

CAPÍTULO I

# Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación

---

Robert Fernando Bolaños Vivas  
Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador  
rbolanosv@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-8413-3534>

## Introducción

No cabe duda de que la educación es un quehacer constante, nunca concluido y en permanente reajuste. Es a partir de esta concepción dinámica e inacabada de la educación que se comprende la necesidad y pertinencia de la Filosofía de la Educación en el contexto de la totalidad de las Ciencias de la Educación contemporáneas. Sin embargo, la estructuración de la sociedad actual, fuertemente marcada por el liberalismo capitalista, privilegia profesionales y consumidores que respondan al modelo de libre mercado que se mueve por dinámicas alienantes de consumo y descarte que obstaculizan la dimensión crítica y autocrítica (metacognitiva) de los distintos actores de la educación actual. El problema se agrava cuando, buena parte de la educación formal contemporánea se organiza, acríticamente, de acuerdo con las características de la sociedad posmoderna, neoliberal, capitalista y consumista, la mayor parte de las veces, con visiones de la realidad bastante reductivas y empobrecedoras, que desconocen la estructura compleja de la realidad, en general, y de la educación, en particular.

De aquí que el objetivo de este trabajo investigativo es el de analizar críticamente la naturaleza y la identidad epistémica de la Filosofía de la Educación y de las Ciencias de la Educación, en el contexto de las manifestaciones complejas, cambiantes y dinámicas de la sociedad actual. Todo esto, con la intencionalidad de determinar la importancia y pertinencia de una educación que es analizada y reflexionada, no solo desde la Filosofía de la Educación, sino también desde los actores y protagonistas de las Ciencias de la Educación. Este esfuerzo implica un esfuerzo crítico y metacognitivo, con la finalidad de configurar una educación integral, pertinente e innovadora.

El trabajo investigativo se desarrolla aplicando una metodología de recopilación, análisis e interpretación bibliográfica en torno a la temática de las relaciones epistémicas entre la Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación, junto a aquellos aspectos actuales que desafían la práctica y la teoría sobre el acto educativo.

El enfoque teórico que sigue este esfuerzo investigativo, está relacionado con los autores y teorías sobre la naturaleza e identidad epistemológica de la Filosofía de la Educación y las Ciencias de la Educación. En este sentido, es infaltable el aporte de John Dewey, como uno de los precursores de la Filosofía de la Educación contemporánea. En lo relacionado con la concepción del quehacer educativo que se desarrolla en contextos de complejidad e incertidumbre, se considera el pensamiento de Edgar Morin, ya que el paradigma de la complejidad es el marco teórico que puede dar luces en la configuración de una práctica educativa más holística e integral. En lo que tiene que ver con la necesidad de la metacognición como un procedimiento que invita a ir más allá de una educación tradicional, memorista, utilitaria y coyuntural, se considera el aporte de John Flavell, que es uno de los precursores de la reflexión metacognitiva contemporánea. Finalmente, es pertinente indicar que, en el presente trabajo, se hace una corta mención sobre la inteligencia artificial en la educación, aspecto que es comprendido como un desafío novedoso y en desarrollo, cuya influencia educativa se constituye en un verdadero problema que, sin duda, dará mucho para reflexionar durante los años venideros.

La investigación se desarrolla en cuatro apartados. En primera instancia se enfrenta el problema de la relación epistémica entre Filosofía y Educación y el esfuerzo se concentra en definir el estatuto epis-

témico de la Filosofía de la Educación. En el segundo apartado se ubica el análisis reflexivo sobre el acto educativo que, en la sociedad actual, se desarrolla en contextos caracterizados por la complejidad e incertidumbre. En la línea de la complejidad, se propone la pertinencia de una educación realmente metacognitiva que libere a sus destinatarios, los cuales deben enfrentar los desafíos de una inteligencia artificial que tendría la potencialidad de reconfigurar el acto educativo. Por lo tanto, se postula la urgencia de que el acto educativo no puede ser concebido y practicado de forma reductiva y empobrecedora, sino que hay la propuesta del paradigma de la complejidad, comprendido como el marco adecuado para la configuración de una educación integradora de las distintas dimensiones que hacen parte de la realidad. El tercer apartado se dedica a un análisis minucioso sobre la identidad epistémica de las Ciencias de la Educación, las cuales se han comprendido como “ciencias auxiliares del quehacer educativo”, pero en realidad, cada una de estas disciplinas son portadoras de una identidad epistémica propia y, desde esa identidad, podrían aportar significativamente a renovación de la educación actual. Finalmente, en la última parte, se proponen algunas intuiciones para que se establezca una fecunda interrelación epistemológica entre la Filosofía de la Educación y las Ciencias de la Educación, con la finalidad de colmar de sentido y significado al quehacer educativo contemporáneo.

### **Relación epistémica entre Filosofía y Educación**

Ante todo, parece pertinente reflexionar sobre la relación epistémica existente entre la filosofía y educación. Dicha relación se basa en la comprensión crítica sobre la aplicación de conceptos y principios filosóficos para fundamentar y mejorar la práctica educativa (Meza, 2016). En otras palabras, la filosofía y la educación están intrínsecamente relacionadas, ya que la filosofía se ocupa de analizar reflexivamente sobre los principales problemas de la existencia humana, incluyendo el hecho educativo. Adicionalmente, si el saber filosófico se centra en la reflexión crítica y el análisis de los argumentos, las concepciones educativas, no se pueden quedar fuera de este análisis riguroso. En efecto, a través de la filosofía, se han desarrollado teorías

y conceptos esenciales para comprender el propósito y la naturaleza de la educación.

La relación entre la filosofía y la educación es tan estrecha que, ya desde la antigua Grecia, se configura una auténtica filosofía sobre la educación. Así, por ejemplo, Platón, en su obra *La República*, afirma que la educación no debe considerarse como un proceso que se termina una vez el niño o adolescente ha crecido, sino que es una tarea que se prolonga durante toda la vida (Libro VII, 537b). Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco*, afirma que el conocimiento y la educación son el mejor recurso para alcanzar los fines y las realizaciones vitales de las personas (Libro I, 1094).

Ya en la Edad Moderna, Jean Jacques Rousseau, afirma que “todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación” (p. 34). La perspectiva educativa del pensador ginebrino se fundamenta en su filosofía política y moral, la cual se centra en la convicción de que la educación debe contribuir al desarrollo natural y al alcance de la libertad individual del estudiante, pues, “el principio de toda acción está en la voluntad de ser libre” (p. 379).

Uno de los filósofos que ha impactado la educación es el filósofo alemán, Immanuel Kant. En su obra “¿Qué es la Ilustración?” sostiene que la educación debe concentrarse en la consecución de la autonomía de los estudiantes para permitir que tomen decisiones por sí mismos y participen activamente en la sociedad. Kant argumenta que la educación no debe ser vista como un medio para alcanzar fines materialistas, sino como un proceso para desarrollar la libertad y la capacidad del individuo para pensar por sí mismo (Kant, 2013, pp. 87-89).

Sin embargo, para Bernheim Tünnermann (2008), fue John Dewey quien estableció una relación necesaria entre filosofía y educación (p. 19). Este autor norteamericano contribuyó decisivamente en el desarrollo de la Filosofía de la Educación, a tal punto que se lo considera como uno de los fundadores de este quehacer académico. El autor norteamericano enfatizó la importancia que tiene la experiencia y el aprendizaje activo en el proceso educativo.

