Sophia

Sophia-Educación, volumen 20 número 1. enero/ junio 2024. Versión español. | págs. 1-17
ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La calidad Educativa: una propuesta desde el contexto vital de los educandos

Educational quality: a proposal from the vital context of learners

A qualidade educativa: uma proposta a partir do contexto de vida dos educandos

Nelson Eduardo Cardona Muñoz*, Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**, Juan Manuel Vélez Arias***
*Candidato a Doctor en Educación, Magíster en Educación: Desarrollo Humano.Universidad San Buenaventura. Rector del colegio Champagnat de Bogotá.
** Doctor en Filosofía. Profesor del Departamento de Filosofía Universidad del Valle. Integrante del Grupo de Investigación Episteme: Filosofía y Ciencia. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5737-911X.
*** Candidato a Doctor en Desarrollo Sostenible en la línea de investigación Desarrollo Social y Humano. Universidad de Manizales. Profesor Catedrático de Administración Pública Territorial en ESAP. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3696-2159
Correspondencia de autor: juanmanuelvelezar@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se propone una concepción acerca de la calidad de la educación desde una perspectiva contexto dependiente, esto es, desde el *contexto vital*[1] de los educandos, siendo esta perspectiva, la condición de posibilidad para una educación de calidad en virtud, no solo del *saber*, sino también, del *ser*. Para tal efecto, primero, se dará cuenta de la importancia de la ética, las *emociones* y la *espiritualidad* como aquellos contenidos determinantes para una calidad educativa. Segundo, se comprenderá a la *pedagogía* como la inteligibilidad de una educación situacional. Y tercero, se comprenderá el problema del conocimiento, como una actividad humana, cargada de valores e intereses, contrastando, de este modo, toda concepción de la calidad de la educación reduccionista, afincada en estándares, métricas e indicadores que terminan por desconocer las vicisitudes y peculiaridades de los educandos.

Palabras clave: Calidad de la educación, contexto dependencia, ética, emociones, pedagogía, espiritualidad, emociones, epistemología.

Abstract

This article proposes a conception of the quality of education from a context-dependent perspective, that is, from the vital context of the learners, this perspective being the condition of possibility for quality education by virtue, not only of knowledge, but also of being. To this end, first, you will realize the importance of ethics, emotions and spirituality as those contents that determine educational quality. Second, pedagogy will be understood as the intelligibility of situational education. And third, the problem of knowledge will be understood as a human activity, loaded with values and interests, contrasting, in this way, any conception of the quality of reductionist education, based on standards, metrics and indicators that end up ignoring the vicissitudes. and peculiarities of the students 1. *Sitz Im Leben* estructura o delimita el conjunto de circunstancias de la vida escolar y educativa que le otorgan el apelativo calidad. De allí que se conciba como una matriz de sentido categorial SOFIA-SOPHIA ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

Keywords: Quality of education, context dependence, ethics, emotions, pedagogy, spirituality, emotions, epistemology.

RESUMO

No presente artigo, propõe-se uma concepção sobre a qualidade da educação a partir de uma perspectiva dependente do contexto, isto é, do contexto vital dos educandos, sendo essa perspectiva a condição de possibilidade para uma

Recibido: marzo de 2024 | Revisado: marzo de 2024 | Aceptado: abril de 2024 | Publicado: mayo de 2024

Cómo citar: /how cite:
Vélez Arias, J. M., Cardona Muñoz, N. E., & Rengifo Castañeda, C. A. (2024). La calidad educativa: una propuesta desde el contexto vital de los educando. Sophia, 20(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1392
Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún **conflicto de interés.**

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia

educação de qualidade em virtude, não apenas do saber, mas também do ser. Para tal efeito, primeiro, será abordada a importância da ética, das emoções e da espiritualidade como conteúdos determinantes para uma qualidade educativa. Segundo, a pedagogia será compreendida como a inteligibilidade de uma educação situacional. E terceiro, o problema do conhecimento será compreendido como uma atividade humana, carregada de valores e interesses, contrastando, assim, qualquer concepção reducionista da qualidade da educação baseada em padrões, métricas e indicadores que acabam por ignorar as vicissitudes e peculiaridades dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagem, competição, avaliação, resultados de aprendizagem.

Introducción

La configuración teórica de la calidad educativa a la luz del contexto vital o *Sitz im Leben* implica adentrarse en dimensiones que, además de ontológicas, antropológicas y culturales, son de naturaleza conceptual, para efectos de su comprensión. Es así como se fundamenta epistemológicamente las aspiraciones de esta propuesta en torno a la calidad educativa. En primera instancia, es pertinente realizar aproximaciones conceptuales sobre el particular, para luego delimitar y profundizar el horizonte de sentido histórico y teorético del concepto, en correspondencia con la configuración epistémica de la calidad educativa. De este modo, contexto significa "conjunto de circunstancias políticas, económicas, culturales, etc. [sociales y humanas] que rodean un hecho" (Moliner, 2016, p. 672), y vital se refiere a "de la vida. De tal importancia que no se puede prescindir de ello en la cosa de que se trata [en este caso la calidad educativa]. Fundamental, indispensable. Se aplica a las mismas palabras importancia, interés y equivalentes" (Moliner, 2016, p. 2673). De las anteriores definiciones se infiere de entrada que el vínculo entre calidad educativa y contexto vital implica concebir como importantes, imprescindibles e indispensables las circunstancias de orden ético, emocional, espiritual, pedagógico y epistemológico que rodean al hecho (social) de educar, al proceso formativo *per se*; en otras palabras, la calidad educativa cobra sentido en la medida en que la enseñanza y aprendizaje que acontecen a nivel de institución educativa, incorporan el conjunto de circunstancias de la vida que rodean a los actores institucionales; sin embargo, dichas incorporaciones no escapan de ser concebidas como importantes únicamente a nivel de instituciones educativas, requieren ser reconocidas e incluidas por el sistema educativo en general.

Como se observa, los anteriores planteamientos conllevan a concebir la educación como un hecho con complejidades, particularidades y responsabilidades notorias sobre las que el énfasis en el conocimiento científico y las métricas de evaluaciones estandarizadas son solo componentes y no el todo que engloba el conjunto de circunstancias que han de determinar la calidad de esta, entonces, habrá que ocuparse de asuntos humanos como los ontológicos, praxeológicos, epistemológicos e incluso históricos, que sustenten la comprensión de la calidad educativa conforme al contexto vital. Lo que, a decir de Vélez-Medina conduce a entender el proceso educativo como aquello que claramente no se ejerce en el vacío, sino que:

> […] es en efecto, un asunto de relaciones e interacciones entre personas, con anhelos, posibilidades y carencias, ubicadas en un tiempo, en un espacio y en una sociedad específica. A un determinado concepto de persona y de su relación con los demás, en un espacio y tiempo concreto, le corresponde también un determinado concepto de educación con su respectiva carga de finalidades. (2018, pp. 33 y 34)

Consideraciones que propician adecuadamente la presente propuesta en torno a la calidad de la educación desde el contexto vital de los educandos, teniendo presente, claro está, los *fines de la Educación*, como lo desarrolla Vélez-Medina (2018).

Ahora bien, en el marco de la teología alemana el *Sitz im Leben* en tanto contexto vital, es un concepto que simboliza puesto en la vida, situación en vida, ambiente o entorno vivencial; en sus inicios, hacia el año 1906, se conoció como *Sitz im Volksleben* evocando *escenario de la vida de la gente*, pero se instauraría en el año 1918 como *Sitz im Leben* con el teólogo protestante Hermann Gunkel, quien propone el *Sitz im Leben* en términos de contexto vital (Business Bliss Consultants FZE, 2019), (Martos,

2012). De hecho, el concepto alemán *Sitz im Leben* traducido al español puede interpretado como: *Sitz* es 'sitio', 'lugar', 'postura', 'natural', 'domicilio (social)', 'sede'; *im* que en español significa 'en el', 'en la'; y *Leben* que traduce 'vida', 'existencia', 'ser viviente', 'vivacidad', 'vigor', 'movimiento', 'animación', 'biografía', 'semblanza', 'manera de vivir', 'en la flor de la vida' (Slabý y Grossman, 2009).

