RIDE | Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo
ISSN 2007-7467

https://doi.org/10.23913/ride.v17i33.3079

Artículos científicos

El concepto de calidad en educación simétrica. Una propuesta para la sociedad del saber

The concept of quality in symmetrical education. A proposal for the knowledge society

O conceito de qualidade na educação simétrica: uma proposta para a sociedade do conhecimento

Héctor Martínez Ruiz
Universidad Autónoma de Querétaro, México
hector.martinezr@uaq.mx
https://orcid.org/0000-0001-6129-7790

Resumen

El problema que se planteó es el análisis del concepto "calidad" a partir de dos orientaciones educativas: simétrica y asimétrica. El objetivo consistió en proponer otro significado desde la educación simétrica. La metodología usada fue la que corresponde a la investigación documental-básica. El tratamiento de los datos se realizó a partir del enfoque transdisciplinar-decolonial, hermenéutico-heurístico y la imaginación poética. En la actualidad la educación es asimétrica y la "calidad" como indicador, señala el conjunto de cualidades orientadas a elevar el nivel de productividad al designar procesos de seguimiento y evaluación periódica de los procedimientos establecidos para lograr estándares idóneos en la gestión escolar y el desempeño académico acorde a la visión economicista que impera en la sociedad del conocimiento. Desde la educación simétrica adquiere otro sentido, ya que calidad expresa una relación: Ser-con-Otros, que se traduce como aprecio y cuidado por el/lo Otro. La propuesta es recuperar la condición humana, trascender el olvido del ser para transitar de la humanidad del Eso a la humanidad viva y reasumir la condición de consciencia cósmica. Se concluye que el *ontos* de calidad (Ser-con-Otros) es el *cuidado* de Otros como Otro, principio básico en la construcción de la

CC BY

sociedad del saber, en la que se reasume la tarea suprema y divina de convivir-cuidando la Vida-toda y el planeta en sí.

Palabras clave: calidad, educación simétrica, sociedad del saber, pedagogías del desprendimiento, transdisciplinariedad.

Abstract

The problem addressed was the analysis of the concept of "quality" from two educational perspectives: symmetrical and asymmetrical. The objective was to propose another meaning from the perspective of symmetrical education. The methodology used was that corresponding to basic documentary research. The data was processed using a transdisciplinary-decolonial, hermeneutic-heuristic approach and poetic imagination. Currently, education is asymmetric, and "quality" as an indicator refers to the set of qualities aimed at raising productivity levels by designating processes for monitoring and periodically evaluating established procedures to achieve ideal standards in school management and academic performance in accordance with the economic vision that prevails in the knowledge society. From a symmetrical education perspective, it takes on another meaning, since quality expresses a relationship: Being-with-Others, which translates into appreciation and care for the Other. The proposal is to recover the human condition, transcend the oblivion of being in order to move from the humanity of the Id to Living Humanity and reassume the condition of cosmic consciousness. It is concluded that the ontos of quality (Being-with-Others) is the care of Others as Other, a basic principle in the construction of the knowledge society, in which the supreme and divine task of coexisting—caring for all Life and the planet itself—is resumed.

Keywords: quality, symmetrical education, knowledge society, pedagogies of detachment, transdisciplinarity.

CC BY

RIDE | Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo
ISSN 2007-7467

Resumo

O problema abordado foi a análise do conceito de "qualidade" a partir de duas perspectivas educacionais: simétrica e assimétrica. O objetivo foi propor um significado alternativo a partir do ponto de vista da educação simétrica. A metodologia empregada foi a da pesquisa documental básica. A análise dos dados foi conduzida utilizando uma abordagem transdisciplinar-decolonial, hermenêutico-heurística, aliada à imaginação poética. Atualmente, a educação é assimétrica, e a "qualidade", como indicador, refere-se ao conjunto de qualidades voltadas ao aumento da produtividade por meio da designação de processos de monitoramento e avaliação periódica de procedimentos estabelecidos para alcançar padrões adequados na gestão escolar e no desempenho acadêmico, em consonância com a visão econômica predominante da sociedade do conhecimento. Da perspectiva da educação simétrica, a qualidade adquire um significado diferente, pois expressa uma relação: o Ser-com-Outros, que se traduz em apreço e cuidado com o Outro. A proposta é resgatar a condição humana, transcender o esquecimento do ser para passar da humanidade do "Isso" para a humanidade viva e reassumir a condição de consciência cósmica. Conclui-se que o ontos da qualidade (Ser-com-Os-Outros) é o cuidado com os Outros enquanto Outros, um princípio básico na construção da sociedade do conhecimento, na qual a tarefa suprema e divina de viver em conjunto — cuidar de toda a Vida e do próprio planeta — é reassumida.

Palavras-chave: qualidade, educação simétrica, sociedade do conhecimento, pedagogias do desapego, transdisciplinaridade.

Fecha Recepción: Febrero 2026 **Fecha Aceptación:** Julio 2026

Introducción

La educación es una praxis social caracterizada por su polifonía teórica y metodológica. No obstante, lo que se propuso fue acotar la pluralidad semántica del término en dos orientaciones básicas: simétrica y asimétrica. La primera se estructura a partir de lo transdisciplinar y desde una situación de exterioridad. La otra es la orientación hegemónica y se ubica al centro de la geopolítica actual. La educación asimétrica es instrucción; por lo tanto, las políticas sobre la materia se diseñan/emplean para asegurar la continuidad del modelo social. Es una visión gerencialista monofónica que acalla voces diversas o las uniforma; está orientada a incidir en la productividad del aparato económico y a imponer los

principios del capitalismo en las relaciones sociales. Desde este planteamiento, el concepto de calidad, impuesto desde el enfoque empresarial, se presenta como sinónimo de productividad. La educación simétrica, en cambio, prioriza la condición humana, alienta la convivencia en la diferencia y la afinidad con el fin de re-humanizar su condición humana en espera de que reasuma la condición de consciencia cósmica; en educación simétrica, "calidad" designa la relación caracterizada por el aprecio y la consideración de Ser-con-Otros, punto de partida para lo que viene: la sociedad del saber, caracterizada por la responsabilidad comunalitaria, en la que se da un giro hacia el cuidado de la Vida-toda y del planeta en sí como tarea suprema.

Este planteamiento es un resultado inesperado del proyecto "Educación y cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro", investigación que inicialmente se planteó indagar sobre la relación del enfoque en competencias y el aprendizaje en una institución de educación media superior ubicada en una localidad con población originaria, pero que enfrentó el problema de constatar que las categorías teórico-metodológicas que se pretendían aplicar y usadas en la mayoría de los estudios sobre la materia están cifradas en enfoques/procesos/resultados (cognitivismo, constructivismo, neuroeducación, aprendizaje basado en competencias, uso de IA en educación, didáctica, diseños instruccionales, entre otros) que resultaron poco útiles para comprender alteridades educativas orientadas por cosmologías originarias que entran en crisis con los principios gerenciales instrumentalistas que caracterizan a la sociedad del conocimiento.

El giro de lo cuantitativo a lo cualitativo y de lo interdisciplinar a transdisciplinar se gestó tras reflexionar los resultados del estudio ya mencionado. La experiencia en aquella ocasión llevó al quiebre epistémico y permitió identificar dos tipos de educación: simétrica y asimétrica; la educación asimétrica se presenta como instrucción y participa en el *cosmocidio*, esto es, el aniquilamiento de las cosmologías originarias que son desplazadas cuando se imponen discursos gerencialistas desde enfoques que conciben al mundo, a los humanos, los demás vivientes y cosas en términos instrumentales.

En aquella ocasión, surgieron interrogantes tales como: ¿Cuál es el *ontos* (ser) de la educación? ¿De la existencia misma? ¿Qué ocurre cuando se ponen en cuestión los valores educativos centrados en el éxito individual y lo material como indicadores de éxito? ¿Qué respuestas pueden formularse cuando los estudiantes argumentan que la escuela les enseña a competir en desigualdad, no a convivir? ¿Qué ocurre cuando entran en conflicto por las cosas

CC BY

que les dicen en la escuela y que son contrarias a sus valores culturales? Cuestiones que llevaron a proponer una lectura alterna, tendiente a re-humanizar a la educación si es que esto es posible y a plantear la vuelta a la reflexión pedagógica como teoría de la educación, porque la que impera se redujo a una dimensión psicológico-cognitiva-conductual/técnica (didáctica).

Metodología

La investigación siguió una metodología documental básica con el propósito de generar conocimiento teórico; consistió en la revisión de autores, teorías y planteamientos que ofrecieran un panorama pedagógico, filosófico y antropológico respecto de los enfoques que determinaron la discursividad educativa-asimétrica en la actualidad, así como de perspectivas que sustentaron un planteamiento alter-epistémico para la aproximación simétrica a la educación desde la transdisciplinariedad (Martínez, et al,, 2024), entendida como práctica dialógica decolonial y también se retomó el enfoque de las pedagogías del desprendimiento (Martínez, et al., 2026). Se utilizó el análisis hermenéutico-heurístico propuesto por Beuchot (1999) y la imaginación poética (Bachelard, 2000), en el abordaje de las fuentes consultadas sobre la temática señalada.

