir del parágrafo 29 de su obra *Ser y tiempo*, podemos encontrar una extensa reflexión sobre la disposición afectiva y el comprender, ya que ambos son considerados “los existenciales fundamentales que constituyen el ser del Ahí, es decir, la aperturidad del estar-en-el-mundo.” (2014, p. 162).

En este horizonte Heidegger, da una explicación parecida a la de Kierkegaard, cuando señaló que: el ante-qué, es decir, el objeto de la angustia se

caracteriza por el hecho de que lo amenazante no está en ninguna parte. La angustia no sabe qué es aquello ante lo que se angustia. De esta forma:

En la angustia le va a uno “inhóspitamente” (Unheimlich). La falta, la ausencia (“un-”), de lo hogareño, lo habitual, el espacio más propio, el paisaje que cada uno se concede a sí mismo y donde se encuentra a sí mismo (“heim”). En la angustia el Dasein se ve privado de ese ecosistema sentimental y lingüístico, en el que uno, como en ningún otro lugar, se siente como en casa; y así nos remite no al paisaje confortable de lo sabido y sentido como propio sino a lo inhóspito, a la intemperie, a la soledad del desierto –un encontrarse, de pronto, no-estando-en-casa (Ferrer, 2013, p. 63).

Con la referencia anterior destaco dos cosas, lo primero es que sobresalen cuáles pueden ser los puntos de convergencia entre Kierkegaard y Heidegger sobre la angustia y la ambigüedad de su objeto, así como también las implicaciones que ésta puede tener tanto en el individuo kierkegaardiano (*Enkelte*) como en el *Dasein* heideggeriano. Por lo tanto, con lo anterior señalado se puede decir que, después de Kierkegaard, no hay otro filósofo en el siglo XX que dé tanta importancia a la angustia como lo hizo Heidegger, y para corroborar este dato vale la pena revisar *Ser y tiempo* y *¿Qué es metafísica?* Debido a que son los textos donde particularmente Heidegger la menciona con detalle.

Un segundo punto a destacar es la tradición filosófica sobre la angustia que he señalado en párrafos anteriores, la que viene de Schelling-Kierkegaard, la cual tiene una recepción en el pensamiento de Heidegger, ya que ésta tiene una particularidad que ha abonado a las objeciones contra el discurso de la ciencia que ha tratado de generalizar la existencia. De manera puntual se puede señalar a Martin Heidegger, quien además de realizar un minucioso estudio sobre la angustia y ubicarla como un temple anímico, también fue un conocedor de la obra schellingueana, como lo demuestra el curso que impartió 1936 sobre Schelling y su tratado sobre la libertad humana.

Si bien, al analizarla con detalle desde la perspectiva de estos autores, resalta el hecho de ser una vivencia única en cada ser humano, ya que por ejemplo, para Kierkegaard estas vivencias no se pueden generalizar porque cada individuo las vive de manera particular, de acuerdo con Torroalba, esta postura del pensador danés fue en su momento una forma de “atacar el cientificismo y cualquier tentativa de erigir a la ciencia como ídolo,” (2013, p. 217), porque en la perspectiva de Kierkegaard era absurdo que la ciencia haya tratado los

problemas del espíritu humano tan a la ligera; en otras palabras, de manera reduccionista como si se tratara de un simple objeto.

Estas objeciones fueron el marco de referencia en el que se apoyó para hacer la distinción entre la verdad subjetiva que le pertenece únicamente al individuo y la verdad objetiva de la ciencia, lo cual fue desarrollado por uno de sus seudónimos en la obra *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas Filosóficas*. Sobre la verdad objetiva en esta obra se señala lo siguiente: “El camino de la reflexión objetiva convierte al individuo subjetivo en algo accidental y, por el mismo motivo, hace de la existencia algo indiferente y efímero” (2008, p. 195). Por el contrario, en la reflexión subjetiva, es decir, en la reflexión que hace el existente individual se hace una apropiación de la verdad porque se vuelve interioridad.

A donde apunta la distinción entre verdad objetiva y subjetiva es que la verdad de la ciencia permanece neutral ante el problema de la existencia; y la verdad subjetiva, la verdad de aquello que existe, es una paradoja, porque jamás puede llegar a ser objetiva y universalmente válida. Ahora bien, qué pasa hoy en día con las posturas psicológicas que se orientan a partir de los manuales de salud mental, debido a que al guardar una distancia crítica de ellos y cuestionar por qué en cada versión de estos manuales se agregan nuevos trastornos.

Desde luego que la respuesta puede poner en duda cuáles son sus alcances, ya que en la perspectiva de estos manuales se ha tratado de encasillar diferentes problemáticas dentro de una sola categoría (por ejemplo, de lo que he venido señalando sobre la angustia), lo cual se vuelve una limitante si se trata de comprender la dimensión subjetiva de estas mismas problemáticas. Ahora bien, según Herraca, una crítica a estos manuales es que su perspectiva va de la mano con la época, ya que, por ejemplo, una de sus características es la siguiente:

Se utilizan con el objeto de dar una respuesta cerrada donde se generalizan todos los casos y se omite la verdad histórica de cada sujeto. Esa respuesta intenta dar un nombre a los distintos tipos de sufrimiento humano, que en realidad son enigmas de la existencia, vividos a nivel singular (2013, p. 292).

De acuerdo con esta perspectiva, lo que hacen es llenar de información general. No obstante, encontramos que, frente a esta postura, una disciplina que la ha objetado es el psicoanálisis, ya que para esta disciplina el humano es un ser inacabado psíquicamente, por lo tanto: “no hay un final garantizado, que sea siempre el mismo para todos, y no puede haber un manual hecho de nomenclaturas, que nombre el malestar del sujeto” (Herraca 2013, p. 293). Para el psicoanálisis cada caso es particular y es absurdo que la afección de un

determinado sujeto sea idéntica en todos los casos. Dicho de otro modo, el psicoanálisis va en contra de la diagnosticación clínica de masas, lo que en palabras de Kierkegaard sería una nivelación de la existencia.

Conclusiones

En el siglo XX, el tema de la angustia ha sido motivo de estudio de la psicología en general y el psicoanálisis, no obstante, resaltan los aportes que ha hecho en la filosofía, particularmente, como disposición afectiva (*Stimmung*) en el pensamiento de Martin Heidegger. Lo anterior es parte de un trabajo que viene desde el siglo XIX y que de manera puntual ha tenido influencias en el psicoanálisis tanto de Freud como de Lacan. Con mayor precisión Lacan, en uno de sus seminarios titulado *La angustia*, le dedica una particular consideración a este concepto, haciendo algunas menciones al pensamiento de Kierkegaard y de Heidegger. De esta manera se puede encontrar que en la propuesta que el psicoanálisis hace de la angustia hay también algunos matices filosóficos, siendo la propuesta de Kierkegaard la que dio origen a la lectura contemporánea que se tiene en la actualidad.

Al ubicar la raíz de la angustia kierkegaardiana se puede resaltar por qué es una categoría que caracteriza su pensamiento, así como también los alcances e influencias que tuvo al tener una recepción en autores y disciplinas posteriores. La angustia kierkegaardiana es una categoría que en su pensamiento reivindica la existencia individual, porque se escapa de los determinismos del pensamiento sistemático y del Absoluto hegeliano que, según él, todo lo absorbe. Por lo tanto, es también una categoría que se opone a los determinismos del pensamiento racional moderno.

Asimismo, las aportaciones de Kierkegaard fueron hechas a mediados del siglo XIX, pero han sido un hito al haber puesto el acento en la comprensión de la interioridad humana. Dos siglos después, es decir, en la actualidad, siguen estando presentes sus ideas relacionadas con la angustia y la desesperación como estados afectivos que han sido del interés de otras disciplinas como la psicología; lo cual, para los estudiantes de esta disciplina estas referencias a veces resultan poco conocidas. Finalmente, además de realizar un riguroso análisis la intención ha sido señalar que: hay situaciones que afectan al ser humano que van más allá de lo que pueden ofrecer los manuales de la psicología que se ven en los programas de licenciatura, por lo tanto, se necesita tomar en cuenta otros referentes como en el filosófico, que le permitan a quien se está formando como psicólogo tener una mayor comprensión y reflexión sobre lo que implica la

existencia humana. De esta forma, conocer el referente filosófico puede abrir la posibilidad de cuestionar y poner en duda las generalizaciones propias de las psicologías que se consideran objetivas y científicas.

Bibliografía

- Arana, J. M., Meilán, J. J., & Pérez, E. (2006). El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. *Apreciaciones desde la epistemología. Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), 111-142.
- Arendt, H. (1968). *La filosofía de la existencia*, Tarea, memoria académica no. 1, 48-68.
- Ferrer A. (2013). Temblor sin temor: miedo y angustia en la filosofía de Martin Heidegger. *Factótum: Revista de filosofía*, N°. 10, 2013, 55-67.
- Heidegger, M. (2014). *Ser y Tiempo*, Tr. Jorge Eduardo Rivera. Trotta.
- Herrera, M. (2013). Psicoanálisis y DSM IV. Incidencias en la subjetividad. *Acta académica*, 290-294.
- Kierkegaard, S. (2013). *El concepto de la angustia*. Alianza.
- (2008). *La enfermedad mortal*, Trotta.
- (2008). *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas Filosóficas*. UI.
- Schelling, F. W. J. (2004). *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetos con ella relacionados*. Anthropos.
- (2002). *Las edades del mundo*, Tr. Jorge Navarro. Akal.
- (1989). *Sistema del idealismo trascendental*. Anthropos.
- Torrallba, Francesc, (2013). *La búsqueda de Dios en Kierkegaard*, en, *Ironía y destino: La filosofía secreta de Søren Kierkegaard*. Herder.
- Villacañas, J. (2001). *La filosofía del Idealismo Alemán*. Vol. II *La hegemonía de Hegel*. Síntesis.