Por su parte, Paolo Freire, piensa que la educación debe ser liberadora y debe ayudar a las personas a comprender su situación de opresión y trabajar para alcanzar la libertad. También aboga por una educación problematizadora, crítica y participativa, donde los estu-

diantes son vistos como sujetos activos, en lugar de objetos pasivos (Freire, 2021, pp. 60-61).

Se puede afirmar que la reflexión en torno a la educación es una parte del quehacer filosófico que se ocupa, tanto del análisis crítico y comprensivo de las concepciones educativas, como también de la reflexión descriptiva sobre la naturaleza, objetivos y métodos de la educación, con finalidades prácticas, sobre la manera cómo se podría mejorar el proceso educativo (Meza, 2016, pp. 52-53). Por otra parte, la Pedagogía es un conjunto de teorías y prácticas educativas encaminadas a la comprensión del acto de educar y, las fuentes de las que se nutre, son los problemas y cuestionamientos provenientes de la filosofía educativa (Zambrano, 2022, p. 11), frente a la siempre posible instrumentación o alienación del acto educativo. Tanto la Filosofía de la Educación como la Pedagogía, apelando a la interpretación de las diferentes realidades, coinciden en la búsqueda de un enfoque crítico y reflexivo para mejorar la educación y enfrentar sus desafíos.

### *Estatuto epistémico de la Filosofía de la Educación*

No ha existido mucha claridad sobre la naturaleza de la naturaleza epistémica de la Filosofía de la Educación. Incluso, se ha cuestionado sobre la existencia de dicho estatuto epistemológico. De aquí que, en este apartado, se proponen algunas líneas que configuran la identidad epistémica de esta disciplina filosófica que gira en torno a la educación.

Como punto de arranque, se puede afirmar que hablar de la naturaleza epistémica de la Filosofía de la Educación, implica la pregunta sobre la ubicación de este quehacer académico en el conjunto de las ciencias humanas. Preliminarmente, se puede decir que se trata de una disciplina que es parte de la filosofía y que se ocupa de reflexionar sobre los fundamentos, los objetivos, la metodología, la axiología, así como del análisis crítico, contextualizado y propositivo de las diferentes teorías que se han esbozado y se siguen proponiendo en torno al aprendizaje y la enseñanza; como también de aquellas implicaciones éticas y políticas educativas que acompañan y desafían constantemente este necesario y complejo quehacer humano.

Adicionalmente, es pertinente afirmar que se trata de un quehacer académico caracterizado por la necesidad de un acercamiento inter-

disciplinario, debido a la naturaleza compleja de su objeto de estudio: el ser humano que es educable. La urgencia de un acercamiento interdisciplinario al hecho educativo se evidencia cuando constantemente se expresa la necesidad de poner en diálogo la antropología, la psicología, la historia, la estadística, la sociología, la pedagogía, entre otras disciplinas.

Pero, antes de enfrentar directamente el tema de la cuestión epistemológica de la Filosofía de la Educación, es preciso reflexionar sobre la manera más pertinente de concebir y practicar la ciencia contemporánea. Para las comprensiones de la ciencia que rayan en el positivismo y neopositivismo reduccionista, la ciencia es una actividad que se ocupa de estudiar los hechos empíricos, esto es, aquellos que pueden ser observados y medidos, y su tarea principal es elaborar teorías y leyes que expliquen dichos hechos. Desde esta perspectiva, se considera que una disciplina puede ser definida científica solo cuando se rige por los principios de objetividad, verificación experimental y rigurosidad metodológica (Bunge, 2004, pp. 9-10). Sin embargo, ante posturas como la que se acaba de mencionar y desde el paradigma de la complejidad sistémica, Clara Romero Pérez (2003), afirma que:

Frente a una ciencia que excluye la aleatoriedad, las bifurcaciones y fluctuaciones, en definitiva, el tiempo y, con ello, la irreversibilidad, el paradigma de la complejidad los incorpora y, con ello, la capacidad evolutiva y posibilidades transformadoras de los sistemas. Frente a la visión entrópica de la realidad, se opone, en el paradigma de la complejidad, la visión sinérgica de la misma. Frente al monismo científico de la ciencia paradigmática —Ciencia analítico-mecanicista— el pluralismo metodológico del paradigma de la Complejidad (pp. 8-9).

Se evidencia la necesidad de un quehacer científico y académico más abierto e inclusivo, que considere las diferentes dimensiones de la realidad natural y de la vida humana. La Filosofía de la Educación, como un quehacer reflexivo de fundamentos, ha de tratar de evitar las visiones reduccionistas y empobrecedoras, no solo de la ciencia y del quehacer educativo, sino también de la realidad en su conjunto.

Una vez dilucidado este aspecto de fundamento, se puede afirmar que, cuando se reflexiona sobre la naturaleza epistémica la Filosofía de la Educación, significa preguntarse sobre la búsqueda de la naturaleza y los fundamentos de esta disciplina. Por lo tanto, en términos

generales, se puede sostener que la filosofía de la educación se ocupa de reflexionar y teorizar sobre los aspectos problemáticos más profundos y fundamentales del proceso educativo, tales como los objetivos educativos, la axiología implícita en el hecho educativo, las teorías en torno al aprendizaje y la enseñanza, así como las implicaciones éticas y políticas de la educación.

Por lo tanto, se evidencia que un aspecto peculiar que configura el estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación es la reflexión crítica y la argumentación racional. Si se compara con la especificidad de las ciencias naturales, las cuales, además de la reflexión y la argumentación, tienen como característica metodológica distintiva la observación empírica y la experimentación científica. Es preciso aclarar que, la aseveración anterior no significa que la filosofía de la educación no se interese por los datos provenientes de la investigación empírica, sino significa que esta disciplina no tiene como finalidad primaria la acumulación de datos y la construcción de teorías contrastables y verificables, sino más bien, el objetivo fundamental es el análisis crítico de los presupuestos y los cimientos teóricos que configuran un procedimiento, una teoría o un enfoque educativo para que este sea lo más pertinente para que responda a las complejas realidades y desafíos del contexto actual.

Para concluir este apartado, se puede afirmar que la Filosofía de la Educación tiene un estatuto epistemológico peculiar si se la compara con otras disciplinas del ámbito académico-educativo como, por ejemplo, la Pedagogía, la Sociología, la Estadística, la Psicología de la Educación. En efecto, mientras que estas ciencias se basan en la observación experimental y el análisis comparativo de los fenómenos educativos, la filosofía de la educación se fundamenta en la argumentación racional y en la reflexión crítica sobre los presupuestos y fundamentos teóricos de la educación en general. Sin embargo, hay que afirmar que lo propio de la reflexión en torno a la educación es la propiciación de un encuentro dialógico y complementario entre la educación y la filosofía, pues la educación no se reduce a la filosofía, ni la filosofía se reduce a la educación (Fernández *et al.*, 2014, p. 18).

## **Pensar el acto educativo desde contextos desafiantes y complejos**

Parte del estatuto epistémico de la Filosofía de la Educación, es aquella de constituirse en una reflexión sobre el acto educativo que busca comprender y fundamentar la práctica educativa desde una perspectiva filosófica. Esta reflexión enfrenta temas como la naturaleza y los objetivos del acto de educar, el papel del educador y el que le corresponde al discente, así como las sugerencias comportamentales y sociales, necesariamente implicadas en el acto educativo. Es a partir de aquí que la educación se entiende como un proceso de maduración y de progreso personal y social, en el cual los educadores ayudan a los educandos a alcanzar su plenitud para contribuir al bienestar integral de la sociedad (León-Parodi, 2021).