Resultados

Una amplia cantidad de estudios sobre la educación suelen partir de la aproximación etimológica (Sarramona, 1989) para comprender y explicar su sentido e implicaciones sociales, tal y como lo indican Luengo (2004) y Martínez (2013). Asimismo, se observan dos posturas que, en lo general orientan las dos principales rutas epistémicas actuales. Por un lado, hay quienes relacionan el término “educación” con las voces latinas *educare* (“nutrir” o “alimentar”), y otros, con *educere* (“sacar” o “conducir”, desde “dentro hacía afuera”), por lo que se suele entender como un proceso de crecimiento estimulado desde el exterior; o bien, el encauzamiento de las facultades propias de los individuos que son educados (Saavedra, 2001).

La primera orientación se asocia con la denominada escuela tradicional, que destaca el rol de docentes como protagonistas, formadores y ejemplos a seguir. Se trata de los “portadores” del conocimiento “válido” y “oficial” que transmiten a los alumnos, la contraparte; quienes deben ser “formados”, “guiados”, en suma, “entrenados”. La segunda

CC BY

se relaciona con el enfoque de la escuela nueva, que invierte los papeles y sitúa al alumnado como "protagonista de su propio aprendizaje" y, al hacerlo, relega a docentes y profesores al rol de "facilitadores" o "entrenadores", por lo que en ambos enfoques siempre hay alguien subordinado (Martínez, 2013), esto es, priva un enfoque vertical y el imaginario social lo da por sentado (Castoriadis, 2007). La literatura educativa replica este planteamiento y varios autores lo asumen, sus estudios se dirigen a hacer más eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campoverde-Villacis & Bravo-Peláez, 2021), de ahí que la discusión pedagógica esté focalizada en aspectos didácticos y se haga énfasis, por ejemplo, en estrategias lúdicas (Dolores Mueguez & Parra Martín, 2025) o gamificación (Caicedo, et al., 2025). Bajo estos principios, hay quienes lo aceptan y de paso, justifican la desigualdad que se reproduce desde la educación. Por ejemplo, León (2007) sostiene que

> quien pretenda lograr igualdad y semejanza entre los hombres a través de la educación, se equivoca, es un esfuerzo inútil y falso. Aunque todos reciban los beneficios de la educación, por igual, a los que todos tienen derecho, unos sacarán más provecho que otros: unos menos y otros más. Todos se beneficiarán de maneras distintas y en proporciones diferentes (p. 603).

Esta discursividad determinista se relaciona con las geopolíticas asimétricas que acentúan la polaridad mundial (Walsh, 2004), postura identificada por Saavedra (2001) en lo educativo como pesimismo pedagógico que contribuye al sostén del paradigma dominante, donde la desigualdad, la des-humanización y la depredación planetaria se consideran inevitables (Berardi, 2017) y en el que los discursos tienen por objetivo imponer a otros lo que deben ser. Así, el objetivo educativo es "moldear" a los ciudadanos del futuro para que se inserten al sistema político, económico y social actual y no busquen transformarlo, propósito que encubre relaciones de poder asimétrico disciplinantes de la conducta mediante discursos replicados en las instituciones oficiales, encargadas de "formar" individuos sustraídos de sus propios impulsos e instintos (Foucault, 2001).

Lo expresado se presenta, en el caso de los centros escolares, en la rigurosa disposición del saber oficial a enseñarse, pero también en el uso y la disposición de los espacios, su regulación y control, proyectado en los roles sociales de los sujetos, tanto en las tareas administrativas como docentes, que buscan asegurar la adquisición de aptitudes o tipos de conducta "aceptables" mediante la aplicación de diversos dispositivos (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortos, signos codificados de obediencia) y el empleo de

CC BY

ciertos procedimientos, como serían el encierro, la vigilancia, las recompensas o castigos y, desde luego, la jerarquización social (Foucault, 2001).

Las relaciones asimétricas de poder permiten la existencia de la sociedad tal y como opera hoy en día (Foucault, 2005). Hay entonces un trasfondo: imponer a otros lo que deben ser. Buber (2013) sostiene que éste era un rasgo propio de la humanidad del eso, caracterizada por el ego que impera en la sociedad del conocimiento. En esta, los sujetos se encuentran dominados por afanes que no son suyos, las relaciones son verticales y utilitaristas porque se busca sacar ventaja de los Otros. Levinas (2012) comparte este diagnóstico, en la sociedad del conocimiento priva la voluntad de servir-se a costa de los Otros. Se trata de una relación conflictiva, producida intencionalmente y así debe serlo para no que no haya remordimiento de lo que se le hace a esos Otros quienes, en el sentido más radical son, por lo regular, los despreciados, a los que corresponde padecer y sufrir para que el modelo siga en operación; aquellos que no son de interés para el sistema económico, político, cultural, social, religioso, étnico, ideológico y educativo.

Ya Marcuse (2005) señalaba que, en las sociedades capitalistas, el humano se hallaba reducido al conformismo, como consecuencia de su inserción en la sociedad unidimensional, que no conoce otros valores que la eficacia y el poder. El hombre unidimensional, resultado de ese modelo social, tiene un "pensamiento unidimensional", rinde culto al individualismo, a la competencia, al éxito y a la calidad como fines, pero enmudece ante la creciente desigualdad, el creciente despilfarro, los abusos y la depredación planetaria. Bajo el supuesto de que la sociedad unidimensional y la sociedad del conocimiento son sinónimos, es posible identificar una metanarrativa común: la del mercado; todo gira y sucede bajo esta lógica económica des-humanizada y egoísta. Según Berardi (2017), en parte, esto es consecuencia de la revolución tecnológica que alentó el fin de la capacidad de sentir y con ello, la disolución de la concepción moderna de Humanidad. Se perdió la habilidad vinculada a la interpretación de aquello que no puede definirse con precisión en términos verbales, como los gestos, los impulsos; en suma, las necesidades de los Otros, es decir, se extravió la sensibilidad y con ello, la capacidad para detectar lo indetectable, para leer los signos invisibles y para tomar en cuenta a los Otros; el resultado es que no hay un interés genuino por nada ni nadie que no represente los valores del mercado.

Tal es la humanidad del eso, de la que hablaba Buber (2013), caracterizada por la asimetría Yo-Eso, que conduce a una existencia incompleta, carente de sentido al cosificar

CC BY

al/lo Otro (Yo-Eso) y que es propia de la sociedad del conocimiento, porque impregna con ese carácter todos los órdenes de la vida, no sólo en la educación, a la que concibe como parte de la cadena productiva. La meta actual ya no es la de garantizar la cobertura, sino certificar su "calidad", que se entiende por el conjunto de cualidades que requiere el sistema para mantener su hegemonía. Para tal efecto, en la parte laboral, se aplican esquemas de corte "gerencialista" en la contratación, selección y evaluación del personal docente, al tiempo que se presenta la injerencia directiva en la práctica docente (Leiva & Vásquez, 2019), además de coartarse la libertad de asociación sindical y priorizar la participación del sector privado; mientras que en lo educativo, la tecnocracia gerencialista se empeña en aplicar sistemas de trabajo y de evaluación acordes a directrices o normas dictadas por organismos internacionales que auspician la incorporación de prácticas propias del desarrollo organizacional idénticas a las que existen en el mundo empresarial (Laval, 2003).

El gerencialismo educativo no es reciente, pero en los últimos años con la embestida globalizadora neoliberal se desbordó (Giddens, 2000). Esto se refleja en el semiocapitalismo, que lo impulsa en todos los órdenes de la vida, es el discurso dominante en la agenda de la mayoría de los países de democracia capitalista (Berardi, 2007). Asimismo, con el semiocapitalismo se puso en boga la terminología economicista en el ámbito educativo (capital humano, desarrollo, competencias, *coaching*, indicadores de desempeño, clientes, áreas de oportunidad, emprendimiento, semillero de talentos, entre otros) tal y como se aprecia en los trabajos de Villalón et al. (2017), Yarza (2021), González & Pedraza, (2019), Morales Cuervo (2023), Castaño Echeverry, et al. (2024), Chávez Moreno (2024) o Vilca alejo, et al. (2025), cuyo pensamiento permite entender el planteamiento de que la educación es una inversión.

> Fijémonos qué sucedió en el mundo de la empresa y cómo esto se ésta tradujo en el aprendizaje del "oficio de vivir" y la extensión de un nuevo paradigma de la educación emocional que conecta muy bien con el discurso psi y la investigación neurocientífica. Técnicas como el *coaching* empresarial, el *training*, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional (AT), el *mindfulness* y otros procedimientos de *management* personal... se utilizan como "prácticas de gubernamentalidad" a la hora de entrenar a los sujetos en "el dominio de sí mismos". Aprender a controlar las emociones, las angustias y el estrés, tener un pensamiento positivo, mejorar la inteligencia emocional, la empatía, la asertividad, las relaciones

CC BY

> con los demás; centrar la atención en el autoconocimiento, el autocontrol y la autoconciencia, etc., forman parte de un trabajo personal necesario para que cada uno se haga responsable de lo que le sucede y garantice, sobre todo, su felicidad laboral (Solé Blanch y Moyano Mangas, 2017, p. 112).