Según lo anterior, es posible afirmar que se trata de la forma en que el ser humano existe y se da para el mundo, en que es e interactúa en el sitio natural y social en el cual tiene lugar y se desarrolla durante la vida. Hermann Gunkel, además de pionero del concepto, historiador, teólogo protestante y erudito literario conservó el foco de la comprensión del contexto vital en un género literario, es decir, en los elementos sociales que dieron origen a una perspectiva de narración a partir de formas lingüísticas y elementos estructurales de un espacio-tiempo específico, así como los motivos y las intenciones con las que dicha narración fue elaborada; resaltan como componentes el centro social de origen, los modos del lenguaje o mecanismos que estructuran un género y el apoyo notorio de la comunidad (Gerstenberger, 2010). En dicho escenario, la perspectiva de narración ocupó lugar en la teología, así, Martos (2012) plantea que el concepto de contexto vital (*Sitz im Leben*) fue desarrollado con el objetivo de analizar diferentes relatos bíblicos, específicamente relacionados con los libros que componen el pentateuco; sin embargo, este análisis llevaría a que se consolidara la metodología conocida como *historia de las formas*, que más adelante se posicionaría como uno de los métodos de análisis narratológico de diferentes géneros y estilos literarios, y no sólo método para las exégesis bíblicas.

Respecto de la exégesis bíblica, un ejemplo que presentan los autores apunta a que el antiguo testamento se compone por diferentes géneros literarios, es decir, profecías, himnos, canciones, leyendas, proverbios, entre otros, los cuales están incrustados en las situaciones, contextos vitales y cotidianos del pueblo israelita en el cual, la reconstrucción del contexto sociocultural israelita posibilita la comprensión de dichos géneros. Algunos autores que continúan desarrollando este concepto, como Bultmann y Theissen (2000), manifiestan que la acción de designar un género literario a un fragmento en particular no corresponde a un concepto estético sino sociológico. Es decir, que el contexto vital se comprende como una forma de conducta de la vida de la comunidad, y no como un suceso histórico en particular. Un ejemplo que mencionan los autores está relacionado con el análisis de los motivos y necesidades de las primeras comunidades cristianas, para entender los géneros y las estructuras que tienen los diferentes relatos bíblicos. Finalmente, el *Sitz im Leben* traza la contexto-dependencia como la condición que hace posible la calidad educativa al integrar, necesariamente, todas aquellas circunstancias, dimensiones o ámbitos inherentes al ser humano que se educa y a la institución que educa, que para este estudio son ética, emocionales, espirituales, pedagógicas y epistemológicas.

En síntesis, el *Sitz im Leben* indica una situación sociológica en cuyo ámbito el texto (calidad educativa) toma forma y adquiere una función social propia; permite captar el referente del texto (ética, emociones, espiritualidad, pedagogía y epistemología) contribuyendo desde la pedagogía a la inteligibilidad de las apuestas educativas. Aquí se pueden observar dos dimensiones de las categorías mencionadas en función del contexto vital, la ética, las emociones y la espiritualidad como aspectos propios de la subjetividad, que podría relacionarse con el doble *Sitz im Leben* identificado por Schurmann, en el que el *Sitz im Leben* interno refiere la motivación y la presencia constante de los seguidores alrededor de Jesús y otro aspecto externo formado por las circunstancias y las actividades públicas de esta comunidad, como sus prácticas litúrgicas, misioneras y de enseñanza (Latourelle, 1982), para el caso de este estudio de la pedagogía y la epistemología[2].

A partir de la obra de Gunkel se identifican tres componentes centrales del concepto contexto vital o *Sitz im Leben*. El primer elemento hace referencia al contenido, el cual se comprende como los pensamientos y al estado de ánimo; en ese orden de ideas, al tenor de la calidad educativa se transita a través de las categorías ética, emociones y espiritualidad. El segundo elemento alude a la forma, es decir a los elementos estructurales del leguaje en el que el relato/narración (la educación) se expresa; en este segundo sentido se transita a través de la categoría *pedagogía*. Y el último elemento es la función social, es decir, en el contexto vital, es la orilla desde la cual se puede comprender las realidades sociales, así

como la forma y el contenido de lo que se trata (Klein y Martínez, 2009); tercer sentido con el cual se transita a través de la categoría *epistemología emancipatoria*[3].

2. En este punto, es importante recordar que el constructo del *Sitz im Leben* no se adhiere a esta tesis en cuanto a método de investigación o de análisis literario, y aunque muy afín a la hermenéutica se complementa en ella sin llegar todavía a su dimensión metódica, por ahora, dadas sus connotaciones acerca de la composición de los elementos sociales, configura un sustento plausible para los elementos estructurales de orden teórico que dotan de construcción de sentido la realidad de la concepción de calidad educativa, las cuales emanan de las necesidades planteadas en el apartado del problema de investigación; que, como se observa después de las siguientes consideraciones hermenéuticas, la construcción de sentido se cristaliza a medida que se establecen conexiones entre los componentes del contexto vital (en el escenario del *Sitz im Leben*) y las demás categorías de análisis congregadas por este, en cuanto a los cimientos teóricos de la calidad educativa que aquí se proponen.

La ética: nivel teórico, especulativo y pretexto para la calidad educativa desde el contexto vital

> "*[…] educar con calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad*". Adela Cortina. (2013).

En su definición conceptual, ética se define como "parte de la filosofía que trata del bien y el mal en los actos humanos. Moral. Conjunto de principios y reglas morales que regulan el comportamiento y las relaciones morales (Moliner, 2016, p. 1115). La importancia de la ética como uno de los componentes de la calidad educativa exige el adentramiento en los presupuestos teóricos de la naturaleza humana y su devenir histórico en sociedad; una naturaleza que se pone en tela de juicio al considerar los modos de relacionamiento del ser humano en su entorno social, comunitario, institucional y familiar en los cuales el comportamiento se encuentra determinado por su desarrollo moral; máxime, en épocas de desafíos y complejidades políticas, económicas, culturales y ambientales.

La ética es un asunto que no se aprende con la memorización de valores ni con la ejemplificación de conductas apropiadas o inapropiadas del ser humano, en cambio, es un estadio del desarrollo humano que implica el conocimiento y la práctica de las virtudes individuales en armonía con los ideales colectivos, requiere construcciones conjuntas e individuales que ponen de manifiesto el progreso de la vida huma, y por tanto, significa crecer y trascender a través de un camino de concienciación permanente, camino que recorre el estudiante de la mano de docentes y padres de familia. Así las cosas, cabe preguntarse ¿Por qué es importante la ética para la educación de calidad?, ¿qué hace que la educación sea de calidad al incorporar la ética en sus procesos formativos?

Para Adela Cortina (2013) "la ética trata de la formación del carácter de las personas, de las instituciones y de los pueblos" (p.26); se encuentra estrechamente relacionada con la moral como un vocablo, término y concepto referido al carácter y las costumbres, así como a lugar en que mora o vive el ser humano. En función de ello, los hábitos son determinantes en la estructuración de las costumbres en las que habita el ser y es esto lo que precisa el carácter. Lo mismo sucede con la ética, es un apéndice de la moral que ha de establecer la manera en que el individuo interviene su realidad para bien o para mal; equivale a la forma en que expresa su carácter (Cortina, 2013).