Por lo anterior, parece oportuno sostener que no existe una dicotomía radical entre la Filosofía, entendida como un pensamiento teórico-crítico y la Educación, concebida como una aplicación práctica-experiencial (Fernández *et al.*, 2014). No conviene ubicar, de manera fija y precisa, a la filosofía de la educación en tal o cual ámbito epistemológico o curricular, sino que más bien parece que lo más pertinente es colocar a la filosofía de la educación en una “zona intersticial entre los compartimentos que cómodamente se nos presentan desde los saberes tradicionalmente aceptados” (Fernández *et al.*, 2014, p. 17). En efecto, es preciso que, mientras se hace filosofía, no se olvide la educación, pero también, mientras se eduque se reflexione sobre todo lo que gira en torno al acto educativo. Es un hecho que, desde los diferentes sistemas filosóficos conformados en las culturas humanas y, desde sus respectivas concepciones sobre el hombre, el conocimiento y el universo, se derivan implicaciones educativas concretas.

En la reflexión filosófica sobre la educación contemporánea, la pregunta sobre la naturaleza de la educación tiene permanente vigencia, pues los contextos y los desafíos para el ser humano están cargados de novedad y desafíos; más aún, cuando la pandemia de Sars-CoV-19 ha modificado notablemente el acto educativo al afectar la esencia de la educación que es la relación pedagógica entre los actores educativos. En este sentido, es pertinente que se retome la concepción de la educación como “hacerse persona con otro” (Sequeiros y Santos Gómez, 2010), lo

que implica que, en el acto educativo, como en la mayoría de las acciones humanas, se da una natural interdependencia entre los protagonistas de la educación. Justamente, este contacto pedagógico es el que se vio bruscamente modificado debido a la emergencia sanitaria, cuando la virtualidad sustituyó el encuentro presencial y las instituciones educativas pueden caer en el error de centrar esos cambios educativos solo en el aspecto técnico y tecnológico, descuidando la formación integral y esencialmente colaborativa del sujeto humano (Velázquez, 2021).

De aquí que resulta muy interesante la idea que presenta Félix García Moriyón (2017), en su prólogo al texto de Gert Biesta, que los estudiantes no deben aprender “en” las instituciones, sino deberían aprender “de” la pluralidad de contextos, contenidos, simbolismos, desafíos y significados que la naturaleza de la educación contiene. Por eso, en seguida, se presentan tres aspectos actuales, cuya apropiación crítica de los actores y protagonistas de la educación, podría contribuir al mejoramiento sustancial del acto educativo.

### ***La metacognición en la configuración de un acto educativo liberador***

Como bien lo afirman Dimitrios *et al.* (2023), hoy en día, “la metacognición se ha convertido en un método de instrucción esencial a medida que la filosofía educativa evoluciona de enseñar simplemente ‘qué’ a reflexionar sobre el ‘cómo’” (p. 344). Desde este punto de vista y siguiendo a John Flavell, que se considera el padre del término metacognición, este concepto puede definirse como el autoconocimiento y la autoconsciencia que cada persona tiene sobre los procesos y productos cognitivos (Gandini, 2018). Es decir, se refiere a los niveles de autorreflexión, autoconsciencia y autocontrol que el aprendiz tiene sobre sus propios procesos y destrezas. El estudiante toma conciencia, no solo de lo que va aprendiendo, sino de cómo lo va haciendo. Por lo tanto, la metacognición tiene que ver con la capacidad que tiene el individuo para meta-reflexionar, analizar, entender y tomar el control de sus propios procesos de producción de ideas y aprendizaje.

Son muy interesantes los elementos que intervienen en los procesos metacognitivos mencionados por Juana Castro *et al.* (2020); así, en primera instancia, está la persona, con sus convicciones sobre la

calidad de sus conocimientos, sobre sus potencialidades cognitivas, así como sobre sus limitaciones y también sobre la manera como se relaciona y comparte sus saberes con las demás personas; en segundo lugar, se ubica la manera cómo la persona percibe y se relaciona con la tarea, con sus características cognitivas y su nivel de dificultad. Finalmente, se encuentra la estrategia; es decir, los conocimientos sobre los pasos y etapas que se pueden aplicar a los distintos procesos cognitivos.

Los estudios en torno a la metacognición demuestran que, en general, los estudiantes universitarios poseen buenos conocimientos sobre las dimensiones metacognitivas de la persona, las tareas que debe desarrollar y los pasos metacognitivos que forman parte del proceso de adquisición de conocimientos, pero, en general, hay una baja influencia de los procesos metacognitivos en el rendimiento estudiantil (Castro *et al.*, 2020). Es decir, a pesar de que los estudiantes poseen un buen nivel de conocimientos metacognitivos sobre las maneras cómo mejor aprenden, sobre el tipo de tareas que mejor resultados les proporcionan y sobre las estrategias que los estudiantes adoptan para alcanzar cierto éxito académico, aspectos que les auguran una buena adaptación al sistema educativo, sin embargo, los jóvenes no tienen claro cómo utilizar esta información en la producción de conocimientos originales e innovadores. Este detalle es importante, ya que puede ser la explicación sobre el por qué las universidades no siempre se constituyen en esos centros de innovación cognitiva que contribuyan a dar respuestas pertinentes a los variados problemas que afectan a las diferentes colectividades.

De aquí que urge la necesidad de integrar la metacognición en la totalidad del aprendizaje, entendido no solo como la suma de saberes y competencias, sino sobre todo, como la capacidad de innovar y ser creativos en la resolución de los numerables problemas de la más variada índole. En esto, el acto educativo, viene a constituirse en el mediador necesario en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que, no solo enriquezcan y se acumulen en el archivo de conocimientos, sino que coadyuven en la resolución de las innumerables dificultades y problemas que afectan a los individuos y a las colectividades que forman parte de los sistemas educativos.

Si la metacognición tiene que ver con el proceso de autorreflexión, autocontrol y automonitoreo sobre el propio pensamiento y

sobre la manera cómo el sujeto aprende, por otra parte, el acto educativo se concentra en las diversas prácticas y estrategias que los docentes utilizan con la finalidad de viabilizar la adquisición de conocimientos pertinentes por parte de los estudiantes. Es indudable el hecho de que estos dos aspectos, pueden contribuir a la optimización del nivel de la educación por medio de aspectos como la discriminación y selección de las técnicas de aprendizaje, el autocontrol de los tiempos y contextos en los que los estudiantes y los docentes desarrollan sus actividades académicas, entre otros aspectos.

Desde el trabajo de Rodolfo Piña y Nohelia Alfonso (2019), una pertinente relación entre la metacognición y un acto educativo, que libere al discente, es el resultado de una universidad que dote al estudiante de aquellos recursos cognitivos y procedimentales para que el estudiante pueda continuar investigando y profundizando en los conocimientos de forma autónoma. Esto implica que “la educación que se le brinde deberá estimular su creatividad e imaginación. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los acontecimientos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universales” (Piña y Alfonso, 2019, p. 246).