No obstante, quienes ponen en cuestión este enfoque por sus implicaciones y finalidad, consideran la necesidad de plantear un giro que ayude a reflexionar sobre los procesos que forjan o imponen tal visión del mundo y que se admite como la única (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Para tal efecto, habría que hacer lugar a la dialógica polifónica y heteroglósica que asuma la existencia de voces diversas y la presencia de perspectivas variadas (Goldberg, 2017) que ayuden a forjar otras realidades o recrear las ya existentes. Ya Wittgenstein (1988) advertía que desde el lenguaje se construye la realidad y, ante la que impera, una alternativa, como lo señalaba Wallerstein (2000), sería impensar lo que ya se conoce, distanciarse de todos los hábitos y creencias, aun de los principios teóricos y metodológicos propios de la investigación filosófica, científica y educativa que contribuyen a moldear la realidad social imperante. En ocasiones, como en lo que se propone, resulta conveniente abordar los problemas educativos desde la imaginación poética, esto es, con creatividad sin límites. Otra opción es transgredir el culto al pasado, representado en teorías, autores y significados dogmatizados que obstruyen la espontaneidad intelectual y el pensamiento propio (Bachelard, 2000).

De Sousa Santos (2018), Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) coinciden en que esto se facilita cuando se aportan lenguajes alternativos o al menos, se confiere otro sentido a la terminología actual; labor que permite distanciarse de los paradigmas actuales, enfoques, disciplinas y campos del conocimiento oficiales, lo que posibilita entrar en diálogo con ciertas cosmologías no occidentales que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, aunque sin descartar lo que proviene de la cultura occidental y que sea útil a dicho propósito. De igual forma, cabría extender el reto que Deleuze (2002) planteaba para la filosofía y proyectarlo hacia la pedagogía y la educación; estas no deben limitarse a una vocación crítica, también les corresponde la tarea de propiciar la creación/recreación de conceptos nuevos, solo así se podrán forjar realidades diferentes.

Discusión

Cuando se habla de “calidad” en la educación como instrucción, se suele replicar la asimetría en cualquiera de sus orientaciones tanto en la escuela tradicional como en la escuela nueva.

CC BY

En ambas orientaciones predominan los autores que abordan el concepto desde la visión gerencial, es decir, acorde con criterios economicistas, son escasos los autores que se apartan de dicha visión. Por ejemplo, Frade (2007), Gil (1995) y Edwards (1991) consideran que la calidad se relaciona con la eficiencia del proceso y del "producto" educativo. Ya se argumentó que esta concepción se asocia con niveles esperados o métricas economicistas que estandarizan las prácticas educativas bajo la visión empresarial que se trasladó previamente a este campo, de ahí que, en lo general, la asimetría educativa se observe en la formación de individuos para que cuenten con los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para optimizar el desempeño laboral acorde métricas estandarizadas.

Calidad en la educación asimétrica

Desde esta visión, se piensa que la mejora continua e innovación aseguran la calidad educativa, pero ocurre que la calidad se convierte en un fin en sí mismo, aunque se insista en que no (Orozco, et al., 2009). Además, "innovar" significa responder a las necesidades del modelo social subordinado al aparato productivo (Romero, 2018), el cual también influye en las políticas educativas y en la aplicación de planes y programas afines a esta dinámica. Esto explica la constante actualización de los sistemas educativos para que respondan a los desafíos actuales, lo que se traduce además en un tipo específico de instrucción (aptitudes, habilidades, desempeños) demandado en la sociedad del conocimiento, que impone rigurosas acreditaciones y certificaciones para la formación del "capital humano", mismas que afianzan los vínculos de la educación con el mundo laboral. Las evaluaciones periódicas, tanto del magisterio como del estudiantado, cumplen este propósito, de acuerdo con estándares ya señalados (Sarzuri, 2014).

> [En el neoliberalismo encontramos] dos conceptos de calidad distintos que, sin embargo, se manejan conjunta e indistintamente. Uno es el de la calidad como satisfacción de los clientes, un concepto que resalta la importancia del marketing, de la publicidad. Lo importante, lo único importante, es que el cliente se sienta satisfecho con el producto que recibe. […] La gestión de calidad en educación [se entiende de manera similar] cuando afirma que la "calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes", o que "la satisfacción de los clientes" constituye "la primera y principal meta" de las instituciones educativas […] Es cierto que […] distingue entre clientes externos, los padres, las familias, e internos, los profesores,

CC BY

> pero queda muy claro cuál es su concepto de la calidad: si el cliente está satisfecho la calidad es alta, si no lo está, la calidad es baja. La calidad, por tanto, no es algo que se refiera al producto en sí mismo, sino a una sensación o satisfacción subjetiva de las personas que demandan el producto en cuestión, en este caso la educación. Si uno no está contento con el producto lo que tiene que hacer es dejar ese centro docente y comprar, elegir, otro.
>
> […] Pero hay otro concepto de calidad al que también se recurre en este tipo de políticas. Me refiero a la calidad como rendimiento académico, resultados o nivel de conocimientos. Y es justamente este concepto de calidad, de índole supuestamente objetiva, el que sirve, como antes se dijo, para establecer un *ranking* de los centros privados y públicos que oriente a los padres, o para tomar decisiones en la asignación de recursos públicos dando más a los que mejores resultados obtienen. Este es, además, el concepto de calidad que está detrás de la tesis del descenso del nivel académico que la nueva derecha viene planteando reiteradamente en las últimas décadas (Viñao, 2001, p. 7).

Acorde con lo anterior, en la sociedad del conocimiento que cabría entender como economía del conocimiento o política del conocimiento, destacan los términos “capital humano” y “competencias”. El primero, popularizado por Gary Becker en 1964, destaca la importancia de que los sujetos desarrollen sus capacidades (cognitivas, pensamiento crítico, creatividad, autonomía personal y emprendimiento) para contribuir al desarrollo nacional, lo que ayudó a fortalecer las bases para impulsar la aplicación de modelos de gestión empresarial en el ámbito educativo que parten de la premisa “aprender haciendo”, pero sobre todo de la capacidad para innovar y que hoy se observa en el énfasis por alentar el emprendimiento desde niveles cada vez más tempranos (Morales Cuervo, 2023). Así es como se implementaron los modelos por competencias, enfoque empresarial que se aplicó en la educación desde el último tercio del siglo XX (Martínez, 2013).

A la par de lo expresado, se insiste que, bajo la concepción neoliberal, las instituciones educativas deben responder a los imperativos económicos (López Martínez, 2025), donde la calidad expresa lo que unos esperan/imponen de/a Otros: “productividad”. De manera que la educación asimétrica también se orienta a elevar los niveles de competitividad de los bienes y servicios que se generan; si se logra lo esperado, se dice que son de “calidad”, como parece entenderlo Cano (2002) o Hernández-Ramírez (2025). Desde esta visión, hay la creencia

CC BY

bastante arraigada de que el conocimiento es el "motor" de las nuevas economías y su "combustible" es el aprendizaje (Carneiro, 2021, p. 15).

> El mecanismo de aseguramiento de la calidad se relaciona con la gestión, la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional, y tienen como referente la eficiencia y la eficacia de los actores del proceso, de los procesos, de los productos y servicios y del sistema integral.
>
> Además, el aseguramiento de la calidad (calidad social), está relacionado con el reconocimiento, construcción, reproducción y difusión de principios y conocimientos universales, en donde las especificidades del contexto inmediato en el que se actúa (ambiente o entorno), constituyen también la esencia del quehacer de las Instituciones de Educación Superior, y al que deben ofrecer respuestas para modificar sus condiciones de vida y bienestar.
>
> Por tanto, sólo se podrá sustentar el aseguramiento de la calidad, más allá de la generación de índices y parámetros, cuando realmente se vuelva una actitud y una cultura colaborativa, socialmente reconocida, ejercida y trascendente (Cano, 2002, p. 18).

Pero lo expresado por Cano (2002), es una discursividad propia de la cultura laboral que promueve el sistema económico en turno. Lo que sucede en realidad es la imposición de intereses ajenos a los sujetos y naciones. Hay un desprecio generalizado por los Otros, no se busca ni desea su plena realización existencial, sólo que sean productivos; ahí donde que la calidad signifique niveles aceptables de productividad, nada más. Resulta poco relevante ayudar a pensar, crear, ser o cuidar, si todo el tiempo se alienta la competencia para ser mejor que los demás por cualquier medio; lo significativo es que los sujetos sepan ajustarse a los procedimientos y cumplir con sus funciones sin protestar, esa es la finalidad; por ende, parece incuestionable asociar este planteamiento con el éxito de los modelos instruccionales que privilegian las actividades de aprendizaje mediadas por Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), según lo exponen Hernández, et al. (2019), Carneiro, et al. (2021), potenciadas por la integración de la Inteligencia Artificial (IA), como lo resaltan Martínez-Márquez (2025), García & Crespo (2025) o Roque Rodríguez & Roque Ramos (2025); que se haga énfasis en la capacitación del magisterio en el manejo de aplicaciones informáticas, como lo apuntan Pérez (2008), Rodríguez (2010), Cervantes Mata (2025), Fajardo, et al. (2025) o Gámez Peralta (2025). Es así que "calidad" como "productividad",

CC BY

en educación asimétrica, se convierte en una cualidad propia de la humanidad del eso (Buber, 2013).