En el ámbito educativo la ética encarna un filón como adjetivo de la educación pues lo que se espera del niño, del infante y adolescente es que, durante el recorrido por su trayecto escolar, y posterior a él, logre actuar en coherencia con el bienestar personal y en armonía con el bienestar colectivo y del ambiente en general. Según Cortina (2013) la crisis del mundo actual puede ser atendida desde una ética del cuidado; un antídoto contra la actitud de competencia y dominación del otro y lo otro, contra la carrera del poder tecnológico que concibe a los seres vivos como objetos y mercancías; un antídoto que frene el devenir de estilos de vida que no conducirán a la eliminación de la pobreza, el hambre, las injusticas en general y la sostenibilidad del Plantea Tierra. La ética se concibe aquí como antídoto que sustituye la utilización de técnicas especializadas en aras de resolver los problemas enunciados. En ese orden de ideas, la ética como elemento virtuoso de la calidad educativa pretende cambiar las actitudes

y cimentar la disposición al cuidado, que no consiste en menos que relacionarse de forma amorosa y respetuosa con la realidad. Es por esto por lo que una educación que centra sus actuaciones en la formación de ciudadanos capacitados para la vida meramente económica y competitiva impuesta por el mercado no redunda en una verdadera formación; la priorización de los contenidos disciplinares, científicos y tecnológicos obstaculizan el desarrollo equitativo y la justicia social y ambiental que tanto exige el mundo de hoy. Estas aproximaciones discurren en sintonía con lo que Cortina (2013) denomina la cosmética, lo cual quiere decir que el maquillaje mejora el aspecto del ser humano durante un tiempo determinado, y, sin embargo, no transforma a las personas en su interior; pero la ética conduce a su transformación interna a la base de la conciencia sobre el actuar bien, que involucra la convicción y el valor inherente del obrar bien.

3. Se acude a epistemología emancipatoria para referirnos a la Ecología de saberes que emerge del pensamiento postabismal de Boaventura De Sousa (2019).

Ahora bien, como la ética sirve "para intentar forjarse un buen carácter, que aumenta la probabilidad de ser felices y justos, al ayudar a estimar los mejores valores y optar por ellos" (Cortina, 2013, p. 35), vale la ocasión mencionar que la filósofa española propone una educación a escala de sistema educativo, familiar, escolar, de los medios de comunicación y de los personajes públicos en la que cada uno de estos actores no necesariamente compartan la convicción de incorporar unos valores en común, seleccionados por gozar de mayor aceptación social, en lugar de eso, busca establecer los mínimos éticos de la esfera social, que bien podría ser comunitaria o institucional, dirigidos a la construcción de una sociedad democrática y pluralista (Cortina, 2013). Contexto en el cual resulta adecuado preguntarnos por lo fines de la educación ¿Acaso uno de los fines de la educación no es contribuir a la construcción de la democracia? ¿Y si fuese este un fin de la educación, no es pertinente valorar su calidad según la consecución de los fines que se propone? Tales interrogantes son abordados por Vélez-Medina en su análisis, como se advierte a continuación:

> En las sociedades contemporáneas la educación se debate entre tensiones e ironías que aún no ha sabido conciliar, a la vez que promete la libertad, la felicidad o la igualdad, negocia la utopía por medio de la burocracia. En el marco de los contrasentidos, cobra gran importancia en la actualidad la discusión sobre dos fines que en apariencia se oponen, pero que en efecto se asientan desde la misma racionalidad: de un lado, la educación tiene la responsabilidad de enseñar los valores humanos y la ciudadanía para sostener el sistema democrático en las sociedades abiertas; pero de otro lado, sigue siendo cómplice del falso moralismo de la democracia moderna, en la que, según Chomsky, el término *democracia* se refiere a "un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el Estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio" (Chomsky, 2007, en Vélez-Medina 2018, p. 47)

Por lo tanto, recobra importancia la preocupación por los fines de la educación en correspondencia con la función liberadora de la ética. En última instancia, en lo que respecta a la ética como componente de la calidad educativa a partir del pensamiento de Adela Cortina, en la forma como se valora hoy la calidad de la educación, es una fatalidad formar a los estudiantes en habilidades o técnicas encaminadas a la multiplicidad de objetivos, sin abordar los mejores objetivos o por los que en realidad se debe esforzar la escuela (Cortina, 2013). A partir de su experiencia, Cortina (2013) sostiene que más allá de la valoración de indicadores dispuesta por grupos de burócratas, en la que las mediciones se fijan en aspectos sin relevancia para la vida cotidiana, y que además recibe el apelativo *calidad,* el asunto se resuelve con la síntesis que emerge a la hora de enfrentar y resolver los problemas con que se arma el rompecabezas de la vida, y no mediante dilemas que terminan por afectar a uno u otro.

Adicionalmente, podemos señalar que la ética como pretexto y componente del contexto vital de las comunidades educativas se concibe también en los planteamientos del biólogo chileno Humberto Maturana, en vínculo con las emociones. Para Maturana (2001) las inquietudes generadas por la ética centran la atención en el interés por el otro, esto sucede a nivel de las emociones conforme se refieren

a su aceptación, sea cual sea el escenario en que se presente la situación de aceptación, es por esto por lo que "la invitación ética no es racional sino emocional. Es desde el amor que el otro tiene presencia" (Maturana, 2001, p. 59).

Las emociones: contenido del pensamiento, elemento estructural y pretexto para la calidad educativa en el contexto vital

La ética no tiene fundamento racional sino emocional. De ahí que la argumentación racional no sirva, y es precisamente por eso que hay que crear sistemas legales que definen las relaciones entre sistemas humanos distintos desde la configuración de un pensar social capaz de abarcar a todos los seres humanos. (Maturana, 2001) En este apartado se profundizará en las emociones con el fin de dar sentido al contexto vital de la calidad educativa durante la interpretación teórica en transcurso. Es de clarificar que las categorías, ética, emociones y espiritualidad hacen parte del contexto vital de la calidad educativa en su forma literaria, ontológica y teórica como en la forma axiológica, praxeológica, social y cultural de las comunidades educativas. Hablar de las emociones como componente de la calidad educativa implica interrelacionar la enseñanza y el aprendizaje con las implicaciones que tiene para el aprendizaje y la formación, el hecho de ver, mirar, observar, interpretar y sentir las emociones como un factor cognitivo, el cual ha suscitado amplios desarrollos y debates académicos, disciplinares y científicos alrededor del ser humano. Un significado inicial del concepto de emoción se expresa en Moliner (2016):

> Alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado o que significa un cambio profundo en la vida sentimental. […] Puede consistir también en interés expectante o ansioso con que el sujeto participa en algo que está ocurriendo. […] Por fin, la alteración afectiva puede consistir en enternecimiento por sí mismo o por simpatía o compasión hacia otros; por una prueba de cariño o estimación recibida por el mismo sujeto. (2016, p. 972)

Este interés expectante que determina la participación del sujeto en algo que le está ocurriendo (como el aprendizaje) durante el acto educativo, será definitivo en la estructuración moral, en el desarrollo cognitivo y la formación integral; pero antes de explicar el porqué, resulta necesario plasmar el significado de las emociones en la óptica de la Neurociencia y la Psicología cognitiva. Una breve mirada a la Neurociencia cognitiva nos dice que las emociones son:

> Estados con una función reguladora que fomentan la supervivencia del organismo. Constituyen un conjunto de respuestas fisiológicas (neurovegetativas y endocrinas), tendencias de conducta y sentimientos subjetivos (en el caso del ser humano) que llevan al individuo a reaccionar ante una situación de importancia biológica o con un significado personal. (Redolar-Ripoll, 2014, p. 636)

En ese orden de ideas, las emociones se presentan a partir de tres componentes iniciales que son el neurovegetativo y endocrino, concernientes a determinadas funciones fisiológicas del sistema nervioso autónomo (SNA); en el componente neurovegetativo se implican las reacciones rápidas del SNA para la puesta en marcha de los recursos energéticos con los que el individuo produce una respuesta comportamental ante una situación determinada. La función del componente endocrino es reforzar las respuestas del SNA mediante la generación de hormonas y esteroides como el caso de la noradrenalina y la adrenalina a través de la glándula suprarrenal. Y el componente conductual tiene como función determinar los patrones de respuesta ante situaciones específicas; los tres componentes proporcionan la supervivencia y adaptación al ambiente (Redolar-Ripoll, 2014), aunque el componente que nos interesa en esta investigación es el conductual también llamado cognitivo (preferiblemente comportamental), vinculado a los sentimientos, la intersubjetividad, la experiencia personal y el comportamiento social o a la cognición social.