Se trata de ir más allá de una universidad que esté concentrada, preferencialmente, en la dotación a los futuros profesionales de aquellas competencias y habilidades tecnocientíficas, para procurar ampliar los horizontes universitarios, hacia una educación integral e integradora de las variadas dimensiones de la vida. En la línea de Piña y Alfonso (2019), se trata de un esfuerzo universitario que amplíe su visión y misión. Dicho esfuerzo podría sintetizarse en los siguientes aspectos:

1. Una institución de educación superior que forme ciudadanos autoconscientes y capaces de responsabilidad; con altas competencias profesionales, técnicas e investigativas, con aceptables habilidades inter, trans y multidisciplinarias; dotados de una preparación cultural abierta que tienda siempre el diálogo de saberes y la complementariedad epistémica; capaces de continuar con la autoformación y la actualización permanente para que sepan adaptar sus competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales a las transformaciones y desafíos de la realidad.

2. Un centro de estudios universitarios que sepa adaptar los nuevos aprendizajes estudiantiles y profesionales a la innovación en la producción contemporánea del conocimiento, mediante la configuración de un currículo dinámico y flexible en correspondencia a las nuevas realidades.
3. Una universidad en la que la gestión académica sea compatible con el quehacer docente, investigativo y de vinculación con la sociedad se complementen y enriquezcan de forma armónica, para que juntos incidan positivamente para la solución de los múltiples problemas que afectan a las sociedades locales e internacionales.
4. Una institución universitaria que promueva y garantice la investigación libre, innovadora, ecológica y socialmente responsable, con notables posibilidades aplicativas, tanto dentro como fuera de la universidad.
5. Centros universitarios que, mientras se esfuerzan por incorporar visiones “transcomplejas” en el acercamiento a la realidad, promuevan una educación metacognitiva que tienda a la autonomía cognitiva y profesional (Piña y Alfonso, 2019).

En resumen, la universidad inteligente será un espacio de aprendizaje, reflexión y pensamiento, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, pues, el aprendizaje significativo y transformador es consecuencia del acto de pensar analítica y críticamente. La universidad debe inteligenciarse para ser un ambiente informado y dinámico que propicie un aprendizaje reflexivo para todos sus integrantes.

En la nueva universidad, son esenciales las capacidades de reflexión e investigación docente y la metacognición tendrá la función de regular el pensamiento. La aspiración de contar con estudiantes y docentes con una formación metacognitiva, es un proceso que implica madurez, esfuerzo y tiempo. La finalidad es pasar de la autoconciencia metacognitiva a la autonomía cognitiva. Este paso resulta esencial y es lo que puede posibilitar la transferencia e integración de lo que se ha aprendido metacognitivamente hacia la complejidad de situaciones de la vida personal, social y profesional, logrando así, el tan buscado metaconocimiento. El metaconocimiento que se traduce en la formación

de profesionales íntegros, maduros y autónomos, los cuales, gracias al proceso educativo metacognitivo, han comprendido reflexivamente que la complejidad de la vida no admite soluciones simples, empobrecedoras o mutilantes. Más bien, los profesionales con estas características se muestran abiertos a la complejidad, son autónomos y tienen una gran capacidad de obrar con madurez profesional, ciudadana y cívica. La autonomía personal y profesional hace que, en el ser y en el obrar, no dependan de aquello que la autoridad determine, sino que cuentan con las herramientas cognitivas y axiológicas necesarias para saber lo que hay que hacer en cada momento de la vida.

Este proceso solo puede lograrse con la mediación inteligente de una universidad que cuente con educadores metacognitivos, que sean modelos, guías y que asuman la formación permanente como actitud de vida (Piña y Alfonso, 2019).

### *El acto educativo en la era de la inteligencia artificial*

Las aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación es un tema cada vez más discutido en los últimos tiempos. Se puede definir el acto educativo como una acción planificada que implica el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, y requiere la interacción entre el educador, el educando, el contexto institucional, espacial y temporal, el entorno sociopolítico y económico, los objetivos, los contenidos, los medios de enseñanza y la evaluación. En síntesis, el acto educativo se puede describir como una serie de acciones dinámicas que lleva a cabo el educador para fomentar un cambio de comportamiento en el educando, quien a su vez aprende nuevas formas de modificar su propia conducta (Gajardo Espinoza y Rivera Morales, 2019), así como habilidades cognitivas y procedimentales como parte del proceso educativo.

La inteligencia artificial puede ser utilizada en la educación de diversas maneras, como por ejemplo en la creación de plataformas de aprendizaje personalizado, el análisis de datos de los estudiantes para identificar sus fortalezas y debilidades, la creación de contenido educativo adaptativo y la automatización de algunas tareas administrativas. Estas tecnologías pueden mejorar la eficiencia del proceso educativo, permitiendo a los profesores tener más tiempo para interactuar con los estudiantes de manera más personalizada. Además, el aprendizaje

personalizado puede mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que les permite avanzar a su propio ritmo y utilizar en las áreas en las que necesitan más ayuda.

Sin embargo, también es importante considerar que la inteligencia artificial no podrá reemplazar completamente el quehacer docente mientras este sea humano, crítico, contextualizado y creativo. Aunque estas tecnologías pueden ayudar a los profesores a personalizar el aprendizaje ya identificar problemas específicos, la interacción humana sigue siendo esencial para una educación completa y equilibrada. Los profesores siguen siendo responsables de proporcionar una guía y apoyo emocional a los estudiantes, y la inteligencia artificial no puede replicar completamente estos aspectos.

Es importante reconocer las potencialidades cognitivas y educativas de los variados recursos de inteligencia artificial, pues estos desarrollos pueden constituirse en una herramienta pertinente y útil para la configuración de un acto educativo inteligente, innovador e interactivo. En efecto, en un informe presentado por Stefania Giannini (2023) de la UNESCO, titulado “*Generative AI and the future of education*” se afirma que los recursos de la inteligencia artificial ofrecen respuestas “inmediatas, concisas y aparentemente definitivas a preguntas sobre diferentes conocimientos y pueden resultar útiles para estudiantes, profesores y otras personas” (p. 3). Es evidente que la mediación pedagógica y didáctica de los docentes ante los variados recursos de inteligencia artificial es imprescindible para que el acto educativo no pierda el protagonismo y la contextualización creativa, propio de la inteligencia humana.

Sin embargo, también es preciso subrayar los variados problemas y desafíos cognitivos y pedagógicos inmersos en los recursos de la inteligencia artificial; así como también, es importante evaluar la necesidad de eventuales y oportunas intervenciones desde el quehacer pedagógico y educativo, sin descartar la posibilidad de implementar controles o limitaciones con la finalidad de que la inteligencia artificial sea utilizada de manera equilibrada y pertinente, sin relajar la producción humana de conocimientos en la que los niveles de creatividad e interacción humana contribuyan en la permanente configuración de una educación integral que considere la multidimensionalidad y com-

plejidad de la realidad, en general y del ser humano en particular. En este sentido, el antes citado estudio de la UNESCO (2023) afirma que:

Debemos preservar y salvaguardar la diversidad de nuestros sistemas de conocimiento y desarrollar tecnologías de IA de manera que protejan y amplíen nuestros ricos conocimientos comunes. No podemos permitir que nuestros variados sistemas para producir conocimiento se atrofíen, y debemos evitar desvincular la creación de conocimiento de los seres humanos (p. 3).

Aspectos como el trabajo cooperativo y colaborativo en la producción del conocimiento; la necesidad del protagonismo personal para lograr conocimientos significativos, pertinentes y contextualizados a las necesidades y naturaleza de cada profesión; la dimensión ética en los procesos, resultados y aplicaciones de los conocimientos tecnocientíficos son desafíos que no permiten que el ser humano pierda espacios en el acto humano de conocer, en el contexto del quehacer educativo.