Frente a la crisis civilizatoria actual, el sufrimiento y maltrato que padecen miles de seres humanos como consecuencia de la explotación y desigualdad social (Morin, 2005), aunado a la depredación del planeta que impone el sistema economicida en turno en aras de mantener altos niveles de productividad y consumo desmedido, cabría vislumbrar alternativas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) ya lo advertía al señalar la marcada orientación gerencialista del concepto de calidad en la educación, por lo que sugirió que, al menos se entendiera como derecho a la educación, en espera de que los países le imprimieran un sentido más humanista y con justicia social. Sin embargo, pensar la calidad en educación como derecho poco abona para un cambio de paradigma si lo que se busca es garantizar el acceso a una práctica que no prescinde de los valores vigentes y que no toma en cuenta las necesidades y aspiraciones de los distintos sectores sociales (Orozco, et al., 2009). El asunto estriba en que no supone un cambio de mentalidad, cuando se dice que las políticas educativas están volcadas a que los individuos se ajusten a los dictados de la sociedad del conocimiento, en realidad lo que se busca es que respondan a las necesidades del mercado (Martínez-Iñiguez, et al., 2019).

Calidad: Ser-con-Otros en simetría

Coloma & Tafur (2023) sostienen que aventurarse a conceptualizar "calidad" en educación implica redefinir el significado de educación, qué es y para qué se brinda. Sin embargo, lo que ocupa la agenda educativa es la técnica, la cuestión ¿para qué educar? se subordina a ¿cómo? Al parecer, quedó en el olvido lo que Beuchot (1999) advertía, escasean los autores que asumen posturas críticas o se aventuran a efectuar análisis hermenéuticos-heurísticos que trasciendan la discursividad hegemónica y den paso a nuevas perspectivas, porque lo que busca la mayoría es mantener/triunfar el/en modelo actual y no a transformarlo. Al optar por lo segundo, cabría imaginar otras formas de entender la calidad desde un giro en la educación, más allá del determinismo semiocapitalista.

Lo anterior podría representar un cambio, porque educación y calidad se utilizan como coartada para legitimar el accionar in/humano bajo principios y valores instrumentales insostenibles. Una alternativa para lograrlo sería deconstruir la palabra misma. Ya que el término proviene del latín *qualitas* ("clase", "característica determinada" o "modo de ser"),

CC BY

la etimología no se dirige al objeto o cosa en sí misma ("atributos de…" o "propiedades de…") (Benavides, 1998), sino que la raíz infiere una acción verbal que involucra a "algo/alguien más" y que puede entenderse como *ser-en-relación*. Por cuanto refiere lo otro, su semántica se empobrece al usarse para señalar lo que unos esperan/imponen de/a otros de forma vertical. Dado que expresa una relación y se dirige a lo otro. En la educación simétrica, el concepto no se aplica tal cual se utiliza en el mundo empresarial (Bondarenko, 2007) donde designa el nivel óptimo de productividad o conjunto de cualidades orientadas a cierta finalidad, lo que resalta es la voluntad de ser con otros y el cuidado que permite recuperar el "aura"de lo humano. Entendida de esta manera, la calidad expresa la consideración, respeto y aprecio por el/lo Otro, principio clave para restablecer el vínculo comunalitario (Díaz, 2014) de Ser(es) en simetría ¿para qué? Para convivir-cuidando ¿qué? La Vida-toda, esto es, el cuidado propio, de los demás, de todos los vivientes y del planeta en sí.

Educación simétrica

Para Berardi (2017), la creciente soledad humana es consecuencia del modelo hegemónico. Levinas (2012) coincide parcialmente con este diagnóstico al proponer que eso se debe al ser-material, cultivado por el individualismo que fija la insoslayable necesidad de ocuparse sólo de sí, de encadenarse a sí mismo y nada más. La soledad es propia de la existencia racional capitalista, por ello, la razón no encuentra jamás otra razón con quien dialogar. Pero la existencia aislada, en relación consigo mismo, sin apertura a la diversidad, es una contradicción, ya que la vida sólo puede comprenderse en relación con Otro(s) y es justo lo que se niega en las sociedades del conocimiento, porque cosificar al/lo Otro para el provecho propio conduce a la más absoluta sensación de soledad.

Por el contrario, la existencia plena es compartida, hay un mundo de seres y de cosas con las que se mantiene una relación y la educación simétrica se inclina por el re-encuentro simétrico Yo-Tú, por convivir-cuidando, por el aprecio y consideración hacia lo Otro, rasgos propios de la humanidad viva (Buber, 2013), en la que las personas ya no se conciben como seres individuales e independientes en competencia atroz por alcanzar el éxito. Para dar paso a la humanidad viva hay que ir más allá de sí mismo y colocarse frente al mundo para habitarlo de otra manera, ir en pos del vínculo espiritual perdido, despedirse del paradigma actual que priva en la sociedad del conocimiento y dar paso a la sociedad del saber, planteamiento altermundista en conformación dialógica itinerante, polifónica y heteroglósica

CC BY

de propuestas educativas simétricas afines con el compromiso de dar un auténtico giro educativo (Martínez, et al., 2021).

La educación simétrica se afinca en la posibilidad de re/tomar, re/generar y re/articular múltiples vías para dar cabida a todas las cosmologías que imaginan la educación en dimensión o acto de auto/co/creación y cuidado, invitación permanente para actuar de manera activa y comprometida en devenir. Las polifonías educativas de las que se habla no son simuladoras ni demagógicas, porque intentan ser congruentes en la era de la posverdad (Keyes, 2024) y la razón cínica (Sloterdijk, 2003). Justo por ello, se caracterizan por su apertura teórica y anarquía metodológica horizontal; buscan erradicar la desigualdad y hacer factible el buen vivir. Sin embargo, la educación simétrica no es un canon, es una propuesta pedagógica de despedida, de *aparigraha* (desapego) y abandono de posturas fuertes, mismas que colonizan a todos los vivientes y al mundo en general. Si educarse es una empresa inacabada (Freire, 2005), por lo mismo, deviene plena en incompletud, ya que se diluye hacia la nada, no pretende erigirse en verdad absoluta y la autenticidad tampoco es su característica porque se sitúa en constante desprendimiento (Martínez Ruiz, et al., 2025), es un esbozo que resalta la tarea de educar-se en el cuidado del planeta, la única verdad de la vida (Heidegger, 1992); tiene presente el esfuerzo permanente de escapar al artificio humano de encumbrar ídolos tras derribar ídolos porque todos los discursos tienen lugar y ninguno acalla a otros. Para ello, se toma en cuenta la riqueza de la experiencia humana, la que se somete a revisión permanente. Dado el principio de respeto por lo diverso, da cauce al intercambio de perspectivas sin buscar convencer de nada a nadie, en un ambiente de buena voluntad (Ram-Prasad, 2013).

Si a lo que se aspira es a una Humanidad viva, hasta cabe retomar ciertas ideas del pasado e inventar otras que ayuden a recordar el tiempo en que se reflexionaba sobre los actos propios por convicción, cuando se buscaba tomar consciencia e instar a los demás a hacer lo propio (Hadot, 2009). Pensar en prácticas educativas como prácticas performativas comunalitarias caracterizadas por el acompañamiento recíproco y de autoaprendizaje implica que las personas se re-humanicen y re-inventen relatos de lo que son y es el mundo. Al plantear que educar-se es lo mismo que pensar-se, sentir-se y brindar-se, se busca acaecer con Otros en visita existencial, donde visitar supone dar-qué-pensar (Méndez, 2010), ir como Otros y asistir al encuentro de los Otros como Otro. Pero acudir con Otros no se reduce a tolerar el pensamiento-otro, sino a fomentar la convivencia transcultural simétrica y la

CC BY

oportunidad de devenir-Otro-con-Otros, relación en la que no se espera de, ni impone a Otros nada, ni se presenta la autoridad asimétrica del sabelotodo o la imposición de saberes jerarquizados que legitiman la preeminencia de una inteligencia superior sobre otras "inferiores"; ni de quien explica algo a alguien, porque presupone que los demás no pueden comprenderla por sí mismos (Rancière, 2003). Por el contrario, lo que se plantea es una educación donde el aprendizaje sea horizontal, heterónomo y heterológico; heterónomo, porque se comprende la necesidad humana que motiva al encuentro y heterológico, porque se reconoce la afinidad (Ram-Prasad, 2013).