En la perspectiva del neurocientífico António Damásio las emociones "son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Ciertamente, algunos componentes del proceso de la emoción no se manifiestan a simple vista" (Damásio, 2003, p. 38). Para el autor, las emociones se clasifican en emociones de fondo,

emociones primarias o básicas y emociones sociales; las primeras tienen que ver con la expresión compuesta de acciones reguladoras presentes en procesos homeostáticos, en comportamientos de dolor, placer o la necesidad de alimentarse, incluso con el metabolismo que requiere el organismo en el día a día; esto indica que las emociones de fondo guardan relación con los componentes neurovegetativos y endocrinos señalados líneas atrás.

Por su parte, las emociones básicas son más visibles y por tradición se expresan en distintas culturas como la felicidad, tristeza, asombro, asco, ira y miedo; han sido estudiadas con amplitud en especies no humanas y se consideran el sustento de los hallazgos o conocimientos sobre la neurobiología de las emociones. Por último, conexas al componente cognitivo o comportamental, tanto como las emociones primarias, se encuentran las emociones sociales que incluyen la gratitud, admiración, simpatía, la indignación, la culpabilidad; para el autor, en el trabajo de la neurobiología, la comprensión de la forma en que el cerebro desencadena y ejecuta las emociones sociales es apenas incipiente (Damásio, 2003). Ahora bien, lo mencionado no implica que otras emociones no sean relevantes, sin embargo, el principio de anidamiento o anidación propuesto por Damásio integra los tres tipos de emociones en la medida en que "las emociones sociales incorporan respuestas que son parte de las emociones primarias y de fondo" (Damásio, 2003, p. 57). Dado que las emociones aparecen como respuesta a un objeto, situación o a la relación con otros, la evaluación natural o de la mente consciente conlleva a la función cognitiva de la razón hasta el punto de modelar las respuestas emocionales. Es por ello por lo que el desarrollo educativo de Damásio consiste en sobreponer los pasos evaluativos no automáticos entre lo causativo y lo comportamental, de acuerdo con las demandas de determinada cultura; el desafío se encuentra en lograr la evaluación adecuada tanto a nivel del inconsciente como del consciente (Damásio, 2003). Al fin de cuentas "las emociones son, en general, modificaciones del mundo interno" (p. 122). Las emociones no sólo interfieren en los procesos cognitivos del aprendizaje, sino que involucran los resultados de la educación de calidad como es la formación vinculada a la ética y la moral. Por consiguiente, la formación integral, de la que tanto se habla en el contexto educativo, insta al reconocimiento de las emociones como un componente fundamental de dicha formación en la cual se supere la omnipresencia o exclusividad de la razón.

Ya se sentó el precedente del papel que cumplen las emociones en la razón y viceversa, ahora, obsérvese que, para Cortina (2013), la intención primera es tratar de obtener el mejor provecho al modo de ser del hombre, por lo cual la razón, las emociones, la memoria y la imaginación son facultades a las cuales no puede ni debe renunciar el ser humano. Para la filósofa española, el asunto no consiste únicamente en el reconocimiento del otro, puesto que se nace ya en un contexto de vinculaciones e interrelaciones, donde el amor y el respeto son formas del reconocimiento, y dan cabida a la dignidad; en tanto las emociones cumplen una función moral trascendental, como lo hace la compasión. La calidad educativa puntualiza también en que la capacidad del sujeto de comprender sus emociones, de gestionarlas y edificarlas en función de la dignidad individual y colectiva, y en aras de la concienciación y la democracia, es un componente que contribuye a que el ciudadano del mañana pueda emanciparse de las democracias emotivas, que, acudiendo al llamado de Cortina (2013) consisten en la manipulación emocional de los ciudadanos por parte de esferas políticas dominantes.

Ahora bien, en virtud del fortalecimiento y concreción de los fundamentos teóricos de las emociones como forma, elemento estructural y pretexto de la calidad educativa en el contexto vital, para Maturana "biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones" (2001, p. 8), esta afirmación va en dirección a los dominios de acciones que bien podrían asociarse con las emociones sociales. Adicional a esto, hay que advertir, que, "al declararnos seres racionales en ocasiones probablemente desvalorizamos las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional" (Maturana, 2001, p. 8).

Maturana (2001) insiste en que al cambiar de emoción se transita hacia otro dominio de acción, esto acontece en la práctica de la vida cotidiana, aunque nos negamos a ello ya que insistimos en que

lo racional es lo que define nuestras conductas humanas. Es así como se ha situado en un cimiento de carácter universal en el que las emociones pasan a un segundo plano durante la praxis diaria del ser humano. En general, el sistema racional al que se acude en cualquier dominio disciplinar es atravesado por las emociones, por las preferencias y la aceptación de lo que se desempeña; y en definitiva, lo que define y caracteriza al ser humano es el entrelazamiento entre lo emocional y lo racional, porque los sistemas argumentativos que abarcan las coherencias operacionales son constituidos por lo racional a través del lenguaje, pero habrá que reconocer la necesidad de hacer referencia a los fundamentos emocionales en los que se fundan dichos sistemas argumentativos, de tal manera que el conjunto de acciones que emprendemos tienen siempre un fundamento emocional.

En el caso, por ejemplo, de Martha Nussbaum (2008), una de sus grandes preocupaciones acerca de los estándares económicos y de la educación centrada en la producción, es que las métricas de medición del bienestar a partir de indicadores como el PNB per cápita no determinan la calidad de la educación —lo expresa también en obras como *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*—. Por ende, en su proyecto filosófico denominado *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* la filósofa de Chicago establece el alto contenido cognitivo-intencional de las emociones a partir del desistimiento de proposiciones de la tradición filosófica en donde las emociones son energías ciegas carentes de discernimiento e inteligencia (Nussbaum, 2008); en la obra reconceptualiza las acepciones de origen, estructura y cultivo emocional en los que desde algunas posturas filosóficas de antaño se trató a las emociones como meros impulsos carentes de razón, descontrolados e innecesarios al momento de precisar la conducta moral; igualmente, eleva el carácter de las emociones como la compasión. Así, en una diferenciación de las formas cognitivas, aborda esta emoción como compleja y necesaria para orientar los comportamientos prosociales a través de la evaluación de las emociones y la función que en este sentido representa la educación (Pinedo, 2021).

Debido a que Nussbaum se ve fuertemente influenciada por el pensamiento aristotélico, las emociones se encuentran ligadas a creencias o valoraciones del individuo, conocidas como la dimensión evaluativa o, que, en la literatura cognitiva reciente, se conoce como *appraisal*. En Aristóteles las emociones son fuerzas inteligentes y perceptivas de la personalidad caracterizadas primero por ser afecciones del alma con precedentes cognitivos; y segundo, por poseer objetos determinados o intencionales (Elster, 2002, citado en Pinedo, 2021). Nussbaum (2008) se mueve entre el eudemonismo y el estoicismo para trascender el significado de las emociones en el contexto de su valoración, pues se remite a distintos tipos de juicio que concretan las experiencias de vida, los proyectos y objetos de la emoción de acuerdo con su intensidad, especificidad y generalidad. En este proceder, las emociones ocurren según las afecciones, los pensamientos que asigne el individuo a determinadas circunstancias y la forma en que moviliza el pensamiento en torno a su acontecer experiencial. Los juicios son dinámicos en tanto cambian junto con las emociones, esto conducirá a que las emociones sean inteligentes, de modo que "los juicios parecen ser cosas que hacemos o creamos activamente, no cosas que sufrimos" (Nussbaum, 2008, p. 49).

La labor de la investigación filosófica de Nussbaum consiste en liberar las emociones tanto de su carácter simplista y ecuánime, como del egoísmo en el que las emociones pueden aparecer vinculadas a sucesos meramente individuales, es decir, que, a pesar de la asignación o importancia que le otorga el individuo al objeto causal de la emoción a partir de la percepción enmarcada en sus experiencias, el juicio puede movilizarse en el pensamiento hasta el punto desencadenar comportamientos acordes a la vida buena fundada en la *eudaimonia*.