Los problemas epistemológicos en el siglo XXI, su impacto en la formación profesional y prácticas docentes.”

Jairo Zeín Vargas Bravo

Vol.1 No. 1 Junio de 2025

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9115-3422>

Recibido: 28 de enero de 2024

Aceptado: 20 de mayo de 2024

Resumen

El presente trabajo explora la evolución histórica de la epistemología, desde las certezas absolutas de la filosofía clásica hasta la complejidad y relatividad del conocimiento en la era contemporánea. Se destaca cómo los avances científicos, tecnológicos y sociales han desafiado las concepciones tradicionales del conocimiento, dando lugar a una epistemología más dinámica y contextualizada. Se identifican tres problemas epistemológicos clave que impactan en la generación del conocimiento y la formación profesional: la fragmentación del conocimiento, la relatividad del saber y el impacto de la tecnología. En ese sentido, se plantea la necesidad de la evolución de la formación profesional hacia una perspectiva más integral, que combine conocimientos técnicos con competencias sociales, culturales y éticas, comprendiendo lo dinámico de esta nueva realidad y formando profesionales desde la educación básica, capaces de navegar en un mundo complejo y cambiante.

Palabras Clave: epistemología, conocimiento, formación profesional, prácticas docentes.

Introducción

La búsqueda, generación y alcances del conocimiento, han sido desde sus orígenes un campo en constante cambio. A lo largo de la historia, diversas preguntas fundamentales se han reconfigurado ante los nuevos paradigmas científicos, los avances tecnológicos y las transformaciones sociales. En este devenir histórico, el conocimiento ha sido concebido de formas radicalmente distintas, por ejemplo, la filosofía clásica, en su afán por comprender el cosmos y el lugar del hombre en él, propuso diversas teorías sobre el conocimiento del cosmos y la humanidad. Platón, con su mundo de las ideas, nos presentó un ideal de perfección y certeza que parecía inalcanzable en el mundo sensible. Aristóteles, por su parte, buscó establecer principios lógicos y ontológicos que sirvieran como fundamento para todo conocimiento. Los estoicos, con su fe en el logos universal, ofrecieron una visión ordenada y racional del cosmos.

Sin embargo, estas construcciones teóricas, por más sólidas que parecieran en aquella época, no escaparon a las críticas y los cuestionamientos. Los escépticos, con su célebre suspensión del juicio, pusieron en duda la posibilidad de alcanzar un conocimiento certero. Los epicúreos, por su parte, rechazaron la idea de un destino predeterminado y defendieron la libertad humana.

Esta tensión entre la búsqueda de la certeza y la conciencia de la incertidumbre es una constante en la historia del pensamiento, desde aquellas intenciones de las certezas absolutas de la filosofía clásica hasta las probabilidades y construcciones intersubjetivas de la ciencia contemporánea. Si bien la humanidad ha anhelado encontrar respuestas definitivas y absolutas, la complejidad del mundo y los límites del conocimiento nos obligan a aceptar la provisionalidad de nuestras creencias y la posibilidad de que siempre haya algo más por descubrir. Así, lejos de ser una limitación, es una oportunidad para impulsar el avance del conocimiento y la comprensión de nosotros mismos y del mundo que nos rodea; desde los filósofos presocráticos, que buscaban el arjé o principio originario de todas las cosas, pasando por los empiristas británicos, que defendían la experiencia como fuente de todo conocimiento, hasta la actual ciencia moderna. Por ejemplo, la mecánica cuántica ha revelado la naturaleza probabilística de los fenómenos a nivel subatómico, desafiando la idea de una realidad determinista y predecible, o en las ciencias sociales cuya complejidad e influencia de factores múltiples y variables cargadas de manifestaciones y significados, son construcciones sociales que varían según el contexto cultural, histórico y personal, imposibilitando así establecer leyes universales y realizar predicciones absolutas.

De esta manera la epistemología ha evolucionado de manera dialéctica, superando y reelaborando las ideas que le anteceden. Así, el desarrollo del conocimiento no es entonces un proceso lineal y acumulativo, sino más bien un movimiento constante de tesis, antítesis y síntesis, donde las ideas se confrontan, se refutan y se reconstruyen en un proceso dialógico entre las diferentes ideas, teorías y perspectivas que interactúan y se transforman mutuamente, con la intención de la búsqueda constante de una comprensión más profunda de la naturaleza del conocimiento y sus límites.

Así, el conocimiento se puede obtener y volver a perder. Lo que hoy se considera conocimiento puede que mañana ya no tenga este estatuto: hay ajustes y se pueden dar cambios de ponderación ligados a una pérdida de relevancia y reconocimiento de aquello que fue considerado conocimiento (Amon, 2012).

Thomas Kuhn presenta otra crítica al introducir el concepto de "paradigmas". Él define éstos, como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un tiempo determinado proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Propone que los científicos trabajan dentro de un paradigma, y solo la acumulación de suficientes anomalías desencadena una revolución científica que culmina en la adopción de un nuevo paradigma (Kuhn, 1962). Adicionalmente, con el surgimiento de las ciencias sociales y humanas se plantean nuevos desafíos al modelo positivista. Fenómenos como la conciencia, la cultura y la sociedad, son mucho más complejos, por lo tanto, más difíciles de cuantificar y medir que los fenómenos naturales. Esto llevó al desarrollo de métodos cualitativos de investigación, que complementan los métodos cuantitativos tradicionales, lo que permitió una comprensión más profunda y rica de los significados, experiencias y perspectivas de los individuos y grupos sociales, pretendiendo construir teorías más sólidas y contextualizadas. Y, aun así, la integración de estos métodos no está exenta de desafíos. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos requiere de habilidades analíticas y teóricas específicas, así como de un cuidadoso diseño de la investigación. Además, la validez y la confiabilidad de los resultados cualitativos dependen en gran medida de la experiencia y el juicio del investigador.

El contexto contemporáneo se enmarca en una profunda transformación. La explosión exponencial de la información, la interdisciplinariedad creciente y la supuesta obsolescencia del conocimiento, creencias y estructuras del paradigma moderno, han generado un contexto de incertidumbre y complejidad sin precedentes. En este escenario, la epistemología se enfrenta a desafíos

cruciales que rebasan los límites de las disciplinas tradicionales abordadas desde la formación profesional, por lo que, se hace necesario repensar los enfoques y fundamentos para dotar a los futuros profesionales de las herramientas necesarias que les permitan navegar en este mar de incertidumbres.

En este contexto, la epistemología, como disciplina que se ocupa del estudio del conocimiento, se enfrenta a nuevos desafíos y plantea interrogantes fundamentales sobre la naturaleza, los límites y las implicaciones del saber.

A continuación, se explorarán tres problemas epistemológicos contemporáneos que tienen una profunda incidencia en la formación profesional y generación del conocimiento, y a su vez, impactan directamente en las prácticas docentes, como parte de los resultados finales de los paradigmas de formación y concepción del conocimiento.

La Fragmentación del saber y la interdisciplinariedad:

El siglo XXI presenta como desafío una profunda reflexión epistemológica sobre los procesos sociohistóricos y culturales contemporáneos. La producción del conocimiento desde un abordaje interdisciplinar escaso aun, desde las Ciencias Sociales y Humanas ofrecen nuevos conceptos para comprender esta época y nos advierten de la complejidad material y simbólica de la vida cotidiana (Jara, 2020).

La fragmentación del conocimiento en la modernidad encuentra sus raíces en diversos factores. Uno de ellos es el auge del método científico, que propugna la división del objeto de estudio en partes más pequeñas y manejables. Éste método analítico busca aislar variables y establecer relaciones causales precisas, lo que inevitablemente conduce a una cierta atomización del saber (Bachelard, 2000).

La especialización disciplinar ha traído consigo una serie de ventajas indiscutibles. Al concentrar los esfuerzos en áreas específicas, los investigadores han logrado avances significativos en el conocimiento de la realidad, más aún en las sub áreas de las ciencias naturales, por ejemplo, una de las divisiones de las ciencias naturales es la física, un área de estudio de la física es la física de los materiales, y de esta surge la tecnología de materiales, donde los grandes avances en el estudio de materiales semiconductores han hecho posible la construcción de circuitos integrados de dimensiones micro y nano, con diversas aplicaciones en las telecomunicaciones, la medicina, la instrumentación, la arquitectura, la

industria automotriz, entre otras áreas, incluyendo la recreación y esparcimiento individual y social.

La profundización en temas particulares ha permitido desarrollar teorías más sofisticadas, desde aquellas que llevaron a concebir el átomo como la partícula más pequeña e indivisible del universo, hasta el descubrimiento de los fotones y la determinación del bosón de Higgs (propuesta en el modelo estándar de física de partículas), y de técnicas más precisas que han dado paso a estos descubrimientos.

Sin embargo, la fragmentación del conocimiento también ha generado una serie de desafíos. Uno de los más importantes es la pérdida de la visión holística. En otras palabras, se pierde la perspectiva de buscar comprender las relaciones y conexiones entre los diferentes elementos de un sistema, sin reducirlo a una simple suma de sus componentes individuales, por ejemplo, de la biología se desprende la ecología, que en su forma clásica de estudio ha llevado a una visión reduccionista de los ecosistemas, donde se estudian los organismos individuales o las especies de forma aislada, sin considerar las complejas interacciones entre ellos y el medio ambiente.

Al dividir el conocimiento en disciplinas cada vez más especializadas, se corre el riesgo de perder de vista la interconexión entre los diferentes campos del saber. Cada disciplina tiende a enfocarse en su objeto de estudio de manera aislada, lo que dificulta la comprensión de los fenómenos en su complejidad. Esta fragmentación impide una comprensión integral de los problemas complejos que enfrenta la humanidad (Morín, 1996).