Se busca, además, superar las asimetrías docente-discente, enseñanza-aprendizaje, y conocimiento científico y saber popular, reflejo del poder-dominio, del poder asimétrico que escindió la comprensión del mundo al proyectar opuestos, en lugar de complementos (naturaleza/cultura, humano/no humano, sujeto/objeto) y, dado que educar-se es tarea propia, hay que evitar hablar de maestros y estudiantes como extremos, debido a que reflejan esa contradicción, tal y como lo advertía Freire (2005) y Román (2006).

En la sociedad del conocimiento, quienes afirman instruir o educar a los demás, ejercen cierto tipo de violencia simbólica, porque imponen formas de ser y pensar asimétricas que presentan como legítimas pero no lo son (Bourdieu, 1997). De ahí que desde el enfoque simétrico no se piense en instruir a nadie, de la misma manera que instruir-se no es lo mismo que educar-se, porque educar-se, en primera instancia, implica tomar consciencia de sí y del mundo en que se vive. Esta es la circunstancia por la que es imposible afirmar que se eduque a alguien, no se podría educar, si acaso, compartir aprendizajes. Si se habla de "maestros" en educación simétrica, es de quienes se ocupan de lo suyo (educar-se) y al hacerlo dan cabida a los demás en su alteridad. Maestros son quienes se educan y al hacerlo dan el giro, lo único que podrían enseñar entonces, es mostrar su camino recorrido como experiencia de vida e invitar a los demás a que tracen el suyo.

La educación simétrica, como imaginario desbordante, da cabida a la diversidad humana, a los sueños, deseos, aspiraciones y las añoranzas de la vida, las cuales se agotan en el anonimato *tempus fugit* de desentrañar la trama de la historia viva, del gozo que se desvela al dar cuenta de que la vida tenga sentido cuando se aprecia, valora y comparte. Ya lo advertía Nietzsche (2005), al expresar que lo anterior representaba la esencia de la vida, por ello, no aceptaba discípulos, solo "compañeros de senda" en una travesía vital llena de contradicciones. Y es que un maestro no guía, no explica nada ni enseña nada a nadie, si

CC BY

enseñar significa " autoerigirse como modelo a seguir", porque sabe que la tarea de desentrañar al mundo es faena propia y la vida misma recuerda a cada rato no seguir a nadie y aprender a ser, cada quien, uno mismo. Algo similar acontecía entre los nahuas, el sabio (*tlamatini*) colocaba un espejo delante de su interlocutor para que este se conociera a sí mismo y fuese capaz de "formar su propio rostro", de darse su propia forma, de realizarse como persona en su propia unicidad (González, 2008).

En la educación simétrica se aspira a que todos sean su propio maestro. Quienes deciden ser maestros de sí mismos, jamás se ufanan de enseñar aquello que aún no aprenden, porque entienden que está a su alcance qué y cómo quieren ser/siendo. Los maestros de-sí-mismo (s), advierten que educar-se(r) es la primera de tres tareas divinas, puesto que el Creador confió a cada quien la delicada faena de forjarse, de acuerdo a lo que se elija (Pico, 2010).

Quienes saben cuán profunda y delicada es la tarea de educar/se, como responsabilidad propia, advierten que no es posible confiarla a nadie más que a sí mismos a riesgo de convertirse en copia de alguien más (Freire, 2005). A decir de Gadamer (2018), se trata de una acción que

> recae sobre nosotros mismos, y no en nuestros padres o en nuestros profesores, quienes apenas pueden ofrecernos una modesta contribución. En efecto, educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana. Pero no se trata de un llamado al individualismo, la conversación con los otros como medio para autoeducarse, junto al papel de la lectura de las ideas de aquellos que no están con nosotros […] Es el asunto íntimo de cada cual, y nadie puede echar esa responsabilidad sobre otros. En el mismo sentido (p. 90).

Aun Weor (1996) aconsejaba no seguir a nadie, en todo caso seguirse a sí mismo; cada cual debía seguir su ser interno, porque cada quien es su maestro, el reto consistía en entender el mensaje. Así, nadie debía caminar detrás de nadie, ya que se podía extraviar; nadie andar delante de uno, porque era posible no seguirle; simplemente, habría que andar a la par, cada cual en su camino (Martínez, 2013).

Son maestros quienes están en condición de acompañar a los que deciden hacer lo propio con sus vidas; quiénes aceptan su alteridad y ser creadores-de-la-propia-obra en cuidado. Empero, el cuidado no debe confundirse con el tutelaje y dominio, porque estos

CC BY

normalizan las asimetrías al diferenciar "quien cuida" de "quien es cuidado" y diluyen cualquier indicio de plena igualdad entre los implicados, al tiempo que acentúan la dependencia, el menosprecio y la subordinación (Dussel, 2006).

> A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir "pobrecitos los pobres" y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la "deferencia" de cuidar. ¿Puede haber cuidado con dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción del cuidado? ¿Es un acto amoroso? […] ¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas? (Dussel, 2006, p. 148).

Una vez que se asume el reto de educarse a sí mismo, es posible emprender la segunda tarea divina: acudir al encuentro con los Otros como Otro. Lo que aquí se destaca es la relación Ser con Otros, que apunta hacía un ápex no selectivo, invasivo ni a conveniencia, que obra bajo una ética simétrica de cuidado, en compromiso hacia todo lo Otro, lo que supone consideración y aprecio a los demás por sí mismos (Freire, 2005), nada tiene que ver con el sentimiento posesivo asfixiante y adulador del "amor de ogro" que impide a los demás ser ellos mismos (Maleuvre, 2006), por el contrario, refiere al cuidado como desapego, como desprendimiento, como acompañamiento simétrico que se expresa, según Levinas (2009), sin esperar nada a cambio, como generosidad mesurada del movimiento que surge de uno mismo como Otro y se dirige hacia Otro (s) con desapego, en desprendimiento.

Cierto es que los maestros, al asumir la responsabilidad de sí, son tomados en cuenta por los demás, antes no, por eso empiezan a transmutar en sabios, aunque ese no sea su propósito (Córdoba y Vélez-De la Calle, 2016). Sabios, porque asumen tal compromiso. Justo por ello, el sabio no es un título, ni una aspiración o labor de pocos, sino de quien lo decida, de quienes comprenden que educarse es responsabilidad propia (Lao-Tsé, 2012); son sabios quienes piensan por sí mismos, se ocupan de sí, dejan a los demás hacer lo propio y conviven con Otros como Otros en devenir-pleno-efímero.

Aprender a vivir en devenir-pleno-efímero no supone otra cosa que aprender al compartir al educar-se/acompañar-se en comunidad. Al co-construir saberes diversos que se comunican —no imponen— se auto/co/crean y re/crean en goce estético-intelectual

CC BY

continuo. De esta manera, la tarea de educar/ser prospera en la medida que se toma consciencia de la propia existencia en relación con los demás y la finitud del mundo en que se vive. La vida, como felicidad, es verdad efímera, única y colectiva. La vida como felicidad es devenir-pleno-efímero, lo coloca de frente al cuidado, porque devenir supone plena consciencia de este plano, en que ocurre la existencia en movimiento espontáneo; en plenitud, porque siempre hay la opción de disfrutar y valorar cada momento de la propia vida con la de los Otros; y efímera, porque se sabe que nada es por siempre y algún día todo terminará.

El devenir-pleno-efímero es auto/poíesis po-ética en poética destructiva. Es auto/poíesis porque da cabida a la propia-creación; es po/ética, porque educar-se con Otros supone acontecer de forma ética (Bárcena, 2000), y es poético, en el sentido literario del término, porque emana del propio ser, es clamor creador que emerge de lo más íntimo de cada quien, se desborda y diluye para dejar espacio a lo nuevo por llegar (Bachelard, 2000).

Ya que la sabiduría que no se persigue es verdad del ser, esta no emana de simples referencias, menos aún de creencias, adoctrinamiento reflejo de erudición o producto de la soberbia que surge ante la sensación de conocer, pero no de saber. Por el contrario, sabio es quien trabaja sobre sí mismo y no se vanagloria de tal acción; no aspira a ser sabio, no se alaba, se aleja de la adulación, ama y respeta a sus semejantes, a la Vida-toda, porque hace lo propio consigo mismo, labra su saber mediante la reflexión constante y con la escucha de aquello que otros comparten, no busca acumular conocimiento o información, se ocupa de lo suyo y acompaña a los demás en su propia labor (Lao-Tsé, 2012).

La sociedad del saber

El término “sociedad del saber” (Martínez, et al., 2021) que se propone no debe entenderse como sinónimo del de sociedad del conocimiento, ni mucho menos del de sociedad de la información. Respecto de estos dos conceptos, ya se expuso lo que los caracteriza y lo que se busca es trascender lo que representan. De igual forma, va más allá de lo expresado por la UNESCO, que lo considera como sinónimo del de sociedad del conocimiento:

> La UNESCO, en particular, ha adoptado el término “sociedad del conocimiento”, o su variante, “sociedades del saber”, dentro de sus políticas institucionales.
>
> […] Un matiz en este debate, que solo concierne a los idiomas latinos, es la distinción entre “conocimiento” o “saber” (ambos en inglés se traducen como “knowledge”). La noción de “saberes” implica certitudes más precisas o prácticas, mientras que conocimiento abarca una comprensión más global o analítica. Por lo

CC BY

general, en este contexto se los utiliza indistintamente, si bien en español, al menos, conocimiento parece ser más usual (Torres, 2005, pp. 3-4).