Otro aspecto central en el proyecto de Nussbaum es la intensidad de las emociones, las diferencias en la intensidad de las emociones en cuanto a intencionalidad sobre el objeto "se explican por la importancia que se confiere al objeto (o a lo que a éste suceda) entre los propios objetivos y proyectos. Si la importancia se encuentra por debajo de cierto umbral, no experimentaré ninguna emoción" (Nussbaum, 2008, p. 78).

La espiritualidad: pretexto para la calidad educativa

Espiritualidad tiene que ver con experiencia, no con doctrina, ni con dogmas, ni con ritos, ni con celebraciones, que no son más que caminos institucionales que pueden servirnos de ayuda en nuestra espiritualidad, pero que son posteriores a esta. Han nacido de la espiritualidad y pueden contener la espiritualidad, pero no son la espiritualidad. (Leonardo Boff, 2002. p. 65)

La espiritualidad como elemento estructural de la calidad educativa, que en el preludio hermenéutico de la fundamentación teórica de este artículo, se expresó en términos del pretexto de salvación y de liberación (Parra, 2003), que bien podría ser tomada en el contexto de la Teología de la liberación y/o como elementos estructurales que liberan y salvan (cómo la ética y las emociones) al ser humano de las métricas estandarizadas con que se valúa la calidad de lo educacional y, de la pasividad oculta del sistema político e institucional y la ceguera cultural frente a la gran crisis de la ética y la civilización, concernientes a la función social y humana de la escuela.

La espiritualidad connota especiales aportaciones al objeto de estudio cuyas aspiraciones reflejan la trascendencia del ser humano, con miras a construir nuevas concepciones de calidad educativa, a través de las cuales se despliegan dislocaciones conceptuales, teóricas y de soportes epistémicos capaces de dignificar la concepción de la educación en su sentido cualificado. La educación trata sobre el Ser y para efectos del contexto vital en las comunidades educativas e institucional la espiritualidad comporta contenido del pensamiento e instrumento de superación, a la cual se suele excluir en las lagunas del intelectualismo y el cientificismo, presentes incluso en las Ciencias educativas y en la Sociología de la educación.

Sin más, lo espiritual proviene del espíritu, entonces en Moliner (2016) se encuentra que espíritu significa:

> (Del latín espíritus, soplo). Parte que además del cuerpo, constituye a los seres que piensan, sienten y quieren, con la cual realizan estas operaciones […], persona considerada solo como inteligencia: un espíritu agudo, observador […]. Ser inmaterial dotado de inteligencia como Dios o los ángeles. […] Seres fantásticos. Cualidad de las personas de inteligencia cultivada y sensibilidad […]. (Infundir, tener, levantar) Valor, energía o ánimo para obrar o hacer frente a las dificultades. […] Don sobrenatural de cierta clase comunicado por Dios a algunas criaturas: 'espíritu de profecía'. […] disposición de ánimo, tendencia íntima de alguien a la cosa expresada por ese nombre. […] Genio. Virtud, ciencia mística. […] Extracto, parte extraída de una sustancia, que contiene concentradas sus cualidades. (p. 1086)

Bien, como espiritualidad es la cualidad de espiritual; espiritual se define como: "del espíritu, anímico, psíquico. Alma. Se aplica a las personas de espíritu sensible y cultivado. Se aplica a las personas en que predomina el espíritu sobre el aspecto material" (Moliner, 2016, p. 1086). Luego de esta apertura conceptual, nos direccionamos a concebir la categoría en un plano loable para este momento teórico reflexivo y propositivo de la investigación en la atmósfera de la Teología de la liberación, de modo que recurrimos al destacado teólogo, filósofo, escritor y profesor latinoamericano Leonardo Boff.

El lenguaje de la espiritualidad es frecuente tanto en las religiones como en las búsquedas humanas, incluso en jóvenes como en científicos e intelectuales y empresarios. Es un tema relativo a la vida y al universo. Las personas cultivan su espíritu en diferentes ámbitos como en la religión, la iglesia o la forma de llevar la vida, allí donde habita la rectitud y la solidaridad. "La espiritualidad es aquello que produce en nuestro interior una transformación" (Boff, 2002, p. 20); la espiritualidad no se debe separar de la religión sino distinguirlas. La espiritualidad se distingue de la religión en que la primera es acerca de valores como el amor, la compasión, la responsabilidad, el perdón y la alegría, entre otras, mientras la religión es sobre los rituales de adoración y los preceptos salvíficos de determinada cultura (Boff, 2002).

Una educación que comprende el contexto vital como fuente de su calidad inspirada en la calidad, emplaza todas las vías de emancipación que le se sean posibles frente a la esquematización del Ser que pretenden las concepciones modernas de la calidad educativa; entonces, se trae a colación la obra *Una*

espiritualidad de la liberación, en ella, Boff (1992) exclama que vivir según el espíritu se acompaña de vivir también según la carne, la primera concepción estriba en el modo de vivir y la segunda en expresión del espíritu incorporado en el tiempo. Así que la experiencia referida al espíritu es encontrarse con un misterio que nos trasciende; en tanto que la fe, la esperanza y el amor serán las expresiones supremas de los gestos espirituales. La premisa es que en una vida de relacionamientos Dios representa el desafío espiritual durante la coexistencia. El espíritu es el Ser integrador y, por lo tanto, totalidad vital. "espíritu es el nombre que se usa para designar la energía de la vitalidad de todas las manifestaciones humanas" (Boff, 1992, p. 37).

En la postura del autor se observa una superación del dualismo entre espíritu y materia conforme asevera que lo que se opone al espíritu es la muerte, con ocasión de que el espíritu es la vida (Boff, 1992, 2000). El espíritu posee la capacidad de recoger la riqueza de las situaciones de la vida diaria, consiste en una realización no tanto de supremacía racional sino en el hombre en descubrimiento del sentido de la vida, de allí que la sabiduría sea una de las virtudes del espíritu; al espíritu le atañe la totalidad de todo cuanto se practica.

Una condición clave es que "la espiritualidad no es una ciencia o una técnica, sino un modo de vivir" (Boff, 1992, p.37). También, que la "espiritualidad significa vivir según la dinámica profunda de la vida" (Boff, 2000, p.138), ¿se considera esto como un factor estructural de la educación escolar?, en las concepciones problematizadas al inicio de esta investigación no surgen estas inquietudes para el sistema educativo por tanto no representan un ideal de calidad educativa en su horizonte valorativo. Vivir en atención a las dinámicas profundas de la vida se logra no sólo en la perspectiva filosófica y sociológica, si no que a ellas subyace la espiritualidad en su connotación vívida y existencial, es por tanto un catalizador fundamental de la ética, y como tal, expresará Boff (2000) que en la espiritualidad habita una exteriorización en el cúmulo de relaciones con el otro como hombre, mujer, sociedad y naturaleza. La espiritualidad es la fuente de la solidaridad cuando a ella se recurre en medio de las diferencias, es connatural a la reciprocidad y a la contemplación de los demás.

La vida espiritual eleva las conciencias hacia el bien de la humanidad, proclama el sentido divino de los actos, congrega los ideales, valores y proyectos vitales según los desafíos sociohistóricos. Para Boff (1992) "Dios no surge solamente como categoría definida dentro del marco religioso, sino como acontecimiento de sentido, esperanza, de futuro absoluto para el hombre y su historia" (p. 41).

El teólogo brasileño insta a comprender la experiencia espiritual como un encuentro con un Dios que se presenta en los desafíos de la realidad con sus aconteceres sociohistóricos; por lo tanto, ha de establecer una perspectiva espiritual en el ámbito de la ecología como renuncia al consumismo y la lógica utilitaria. Surge así una espiritualidad según la cual la ciudad humana es solamente humana cuando en ella no hay solamente personas e instituciones, sino también integración armónica de las plantas, de las aguas, de la pureza del aire, de los animales y de condiciones saludables de la vida material (Boff, 1992, p. 179). Así, se observa que en el pensamiento del autor resalta la siguiente idea: "se equivocan los que piensan que los místicos están alejados del mundo. Son los más comprometidos" (Boff, 1992, p. 43).