### *Acto educativo y complejidad sistémica*

Las expresiones “acto educativo”, “educación”, “sistema educativo”, entre otras, son “totalidades” que presuponen una serie de componentes que, la mayoría de las veces, se esconden del análisis crítico de los problemas que afectan a la educación. Por lo tanto, hablar de “complejidad sistémica” en educación, alude a la relación existente entre “el todo y las partes”; entre las totalidades educativas y sus numerosos componentes. Lo cierto es que, en el quehacer educativo, los problemas que lo afectan (totalidades), pueden tener múltiples causas y efectos, pero ninguno de ellos, por separado, puede explicar la esencia y naturaleza verdadera del problema en cuestión. El quehacer educativo es una actividad humana compleja que requiere la búsqueda de soluciones desde la misma complejidad, pues, desde Edgar Morin, se puede afirmar que un pensamiento y una actividad que no considera la multidimensionalidad de la realidad, se convierte en un pensamiento y una actividad “mutilante” y un pensamiento y una actividad con estas características “conduce, necesariamente, a acciones mutilantes” (Morin, 1994, p. 12). Las concepciones educativas o científicas que no consideren las variadas dimensiones que forman parte de un problema

o fenómeno educativo determinado, tendrán como resultado propuestas de solución por medio de acciones parciales.

Como bien lo afirman Darwin Joaqui y Doris Ortiz (2020), esta dicotomía entre el todo y las partes fue detectada y problematizada por Ludwig von Bertalanffy (1989), a mediados del siglo XIX, poniendo las bases del pensamiento sistémico. La cuestión que está al centro del debate es la forma y la calidad de la interrelación entre las partes que constituyen un todo; totalidad que está cargada de significaciones, constructos y relaciones preexistentes y no es posible agotar el análisis explicativo desde uno solo de dichos componentes.

También el acto de educar está insertado en medio de una realidad caracterizada por la complejidad. En efecto, todos los actores y protagonistas de la educación están inmersos en realidades como la globalización informática y económica; la proliferación de ideas posmodernas que terminan relativizando los relatos que, alguna vez, eran creadores de sentidos y significados en las personas; la configuración de un mundo de relaciones políticas y económicas multilaterales; el predominio de la tecnociencia en la producción y gestión de conocimiento científico; la incidencia de las redes sociales en las relaciones interpersonales y en la cotidianidad del quehacer educativo; la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos. Así, la lista podría continuar; lo cierto es que educar en el siglo XXI obliga a los actores de la educación a contar con más elementos que hace unas décadas no existían.

Dado que la situación contextual está marcada por la complejidad, es preciso que la educación considere el paradigma de la complejidad como el marco epistemológico que puede ofrecer elementos para dar respuesta a los múltiples problemas educativos.

Es bastante conocido, pertinente y actual la propuesta de Edgar Morin sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, publicado en el año (Morin, 1999). Pues bien, desde esta conocida propuesta de la complejidad ontológica, enseguida se propone una interpretación actualizada de aquellos aspectos que no pueden faltar en la educación del mañana (Oliveros *et al.*, 2023):

- a. Enfrentar las cegueras y errores del conocimiento. A través de una visión multidimensional para potencializar las capacidades humanas en busca de lo sensato y verdadero.
- b. Enseñar los principios de un conocimiento pertinente. Un saber que oriente a la educación hacia la concreción de la vida laboral para un “saber hacer en contexto”.
- c. Enseñar la condición humana. Es decir, no perder de vista la especificidad ontológica humana para, por medio de un entramado de los saberes académicos, personales y del contexto comunitario, colmen de sentido y significado la vida humana.
- d. Enseñar la identidad terrenal. Una educación capaz de articular entre los procesos locales y los procesos globales que posibilite la comprensión de la habitabilidad sustentable de la especie humana en este planeta.
- e. Enseñar a enfrentar las incertidumbres. Colaborar en el diseño de estrategias para comprender serena y propositivamente los procesos cognitivos y científicos de incertidumbre.
- f. Enseñar la comprensión. La comunicación entre los seres humanos debe hacer más asequible la autocomprensión del sujeto humano, de su vocación intersubjetiva y relacional con los demás y de la diversidad de contextos en los que interactúa.
- g. Cultivar la ética del género humano. Si el ser humano es un ente capaz de reflexionar sobre sus propios actos y los de los demás, esto debe conducir a un mejor entendimiento de la interioridad individual de la especie humana, de la naturaleza moral de la sociedad humana y también del sensible entorno ecológico en el que habita (Morales *et al.*, 2021).

La educación desde el paradigma de la complejidad es una invitación a repensar la concepción clásica sobre la ciencia, entendida como un conjunto de conocimientos con visos de universalidad y definitividad; es decir, conocimientos exactos, confiables, veraces, medibles, cuya validez ha pasado por el riguroso proceso de verificación empírica de método científico experimental. Este solo hecho, otorgaría a los conocimientos “científicos” una validez incuestionable, definitiva y universal. Estas creencias son un típico ejemplo de la perspectiva

de la simplicidad omnicompreensiva que proviene de las convicciones cartesianas del siglo XVI y XVII. No se trata de derrumbar los genuinos esfuerzos de las ciencias experimentales y exactas, sino más bien, es preciso enriquecer y ampliar su visión con elementos multidimensionales y desconocidos que, en muchas ocasiones, interpretaciones científicas de la ciencia, empobrece y simplifica. El paradigma de la complejidad sistémica constituye una invitación a estudiar las totalidades, considerando las diversas partes o dimensiones que intervienen en los hechos, los problemas y los fenómenos educativos, desde una perspectiva holística para la producción de conocimientos más pertinentes (Morales *et al.*, 2021).

En este contexto, el quehacer científico ya no solo se conformará con la descripción cuantitativa y utilitaria de leyes naturales y la explicación técnica de los fenómenos, sino que la ciencia y el aprendizaje formativo y educativo, prestarán atención hacia la integralidad compleja de la vida, interviniendo sobre el ethos de los ciudadanos.

## **Identidad epistémica de las Ciencias de la Educación**

### *Las ciencias auxiliares de la educación*

La expresión “ciencias de la educación”, era muy generalizada durante los años 70 y 80. Con esta expresión se entiende el hecho de que la investigación educativa es un quehacer abordado por diversas disciplinas, no relacionadas específica y exclusivamente con la pedagogía (Di Caudo, 2013). Por consiguiente, si la educación posee una naturaleza epistemológica bastante amplia y compleja, es necesario la intervención de una serie de ciencias que pueden denominarse ciencias auxiliares de la educación. Por lo tanto, disciplinas como la filosofía, la pedagogía, la psicología, la sociología, la economía, la didáctica, la antropología y otras más, forman parte de las ciencias de la educación (Marín Gallego, 2018).