Es necesario también, reconocer que la especialización excesiva puede limitar la capacidad de innovación. Al estar inmersos en un marco teórico y metodológico muy específico, los investigadores pueden tener dificultades para establecer conexiones con otras disciplinas y generar ideas más integrales. Esta especialización excesiva puede llevar a una visión parcial de los problemas, ya que cada disciplina tiende a enfocarse en su propio objeto de estudio, sin considerar las implicaciones más amplias. Esto puede dificultar la identificación de soluciones innovadoras que requieren una perspectiva interdisciplinaria. Por ejemplo, hablar de investigación en educación implica comprender que el sujeto de la educación es un ser multidimensional, sumergido en una diáspora de incertidumbres, certezas, dudas y utopías, situaciones que requieren miradas complejas para reconocer conexiones que dinamizan el tejido social del conocimiento (Martínez & De Molina, 2018), por lo que, proponer una solución

exclusivamente desde la didáctica (como especialidad), es en definitiva una solución parcial y limitada a la complejidad que involucra la educación.

Desde la visión de la especialización, según Solares (2015), también se limita la capacidad de los individuos para comprender y transformar su propia realidad social y, haciendo referencia a la perspectiva de Habermas (1981/1998), quien expresa que, al estar encerrados en sus respectivas disciplinas, los expertos pierden la perspectiva necesaria para abordar los problemas complejos que enfrenta la sociedad. Incluso, la especialización puede contribuir a la legitimación del poder y a la reproducción de las desigualdades sociales, al privilegiar ciertas formas de conocimiento y excluir otras.

En este sentido, Habermas aboga por una epistemología crítica que cuestione los supuestos y los límites de las disciplinas tradicionales, orientada a comprender la complejidad de la realidad social y a promover la emancipación de los individuos (Solares, 2015).

Para las ciencias sociales y humanidades, esto implica un cambio de paradigma que va más allá de la simple acumulación de conocimientos especializados. Exige una reorientación hacia una investigación que sea más reflexiva, crítica y orientada a la transformación social, plantea un desafío significativo para la formación profesional.

Este desafío radica en la necesidad de cultivar profesionales capaces de pensar de manera crítica, interdisciplinaria y con una conciencia social profunda. La perspectiva de Habermas desde la interpretación de Solares (2015), sugiere la exigencia de una formación más integral, que permita a los profesionales comprender las conexiones entre diferentes disciplinas y abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas. Implica formar profesionales capaces de analizar de manera crítica los conocimientos que adquieren, de cuestionar las verdades establecidas y de construir sus propios argumentos. Implica formar profesionales no solo capaces de comprender la realidad social, sino también de contribuir a transformarla.

Así, el siglo XXI nos presenta un panorama complejo y dinámico, donde los desafíos globales demandan respuestas integrales y transdisciplinarias. La fragmentación del conocimiento, heredada de la modernidad, de pronto parece un obstáculo para comprender y abordar estos desafíos de forma pertinente. Si bien la especialización ha impulsado avances significativos en diversos campos (especialmente en las ciencias naturales), también ha limitado la capacidad para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y culturales, lo que nos

impulsa a repensar las formas actuales de producción del conocimiento especializado. Esta fragmentación ha generado una paradoja: mientras más sabemos sobre las partes, menos comprendemos el todo. Los problemas globales y particulares a los que se enfrenta la humanidad hoy en día, como el cambio climático, las desigualdades sociales o la salud pública, son sistémicos y requieren de una comprensión integral que trascienda las fronteras de las disciplinas. La visión reduccionista de la generación de conocimiento propia de la especialización, aunque útil para analizar aspectos particulares de la realidad, resulta insuficiente para abordar la complejidad de estos desafíos, cuyas posibles soluciones y explicaciones vayan más allá de la simple suma de todas las partes.

La reproducción de esta visión especializada en la generación de conocimiento, se legitima desde la formación profesional, pues ésta juega un papel crucial en la reproducción y transmisión del conocimiento especializado. A través de programas de estudio altamente focalizados, las instituciones educativas forman profesionales capaces de abordar problemas específicos dentro de su campo. Este enfoque, aunque necesario para desarrollar expertos, puede generar una visión limitada y dificultar la colaboración interdisciplinaria. Entonces, no se trata de eliminar la especialización y generación de expertos, o de mirar el conocimiento desde un enfoque meramente integral, sino de generar vínculos transversales intencionalmente que faciliten la articulación entre disciplinas desde el primer eslabón de la formación profesional, con una visión de colaboración construida desde los currículos de estudio y metodologías de enseñanza, buscando complementar la especialización con una perspectiva más integral.

La relatividad del conocimiento y el pluralismo epistémico:

El concepto de un conocimiento absoluto, objetivo y atemporal ha sido objeto de un constante debate por parte de la filosofía. La creciente influencia de corrientes que ubican al conocimiento en un marco contextual y dinámico, influido por factores sociales y culturales situados en un momento histórico, ha planteado serias dudas sobre la posibilidad de establecer conocimientos universales y eternos.

La crítica al positivismo y a la idea de un conocimiento objetivo y universal encuentra eco en las ideas de Karl Popper sobre la "falsabilidad" de las teorías científicas. Popper argumenta que el conocimiento científico no avanza por verificación, sino por refutación, lo que implica una concepción del conocimiento como provisional y susceptible de ser revisado.

Karl R. Popper en su libro “La Lógica de la Investigación Científica” presenta una crítica a las corrientes que sostenían que las teorías científicas se construyen a partir de la acumulación de observaciones y generalizaciones. Los científicos proponen hipótesis (conjeturas) que luego son sometidas a pruebas empíricas. Si una hipótesis resiste las pruebas, se considera corroborada, pero nunca se puede demostrar como definitivamente verdadera. Popper señala que la inducción, es decir, el proceso de generalizar a partir de casos particulares no es un método válido para justificar las teorías científicas. No importa cuántas observaciones confirmen una teoría, siempre es posible que una nueva observación la refute. La tesis que sostiene plantea entonces, que no existe un proceso de inducción por el que puedan ser confirmadas las teorías científicas; no existiría por lo tanto un rol en la filosofía de la ciencia para una teoría de la confirmación tal como la entienden los empiristas lógicos. Esto es lo que constituye la ruptura esencial con el programa de investigación del empirismo lógico (Alcalde, 2016).

Para Thomas Kuhn, las revoluciones científicas son momentos de cambio radical en el desarrollo de una ciencia. Un paradigma, entendido como un conjunto de creencias y prácticas compartidas por una comunidad científica, entra en crisis cuando se enfrenta a anomalías que no puede explicar. Estas anomalías, o preguntas sin respuesta, generan un clima de insatisfacción y conducen a la búsqueda de nuevos paradigmas que puedan dar cuenta de los fenómenos observados de manera más satisfactoria. En este sentido, las revoluciones científicas representan rupturas epistemológicas que marcan el paso de una etapa de desarrollo científico a otra (Alcalde, 2016).

Así, el paradigma que gozaba de amplia aceptación se encuentra de pronto frente a la desconfianza generalizada, y es reemplazado por uno nuevo, liderado por aquellos que proponen nuevas teorías y modelos con un impacto profundo y significativo en la explicación e interpretación de la realidad.

Por su parte, Pierre Bourdieu, sociólogo francés, desarrolló una teoría que pone de manifiesto cómo las estructuras sociales influyen en la producción y la distribución del conocimiento. Para Bourdieu, el conocimiento no es una entidad abstracta y universal, sino un producto social que se construye y se disputa en lo que él denomina "campos". Los campos son espacios sociales donde se producen luchas por el poder simbólico, y en los que el conocimiento se convierte en una herramienta para legitimar y reproducir las relaciones de dominación (Pinto, 2002).

Tanto Bourdieu como Kuhn y Popper contribuyen a una visión más relativista del conocimiento. Muestran cómo el conocimiento no es un reflejo objetivo de la realidad, sino una construcción social intrínsecamente influenciada por factores históricos, sociales, culturales y de poder. Esta perspectiva relativista implica fundamentalmente, que no existe una verdad absoluta y universalmente válida; la verdad se revela como relativa a un contexto histórico y social particular. Implica que el conocimiento es construido socialmente y está sujeto a las relaciones de poder.

En el ámbito científico, esta visión se manifiesta en la concepción de los paradigmas como estructuras cambiantes y susceptibles de ser reemplazadas por otras en momentos de revoluciones científicas. En última instancia, estas perspectivas convergen en un pluralismo epistémico, que reconoce y valora la existencia de múltiples sistemas de conocimiento o formas de conocer el mundo, cada uno con su propia legitimidad, métodos, criterios de validez y limitaciones. Esto implica el reconocimiento de la diversidad cognitiva, aceptando que diferentes comunidades, culturas, individuos o incluso disciplinas científicas puedan desarrollar formas distintas y válidas de comprender la realidad (Sánchez-Antonio, 2019). En lugar de buscar una única "verdad", se aboga por la coexistencia de verdades contextuales, buscando promover un diálogo crítico y la negociación entre diferentes sistemas de conocimiento, siempre considerando que, cada forma de conocer opera dentro de sus propias limitaciones y sesgos, influenciados por su contexto de producción (Sánchez-Antonio, 2019).

Bajo estas visiones, la construcción social del conocimiento implica entonces un profundo impacto en la formación profesional. Los profesionales, al comprender que el saber no es una verdad absoluta e inmutable, sino un producto cultural y socialmente construido, deben adquirir una perspectiva crítica que les permite cuestionar los conocimientos establecidos y valorar la diversidad de perspectivas. Esta conciencia podría habilitarlos para reconocer cómo sus propias experiencias y valores moldean su visión del mundo y sus prácticas profesionales.

El Impacto de la tecnología en la producción y la difusión del conocimiento:

La evolución de la ciencia ha ido de la mano de los avances tecnológicos. Lo que comenzó con la transmisión oral de conocimientos ha evolucionado hasta la era digital, donde la información está al alcance de un clic. La modernidad,

con la invención de la imprenta, el telégrafo, la máquina de vapor y el motor de combustión interna, marcó un antes y un después en la historia de la humanidad. Estas tecnologías no solo facilitaron la comunicación y el transporte, sino que también impulsaron cambios sociales y económicos sin precedentes, fomentando un espíritu de progreso y racionalidad.