Sin embargo, como a se expresó, no se advierte un giro ni un posicionamiento disruptivo por parte de la UNESCO, para la que sociedad del conocimiento y sociedad del saber son sinónimos; además de que se presenta como una institución concha, a decir de Giddens (2000), porque su capacidad para responder a los retos actuales en materia educativa, científica y cultural está rebasada.

Tampoco se relaciona con el planteamiento "Sociedad del saber" de Drucker (1993), que utiliza el término como sinónimo de sociedad del conocimiento como la UNESCO, y en la que priva la exigencia de los individuos por aprender cómo aprender. Sostiene que conocer o saber resulta poco importante frente a la capacidad para continuar el aprendizaje y su motivación para hacerlo, dado que la exigencia por prepararse de manera continua (toda la vida), por lo tanto, de los requisitos para ajustarse al ritmo acelerado de la producción turbocapitalista de conocimiento como mercancía, tal y como lo entiende Lyotard (2006), Luttwak (2009) y Alfonso (2016).

En contraste la sociedad del saber que está por venir, se construye desde dimensiones transdisciplinarias (Martínez-Ruiz, et al., 2024). Se imagina por el rumbo de las geopolíticas simétricas del saber, con formas de producción y uso de energías menos agresivas, en el consumo reflexivo, la gobernanza, el buen vivir, la simetría de poder (Martínez Ruiz & Posadas Juárez, 2025) y con prácticas educativas horizontales, aspiración posible en la medida que las personas elijen llevar una vida en paz consigo y con los Otros como resultado de re-asumir las tareas divinas que se les confiaron.

Lo que se pretende es alentar el diálogo plural (Argueta, 2021), la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2018), afrontar el reto de trascender la colonialidad del poder, del conocimiento y del ser (Rincón, Milán y Rincón, 2020), fomentar el buen vivir (Acosta, 2014), tomar consciencia de sí y de los demás (Levinas, 2001) e ir más allá del carácter irracional-instrumental destructor de la cultura/filosofía de muerte imperante (Reinaga, 1983). La relevancia de esta tarea radica en re/tomar al mundo bajo el propio cuidado (Lao-Tsé, 2012), con el compromiso franco de convivir-cuidando, en suma, acudir al llamado de que quien lo reclame y, al hacerlo, brinde la oportunidad de asistir a su encuentro y obrar en consecuencia (Bárcena, 2000).

CC BY

Para constituir la sociedad del saber no hay vía regia, pero sí distintos caminos. Una opción es la que invita a re-pensar la condición humana en situación de exterioridad (Ahumada, 2013), abolir el tabú moderno y aceptar la simbiosis de las múltiples racionalidades humanas y no humanas (Latour, 2007), en las que se redescubre la unidad espiritual en la diversidad corporal (Viveiros de Castro, 2010), lo que induce a retomar las cosmologías orientadas a la percepción simétrica del mundo (Descola, 2012) que ayuden a reencontrar-se en el efímero cosmo-pensar/cosmo- sentir, a manera de experiencia peculiar de la vida-toda; información/conocimiento que transmuta en *cosmocimiento* y éste en *cosmosaber* que da cabida a polifonías gozosas de *flor y canto* en las que destaca la relación no jerárquica con la Vida-toda, donde la experiencia humana es la antesala para el reencuentro en un transitar efímero y pleno de cuidado en convivencia simétrica.

La educación simétrica es una vía, otro modo de intervenir/interceder (Freire, 2004) para aprender a cuidar el mundo, la tarea suprema. Se requiere entonces, el abandono del paradigma de la certeza y de posturas fuertes (Vattimo, 2017); dar cauce a la reflexión sobre el sentido de la vida en franco compromiso con los demás seres vivos y el planeta desde geopolíticas-simétricas de desprendimiento (Martínez Ruiz, et al., 2025), contrarias a las que imperan en las sociedades del conocimiento (Grosfoguel, 2016). Refiere Han (2019) que:

> hemos perdido por completo la veneración a la Tierra. Hemos dejado de verla y de oírla […] hemos perdido toda sensibilidad para la Tierra. Ya no sabemos qué es. Solo la concebimos como una fuente de recursos que, en el mejor de los casos, hay que tratar sosteniblemente. Tratarla con cuidado significa devolverle su esencia. (pp. 13-33).

Justo ahí donde pareciera que no existe opción, sí la hay. Ya Eco (2016) cuestionaba: ¿Qué sucedería, si el mundo real no fuera semejante a sí mismo, es decir, si su estructura fuera distinta? Y sí que lo es, al menos si las respuestas emanan del imaginario colectivo, del sentipensar propio de mundos latentes e inalcanzables para el bio/psico/poder asimétrico, cual alotopías, hoy imaginan un mundo diferente de lo que es, de lo que se ha pensado e impuesto desde la modernidad unidimensional, porque en él suceden cosas que, por lo general, no se supondría que ocurran. Es pues, un mundo que alberga muchos mundos,

CC BY

mucho más reales que el impuesto desde la barbarie capitalista (Morin, 2005), que se rebelan contra la paradoja de la razón instrumental panóptica y dan lugar a la complejidad pluriversal que cultiva el respeto a la vida-toda (Grosfoguel, 2016), y que considera prioritario recuperar la misión humana contenida en el pensamiento originario que consigna la tarea suprema y divina del cuidado planetario, templo sagrado que alberga al Espíritu Creador de la Vida (Martínez, 2023).

En la sociedad del saber hay lugar para el contenido decolonial (Grosfoguel, 2007) y descolonial (Rivera Cusicanqui, 2010); se reflexiona sobre la necesidad de superar las asimetrías geopolíticas, del conocimiento y del poder (Slater, 2008); se orienta a escuchar/proponer geopolíticas simétricas de saber que permitan "convivir cuidando" (Martínez Ruiz & Posadas Juárez, 2025). Para ello, al igual que Gálvez & Bassi (2013) o Feyerabend (1993), se sostiene que, en principio, habría que promover la simetría de los saberes humanos. Desde una visión transdisciplinar, se propone recuperar la cosmoconciencia (Confluencia Nuevo B´aqtun, 2014); redescubrir el significado de convivir y saber coexistir para la vida. Habrá que recordar aquello que se olvidó y aprender a disponer sólo lo necesario para restablecer el equilibrio, respeto y armonía con la Vida-toda. Es pues una labor que trasciende cualquier política desarrollista o progresista (Quintero, 2013), que va más allá de la asimetría de poder, porque es una tarea propia de la humanidad viva en la que priva el diálogo cosmológico, como lo hacen ver, cada quien por su lado, Tinnaluck (2004) o Rodríguez & Mirabal Rodríguez (2020), al argumentar sobre la conveniencia de favorecer la integración del saber humano científico, artístico, filosófico, religioso y espiritual.

Ante la evidente multiplicidad de formas de experimentar la realidad, siempre de manera cambiante y efímera (Mèlich, 2003), habrá lugar para la fraternidad epistémica decolonial (Broncano, 2020); se abogará por una ética simétrica como cuidado de todo, cual ejercicio performativo liberador, de desprendimiento de lo banal, práctica espiritual-comunalitaria de vida en devenir (Lao-Tsé, 2012). Bajo el entendido de que asumir el cuidado del planeta implica restablecer el equilibrio entre el mundo interior y el mundo exterior, los maestros de sí mismos habrán de asumir la última y más sagrada de las tareas, la propia de los sabios, de los tlamatinimi, de los amautas (Reinaga, 1983).

Desde la sociedad del saber se actuará con suma consciencia en el mundo que tocó vivir (Martínez, et al., 2021). Se dará el giro para trascender la creencia extendida de que la

CC BY

humanidad es dueña del planeta y que puede disponer a gusto, sin ninguna consideración. Las geopolíticas simétricas del saber facilitarán una mejor comprensión de la complejidad planetaria, en la que los humanos son sus guardianes; volverán los rituales que permitan el equilibrio material/espiritual, la reconexión de lo humano, como vínculo, de la triada Naturaleza-Humano-Divinidad. Una vez lograda, regresará la Unidad, porque ya no es posible concebir la existencia por separado, todo en espera de apreciar/cuidar el milagro de la creación (Bruno, 1981).

Conclusiones

Una cantidad considerable de estudios relativos a la educación retoman un abordaje etimológico para identificar su orientación teórica, son pocos los autores que van a contracorriente y generan teoría a partir de la propia práctica, esto alienta la reproducción acrítica de los discursos gerenciales en la educación. La educación asimétrica es el enfoque predominante y es más próxima a la instrucción. Se halla presente, tanto en la escuela tradicional, como en la escuela nueva. Ambos enfoques, en lo general, alientan el paradigma que priva en la actualidad; validan la visión cientificista del mundo y de paso legitiman el carácter mercantil del conocimiento como fuente de riqueza y crecimiento económico. Este pensamiento, acorde al capitalismo neoliberal, proyecta una visión instrumental que explota la vida del planeta en lo general para sacar provecho, al parecer, sin importar las consecuencias.