Ciertamente que cada una de las ciencias antes indicadas poseen una naturaleza epistemológica específica y autónoma, pero es cierto que, en la historia de la educación, se han caracterizado por aportar con valiosos insumos y conocimientos que han enriquecido a la educación en sí misma. Así, por ejemplo, la psicología ha contribuido con

los saberes relacionados con el desarrollo evolutivo y los distintos estilos de aprendizaje que tienen los niños y adolescentes. También la filosofía, ha aportado con la teoría de los valores inmersos en el quehacer educativo, con los principios básicos y los fundamentos epistemológicos de la educación, con la teoría en torno a aquello que debe considerarse como verdadero “conocimiento científico” o pseudo-conocimiento. Por otro lado, la sociología, ha presentado las problemáticas sociales y políticas que giran en torno a la educación. De manera semejante, la antropología ha enriquecido el análisis de la educación con las diversas visiones del hombre y de la cultura. Estas y otras ciencias auxiliares de la educación aportan contenidos teóricos y prácticos que posibilitan una comprensión más sistémica de los fenómenos y problemas educativos, pero también presentan a la educación razones para un necesario abordaje inter, trans y multidisciplinario (Marín Gallego, 2018, pp. 22-23). Estas disciplinas que, en rigor son externas a la cotidianidad del quehacer educativo, ofrecen información valiosa que posibilita el conocimiento histórico de la formación de los conceptos educativos, cuyo análisis resulta fundamental a la hora de analizar la pertinencia de la educación; además de estimular la realización de proyectos investigativos inter y transdisciplinarios, especialmente cuando los investigadores, provenientes de diversas áreas disciplinares, intentan colaborar entre sí para la ejecución exitosa de proyectos de investigación con los cuales se procura una efectiva integración de los saberes, cuya finalidad última no es más que la consecución de un diagnóstico más completo de la educación.

Para Marín Gallego (2018), la relación complementaria entre las ciencias auxiliares de la educación tiende a llegar al concepto de “consiliencia”, es decir, la complementariedad epistémica que busca la armonía entre las diversas disciplinas científicas que giran en torno al quehacer educativo, sin que ninguna de ellas contradiga o pretenda absorber a la otra (Marín Gallego, 2018). Por lo tanto, es urgente que las ciencias auxiliares de la educación se impliquen y complementen mutuamente, sin renunciar a sus características y a su autonomía epistémica, pero, al mismo tiempo, compartiendo el objetivo común que es la formación integral del ser humano, que incluye el dotarle de aquellas herramientas conceptuales, axiológicas, de competencias y habilidades que lo preparan para responder al reto de vivir y convivir de acuerdo

con su naturaleza racional. Dicha naturaleza racional del ser humano incluye también el hecho innegable de su naturaleza social y política; por eso, son significativas las expresiones de Werner Jaeger (2016) en el sentido de que “la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad” (p. 3). Por eso, teniendo en cuenta la necesaria interrelación entre la comunidad sociopolítica y el acto educativo, es oportuna la conceptualización de la educación como un “principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 2016, p. 3).

### *Hacia la configuración epistémica de las ciencias de la educación*

Desde Miguel Fernández (1994), citado por Limber Santos (2014), se puede afirmar que, en las ciencias de la educación, hay que evitar el denominado “realismo ingenuo”, que no es otra cosa que la ingenuidad científica que consiste en creer que da lo mismo trabajar con subjetividades educables (personas) y con objetos de indagación provenientes de las ciencias exactas o naturales. En el primer caso, la insondable subjetividad compleja del ser humano educable se torna esquiva a la simplificación metodológica de las ciencias de la cuantificación empírica. Considerando esta peculiaridad compleja de los objetos de estudio en las Ciencias de la Educación y su imposibilidad de encasillamiento y definición exacta del sujeto humano, es natural la utilización de un lenguaje abierto y poco preciso y la imprevisibilidad de los efectos de la intervención didáctica. Así, por ejemplo, los sujetos que intervienen en la dualidad enseñanza-aprendizaje no es una realidad homogénea, precisa, previsible, más bien es una relación incierta por comprender. La indeterminación semántica describe el fenómeno mismo de la enseñanza signado por la incertidumbre (Santos, 2014).

Por lo tanto, hay el riesgo de caer en lo reductivo y empobrecedor la aplicación en los ámbitos educativos de los mismos criterios epistémicos y metodológicos de las ciencias exactas o naturales. Por eso, no es exagerado hablar de la ineficacia técnico-pedagógica, de las aproximaciones meramente cuantitativistas y experimentalistas en el estudio de los hechos educativos, los sujetos a educar y los fenómenos didácticos. Pero también conviene evitar caer en el error del extremo contrario, es decir, el acercamiento puramente cualitativo, etnográfico

e idiográfico de quienes piensan que se acercan a los hechos con total “virginidad epistémica”, sin hipoteca alguna de generalizaciones previas o predicciones (Santos, 2014, p. 189).

En definitiva, la observación crítica y la reflexión analítica encaminada a la problematización propositiva de la diversidad de los quehaceres, procesos, y fenómenos educativos, son movimientos intelectuales que caracterizan y diferencian la función del docente, también en sus procesos de investigación educativa. Sin embargo, la investigación-acción educativa, si no es un acto que cuenta con los insumos, los escenarios, los estímulos y los tiempos necesarios y pertinentes, que posibiliten un encuentro interdisciplinario y multidisciplinario entre los sujetos educables, los problemas que afectan a la educación y las ciencias inmersas en el quehacer educativo, el acto de investigar en educación puede no ser más que una fantasía ilusoria y aparente, sin resultados esperados y pertinentes. Más aún, si la investigación educativa trata de emular la investigación experimental, hay el riesgo de que, la identidad de las ciencias de la educación quede disuelta en el contenido de las ciencias auxiliares de la educación, aquellos sectores de las disciplinas científicas que se constituyen en campos específicos por el hecho de estudiar los fenómenos educativos (Santos, 2014). Esto, de ocurrir en el quehacer de las ciencias de la educación, constituye una dificultad para la definición de su estatuto de científicidad.

Desde Miguel Fernández (1994), citado por Limber Santos (2014), se puede afirmar que las ciencias de la educación se constituyen en ciencias de fundamento, como normación racional, científicamente fundamentada, para la justificación de la intervención en educación, no solo de forma técnica e intencional sino, sobre todo, de forma reflexiva, argumentada y pertinente. Una parte de esa fundamentación científica se encuentra ya en los sectores de las ciencias auxiliares que estudian la educación. Otra parte está en la propia práctica profesional. Cualquier saber pedagógico en las ciencias de la educación, reúne objetivamente las condiciones, objetivadas por la teoría de la ciencia, para ser calificada de saber científico y con entidad propia, fecundada por un complejo cruce inter y transdisciplinar de ciencias auxiliares (Santos, 2014).

Sintetizando este apartado, se puede afirmar que las ciencias de la educación encuentran su estatuto y justificación epistemológica en los siguientes aspectos:

- a. Es imprescindible y necesario que el educador esté en grado de comprender la evolución de la naturaleza de quehacer científico académico en los distintos contextos culturales.
- b. Hay un sujeto complejo que tiene una innata curiosidad hacia la dilucidación de un objeto de investigación; labor que debe evitar caer en simplismos explicativos y descriptivos.
- c. Las ciencias de la educación trabajan en torno a una realidad humana, científica, tecnológica en permanente cambio y transformación que conlleva desafíos constantes y que exige del educador una actitud analítica atenta, una permanente actualización y una intrépida iniciativa para mejorar lo deficiente, interpretar lo que se da por descontado, corregir lo equivocado y, en último término, colmar de sentido a la vida de los protagonistas del hecho educativo.
- d. Las ciencias de la educación siguen la dinámica epistémica de las ciencias humanas, sociales y sus múltiples problemas: reflexión analítica, relación problemática y tensión entre lo subjetivo y objetivo, la teoría y la práctica, explicación y comprensión.
- e. Las ciencias de la educación alcanzan madurez e identidad epistemológica, en el hecho de que pueden construir conocimientos con altos niveles de objetividad y universalidad, gracias a una interacción interdisciplinaria con las ciencias auxiliares como son la psicología educativa, la neuroeducación, la sociología educativa, los insumos de la estadística aplicada a la educación, entre otras disciplinas.