La transformación del conocimiento por la tecnología puede ser analizada a través de la lente de Marshall McLuhan, quien acuñó el concepto de "aldea global" desde 1964 en su obra *Understanding Media: The Extensions of Man*. Tras la observación de como los medios de comunicación, sobre todo a través de la llegada del satélite, habían sido capaces de superar cualquier distancia física: "...acercando a los habitantes de la tierra, haciéndolos próximos, vecinos, convirtiendo la tierra en una gran aldea global" (McLuhan, 1964).

Para describir el impacto de los medios de comunicación en la configuración de la sociedad y la cultura, McLuhan enfatizó cómo los medios no solo transmiten información, también modelan nuestra forma de pensar y percibir el mundo. Otero (1998), resumiendo a McLuhan postula que:

- Toda innovación técnica perturba nuestras vidas y todos los cambios sociales son el efecto que las nuevas tecnologías ejercen sobre el orden de nuestras vidas sensoriales.
- Toda innovación tecnológica es literalmente una amputación de nosotros mismos.
- Con los nuevos ambientes tecnológicos opera una revolución radical en nuestros sentidos.
- El impacto físico y social de las nuevas tecnologías y su medio ambiente resultante invertirá todas las consecuencias psíquicas y sociales características de las antiguas tecnologías.
- Una nueva tecnología sacude a una sociedad.
- Las sociedades siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con que se comunican los hombres que por el concepto mismo de la comunicación.
- La prolongación de cualquier sentido modifica nuestra manera de pensar, actuar y percibir el mundo, afectando a todo el complejo psíquico y social.
- El poder formador de los medios son los propios medios.

- Los distintos medios ambientes tecnológicos, no meros receptáculos pasivos de las gentes son, por el contrario, procesos activos que dan nueva forma tanto al hombre como a otras tecnologías.

La idea de McLuhan radica en la identificación de la tecnología, y particularmente los medios de comunicación, como fuerzas fundamentales con la capacidad de configurar de manera profunda la experiencia sensorial humana, la estructura del pensamiento, la organización de la sociedad y la cultura. Desde esta perspectiva, se puede inferir que cada nueva tecnología de comunicación no solo introduce nuevas maneras de recibir información, sino que, también reorganiza la experiencia sensorial del mundo, modificando incluso la forma en que se capta la realidad.

Se puede reconocer entonces, que no se es solo usuario pasivo de herramientas tecnológicas; más bien, se habita dentro de los entornos tecnológicos que se construyen, y estos entornos a su vez, dan forma a las costumbres sociales, las instituciones y la cultura.

Así, inmersos en un entorno donde la tecnología digital y la inteligencia artificial transforman rápidamente todos los aspectos de la vida humana, “en un mundo en el que las máquinas entran en contacto con el mundo real en forma de virtualidades” (Pérez, 2024), Brunet y Morell (2001) plantean que la reflexión epistemológica asume fundamentalmente dos tareas:

1. Examinar críticamente la práctica científica y llamar la atención sobre las dificultades que aparecen en ésta (función crítica).
2. Desarrollar una concepción sistemática alternativa a la práctica científica aplicada que implique alguna mejora en la resolución de los problemas de los que se ocupa la ciencia (función heurística)

Desde este punto de vista, la Inteligencia Artificial (IA), plantea un desafío significativo para la filosofía, ya que obliga a reexaminar conceptos fundamentales sobre la naturaleza de la inteligencia, la conciencia y la ética (UNESCO, 2024). Considerar cómo la IA podría transformar la estructura de la verdad y la autoridad en la sociedad cuando históricamente, la autoridad del conocimiento ha residido en expertos humanos y en instituciones, es sin duda es una interrogante contemporánea en la generación del conocimiento. En efecto, la relación entre la epistemología y la inteligencia artificial es un campo dinámico y en evolución, que promete transformar el desarrollo científico de maneras profundas. La capacidad de la IA para procesar y generar conocimiento a una escala sin precedentes abre nuevas fronteras para la ciencia, pero también

plantea desafíos epistemológicos que deben ser cuidadosamente considerados. Fomentar un diálogo continuo entre filósofos, científicos y tecnólogos será crucial para asegurar que el impacto de la IA en la ciencia sea tanto ético como innovador (Pérez, 2024).

Si bien la IA tiene el potencial de revolucionar la forma en que generamos y validamos el conocimiento, también plantea retos éticos y metodológicos significativos. Para navegar en esta relación incierta, es crucial que adoptar una postura crítica y reflexiva, reevaluando y ajustando los principios epistemológicos para garantizar que el conocimiento generado por la IA sea no solo preciso, sino también comprensible y éticamente responsable. En este proceso, se debe abrazar las oportunidades ofrecidas por la IA y al mismo tiempo mantener una vigilancia constante sobre sus limitaciones y riesgos, asegurando que el desarrollo científico siga siendo una empresa humana en su esencia y propósito (Pérez 2024).

Desde esta perspectiva centrada en el ser humano, las herramientas de IA deberían diseñarse para ampliar o aumentar las capacidades intelectuales y las habilidades sociales humanas, y no para socavarlas, entrar en conflicto con ellas o usurparlas (UNESCO, 2024).

La "IA" representa una intersección fascinante y compleja entre la epistemología tradicional y las nuevas capacidades ofrecidas por la inteligencia artificial. Si bien la IA tiene el potencial de revolucionar la forma en que generamos y validamos el conocimiento, también plantea retos éticos y metodológicos significativos (Pérez, 2024).

La oportunidad que presenta la IA para expandir los límites del conocimiento humano, “al dotar a las máquinas de la capacidad de aprender, razonar y tomar decisiones, se erige como una herramienta poderosa para explorar territorios antes inaccesibles y acelerar el ritmo de la investigación científica” (Rouhiainen, 2018). Simplemente, la capacidad computacional para procesar vastas cantidades de datos a una velocidad sin precedentes permite a los investigadores identificar patrones y correlaciones ocultas en conjuntos de datos masivos, y al identificar patrones inesperados en los datos, sugerir nuevas problemáticas y líneas de investigación que los humanos podrían no haber considerado. De igual manera, puede desarrollar tareas computacionales recursivas perfeccionando cada vez más algoritmos y códigos computacionales para el desarrollo de nuevas tecnologías, además de desarrollar tareas como la generación de informes y la revisión de la literatura científica, por mencionar

algunas de sus aplicaciones. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que es una herramienta, por lo que no es infalible, ya que también es susceptible a sesgos. Por ejemplo, los modelos de IA aprenden de los datos con los que son entrenados, y si estos datos están sesgados, los resultados obtenidos también lo estarán.

Así, su desarrollo y utilización plantea desafíos epistemológicos y éticos, por ejemplo, uno de los principales interrogantes que suscita la IA es la naturaleza del conocimiento que produce. ¿Los patrones y correlaciones identificados por los algoritmos de aprendizaje automático representan un verdadero entendimiento de los fenómenos subyacentes o simplemente son correlaciones estadísticas superficiales? ¿Quién es responsable de las decisiones tomadas por sistemas de IA? ¿Los desarrolladores, los usuarios o la propia IA? Esta cuestión se vuelve especialmente relevante en contextos donde las decisiones de la IA pueden tener un impacto significativo en la vida de las personas. Al respecto, Benjamins y Salazar (2020) sostienen que, «puesto que no es posible enseñar ética a una máquina, será a las empresas y sus desarrolladores a quienes hay que exigir que el desarrollo y el uso de la IA sean realizados de una manera ética, en concordancia con los derechos humanos internacionales, aplicable a todos los campos del conocimiento.

Sin embargo, la tendencia al uso de la IA en diversos ámbitos de la vida es una realidad que no se puede negar. En este sentido, la formación profesional debe adaptarse a esta nueva realidad, para que las nuevas generaciones puedan navegar en este nuevo paradigma. Los profesionales del futuro necesitarán no solo habilidades técnicas para trabajar con la IA, sino también una sólida formación en filosofía, ética y epistemología. Esto les permitirá comprender las implicaciones de la IA, evaluar críticamente sus resultados y tomar decisiones informadas en un mundo cada vez más automatizado.

Desafíos epistemológicos en la formación y práctica docente del siglo XXI (reflexiones finales).

Los desafíos epistemológicos contemporáneos, caracterizados por la fragmentación y relatividad del conocimiento, así como, el impacto de las tecnologías digitales, resaltan la necesidad de reconfigurar radicalmente los paradigmas de la formación profesional. Esta nueva realidad exige repensar los fundamentos y las orientaciones de las disciplinas, impulsando una búsqueda constante de nuevas formas de producir y validar el conocimiento. En este contexto, se hace necesario evolucionar hacia una perspectiva más

contextualizada y situada, que reconozca la diversidad de saberes y la importancia de las prácticas sociales en la construcción del conocimiento. Balmaceda (2023) en sus reflexiones sobre la obra "La Interpretación de las culturas" de Clifford Geertz, sostiene que el conocimiento no es universal ni atemporal, sino que está profundamente arraigado en contextos culturales específicos. Los valores, creencias y prácticas sociales influyen en la forma en que se construye y se interpreta el conocimiento, y que, como ya se ha mencionado, el conocimiento científico está condicionado por marcos teóricos y sociales temporales y particulares. Dentro de estos marcos sociales particulares, es importante reconocer que existen comunidades de práctica como espacios donde se comparten conocimientos, habilidades y valores a través de la interacción social. Estas comunidades desempeñan un papel fundamental en la construcción y transmisión del conocimiento (Wenger, 1998). Así, el conocimiento no es entonces una entidad abstracta, sino que está íntimamente ligado a las actividades, contextos y herramientas que utilizamos. Es un proceso social y cultural mediado, principalmente en las ciencias sociales, donde la construcción de leyes universales como la gravitación, son complejas de concretar.