En la obra *La espiritualidad: un camino de transformación* Boff (2002) sitúa la espiritualidad en los cuestionamientos sobre lo que hace el hombre en el mundo, su lugar en el conjunto de los seres, el aseguramiento de un futuro posible para la humanidad y el Planeta Tierra y sobre lo que se pueda esperar luego de esta vida; inspiración de lo nuevo, gozo, esperanza, compensación, sentido pleno y autotrascendencia son posibilidades que desarrolla la espiritualidad especialmente para la humanidad humillada que habita el Hemisferio Sur del Planeta. Mediante la experiencia espiritual resplandecen las cosas y el sentido de los hechos; esto se ejemplifica en las situaciones difíciles de la vida, con la muerte de un ser querido y se pregunta el hombre ¿No el por qué sino el para qué? El significado de las cosas para la vida. Entonces, la espiritualidad es una dimensión que experimenta el individuo, es garantía de la individuación, le permite al ser desarrollar el diálogo consigo mismo, se dilucida en el amor, la sensibilidad, en la compasión, en la escucha del otro; es como se nutre el fundamento de los valores (Boff,

2002). Con bastante similitud a lo planteado por Leonardo Boff (2002), "los seres humanos somos esencialmente espirituales porque sentimos la necesidad de preguntarnos cuestiones "fundamentales" o "sustanciales" ¿Por qué nací? ¿Cuál es el significado de mi vida? ¿Por qué debo seguir adelante cuando me siento cansado o deprimido o frustrado?" (Zohar y Marshall, 2001, p. 20). También comparten con Boff (1992, 2000 y 2002) el hecho de que la inteligencia espiritual posibilita la creatividad, hacer maleables las limitaciones o vivir un juego infinito, y en que la inteligencia espiritual no necesariamente se conecta con la religión, ya que puede expresarse en ella, aunque ser religioso no es un requisito para tener un alto coeficiente de inteligencia artificial (Zohar y Marshall, 2001). Igualmente, respecto de la trascendencia.

En el contexto vital de las comunidades educativas y de su calidad educativa surge la espiritualidad como un camino para orientar las emociones, de hecho, de ser posible, para evaluar nuestras emociones de forma consciente (podría ser la respuesta a lo planteado por Nussbaum (2008) y Damásio (2003)), "tenemos que usar nuestra IES [inteligencia espiritual] innata para forjar nuevos rumbos, para encontrar alguna sana expresión de significado, algo que nos emocione y nos guíe desde nuestro interior" (Zohar y Marshal, 2001, p. 24).

La pedagogía: una mirada contexto dependiente

Antes de abordar la crítica de la educación y la pedagogía en Paulo Freire, en un primer momento Freire (2005) plantea *el ser más* como la vocación histórica y ontológica del ser humano. Es decir, una comprensión sobre la cual se deben construir, desarrollar y orientar las diferentes prácticas educativas que posibiliten la realización de dicha meta. Puesto que en el mundo existen dinámicas de humanización y deshumanización, que pueden constituirse como realidades posibles dentro del devenir humano. Asimismo, el autor menciona que en el mundo existen dos tipos de poblaciones, la población sectaria y la población radical. La primera se identifica por su susceptibilidad a los mensajes de propaganda, por su falta de cuestionamiento a las dinámicas y desequilibrios sociales; la segunda, se identifica antagónicamente a la primera, la cual busca constantemente la transformación de dinámicas sociales a favor del bienestar colectivo (Freire, 1997, p.43).

Los procesos deshumanizadores presentes en el mundo son definidos por el autor como todas aquellas situaciones donde se les prohíbe a los hombres ser, desarrollarse, crecer. Esta situación se concibe como la existencia de la opresión ejercida por los opresores hacia los oprimidos. En esta interacción se gesta un acto violento en donde los seres humanos identificados como oprimidos son concebidos como objetos, como cosas por parte de los opresores (Freire, 2005). Es decir, se les impide su carácter de humanidad con el fin de fomentar un modelo que ha sido transmitido de generación en generación y así continuar manteniendo un orden, el *statu quo*. Aquí la conciencia de los agentes opresores tiende a transformar todo aquello que le permita aumentar ganancias, como es la tierra, los bienes, el tiempo de los humanos, la capacidad creativa de los humanos y los humanos como tal. Así lo complementa Freire (2005); "De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del orden opresor, con el cual manipulan y aplastan" (p.62).

De acuerdo con lo anterior, se puede identificar la conciencia como otro elemento constitutivo del ser humano, la cual es comprendida como la capacidad que tiene el hombre de hacer presente las cosas distanciándose de ellas. Es decir, realizando un proceso de objetivación con el fin de transformar el medio que lo circunda en mundo humano. Con ello, se constituye de esta manera la conciencia como conciencia del mundo, en otras palabras, en la elaboración y presentación del mundo (Freire, 2005).

Los hombres como cuerpos conscientes, concebidos con la capacidad de recrear el mundo y no solamente hombres como espectadores del mundo. En este orden de ideas, el autor menciona la palabra como elemento constitutivo del ser humano, el cual posibilita la creación, recreación y transformación del mundo en el cual se está desarrollando. Es por ello, que el acto de pronunciar la palabra se constituye para Freire como un acto constitutivo de la existencia humana. "Los hombres no se hacen

en silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (p. 106). Lo anterior devela dos dimensiones constitutivas del proceso de la palabra, estos son: la acción y la reflexión, los cuales interactúan para posibilitar una praxis. Praxis que, al ser resultado de dicha interacción, se convierte en fuente de conocimiento, creación y transformación. Sin embargo, la negación de alguna de las dimensiones mencionadas puede derivar en un activismo o en un verbalismo.

Al estar estrechamente relacionada con los procesos de concientización de las personas, la praxis se encamina a desarrollar una conciencia crítica y colectiva, a partir de la interacción entre los hombres, con el fin de analizar sus condiciones contextuales y tener la capacidad de transformarlo, de no limitar su libertad. Es por esto, que el encuentro y el diálogo entre los sujetos se convierte en un gran recurso para responder a los desafíos que presenta la sociedad globalizada. En palabras de Freire:

> A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamitando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola con algo que él mismo crea; va temporizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura (1997, p. 32).

Ahora bien, Freire (2005) presenta la concepción bancaria de la educación como modelo antagónico a la educación problematizadora y liberadora. El primero hace referencia al fenómeno de depositar información en los educandos, por parte del educador quien ejerce el papel de depositante a partir de una metodología narrativa. Es decir, que los educandos se conciben como vasijas que hay que llenar, y cuanto más fácil se dejen llenar dichas vasijas mejor será la educación que se les está brindando a los educandos. Así mismo, el único campo de acción que se les permite a los educandos, desde la perspectiva bancaria, es recibir la información y archivarla en sus anaqueles internos.

En este sentido, la educación bancaria trae consigo dinámicas de interacción en donde, se identifican a los poseedores del conocimiento, como sabios y los que no lo tienen, denominados ignorantes. Aquí, los primeros tienen la potestad de transmitir valores y conocimientos a los segundos. Esta situación denota la contradicción entre los educadores como los que saben y los educandos como los que no saben. Situación que obstaculiza la búsqueda continua del saber, que en palabras de Freire lo expresa de la siguiente manera: "sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros" (Freire, 2005, p.79).

Lo anterior, según el autor, posibilita a la educación bancaria formar educandos que se adapten y ajusten fácilmente al sistema económico, a partir de la estimulación de su ingenuidad y de la negación de su capacidad creadora y transformadora. Lo cual refleja el objetivo sistemático del sistema educativo de transformar la mentalidad de las personas y no la situación de injustica e inequidad de las cuales son perjudicadas a nivel social, político y económico. Es decir, una educación que niega la vocación ontológica del ser más como elemento constitutivo primario del ser humano.