## **Interrelación entre la Filosofía y las Ciencias de la Educación**

En el contexto planetario actual, la máquina, dotada de inteligencia artificial, se hace cada vez más compleja, y, en cambio, el ser humano, sometido a visiones unidimensionales, viene resultando cada día más básico y elemental. Esta simplificación de la complejidad humana tuvo sus antecedentes en la práctica académica de contraponer

y separar la teoría de la práctica; el quehacer filosófico de la práctica educativa. Esta es una falsa oposición epistemológica que es preciso superar; pues, se ha posicionado la idea de que los filósofos piensan la realidad, mientras que los educadores y los científicos “duros” son los que la vivencian y la experimentan pragmática y utilitariamente.

Para continuar el análisis sobre la relación entre la filosofía y las ciencias de la educación, al considerar el nombre “filosofía de la educación”, el primer lugar que ocupa el término filosofía no implica ninguna preminencia sobre el término educación. En realidad, hay que afirmar que, no se trata solo de dos campos disciplinares con una naturaleza epistémica peculiar, sino que se trata de dos quehaceres de la vida humana que se encuentran en constante interrelación articuladora. Por consiguiente, con una actitud atenta, analítica y reflexiva, se trata de gestionar crítica y dialécticamente dicha tensión epistémica considerando, tanto los procesos históricos acaecidos en el mundo de la educación y no libres de sesgos y errores, como también en el seno del pensamiento filosófico, tampoco exento de imprecisiones conceptuales sobre el ser humano, entendido como un ser cognoscente y educable, poseedor de una existencia multidimensional y compleja.

Consecuentemente, al reconocer que la educación y la ciencia son actividades humanas (Agazzi, 1996), que se desarrollan en la historia y que, al analizarlas desde la problematización filosófica, implica iniciar un trabajo de desmitificación, sospecha y cuestionamiento en torno a los sentidos y praxeologías de las realidades educativas y culturales que suelen presentarse como ya dadas y concluidas de una vez y para siempre.

En definitiva, existe una relación interactuante y mutuamente beneficiosa entre la filosofía de la educación y las ciencias de la educación. El agente del quehacer educativo se mueve, dialécticamente, entre las intersecciones epistémicas de estas dos disciplinas. En consecuencia, filosofar sobre la educación no es solo un simple ejercicio de repetición de las ideas vertidas por los pensadores pasados que reflexionaron en torno a la educación y sus problemas. En todo caso, se puede afirmar que el estudio crítico de las ideas educativas pretéritas, son útiles y pertinentes en la medida que ayudan a interpretar los problemas y desafíos de la educación actual, para no repetir los errores educativos del pasado. Es innegable que la historia de la educación ha aportado con enfoques y paradigmas educativos que van dejando

aprendizajes educativos prácticos y universales en el permanente desarrollo educativo. De aquí que, una de las características y finalidades, tanto de la filosofía de la educación como de las ciencias de la educación, es aquel de encontrar las posibilidades interpretativas, tanto de los universales conceptuales que van configurándose, como también de las experiencias pragmáticas que se han ensayado a lo largo de la historia de la educación (Fernández *et al.*, 2014).

Las numerosas disciplinas que forman parte de las ciencias de la educación, como la antropología, la sociología, la política, la psicología educativa, el derecho y la pedagogía, proporcionan numerosas perspectivas sobre el ser humano que es educable. Es a partir de estas perspectivas que la filosofía de la educación tiene el desafío de interpretar e integrar dichas perspectivas para determinar, de forma dialógica e interdisciplinaria, la esencia y el significado de la educación.

Para concluir este apartado, se resumen tres aspectos en los que la filosofía de la educación y las ciencias de la educación podrían interactuar, con la exclusiva finalidad de alcanzar un mejoramiento sustancial del quehacer educativo.

En primera instancia, es un prerrequisito importante comprender la naturaleza de la filosofía de la educación en el contexto del quehacer educativo. Hacer filosofía de la educación significa que todos los actores y protagonistas de la educación, a través de una actitud atenta, contextualizada y crítica, detectan aquellos aspectos problemáticos del proceso educativo, los relacionan con la realidad en su conjunto y de esta manera proporcionan insumos teóricos para que las demás ciencias busquen las soluciones prácticas a los problemas que impiden la configuración de una educación integral, pertinente y de calidad. Todo esto, desde la investigación inter y transdisciplinaria que permita detectar las problemáticas educativas con integralidad y profundidad para la construcción de insumos argumentativos que podría servir como las bases epistémicas en la búsqueda de soluciones holísticas a los aspectos que obstaculizan la configuración de una educación de calidad. Por lo tanto, la filosofía de la educación no consiste solo en la acumulación de conocimientos, sino que debe convertirse en una forma de vida, sobre todo para los protagonistas de la educación.

En segundo lugar, es de gran importancia acercarse a las ciencias de la educación con una actitud de curiosidad académica y de apertura

intelectual. Pues, es indudable que aportes de la antropología, la sociología, la política, la psicología educativa, el derecho y la pedagogía contienen elementos de la realidad que la filosofía de la educación puede integrar al permanente análisis del quehacer educativo.

Un tercer elemento se desprende del hecho cierto de que, tanto la filosofía de la educación como las ciencias de la educación, son quehaceres académicos marcados por la dinamicidad de la realidad compleja de los tiempos que vivimos. Esta característica se desprende de la velocidad con la que los conocimientos cambian y se perfeccionan. Por eso, no es exagerado afirmar que no hay teorías o enfoques filosófico-educativos tienen el sello de la provisionalidad. De aquí que la búsqueda de información actualizada y pertinente sobre la filosofía de la educación o sobre las ciencias de la educación, es una urgente necesidad que posibilitará una comprensión más integral y profunda del quehacer educativo. No hay que olvidar que las fuentes de la filosofía y de las ciencias de la educación, no provienen de la ciencia normal o convencional (libros o artículos), sino que también las instituciones educativas se constituyen en espacios en los que es posible recolectar datos, los mismos que deben ser analizados e interpretados para confrontarse con los conocimientos aceptados y vigentes en las comunidades científicas y académicas.

## **Conclusiones**

Al concluir la presente investigación se logró realizar un minucioso análisis en torno a la naturaleza e identidad epistémica de la Filosofía de la Educación y de las Ciencias de la Educación. En cuanto a la identidad epistémica de la Filosofía de la Educación, se puede afirmar que este quehacer académico es una reflexión crítica que, con la mediación de la argumentación racional, trata de aportar con análisis profundos sobre los presupuestos y cimientos teóricos que configuran una teoría o enfoque educativo, con la finalidad de garantizar pertinencia y responder positivamente a la realidades y desafíos educativos actuales. Además, mientras las ciencias experimentales se basan en la observación empírica de los fenómenos educativos, la filosofía de la educación se fundamenta en la argumentación racional y en la reflexión crítica sobre los presupuestos y fundamentos teóricos de la

educación. Una peculiaridad adicional es el hecho de que la reflexión filosófica de la educación tiende a propiciar un encuentro epistémico y complementario entre la educación y la filosofía, pues la educación no puede reducirse a la filosofía, ni la filosofía se reduce a la educación.