Otro aspecto fundamental para abordar los desafíos contemporáneos del conocimiento es transformar la concepción tradicional de la formación profesional como un horizonte lejano, relegado a las etapas finales de la educación formal. Esta visión se muestra cada vez más anacrónica en el contexto de un mundo globalizado y en constante transformación. Es imperativo reorientar nuestra mirada y reconocer que la formación profesional no es un destino al que se llega, sino un camino que se inicia desde los primeros años de escolarización.

Así, la educación básica, lejos de ser una mera preparación para estudios superiores, debe concebirse como el primer eslabón de una cadena formativa continua que vincula el aprendizaje con la realidad. De esta manera, la intersección entre los desafíos epistemológicos contemporáneos y la formación profesional, así como, las prácticas docentes, convergen sobre la naturaleza del conocimiento, la educación y el rol del docente en la sociedad actual. Uno de esos roles implica cultivar en los estudiantes la capacidad de conectar ideas aparentemente dispares y de construir un marco conceptual coherente. Esta búsqueda de la unidad en la diversidad es un imperativo tanto para la formación de profesionales competentes como para la formación de ciudadanos críticos.

La idea de que el conocimiento es relativo y construido socialmente plantea interrogantes fundamentales sobre la naturaleza de la verdad y la objetividad. En este contexto, la educación debe fomentar el diálogo y el debate, permitiendo a los estudiantes construir significados a partir de la interacción de diferentes perspectivas. Los docentes, a su vez, deben desempeñar un papel de mediadores, facilitando la construcción de consensos y promoviendo el respeto por la diversidad de opiniones. Para esto, es necesario mirar hacia las prácticas docentes con las cuales se promueve el conocimiento y la generación de este. El docente, en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la formación profesional, desempeña un papel crucial en la construcción de sociedades democráticas y plurales. Más allá de la mera transmisión de conocimientos, los educadores actúan como guías y facilitadores en el desarrollo de diversas competencias en sus estudiantes, idealmente, mediante la generación de entornos de aprendizaje donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, sin importar sus creencias, orígenes o perspectivas. Estos espacios deben fomentar la escucha activa, el diálogo respetuoso y la expresión libre de ideas sobre temas diversos de interés sin perder la estructura académica y generando andamios que les permitan transitar de saberes a nuevos conocimientos y contenidos multidisciplinares. Quizá, para migrar a esta visión, las herramientas profesionales con las que se cuentan actualmente sean insuficientes no solo en los docentes, sino también en las instituciones formadoras de docentes, sin embargo, es ya una necesidad planteada ni siquiera por expertos pedagogos, sino por la complejidad de la realidad actual.

Un aspecto adicional presente a lo largo de la historia de la humanidad es la ética y la responsabilidad social en el uso y generación del conocimiento. Los desafíos epistemológicos contemporáneos nos obligan a repensar el papel de la educación en la formación de ciudadanos responsables. Así, las instituciones deben preparar a sus estudiantes para enfrentar los desafíos globales en un marco ético, propiciando la toma de decisiones colectivas e informadas que puedan dar solución, atenuar o concientizar sobre situaciones relacionadas con la subsistencia, calidad de vida y desarrollo de la humanidad. Temas como el cambio climático, la desigualdad social y la crisis ambiental, donde el conocimiento tenga y sea usado responsablemente a fin de garantizar el bienestar de las generaciones presentes y futuras como parte de un ecosistema global.

Considerando los desafíos actuales y la naturaleza dinámica del mundo contemporáneo, la formación profesional docente debe concebirse como un proceso continuo e inherente al ejercicio de la profesión. Resulta fundamental

que esta formación promueva en los futuros educadores el desarrollo de una sólida conciencia epistemológica, entendida como la capacidad de reflexionar críticamente sobre la naturaleza del conocimiento, sus orígenes, validez y límites, así como, sobre los métodos empleados para su construcción. Esto implica que los futuros docentes sean capaces de analizar sus propios procesos de aprendizaje, cuestionar los supuestos que fundamentan las diferentes disciplinas y comprender la naturaleza provisional y contextual del saber. Aquel profesional que aspire a desarrollar una trayectoria en la docencia, debe asumir el compromiso permanente de aprender a lo largo de su vida, actualizando de manera constante sus conocimientos e incorporando permanentemente metodologías según las características generacionales. En este sentido, las instituciones tienen la responsabilidad de ofrecer programas de formación continua que permitan a los docentes mantenerse actualizados, y desarrollar las competencias necesarias para un desempeño profesional pertinente.

La formación profesional y las prácticas docentes deben adaptarse para formar ciudadanos críticos y capaces de navegar en un mundo complejo. Los docentes tienen la responsabilidad de fomentar el pensamiento crítico, promoviendo la evaluación de la información y la construcción de argumentos sólidos. Asimismo, deben diseñar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias que permitan a los estudiantes conectar diferentes áreas del conocimiento y abordar problemas desde múltiples perspectivas.

Es fundamental equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para aprender de manera autónoma y continua a lo largo de su vida. Por último, los docentes deben ser conscientes de sus propios marcos epistemológicos y estar dispuestos a cuestionarlos, y a aprender de nuevas perspectivas, modelando así una actitud de aprendizaje continuo para sus estudiantes. La educación desde su primera etapa hasta la profesionalización, debe ser un espacio de reflexión crítica, donde los estudiantes aprendan a construir conocimientos, participar activamente en la construcción de teorías y soluciones articuladas que coadyuven a la creación de un futuro sostenible.

Los problemas epistemológicos contemporáneos nos llevan a reconocer la intrínseca conexión entre el conocimiento y los valores. La producción y la aplicación del conocimiento no son procesos neutrales, sino que están impregnados de valores éticos, políticos y sociales. Este reconocimiento plantea la necesidad de una reflexión ética en la formación profesional, que debe preparar a los individuos para tomar decisiones responsables y considerar las implicaciones sociales de su trabajo, enfatizando la importancia de la

responsabilidad epistémica, que implica el compromiso con la búsqueda de la verdad, la honestidad intelectual y el reconocimiento de los límites del propio conocimiento.

Bibliografía

- Alcalde Barreto, C. L. (2016). Falsabilidad y revoluciones científicas. Karl Popper y Thomas Kuhn. Tradición, Segunda época, (14), 84–96. <https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i14.340>
- Ammon, S. (2012). Comprender el conocimiento. La contribución de Goodman al desarrollo de un concepto plural y procesal del conocimiento. *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, (49), 11-28.
- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo Veintiuno.
- Balmaceda, F. G. (2023). Cincuenta años de "La Interpretación de las culturas": una reflexión crítica. *Antropología y Derecho*, (11), 81-93.
- Benjamins, R., & Salazar, I. (2020). El mito del algoritmo. Cuentos y cuentas de la Inteligencia artificial. Ediciones Anaya. Multimedia. <https://bit.ly/3QfzhwR>
- Brunet Icart, I., & Morell Blanch, A. (2001). Epistemología y cibernética. Universitat Rovira i Virgili, Departament de Gestió d'Empreses, & Universitat de Lleida, Departament d'Economia Aplicada.
- Corral, Q. R. (2022). ¿Qué es la postmodernidad? *Casa del tiempo*, 67-73.
- Habermas, J. (1998). Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.
- Jara, M. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clio & Asociados* (30), 75-89. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12141/pr.12141.pdf
- Kuhn, Thomas (1962). The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press.
- Martínez, I. J. V., & De Molina, C. D. C. (2018). El mundo integral y complejo del sujeto de la educación. *Alteridad*, 13(2), 228-238.
- McLuhan, M. (2009). Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano (Vol. 22). Grupo Planeta (GBS). Título original: *Understanding Media. The Extensions of Man* (1964). Publicado en inglés por The MIT Press, Cambridge. Massachusetts

- Morin, E. Bocchi, G. y Ceruti M., *Gaceta de Antropología*. Un nouveau commencement, París, Seuil, 1991: 179-193. Resumen y traducción de José Luis Solana Ruiz, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política de la Universidad de Granada.
- Morín, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de antropología*.
- Otero, Edison (1998) *Teorías de la comunicación*. Editorial Universitaria.
- Pérez Palencia, M. G. (2024). Epistemolog-IA: la Confluencia de la Inteligencia Artificial y la Epistemología en el Desarrollo Científico Contemporáneo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 11236-11257. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13264
- Pinto, L. (2002). Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social. Siglo XXI.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Madrid: Alienta Editorial, 20-21.
- Sánchez-Antonio, J. C. (2019). Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24(86), 32-46.
- Solares, B. (2015). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 41(163). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1996.163.49649>
- UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

Relaciones existentes entre los problemas de la epistemología contemporánea y la formación profesional docente

Aldo Castillo Ramírez

Vol.1 No. 1 Junio de 2025

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7127-0630>

Recibido: 12 de enero de 2024

Aceptado: 20 de mayo de 2024

Resumen

En este artículo se pretende explicar la relación que existe entre la epistemología contemporánea y la formación de docentes, iniciando con la diferencia entre doxa y episteme, que desde este punto de vista influyen en la perspectiva epistemológica de los docentes, para ello se aclara que tanto las vertientes epistemológicas, así como las problemáticas por las que atraviesa la cultura científica en México, y los análisis sobre el status como ciencia de la pedagogía van configurando las posturas epistemológicas en la formación de docentes.

Ello no lleva a referir que las prácticas docentes están influenciadas por la formación profesional recibida en conjunto con las creencias previas o posteriores al ingreso al campo laboral en ámbitos educativos, en dónde se forma la doxa especializada, que son las creencias de los docentes sobre la escuela y la educación, esto se pudiera comprobar con el análisis del discurso pedagógico. Lo que se propone es que la formación profesional docente debe de integrar una comprensión profunda de la epistemología y la cultura científica en el campo pedagógico, para la mejora de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Epistemología contemporánea, formación profesional, cultura científica, discurso pedagógico, práctica pedagógica.