La educación en la sociedad del conocimiento está guiada por los valores de un nuevo absoluto: el mercado. La discusión pedagógica, salvo ciertas excepciones, se halla reducida a hacer más eficaz la educación sin poner en cuestión los valores que la impulsan. La invitación es a tomar consciencia de sus efectos que acentúan el clasismo, la subordinación, la instrumentalización de la vida, así como el deterioro ambiental.

No obstante, al proponer la delimitación del concepto de educación en dos categorías: simétrica y asimétrica, se abre otra posibilidad de resignificar el concepto de calidad para poner en cuestión el modelo actual. Cierto es que falta dialogar sobre sus alcances y límites, pero se espera de que esta sea ampliada o refutada por quienes conciban la educación como compromiso fraterno-planetario, ya que la perspectiva simétrica aboga por la sociedad del saber. Para lograrlo, el concepto de calidad se resignifica como Ser-con-otros, lo que resulta clave para restablecer el vínculo comunalitario, ya que su *ontos* se dirige al cuidado de Otros

CC BY

como Otro y del planeta, desde esta visión, no cabe la asimetría ni el desprecio por nadie, mucho menos la posibilidad de maltrato o daño en su integridad.

Proponer significados alternos de calidad fue el punto de partida para la reflexión transdisciplinaria que tomó en cuenta al pensamiento-otro, como el de las cosmologías originarias, desde las que cabe pensar si conviene trascender la idea de que la educación responda, sin más, a los retos de las circunstancias geopolíticas, geoeconómicas y geosociales que se presentan como incuestionables en las sociedades del conocimiento o si se debe transitar a lo que se esboza como sociedad del saber. Contra las directrices de la sinrazón imperante en las primeras, desde la educación simétrica se plantearon tres tareas supremas para transitar a la sociedad del saber. La primera consiste en asumir el reto de educarse a sí mismo. Cuando cada quién asume esta condición, inevitablemente cuida de sí, solo entonces es posible asumir la segunda tarea divina: Ser con Otros. La calidad refiere la consciencia de Ser con Otros que se dirige a cuidarse-cuidando. El maestro de sí mismo comprende que cabe apreciar, acompañar y cuidar a los Otros como Otro en su propio proceso de ocuparse de sí, lo que se traduce como educar-se en comunalidad. Ahora las personas, con honda sabiduría, están en condición de asumir la tercera tarea divina: el cuidado planetario y todo lo que habita en él. Se trata de ser con otros para asumir el cuidado solidario que deviene calidad-humana, aprecio por la dignidad inherente de la Vida-toda, cuidado fraterno en armonía cósmica del planeta y de todo lo que en él habita.

Lo anterior es la aspiración en la sociedad del saber. La reflexión acerca de la condición humana como lo que es, “tierra que piensa”, “agua que siente” y “aire que palpita”, bajo un marco de diversidad; expresa el reto humano de reasumir-se consciencia cósmica para el resguardo planetario como tarea divina suprema. Una vez que se recordó el propósito central —el cuidado— se supera el olvido del ser (con-otros), se recupera el aura de lo humano: la consciencia cósmica y viene a la mente el principio elemental (“La Tierra se cuida a sí misma”). Al convivir-cuidando, la conciencia cósmica está en condición de soñar el sueño del planeta y, en/soñación, sueña el sueño de la creación.

Futuras líneas de investigación

Este trabajo marca el inicio de nuevas interrogantes investigativas susceptibles de abordarse en estudios posteriores. Entre las líneas a tomar en cuenta están proponer y diseñar prácticas desde el enfoque simétrico para escenarios educativos, desde el nivel básico a superior y

CC BY

posgrado; explorar sus alcances y límites en las comunidades escolares en que se aplique el enfoque; analizar los efectos del enfoque simétrico en la práctica docente; evaluar la aplicación del enfoque simétrico en las actividades tutoriales académicas y psicopedagógicas; describir las repercusiones sociales de prácticas educativas simétricas transdisciplinares que retomen los aportes de los saberes alternos, las pedagogías del desprendimiento, la historia viva, la ética del alter-tú, la ecosofía y el pensamiento complejo, entre otras.

Financiamiento: La investigación fue financiada por cuenta de carga académica en el respectivo centro de trabajo.

Conflictos de interés: El autor no presenta conflicto de interés.

Referencias

Acosta, A. (2014). El Buen Vivir, más allá del desarrollo. En G. C. Delgado (Coord.). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la Humanidad* (pp. 21-60). UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Ahumada, A. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto. *Polis, Revista Latinoamericana*, *12*(34), 291-305.

Alfonso, I. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Biblioteca Anales de la Investigación*, *12*(2), 235-243.

Argueta Villamar, A. (2021). El largo camino hacia el diálogo de saberes. En Argueta Villamar, A. (Ed.). *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación*, (pp. 17-32). Crim-Unam.

Aun Weor, S. (1996). *El Jesús gnóstico y el camino de la iniciación*. Publicaciones Lds.

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. FCE de Argentina.

Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar. Quaderns de Filosofía*, (31), 9-33.

Benavides, L. (1998). *Hacia nuevos paradigmas en educación*. Centro Interncional de Prospectiva y Altos Estudios.

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra Editores.

Beuchot, M. (1999). *Heurística y hermenéutica*. UNAM-CIICH.

Bondarenko Pisemskaya, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, *11*(39), 613-621.

Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama.

Broncano, F. (2020). Teoría y práctica de las fraternidades epistémicas. En Garcés, M. y Casado, A. (Eds.). Debate: comunidades de práctica y el futuro de la educación. *Ilemata. Revista internacional de Éticas aplicadas,* (33), 11-21.

Bruno, G. (1981). *Sobre el infinito universo y los mundos*. Aguilar Argentina.

Buber, M. (2013). *Yo y Tú y otros ensayos*. Prometeo Libros.

Caicedo, M., González, N., Olmedo, M. y Sarmiento, M. (2025). La gamificación como estrategia pedagógica innovadora en la escuela primaria colombiana actual. *Ciencia Latina. Revista científica Multidisciplinar*, *9*(6), 1320-1334. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21118

Campoverde-Villacis, D.M. y Bravo-Peláez, N.E. (2021). La eficiencia de la gestión educativa y su impacto en la innovación del docente de la Institución Bárbara Alfaro. *Digital Publisher*, *6* (21), 139-155.

Cano, M. (2002). La calidad en el ámbito de la educación. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/educacion2002-1.pdf

Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Carneiro, R., Toscano, J.C. y Díaz, T. (Coords.) (2021). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Americanos-Fundación Santillana.

Castaño Echeverry, E. M., Olaya Ospina, S. M., & Cadena Corredor, L. F. (2024). Los

semilleros: una buena opción para el desarrollo de las competencias ambientales en los niños. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 6924-6946. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12875

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales. Contemporáneos (IESCO); Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.

Cervantes Mata, C. M. (2025). Perfiles de competencia digital (CDD) de los profesores universitarios por áreas de conocimiento. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, *15*(30), 1-31. https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2303

Chávez Moreno, E. A. (2024). Las incubadoras de negocios universitarias: el caso de la incubadora de negocios de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo humano*, *14*(28), 1-23.https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1774

Coloma, C.R. & Tafur, R. (2023). La gestión de la calidad en educación. *Educación*, *10*(19),57-75.

Confluencia Nuevo B´aqtun (2014). El Ütz'ilaj Kaslemal- El Raxnaquil *Kaslemal*. *"El Buen Vivir" de los Pueblos de Guatemala*. Confluencia Nuevo B´aqtun.

Córdoba, M. & Vélez–De la Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, *Niñez y Juventud*, *14* (2), 1001-1015.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.

De Sousa Santos, B. (2018). *Una epistemología del sur*. CLACSO; Siglo XXI Editores.

Díaz, F. (2014). El significado ancestral de la tierra entre nuestros pueblos. En Robles, S. y R. Cardoso (comp.) (2014). *Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento Mixe* (pp. 47-51) UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Dolores Muegues, M., & Parra Martin, J. A. (2025). Procesos Cognitivos y Metacognitivos

Apoyados en la Lúdica Para el Aprendizaje Significativo en Aulas Multigrado Rurales. *Estudios y perspectivas. Revista científica y académica*, *5* (4), 5337-5557. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i4.1567

Drucker, P. (1993). *La sociedad post-capitalista*. Editorial Sudamericana.

Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigeiro, G. y Diker, G. (Comps.). *Educar: figuras y efectos del amor* (pp.145-158). Del Estante Editorial.

Eco, U. (2016, junio). Sobre la literatura fantástica y la ciencia ficción. Internatural. http://internatural.blogspot.com/2016/06/umberto-eco-sobre-la-literatura.html

Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO-OREALC.