El contexto educativo actual, caracterizado por la complejidad, no admite visiones unidimensionales y empobrecedoras, sino que es necesario propender hacia análisis y reflexiones del acto educativo, no desde la simplificación, sino desde el paradigma de la complejidad. Con este presupuesto epistémico, habrá más posibilidades de configurar una educación que promueva la implementación de la metacognición, que es entendida como la capacidad que tiene el individuo para autorreflexionar, analizar, comprender y controlar los propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Solo de esta manera, será posible una educación que haga crecer integralmente al individuo, haciéndolo más inteligente y autónomo para que esté más preparado para enfrentar los desafíos educativos provenientes de la inteligencia artificial.

Las ciencias de la educación poseen una naturaleza epistemológica propia y desde esa autonomía epistemológica, aportan variedad de insumos teóricos y prácticos que posibilitan una comprensión más amplia y sistémica de los fenómenos y problemas educativos. Adicionalmente, la naturaleza epistémica de las ciencias de la educación presenta a la educación múltiples razones para un abordaje multi, inter y transdisciplinario. El objetivo común compartido por todas las ciencias de la educación es la formación integral y holística del ser humano, lo que incluye la dotación de herramientas conceptuales, axiológicas, de competencias y habilidades que lo preparan adecuadamente para responder al reto de ser, hacer y convivir de acuerdo con su naturaleza racional. Todo esto, evitando cosificar la peculiar subjetividad humana, amenaza siempre latente por parte de algunas de las ciencias exactas o naturales. Lo cierto es que la insondable subjetividad compleja del ser humano se torna esquiva ante las visiones simplificadoras de ciertas metodologías neopositivistas que absolutizan el acercamiento cuantitativo a la naturaleza humana.

Es innegable que las Ciencias de la Educación proporcionan numerosas y peculiares perspectivas sobre el ser humano. Es a partir de estos aportes que la Filosofía de la Educación tiene el desafío de interpretar e integrar dichas perspectivas para determinar, de forma inter-

disciplinaria y transdisciplinaria, la esencia, el significado y las formas de la educación en los diferentes contextos. Todo esto, con la finalidad de ir preparando pertinentemente al ser humano para que responda positivamente a lo complejo que resulta vivir y convivir en el siglo XXI.

Finalmente, una manera concreta de interrelación epistémica entre la Filosofía y las Ciencias de la Educación, se desprende del paradigma de la interpretación que es un quehacer epistémico que, en esencia, atañe a los dos campos disciplinares. Bajo esta premisa hermenéutica, hay la firme convicción de que el arte de interpretar en contexto, aplicado colaborativamente, tanto por la Filosofía como desde las Ciencias de la Educación, podría evitar las polarizaciones académicas entre el pasado y el presente; entre lo subjetivo y lo objetivo; entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas. Todos trabajando cooperativa y colaborativamente en la configuración de un ser humano que, partiendo de su ser peculiar, sea capaz de convivir armoniosamente; tenga las competencias y habilidades para saber hacer en contexto y entienda el saber conocer como algo dinámico, provisional y abierto a la complementariedad de dimensiones.

## Referencias bibliográficas

- Agazzi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*. (R. Queraltó, trad.). Tecnos, S.A.
- Bertalanffy, L. V. (1989). *La teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, trad.) Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/2Xs9HMB>
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI Editores.
- Castro Rubilar, J., Castro Rubilar, F., Mora Donoso, M. y Hernández Sandoval, C. (2020). Configuración del nivel de apropiación metacognitiva de conocimientos pedagógicos en la formación inicial docente. *Praxis educativa*, 24(3), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240307>
- Di Caudo, M. V. (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (14), 33-50.
- Díaz, Á. (s.f.). *Articulaciones entre filosofía y educación*.
- Díaz Dorronsoro, R. (2010). La analogía. En F. Fernández Labastida y J. A. Mercado (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica*. <https://bit.ly/4ig3tGx>
- Fernández Mouján, I., Quintana, M. y Dilling, A. (2014). *Problemas contemporáneos en Filosofía de la Educación. Un recorrido en 12 lecciones*. Novedades educativas.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gajardo Espinoza, J. y Rivera Morales, M. (2019). Delimitación y desafíos del acto educativo. *CienciAcierta*, (58). <https://bit.ly/3ZdEBXD>
- García Moriyón, F. (2017). Prólogo. En G. Biesta y S. Cáliz (ed.), *El bello riesgo de educar* (V. K. Fernández-Inclán, trad., pp. 1-28). Biblioteca Innovación Educativa. <https://bit.ly/3AU2c7T>
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje. En M. P. A.M. Palacios, *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación*. EDULP. <https://bit.ly/4i9an0N>
- Giannini, S. U.-G. (2023). *Generative AI and the future of education*. <https://bit.ly/3Z4EqOg>
- Jaeger, W. (2016). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau y Rocés Wenceslao, trads.). Fondo de Cultura Económica.

- Joaqui, D. y Ortiz, D. (2020). Una educación bajo el signo de la complejidad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, 157-180.
- Kant, I. (2013). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Alianza. <https://bit.ly/4fNPvKJ>
- León-Parodi, J. (2021). El concepto de educación en la filosofía de Leonardo Polo: “Ayudar a crecer”. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (33), 22-36. <https://dx.doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2400>
- Marín Gallego, J. (2018). *Investigar en Educación y Pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Magisterio.
- Meza, M. (2016). Cómo podemos comprender la filosofía de la educación. *Educação em Foco*, (20), 39-54. <https://bit.ly/4gc1r8Y>
- Morales Díaz, J., Sánchez Bautista, M. y Esparragoza Bermejo, N. (2021). Educar en tiempos de pandemia: saberes desde la complejidad. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1533), 1-17. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1533](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1533)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana/ Unesco. <https://bit.ly/44Q02Af>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, trad.) Gedisa.
- Oliveros Castro, S., Valenzuela Urra, C. y Núñez Chauflour, C. (2023). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.8>
- Piña, R. y Alfonso, N. (2019). Perspectiva transcompleja de las prácticas educativas metacognitivas. *Revista Electrónica: Entrevista Académica (REEA)*, 1(4), 240-253. <https://bit.ly/4ipWQID>
- Romero Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Investigación*. <https://bit.ly/3ZlqBLu>
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la Educación*. Alianza Editorial.
- Santos, L. (2014). Algunas discusiones sobre el estatuto de científicidad de la pedagogía y las ciencias de la educación. En A. Díaz Genis, y M. Camejo, *Epistemología y educación, Articulaciones y convergencias* (pp. 185-191). Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. <https://bit.ly/3VTSwSb>
- Sequeiros, L. y Santos Gómez, M. (2010). La educación como búsqueda. *Filosofía y Pedagogía*. 66(249 Serie esp, 4). <https://bit.ly/4iwvxGr>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Panorama general sobre la filosofía de la educación*. Hispamer.

- Velázquez, G. G. (2021). La educación geográfica como acto de amor y libertad: Reseña de “La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista” de José Rafael Mondragón Velázquez. *Revista Cardinalis*, 9(16), 216-221. <https://bit.ly/4fXaGKB>
- Zambrano, A. (2022). Cuestiones filosóficas de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia. *Praxis y Saber*, 13(32). <https://orcid.org/0000-0003-3184-7979>