Introducción

En este trabajo se presentarán algunas disertaciones sobre la epistemología contemporánea y las relaciones con la formación profesional de los docentes. En una primera instancia se explicará la diferencia entre dos términos, episteme y doxa, y las posturas respecto a estas dos formas epistemológicas de base.

En una segunda parte del escrito se retoma las características y explicaciones sobre la epistemología contemporánea y sus posturas, que son contrapuestas pero que han determinado la base de la formación de diversas disciplinas y, por lo tanto, de diversas profesiones, y, además, se explicará sobre lo que es la cultura científica y sus condiciones sobre todo en la sociedad mexicana.

En la tercera parte se hablará sobre la pedagogía y su problemática en las tres vertientes, pedagogía como ciencia, pedagogía como arte o pedagogía como práctica, para después explicar la relación con la formación de los profesionales en la educación, y por último explicar las prácticas pedagógicas y el discurso utilizado en la mismas, analizando su relación con la epistemología.

Diferencias entre episteme y doxa

Desde tiempos antiguos por parte de los filósofos, como Platón, que, en sus diálogos, especialmente en el "Menón" y la "República", es uno de los primeros filósofos en explorar la diferencia entre doxa (opinión) y episteme (conocimiento). En el "Menón", Platón utiliza un criterio lógico para diferenciar ambos conceptos, donde la episteme se caracteriza por su estabilidad, mientras que la doxa es volátil y carece de una conexión lógica fuerte entre sus elementos. En la "República", enfatiza un criterio ontológico, sugiriendo que lo que se conoce a través de episteme es el ser absoluto, mientras que la doxa se ocupa de lo intermedio entre el ser y el no-ser (Bravo, 2009).

Protágoras, un filósofo sofista, con su concepto de aisthesis, que significa indistintamente juicio, sensación, emoción, creencia, en fin, doxa, pero que también hace la afirmación aisthesis es episteme (Rojas-Parma, 2015). El filósofo neoplatónico Plotino respecto a la generación de la episteme planteaba que esto "implica el recogimiento no solo de la intelección, sino del deseo mismo de inteligir para acceder a una presencia superior a la episteme" (Gutiérrez, 2022, p. 2).

Aristóteles, también aborda esta distinción, aunque desde una perspectiva diferente. En su obra, argumenta que tanto doxa como episteme pueden

referirse al mismo objeto o fenómeno. Sin embargo, la diferencia radica en cómo se perciben: la episteme reconoce verdades necesarias, mientras que la doxa se basa en hechos contingentes, además la ciencia (episteme) busca una comprensión más profunda y necesaria de las cosas, mientras que la opinión (doxa) puede ser simplemente un juicio sobre algo sin el mismo nivel de certeza (Mesquita, 2008).

La doxa, generalmente se entiende como la opinión o la creencia, de las personas sobre algún elemento o forma de la realidad, es el conocimiento común, expresado en las explicaciones que da cualquier persona sobre ellos mismos y sobre el mundo.

El sentido común es básicamente doxa (saber aparente y conocimiento engañoso). Para Platón, la doxa no constituía un verdadero conocimiento sobre la realidad y, por el contrario, estaba asociada en muchos casos a la creencia y a la fe, también a las distorsiones sobre la realidad (Duque-Daza, 2019, p. 12).

La doxa es concebida desde la tradición filosófica platónica, como conocimiento inválido, no justificable, incompleto o falso, debido a que depende de la interpretación del sujeto y no a la argumentación reflexiva y sustentada con evidencia. Por la influencia de Platón, a la doxa se le dio el mismo nivel de la ignorancia, y del conocimiento que era manipulado por otros sujetos, para hacerles creer lo que ellos consideraban, esta explicación la plantea en el llamado Mito de la Caverna la cual consiste en una analogía respecto a cómo se accede al conocimiento.

El mito de la caverna, que presenta Platón en uno de los diálogos del libro VII de La República (...) es una teoría acerca de cómo puede el hombre encontrar la verdad y por lo tanto el conocimiento de todas la(sic) cosas que le rodean y que se encuentran en el mundo. Describe cual sería el método que debe seguirse y cómo debe actuar el sujeto utilizando tal método ante sus congéneres para poder, primero, hacerles comprender que hay una verdad que no es la cotidiana, y segundo, que hay que recorrer un camino largo para llegar a ella, al conocimiento real de las cosas (Calva-González, 2015, p. 7).

Por otro, lado una de las características de la doxa es que puede ser mutable, cambia con el tiempo y las circunstancias histórico-sociales. La doxa puede modificarse a raíz de varios procesos socioculturales, revoluciones, guerras y cambios políticos, dónde la percepción de ciertos valores o normas sociales

puede transformarse radicalmente tras un conflicto o un movimiento social, por ejemplo, el conflicto Israel – Palestina en la que muchas personas toman postura sin tener un conocimiento amplio del conflicto que es muy complejo.

Otros factores influyentes en el cambio de la doxa son las transformaciones culturales, debido a que las sociedades evolucionan, por lo que también lo hacen sus creencias y opiniones; y el impacto de los medios de comunicación, sobre todo en la era digital, los medios de comunicación juegan un papel crucial en la formación y modificación de la doxa debido a que la difusión rápida de información y opiniones puede alterar rápidamente las creencias populares.

Por lo que la doxa es un constructo social que refleja las creencias predominantes en un momento dado, pero su naturaleza mutable permite que estas creencias se adapten a nuevas realidades históricas, culturales y sociales.

La diferencia concreta de la doxa con la episteme es que ésta última se obtiene a través de la sistematización de las evidencias y el razonamiento sobre la realidad, que tiene como mecanismo el rigor intelectual. Es lo que se considera conocimiento verdadero o ciencia. Las características con las que más se asocia la episteme es la razón universal y objetiva, aunque en la epistemología moderna la doxa ha tenido un resurgimiento a raíz de la comprensión de que la episteme se produce a través de la influencia, o la “guía” de la doxa.

Este desprecio al que se refiere Husserl proviene del ideal moderno de objetividad matemática frente a lo subjetivo-relativo, de lo inevitablemente el propio científico hace uso, pues las ciencias construyen sus evidencias sobre la evidencia del mundo de la vida, cada vez toman de él lo que necesitan para su construcción (Villanueva-Barreto, 2006, p. 120).

Epistemología contemporánea

La epistemología como rama de la filosofía se centra en la naturaleza, producción, alcance y validez del conocimiento, en el caso de la epistemología contemporánea, se enfoca al estudio de las posturas sobre la ciencia, desde la justificación de las creencias sobre y en la ciencia, y las relaciones entre la percepción e interpretación de la realidad.

En la epistemología contemporánea se encuentran varias vertientes que tienen centros de atención diversificados, a continuación, se explicarán algunas de las características de cada una de ellas. La vertiente empírico-analítica es la

de mayor peso en la producción y validez del conocimiento, estableciendo un método específico (nombrado “científico”) que busca la conformación de conocimientos universales y replicables, que sean objetivamente comprobables y medibles mediante la observación empírica y el análisis lógico. Esta postura surge de la ciencias naturales o también llamadas ciencias “duras”, que ha sido muy relevante para la comprensión de la realidad natural y humana.

La vertiente interpretativa, basada en el subjetivismo, plantea que la realidad es relativa a la interpretación del sujeto que analiza esa realidad, por lo que los contextos, creencias y valores influyen en la forma en cómo se observa la realidad y cómo se estructura en la vida cotidiana de las personas y de los grupos sociales a los que se pertenece. Surge en las llamadas ciencias sociales ante la contraposición epistemológica a las ciencias “duras”, y las formas de recuperar las evidencias científicas se basan en la apertura hacia las opiniones, interpretaciones o subjetivaciones de los sujetos, esto se realiza mediante la recuperación de las opiniones e interpretaciones de los sujetos que son sistematizadas y contrastadas con la realidad, con teorías, explicaciones y/o modelos.

La vertiente emancipadora (sociocrítica) recupera los procesos de la evolución histórica de las sociedades y los grupos sociales que las conforman, mediante el análisis del uso del poder (económico, conocimientos o valores intrínsecos), de la dominación y la manipulación ideológica, las cuáles determinan las condiciones sociopolíticas y la vida cotidiana de las personas. Esta vertiente puede utilizar los mecanismos de observación de la realidad tanto objetivos como subjetivos, aunque desde este enfoque se interpreta a la postura empírico-analítica como la vertiente a favor de la manipulación ideológica, y a la vertiente interpretativa como adecuada, pero sin intención “político-ideológica”, debido a que desde la postura crítica toda praxis, que es la acción que integra teoría y práctica, debe dar como resultado el cambio o transformación social, y tanto la vertiente empírico-analítica, como la interpretativa son asociadas, por la vertiente sociocrítica, solamente con la contemplación de la realidad.

La vertiente constructivista consiste en las construcciones de múltiples “conocimientos” que pueden coexistir cuando existen intérpretes igualmente competentes que estén o no en desacuerdo, y la construcción depende de la diferencia de los intérpretes en cuánto a factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género. Estas construcciones están sujetas a revisiones constantes, produciéndose algunos cambios, especialmente cuando se

juxtaponen construcciones relativas diferentes en un contexto dialéctico (Guba y Lincoln, 1999). Esto se entiende como un método de razonamiento y argumentación que busca entender y resolver contradicciones mediante el diálogo y la reflexión entre los sujetos.

Como se puede observar, existen dos vertientes que son completamente contrarias, y otras que aparentemente son complementarias, sin embargo, las diferencias en el campo epistemológico son abismales y requieren de un manejo a mayor profundidad. Lo que queda claro es que tanto las vertientes interpretativas, sociocríticas y emancipatorias son un contrapeso desarrollado por los estudios en ciencias sociales, la influencia de la doxa, y, sobre todo, por el desdén de la postura empírico-analítica hacia esta última.