Continuando con el autor, se pueden identificar estrategias de apaciguamiento y pasividad generadas intencionalmente por la Educación bancaria, con el fin de que las grandes mayorías se adapten fácil y rápidamente a las finalidades que les sean dictadas por las minorías dominantes (Freire, 2005). Por lo que se producen dos fenómenos, el primero anula la capacidad que portan las personas de construir sus propias finalidades, sus propios rumbos y sueños; y el otro fenómeno, hace referencia al aumento de poder de las minorías dominantes frente a su capacidad prescriptiva de finalidades. Los indicadores de la educación bancaria se pueden observar en las referencias bibliográficas, en los criterios de promoción, en la distancia permitida entre el educador y el educando, en las metodologías destinadas a evaluar los conocimientos memorizados, entre otras. Estos elementos demuestran la connotación implícita de anular la capacidad de pensar que tienen los educandos dentro de esta perspectiva educativa.

Contrario a las interacciones deshumanizantes los elementos constitutivos del ser humano, desarro-

lladas por Freire (2005), se visualizan en las acciones o prácticas pedagógicas que deben encaminarse a superar la situación contradictoria de opresor-oprimidos y así poder generar una nueva situación donde el hombre no sea una pieza funcional para el sistema sino un hombre con "la libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse" (Freire. 2005, p.72). Es así como, desde el punto de vista educativo, y aún más desde la calidad educativa, se puede inferir la importancia de la humanización de los procesos educativos, los cuales en la mayoría de los casos lo que se pretende es lograr resultados mediate una visión unifocal, en lugar de ello, generar otras miradas y comprensiones que deberían darse en la educación. Resultante de lo anterior, Freire (2005) plantea que la educación problemática y liberadora está orientada a la estimulación de un pensamiento auténtico y una conciencia crítica, en la que se desarrollen concepciones holísticas y no parciales de la realidad. Para esto se da paso a la existencia de la comunicación, a la relación dialógica entre el educador y los educandos, por ende, desde esta perspectiva liberadora se debe superar la contradicción educador-educando dando paso a un nuevo concepto: "educador-educando con educando-educador" (Freire, 2005, p.92). Esta nueva relación, posibilita el diálogo, como elemento principal del acto cognoscente, en donde el objeto cognoscible tiene un papel mediador en la interacción entre los sujetos cognoscentes.

A partir de la interacción dialógica que se desarrolla en la educación problematizadora, Freire expone una de sus frases máximas de su trabajo investigativo: "ya nadie educa a nadie, así como tampoco ya nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador" (Freire, 2005, p. 92). Contrario a la educación bancaria en donde el educador realizaba un acto cognoscente durante el momento de planear la clase para luego depositarlo en los estudiantes, en la educación problematizadora el acto cognoscente tiene lugar con los educandos, a través de reflexiones, disertaciones y preguntas que surjan en torno al objeto de análisis.

En este sentido, la práctica problematizadora según el autor: "propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan" (Freire, 2005, p. 99). Esta acción posibilita el diálogo entre los hombres, donde están presentes los procesos de reflexión y acción, que al mismo tiempo genera toma de conciencia posibilitando el reconocimiento de dicha realidad, su apropiación y su transformación. Es decir que

> Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no bancaria, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus gerencias y en las de sus compañeros. (Freire, 2005, p.158)

Así esto, al generar procesos de reflexión y acción sobre sus condiciones, también estará reflexionando sobre su existencia, que le permitirá desarrollar un pensamiento crítico acerca de su situación (Freire, 2005). Lo anterior, se comprende como concienciación, es decir, como un proceso que inicia en la inmersión del sujeto, pasa a la emersión que luego conlleva a insertarse de forma crítica a las nuevas realidades que se van descubriendo. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se puede inferir que la calidad de la educación está ligada a la orientación intencionada de las acciones pedagógicas que, desde el contexto real y concreto de las comunidades, favorezca el descubrimiento del ser humano, a favor de generar actos cognoscentes entre el educador-educando que los vincule con la realidad que los circunda, como un contexto vital en el que se viven las experiencias de la cotidianidad a través del pensamiento crítico y la problematización del entorno comunitario y social.

Es así como la educación se convierte en una herramienta para que los seres humanos reflexionen acerca de sí mismos, de su existencia y de sus condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. También, para que se desarrollen procesos de concienciación que logren dilucidar las responsabilidades que tienen los humanos con la sociedad. Así lo enfatiza el autor:

> Una educación que posibilite al hombre para la discusión de su problemática, de su inserción esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido

> a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire 1997, p. 85)

Finalmente, la educación problematizadora y liberadora, es concebida como esa educación que promueva en los hombres buscar el saber a través de actos cognitivos, cognoscentes y dialógicos, que desmitifique las falsas conciencias del mundo, promueva la vocación ontológica, forme seres partícipes en la construcción y transformación de la realidad para la liberación de los hombres que se encuentran sometidos a la dominación. La dominación no hace alusión exclusivamente a dinámicas laborales que son perjudiciales para el ser humano, sino a la dominación por concepciones, ideologías o mitos acerca del mundo, y por lo tanto de la interacción del hombre con el mundo que pueden limitar o negar su capacidad creadora y transformadora.

El conocimiento en educación desde una perspectiva contexto dependiente

En su libro *Educación para otro mundo posible* De Sousa (2019) presenta los cimientos epistemológicos para su proyecto educativo. Este proyecto tiene como fin desestabilizar la dinámica repetitiva del presente a partir del análisis y cuestionamiento del pasado. Para esto, una apuesta de comunicación y de memoria, son necesarias para la formación de subjetividades para la capacidad de denunciar, elegir y proponer entre un campo de posibilidades de conocimientos.

Aquí, la conflictividad entra a tener un papel importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los conocimientos interactúan entre sí de forma conflictiva, en donde no sólo entran en juego las ideas, sino también las pasiones, los sentimientos y la ideas que se generan a partir de una temática o un fenómeno en particular. En correspondencia De Sousa (2019) señala que:

> Todo conocimiento es una práctica social de conocimiento, es decir, solo existe en la medida en que es protagonizado y movilizado por un grupo social, actuando en un campo social en donde actúan otros grupos rivales protagonistas o titulares de formas rivales de conocimiento. Los conflictos sociales son, en último término, conocimientos del conocimiento. (p.31)

En ese sentido, De Sousa (2019) desarrolla tres conflictos que caracterizan su propuesta epistemológica. El primer conflicto se denomina la utilización práctica y constructiva de la ciencia, el dilema entre el conocimiento como controlador y el conocimiento como liberador, y el conflicto entre la influencia cultural dominante y la diversidad cultural. Estos conflictos generalmente se presentan de menor a mayor nivel de intensidad. El primer conflicto tiene lugar en el reconocimiento de la racionalidad cognitivo instrumental, como la base de los sistemas educativos modernos, es decir, el conocimiento científico se constituye como modeló hegemónico de la sociedad, y, por consiguiente, como modelo único de pensamiento y único de aplicación técnica. Algunas de las características de la aplicación técnica de la ciencia son: la objetividad alcanzada debido a la distancia entre el objeto investigado y el sujeto investigador; la distinción radical entre medios y fines; no existe interacción entre lo particular y lo universal; existe una definición única de realidad; se caracteriza por tener un pensamiento unidimensional, entre otros. Esta concepción, según el autor, conllevó a que todos los problemas políticos y sociales se tradujeran a un lenguaje técnico, para posibilitar las intervenciones de modo científico encaminadas a una solución. Claro está, que estas intervenciones, debido a su rigurosidad, eficacia y objetividad implican una neutralidad social y política total. Por el contrario, un nuevo modelo educativo debe propender por generar un conflicto entre este modelo técnico y un modelo alternativo. Constituyéndose, de esta manera como la columna vertebral de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El modelo alternativo propuesto por De Sousa (2019) se define como modelo de aplicación edificante de la ciencia. Este se caracteriza por diferentes elementos como la responsabilidad ética que tiene el sujeto con el objeto investigado, así como por sus consecuencias generadas; se conciben los medios y los fines como elementos interrelacionados que se van configurando a partir del diálogo y la situación concreta; la argumentación es un elemento base para decidir sobre la aplicación de la ciencia; se

reconoce el desequilibrio de poder presente en la diversidad de contextos y se insta por su equilibrio tomando partido por los que tienen menos poder; visibiliza las visiones alternativas de realidad cuestionando las versiones oficiales y la racionalidad dominante; propende por un aumento en la visión moral y participación social de las personas; desarrollar competencias comunicativas y argumentativas y críticas para el crecimiento de los saberes regionales; la aplicación científica es reconocida por la comunidad científica, y sus integrantes buscan desactivar los mecanismos de poder que producen silencio, violencia y marginación.