Las vertientes epistemológicas permiten tomar postura respecto a los conocimientos, la forma en cómo reflexionamos y sobre qué se reflexiona, cómo se producen o qué tipo de conocimiento se producen, además de la producción de las creencias y los saberes de los seres humanos sobre la realidad o realidades. Estas condicionantes permiten encontrar respuestas a las interrogantes esenciales sobre la ciencia y su conformación, y cómo, además de la producción, se usan y distribuyen dichos conocimientos, lo que se llamará cultura científica.

Cultura científica

La cultura científica se refiere a la comprensión, valoración y uso del conocimiento científico en la sociedad, esta cultura es fundamental para fomentar una sociedad informada y capaz de tomar decisiones basadas en evidencia. Sin embargo, la cultura científica es vista por el común de personas como inaccesible, o simplemente es ignorada, debido a que las formas de comunicación, como el lenguaje, los saberes previos de las personas, así como la forma de distribución complican la accesibilidad, además, la distribución de la ciencia “pertenece” a ciertos grupos especializados (científicos), o a investigadores, que acceden a ella por cuestiones personales o institucionales, y que muchas veces, este acceso significa pagar por un artículo académico o por una plataforma especializada de base de datos científicos.

Todo ello ha hecho que la cultura científica actualmente no sea vista como importante o relevante, por lo que han florecido posturas anticientíficas y/o contrarias al conocimiento científico, por ejemplo, el aumento de la creencia terraplanista, los antivacunas y los ataques ideológicos a las explicaciones

científicas, además del predominio de la doxa en casi todos los ámbitos culturales, al validar las opiniones de los sujetos como verdades absolutas, o igualarlas con las opiniones de profesionales especialistas y/o científicos. Paradójicamente en la época del mayor acceso a la información científica, y al mismo tiempo de mayor acceso a la doxa, produce este fenómeno de invalidez o desvalorización de la ciencia, y la sensación de un aumento de la especulación, de la información tergiversada, manipulada o incompleta.

La idea subyacente es que si la ciencia no es apoyada es porque no se la comprende, y en este sentido se demanda a los medios, el sistema educativo y los propios investigadores que se esfuercen por difundir los conocimientos hacia el público (Lévy-Leblond, 2003, p. 139).

Sin embargo, lo que propone el mismo autor es que, en realidad, el problema es que la cultura científica se separa de la cultura general, y que no es sólo un problema de comprensión o de cómo se distribuye la ciencia, sino que se debería de integrar a la producción cultural directamente. Desde su interpretación la cultura científica separada de la cultura general y exclusiva de los científicos no debería existir.

Desde esta perspectiva, la cultura científica en México incluye otra serie de fenómenos, a parte de la producción de la ciencia y de la vertiente utilizadas en cuanto a las posturas epistemológicas, y de las condicionantes de distribución de la misma, existe un alto posicionamiento de las creencias y del pensamiento mágico – religioso en gran parte de la sociedad mexicana, que a pesar de tener gremios de especialistas en diversas disciplinas y de una variedad de instituciones educativas y de investigación, no es suficiente para mantener a la cultura científica como parte esencial del desarrollo de la sociedad, en este sentido la cultura científica se encuentra marginada.

Esta condición de la cultura mágico-religioso tiene orígenes en el mestizaje de las culturas nativas y la occidental española, y todos los acontecimientos históricos desarrolló en una sociedad que no abandona las creencias indígenas, o que reestructuró esas creencias, pero que fueron integradas y que siguen siendo reproducidas ampliamente en la sociedad actual. Así es como encontramos por ejemplo, la incorporación de la religión católica, en conjunto con las creencias modificadas de la religión politeísta prehispánica, la integración de creencias populares, en conjunto con saberes y conocimientos científicos, que muchas veces son poco entendidos, y que todo ello produce en la conciencia colectiva la idea de que toda creencia, saber o conocimiento u opinión tienen la misma

validez o veracidad, por ejemplo respecto a la medicina, dónde las personas asisten con el curandero, o a la medicina alternativa y que muchas veces desdeñan la atención médica de base científica.

La marginación de la cultura científica ha influenciado la formación de las posturas curriculares sobre la formación de profesionales en México, dónde a pesar de que la cultura científica es retomada en los curricula oficiales sobre todo en educación superior, en los niveles de educación básica, sobre todo en el nuevo modelo educativo, aparentemente se desdeña el conocimiento científico, sin embargo, lo que sucede es que el peso del aprendizaje de la ciencia y del conocimiento científico recae en la práctica docente, lo que nos llevaría a analizar si los docentes cubren esa condición. Esto último implica indagar si la formación profesional docente desarrolla la capacidad de comprensión y saberes sobre la ciencia y, sobre todo, la capacidad de enseñanza del conocimiento científico.

Pedagogía y formación profesional docente

La pedagogía tiene un debate central el cuál surge, por un lado por que la pedagogía utiliza diversas disciplinas científicas para abordar su objeto de estudio, por ejemplo utiliza la psicología, sociología, antropología, economía, biología humana, filosofía, historia, epistemología, etc., todas ellas disciplinas de las ciencias sociales, algunas con mucho camino recorrido y con mucha influencia en la producción de conocimiento científico, y otras, que están en conformación o construcción, que es el caso de la psicología y de la pedagogía.

Es por lo que, se denomina a la Pedagogía como Ciencias de la Educación, sin embargo, esta postura contribuye a la idea de que no existe una ciencia específica y desvirtúa todo el trabajo realizado para conformar la ciencia pedagógica. Se incluye en este debate el hecho de que la Pedagogía usa elementos metodológicos de dichas ciencias, lo que ha llevado a convencer a algunos estudiosos que la Pedagogía no es una ciencia en sí.

Por otro lado, se le suma a este debate una de las propiedades inherentes a la acción pedagógica, que a pesar de tener la base teórica – metodológica (como lo es la didáctica, la cual consiste en estudiar y diseñar los métodos y técnicas más efectivos para enseñar y facilitar el aprendizaje), que conforma la postura práctica de la pedagogía, porque implica la aplicación de esos modelos y técnicas en el proceso de enseñanza, sin embargo conlleva el trabajo humano, una acción específica que se realiza de acuerdo con la formación, la ideología, creencias,

valores y concepciones y la personalidad del docente, que puede influir en la motivación, la autoconfianza, la empatía, y el estilo de comunicación con los alumnos, a esta última explicación, es decir, el arte de la pedagogía.

Por lo tanto, la Pedagogía se encuentra inmersa en una amalgama de enfoques, vertientes y concepciones, conglomeradas en los tres ámbitos: teoría, práctica y arte. En este sentido la complicación de entretrejer los tres ámbitos en un contexto y condición específica, conduce al problema de la relación entre teoría y práctica, que se ajustan a los saberes y la formación profesional del docente, porque esta formación también lleva una carga epistemológica por lo que la o las perspectivas epistemológicas desde dónde se realizó esa formación van a influir en la práctica pedagógica realizada, pero además, se habría que agregar a este análisis si alguna postura epistemológica fue aprendida, es decir, si realmente los profesionales en educación hicieron propia alguna postura epistemológica, o sólo se aprendieron conceptos y sus definiciones (un discurso pedagógico específico) sin que su práctica pedagógica esté fundamentada en dicha postura. Además, es necesario analizar cómo es aplicada la teoría pedagógica en los contextos, las condiciones institucionales, normativas y curriculares en las que se realiza la práctica pedagógica, lo que puede desarrollar la inconsistencia entre la postura epistemológica del sujeto educador y el programa educativo oficial, por ejemplo.

Todo lo anterior no significa que la Pedagogía carezca de elementos teóricos - metodológicos propios y que tienen como función específica el análisis científico de la educación. Al final, el debate sobre la conformación de la Pedagogía como ciencia tiene una reflexión que le da valor y relevancia científica: la Pedagogía es la única ciencia humana que tiene como objeto de estudio a la educación. A pesar de que existan disciplinas que explican desde sus perspectivas algunos aspectos la educación, en realidad la pedagogía contiene un conjunto de categorías y principios específicos enfocados al campo educativo. La dificultad que se ha encontrado es que también conlleva la parte normativa dónde se plantea cómo debería de ser la educación, cosa que ninguna ciencia hace, por lo que algunos autores¹ consideran que la pedagogía no es una

¹ Por ejemplo: Moreno (2009) afirma que no es una ciencia, sino un lenguaje sin significado, un discurso vacío, carente de contenido y una jerga resistente a usar el método científico, con multiplicación de palabras, da nuevos nombres a cosas que ya tenían uno y multiplica “tonterías” que chocan con el buen sentido de cualquier profesor (citado por Abreu-Valdivia, Pla-López, Naranjo-Toro y Rhea-González, 2021).

ciencia bajo ese argumento, las ciencias no son normativas, son explicativas del mundo y la naturaleza.

Ahora bien, la pedagogía es la base de la formación profesional de docentes por lo que analizar los fundamentos de la pedagogía nos permite comprender como se va configurando las posturas epistemológicas, las prácticas, los discursos y las creencias que tienen los docentes sobre la escuela y la educación.

Prácticas y discursos pedagógicos

La formación que recibe el docente está ligada a ciertas prácticas y maneras de concebir lo que es ser docente. Muchos docentes se forman como tales en universidades y normales debido a que traen consigo una tradición familiar, los padres eran docentes, los abuelos, o algún familiar y eso lleva a ciertas personas a adquirir la vocación de la docencia. Esa vocación por el ser docente también implica que se tiene cierta idea, ciertas creencias, y cierto discurso previo de los docentes en formación debido a esta tradición de seguir la profesión de los padres o familiares.

A lo anterior hay que agregarle aquellos docentes que, aunque no tengan familiares docentes, tienen el interés o el gusto por la profesión docente, y que son formados en las instituciones educativas, pero con distinta finalidad, así, los pedagogos reciben una formación diferenciada, de los normalistas, de los licenciados en educación, de los licenciados en educación primaria, de los licenciados en ciencias de la educación, etc., y al final cada uno de estos profesionales tienen diversidad de fines y propósitos de formación, pero que el Estado como encargado de la educación, los considera de manera igualitaria, como si no hubiera diferencias formativas, pero al mismo tiempo, se les pide que usen un cierto tipo de prácticas pedagógicas concretas, pero que muchas veces no concuerdan con los saberes y conocimientos desarrollados por las instituciones formadoras.