Por ende, De Sousa manifiesta que el modelo educativo conflictual genera, a partir del primer conflicto, un diálogo entre los estudiantes y profesores que busca identificar los diferentes modelos de conocimiento, reconocer sus diferencias y similitudes y a partir de las aplicaciones que se derivan de cada uno, visibilizar las posibles consecuencias que puede traer su aplicación para la solución de problemáticas.

El segundo conflicto, denominado por el autor conocimiento como regulación y conocimiento como emancipación, parte de la crisis epistemológica de la ciencia moderna, que da paso a una concepción de cambio paradigmático que aún está en construcción, pero es definido por De Sousa (2019), como: "paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente" (p.39). Para esto, es indispensable que se continúe generando la emergencia de nuevos conflictos epistemológicos en torno a las formas de conocimiento. Así lo define el autor en sus palabras:

> Cada forma de conocimiento implica así una trayectoria de un punto A, designado como ignorancia, y un punto B, designado como saber. Las formas de conocimiento se distinguen por el modo como caracterizan los dos puntos y las trayectorias entre ellos. En la modernidad occidental, esta trayectoria es simultáneamente una secuencia lógica y una secuencia temporal. El movimiento de la ignorancia hacia el saber es también el movimiento del pasado hacia el futuro. (p.40)

En relación con lo anterior, el autor complementa que el paradigma de la modernidad posibilita dos formas de conocimiento. El conocimiento como regulación hace referencia al recorrido entre un punto de ignorancia hacia punto de conocimiento, en donde el caos define el primer punto y el orden el segundo. El conocimiento como emancipación hace referencia al recorrido entre dos puntos, en donde el primero es definido por el colonialismo y el punto de llegada es definido por la solidaridad.

Continuando con De Sousa, la hegemonía del conocimiento regulatorio permitió modificar la comprensión del conocimiento emancipatorio, de tal forma que el colonialismo se concebiría como un tipo de orden hacia el cual debían orientarse las transformaciones sociales. Este proceso se fue extendiendo y abarcando sobre otras formas alternativas de conocimiento, hasta tal punto que el modelo de conocimiento como regulación se ubicó como la única forma de pensamiento representante de la ciencia moderna.

El tercer conflicto presentado por el autor, imperialismo cultural y multiculturalismo pasa de ser un conflicto epistemológico eurocentrista a constituirse en un conflicto cultural. Aquí, se trae a colación el mapa cultural, desarrollador por Mercator, y adoptado por la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Esta proyección cartográfica aumenta las dimensiones del continente europeo ubicándolo en el centro de la imagen y reduciendo la proyección de los otros continentes. A lo cual, se puede inferir la reducción o marginalización de las otras culturas, y en general de las otras minorías étnicas.

Conclusiones

Conforme a la investigación desarrollada y las reflexiones teoréticas presentadas, este artículo da cuenta de una concepción de la calidad de la educación desde una perspectiva contexto dependiente o contextual-vital, afincada en presupuestos éticos, emocionales y espirituales referidos al contenido de la educación de calidad, en términos de los pensamientos y sentimientos que guían la acción del ser; por su parte, los elementos pedagógicos representaron a la forma de la calidad educativa, en tanto, constituyen la expresión estructural del acto educativo; y, los elementos epistemológicos y emancipato-

rios, como la orilla desde la cual se comprende la función social del conocimiento y el saber en virtud de una educación de calidad, recabados en el contexto vital de los educandos en el que se desarrollan los fenómenos sociales, culturales, económicos, éticos, emocionales, espirituales y pedagógicos, conforme a las circunstancias humanas y sociales susceptibles de ser comprendidas e interpretadas en sus contextos situacionales, de tal modo que contrasta con toda concepción de la calidad de la educación reduccionista, afincada en estándares, métricas, normas, evaluaciones e indicadores que terminan por desconocer las verdaderas vicisitudes y peculiaridades de los educandos, sus necesidades, urgencias, deseos, y expectativas.

Referencias bibliográficas

Boff, Leonardo. (2002). *La espiritualidad: un camino de transformación*. Editorial Sal Terrae.

Boff, Leonardo. (1992). *Una espiritualidad liberadora*. Editorial Verbo Divino.

Boff, Leonardo. (2000). *La dignidad de la Tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Editorial Trotta S.A.

Bultmann, R. y Theissen, G. (2000). *Historia de la tradición sinóptica*. Sígueme.

Business Bliss Consultants FZE. (November 2019). T*he Sitz Im Leben of Matthew's Community and the Author*. Retrieved from https://ukdiss.com/examples/sitz-im-leben-matthew-community.php?vref=1

Cortina, Adela. (2013). *Para qué sirve realmente la ética*. Paidós.

Damasio, Antonio. (2003). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Traducción castellana de Joandomenec Ros. CRÍTICA.

De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible.* CEDALC.

Elster, J. (2002) *Alquimias de la mente: la racionalidad y las emociones*. Paidós

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI editores S.A. de C.V.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad.* Siglo XXI de España editores S.A.

Gerstenberger, E. (2010). *Vom Sitz im Leben zur Sozialgeschichte der Bibel. Hermann Gunkel, ein zeitgebundener Visionär: Was macht seine Exegese heute noch aktuell?* Hermann Gunkel revisited Year: 2010, Pages: 53-70. https://ixtheo.de/Record/1589712196

Klein, C., y Martínez, M. (2009). *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nichtliterarischen Erzählens.* In Wirklichkeitserzählungen (pp. 1-13). JB Metzler, Stuttgart.

Latourelle, R. (1982). *A Jesús el Cristo por los evangelios*. Sígueme.

Martos, A. (2012). *El método de la Historia de las formas: Hermann Gunkel y las leyendas de la Biblia. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (13), 48-69

Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. Gredos

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Paidós

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en la educación y política*. Domen Ensayo.

Vélez-Medina, B. (2016). *Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico. El valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación.* Armenia: Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. Dirección de Investigaciones. Departamento de Comunicaciones, Mercadeo y Publicaciones, Editorial Universitaria.

Vélez-Medina, B. (2018). *Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico. Breve Genealogía del discurso eduativo.* Armenia: Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. Dirección de Investigaciones. Departamento de Comunicaciones, Mercadeo y Publicaciones.

Parra, A., S.J. (2003). *Textos, Contextos y Pretextos*. Edición Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2003. 326 pp. -- (Colección *Teología Hoy*, No 44)

Pinedo-Cantillo, I. (2021). *Martha Nussbaum y la justicia compasiva: un análisis crítico de la teoría de las emociones morales.* Grupo de investigación Estudios sobre Desarrollo Socio-Moral, Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.

Redolar-Ripoll, D. (2014). *Neurociencia Cognitiva. Principios de la emoción y la cognición social.* Editorial Médica Panamericana.

Slabý R. J. y Grossmann, R. (2009). *Diccionarios de las lenguas españolas y alemanas*. Sexta edición Tomo II Alemán-Español. (Revisada y ampliada por Dr. Carlos Illig). Herder

Zohar, Danah y Marshall, Ian. (2001). *Inteligencia espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*

(Traducción de Marcelo Covián) Plaza & Janés Editores. S.A.