Además, toda formación de profesionales de la educación implica desarrollar en los estudiantes capacidades específicas del campo de la enseñanza, primeramente, las técnicas y métodos didácticos para la transmisión de los conocimientos y saberes a sus alumnos. En segundo término, la capacidad de autoformación, en la que el docente ya formado complementa la formación profesional recibida con mayores conocimientos, habilidades y capacidades que deberá desarrollar en su práctica pedagógica.

Por lo que es imprescindible que el docente adquiera dichas condiciones, debido a que el profesional de la educación no puede malograr el objetivo de su participación en la formación de los alumnos, pues, se arriesga a generar personas – ciudadanos – analfabetas, ignorantes y de condiciones cognitivas muy deficientes (Ávalos-Reyes, 2022, p. 313).

Sin embargo, como se explica anteriormente, las circunstancias como el tipo de formación recibida, la postura epistemológica de la formación, los intereses, habilidades y capacidades desarrolladas por el docente, en conjunto con el contexto sociocultural, laboral e institucional juegan dentro de la práctica docente lo que le agrega una complejidad más a su análisis.

Las prácticas pedagógicas, entonces, están circunscritas a una variedad de elementos, que, además, si no se identifica con claridad desde que enfoque epistemológico se realiza, se tiende a desacreditar saberes o prácticas que son adecuadas o pertinentes, y se priorizan tradiciones, discursos y acciones que son reproducidas de manera dogmática o sin argumentaciones válidas, basándose solo en la doxa, en el mero sentido común que abunda en las instituciones educativas.

La práctica pedagógica se puede entender desde el discurso que utilizan los docentes no sólo para enseñar sino además para explicar lo educativo y su propia profesión. En el caso de los docentes, “su práctica discursiva se fundamenta en su formación, que incluye perspectivas, paradigmas disciplinares (Heller, 2015) y experiencias previas (Manco, et al, 2019)” (Londoño-Vásquez y Rivas-Campo, 2024, 1). Además de que dicha práctica se deriva de “la manera en que los docentes son formados y cómo se integra la teoría y la práctica en su preparación” (Darling, 2017, citado por Londoño-Vásquez y Rivas-Campo, 2024, 1).

La formación teórico-epistemológica de los docentes que se recibe en las entidades formadoras muchas veces no es completamente comprendida por los alumnos, o es parcialmente entendida, además las tradiciones y/o aprendizajes previos sobre la docencia pueden influir en la concepción de que la teoría y las posturas epistemológicas no tienen un “uso” en la práctica y que por lo tanto no son necesarias porque todo se aprende durante el proceso. Esta simplificación de la práctica pedagógica lo que provoca es precisamente el desdén de la cultura científica, y también de la amalgama incoherente de prácticas pedagógicas con retazos de diferentes vertientes epistemológicas sin sentido ni propósito definido con claridad.

Según Londoño-Vásquez y Rivas-Campo (2024) cuando se observa que los puntos de encuentro entre prácticas discursivas, formación docente y prácticas pedagógicas se entretajan en una complejidad determinada por tendencias epistemológicas, desafíos pedagógicos y socioculturales y áreas de oportunidades para mejorar o transformar los procesos educativos, los cuales, al develarse, aunque fuese parcialmente, podrán ser de utilidad para la comprensión de los elementos fundamentales en los procesos de formación docente y su codependencia con las prácticas discursivas y pedagógicas.

Para finalizar, las tendencias epistemológicas deberán de ser comprendidas por los profesionales de la educación para poder tomar partido y encaminar los procesos pedagógicos con la certeza y rigurosidad científica, lo que implica no sólo el aprendizaje de un discurso pedagógico oficial y/o institucionalizado sino además, comprender la ontología de dicho discurso en la formación profesional recibida, la relación con la práctica pedagógica establecida por el Estado y tener la capacidad de desarrollar un criterio propio en la conformación de su práctica en el contexto histórico-social en el que se encuentra, sin dejar de lado las condiciones específicas del contexto escolar.

Es aquí donde la formación profesional recibida se convierte en determinante de la postura epistemológica desarrollada por los docentes, y por lo tanto es necesaria una coherencia entre los contenidos curriculares dentro de los programas educativos y la propia práctica docente de los encargados de la formación profesional, que obviamente también se formaron en cierta postura epistemológica, lo que pudiera entenderse mediante una lógica determinista, cosa que puede suceder, sin embargo, no necesariamente funciona de esa manera, un ejemplo clásico y ampliamente conocido es la diferencia epistemológica entre Platón y Aristóteles, uno maestro del otro. Mientras Platón esgrimía el idealismo, Aristóteles se decanta por otra forma de entender la realidad, que llamamos materialismo.

Entonces, no es que se siga una lógica determinista, en la explicación de la toma de una postura epistemológica, aunque muchas veces si se puede encontrar en la realidad el determinismo, sino más bien, hay otros factores que influyen, y uno de ellos es la doxa especializada en las prácticas escolares, que se puede observar en los discursos de los docentes, muchas veces repetitivos o de moda. Por doxa especializada pudiéramos entender aquel tipo de discurso pedagógico que aparece cuando surge un nuevo modelo, o, mejor dicho, una modificación del curriculum nacional, que traen consigo vocablos y términos diferentes, como aprendizajes clave, situación didáctica, planificación situada,

contextualización, aprendizajes esperados, ajustes racionales, codiseño, etc., que en muchas ocasiones son usados por los docentes sin realmente ser comprendidos del todo, y sobre todo, sin ser reflexionados y analizados desde un enfoque epistemológico, que sirva de base sobre lo que se pretende hacer y si lo que se plantea en lo teórico del modelo realmente se puede llevar a cabo, o se lograrán los propósitos del modelo en sí.

De esta manera la jerga pedagógica es aprehendida y repetida en el discurso de los docentes de manera casi dogmática, lo que elimina la base científica de la pedagogía, y da paso a prácticas escolares sin un fundamento epistemológico claro, o con bastantes lagunas o espacios vacíos que son llenados con creencias tomadas de experiencias anteriores o con acciones nuevas, pero sin un sustento epistémico.

Es por ello por lo que el análisis de los discursos docentes puede ayudar a comprender como se entiende al campo educativo, si se ve con la idea de renovación, cambio o transformación, si se sigue una línea de continuidad, tradición o perpetuidad, o en una tercera visualización una visión que entremezcle ambas formas de manera dialéctica. Por lo que no basta con aprenderse términos y discursos de moda cada que existe un cambio en la propuesta educativa oficial planteada, y repetirlos en el discurso pedagógico cotidiano, sino comprender las tendencias epistemológicas de la propuesta o modelo instaurado que permita conocer si existe una coherencia interna en sus fundamentos, principios y finalidades, además de las propuestas de implementación en la práctica, e incluyendo su coherencia externa, que tiene que ver con el momento sociohistórico que se vive, lo cual no es nada sencillo, porque implica también el conocimiento amplio y preciso de los fenómenos sociales actuales, y no sólo eso, sino también reconocer que los fenómenos sociales son producto de las interacciones cotidianas de los sujetos en conjunto con los determinantes sociales más amplios que engloban dichas interacciones, que se dan entre interpretaciones y que pueden ser o no concomitantes o correspondientes o no.

Es así como en la formación profesional de los educadores tiene el gran reto de formar sujetos que puedan realizar las reflexiones teóricas, formar y desarrollar discursos pedagógicos que modelen los procesos prácticos para aterrizarlos en sus contextos, pero a la vez no perder de vista el panorama más amplio de la formación social del ser humano.

Bibliografía

- Abreu-Valdivia, O., Pla-López, R., Naranjo-Toro, M., y Rhea-González, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140.
- Avalos-Reyes, E. (2022). Formación docente, una mirada desde la lectura, en *Reflexiones en torno a la formación docente: aportes desde América Latina*, Francisco Guzmán Marín, Erik Avalos Reyes y Daniel Lesteime (coords.), Arandú.
- Bravo, F. (2009). La distinción entre doxa y epistêmê. Del Menón a la República, en *Apuntes Filosóficos*, 19(34), 27-43.
- Calva-González, J. (2013). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología E información*, 27(60), 7-11.
- Duque-Daza, J. (2019). El conocimiento de la política: saberes académicos, sentido común y acción política. *Analecta Política*, 9(16), 9-35.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa en *Handbook of Qualitative Research*, de Norman Denzin and Ivonna Lincoln (eds.), London: Sage, pp.105-117.
- Gutiérrez, R. (2022). La presencia en el principio: un argumento gnoseológico sobre la diferencia entre Platón y Plotino. *Archai*, 32, 1-38.
- Lévy-Leblond, J. (2003). Una cultura sin cultura. Reflexiones críticas sobre la “cultura científica”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 1(1), 139-151.
- Londoño-Vásquez, D. y Rivas-Campo, Y. (2024). Convergencia de las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente. *Apuntes Universitarios*, 14(1), 1-18.
- Mesquita, A. (2008). Ciencia y opinión en Aristóteles. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 46(117-118), 129-136.
- Mulino, A. (2009). El método etnográfico: entre las aguas de la doxa la episteme, *Revista de Estudios Culturales*, 1(3), 36-56.
- Rojas-Parma, L. (2015). Protágoras y el significado de aisthesis, *Revista de Filosofía*, 71, 127-149.
- Villanueva-Barreto, J. (2006). Las diferentes maneras de ser racional: doxa y episteme en la fenomenología de Husserl. *La Lámpara de Diógenes*, 7(12), 114-125.

Villoro, L. (1994). Creer, saber, conocer, Siglo XXI Editores.