Fajardo Pascagaza, E., Suarez Ariza, N. K., Díaz Gómez, A., Caselles Pereira, V., & Vargas Gómez, A. (2025). Nuevas Tecnologías y redes sociales en la educación. *Ciencia Latina. Revista científica multidisciplinar*, *9*(6), 2609-2626. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21386

Feyerabend, P. (1993). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Planeta-Agostini.

Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. Calidad Educativa Consultores SC.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). Derecho de muerte y poder sobre la vida. En M. Foucault. *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (pp. 165-188). Siglo XXI.

Foucault, M. (2001). ¿Cómo se ejerce el poder? En Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Ediciones Nueva Visión.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Gadamer, H. G. (2018). La educación es educarse. *Revista Santander*, *1*(6), 90–99. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8847/8742

Gálvez, F. & Bassi, J. (2013). *Nunca fuimos posmodernos. Defensa de una práctica científica antirrepresentacionista* [Ponencia]. XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología. Santiago de Chile, Chile.

Gámez Peralta, O. (2025). La inteligencia artificial como tutor académico en la formación del profesorado: Estudio de caso en estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura

en Educación Física. *Ciencia latina. Revista científica multidisciplinar*, *9*(6), 2274-2285. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21360

García Pacheco, M. A. & Crespo Asqui, J. D. (2025). La inteligencia artificial en la educación: hacia un aprendizaje personalizado. *Revista iberoamericana de investigación en educación*, (9), 1-13. https://doi.org/10.58663/riied.vi9.224

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

Gil, F. (1995). El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de educación*, (306), 315-327.

Goldberg, A. (2017). Don Quijote: Interacciones entre la heteroglosia y la polifonía, educación, y clase social. *El Ingenioso*, *1*(1), 1-24.

González, A. & Pedraza, N. (2019). Análisis bibliométrico del capital humano, gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional y competitividad educativa. *Revista Espacios*, *40*(26), 1-15.

González, C. (2008). Flor y canto de La filosofía náhuatl. En S. Reyes (Coord.). *Vivir la historia: Homenaje a Miguel León-Portilla* (pp. 101-108). UNAM-IIH.

Grosfoguel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa* (24), 123-143. https://doi.org/10.25058/20112742.60

Hadot, P. (2009). *Filosofía como forma de vida*. Alpha Decay.

Han, B. C. (2019). *Loa a la tierra*. *Un viaje al Jardín*. Herder.

Heidegger, M. (1992). *Arte y poesía*. FCE.

Hernández, R., Rodríguez-Fuentes, R. & Roselli, N. (2019). Integración de las TIC a la educación: una mirada universitaria. *Hamut´ay*, *6*(3), 9-11. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1839

Hernández-Ramírez, A. M. (2025). Indicadores de calidad de las instituciones de educación superior (IES) en México: liderazgos, tendencias y áreas de oportunidad. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, *15*(30), 1-23. DOI: https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2290

Keyes, R. (2024). *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. St. Martin's Press.

Lao-Tsé (2012). *Tao Té King*. Ediciones Coyoacán.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo sobre antropología simétrica*. Siglo XXI.

Laval, C. (2003*). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Leiva, M. V. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación* (51), 225-251. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635

León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, *11*(39), 595-604.

Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.

Levinas, E. (2009). *Humanismo del Otro hombre*. Siglo XXI.

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

López Martínez, C. A. (2025). Dimensiones de aprendizaje en el sistema de educación dual: la construcción de espacios de interacción y formación. *Desafíos Educativos*, *8* (4), 153-164.

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Pozo (Coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Biblioteca Nueva.

Luttwak, E. (2009). *Turbocapitalismo. Quienes ganan y quiénes pierden en la globalización.* Crítica.

Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.

Maleuvre, D. (2006). El amor de ogro. Reflexiones sobre la muerte infantil. En Frigeiro, G. & Diker, G. (Comps.). *Educar: figuras y efectos del amor* (pp. 109-122). Del Estante Editorial.

Martínez, H. (2013). *Educación y cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro.* Palibrio.

Martínez, H. (2023). *El mito del chan y la resignificación del culto al agua en Colón, Qro.* SUPAUAQ; EBAUAQ; CROMEQ-AC.

Martínez, H., Zapata, J. & López E. R. (2021). Revolución tecnológica y educación virtual. Un recorrido histórico. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, *11*(22), 58-68.

Martínez-Iñiguez, J.E., Tobón, S., López-Ramírez, E. & Manzanilla-Granados, H. (2019).

CC BY

Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *16* (1), 233-253 https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11

Martínez-Márquez, M. A. (2025). Inteligencia Artificial y Educación. *Revista Docentes 2.0*, *18*(1), 245–257. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.614

Martínez Ruiz, H. & Posadas Juárez, J. A. (2025). La delimitación teórica del carácter simétrico y asimétrico del poder. Notas para su discusión. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, *2*(1), 235-257. https://doi.org/10.71112/0jcq7292

Martínez Ruiz, H., Posadas Juárez, J.A. & Dávila Ortiz, J. (2025). Pedagogías del desprendimiento. A propósito de la disolución de los fundamentos. En A. Navarro (Coord.). *Nuevas miradas en educación, pedagogías, experiencias y estrategias educativas* (pp. 11-32). Ediciones Comunidad Científica.

Martínez-Ruiz, H., Posadas, J. A. & Fernández, J. J. (2024). La transdisciplinariedad como práctica dialógica-pluriversal. Un enfoque decolonial. *Estudios y perspectivas Revista científica y académica*, *4*(3), 654–678. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.437

Mèlich, J.C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar* (31), 33-45. https://doi.org/10.5565/rev/educar.303

Méndez, M. (2010). La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras. *Educare*, *15*(1), 47-58.

Morales Cuervo, H. L. (2023). Emprendimiento en la educación media vocacional. Revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 4*(1), 950-974. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.309

Morin, E. (2005). *Breve historia de la barbarie en Occidente.* Paidós.

Nietzsche, F. (2005). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Alianza Editorial.

Orozco, J. C., Olaya, A. & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(1), 161-181.

Pérez, J.A. (2008). La ideología de la "calidad" en las propuestas educativas neoliberales. En Aróstegui, J. y Martínez, J. (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (47-90). Akal; Universidad Internacional.

Pico, G. (2010). Discurso sobre la dignidad del hombre. *Revista Digital Universitaria*, *11*(11), 1-6.

Quintero, P. (2013). Desarrollo, modernidad y colonialidad. *Revista de Antropología Experimental*, (13), 67-83. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1816

Ram-Prasad, C. (2013). La no violencia y el otro: una teoría compuesta del multiplismo, la heterología y la heteronomía basada en el jainismo y Gandhi. En Martínez, X. & Rosado, D. (Coords.). *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional , ciudadanía y argumentación* (pp. 27-60). IPN.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Amorrortu.

Reinaga, F. (1983). *Sócrates y Yo*. Ediciones Comunidad Amaútica Mundial.

Rincón, O., Millán, K., & Rincón, O. (2020). El asunto decolonial: Conceptos y debates. *Perspectivas*, 3(5), 75–95. https://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/162

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rodríguez, M. E., & Mirabal Rodríguez, M. (2020). Ecosofía-antropoética: una re-civilización de la humanidad. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *22*(2), 295–309. https://doi.org/10.36390/telos222.04

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, *10*(1), 1-28.

Román, M. (2006). El concepto de ahimsâ en el hinduismo, el budismo y el jainismo, *Cuadernos del Marqués de San Adrián. Revista de Humanidades,* (4), 261-284.

Romero-Medina, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, *17*(35), 501-511. https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6

Roque Rodríguez, E. & Roque Ramos, E. G. (2025). Uso de inteligencia artificial en estudiantes de pregrado: aprendizaje basado en preguntas. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, *15*(30), 1-22. https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2310

CC BY

Saavedra, M. (2001). *Diccionario de Pedagogía.* Editorial Pax.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación.* CEAC.

Sarzuri, M. (2014). La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la calidad en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, *7*(2), 71-89.

Slater, D. (2008). Re-pensando la geopolítica del conocimiento: reto a las violaciones imperiales. *Tabula Rasa*, (8), 335-358.

Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica.* Ediciones Siruela.

Solé Blanch, J. & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, *15*(23), 101-120. DOI: 10.14516/fde.551

Tinnaluck, Y. (2004). Ciencia moderna y conocimiento nativo: Un proceso de colaboración que abre nuevas perspectivas para la PCST. *Quark: Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, (32), 24-29.

Torres, R.M. (2005). Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento [Comentario en un foro]. En Burch, S. Sociedad de la información/ Sociedad del conocimiento. Vecam. https://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfsoccon.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2005*. UNESCO. https://es.unesco.org/gem-report/node/511

Vattimo, G. (2017). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa.

Vilca Alejo, Y. P., Torobisco Aliaga, W. J., Vilca Alejo, C. E., & Salguero Alcala, G. K. (2025). Emprendimiento en la educación: un análisis integral de su importancia y Desarrollo. *Impulso, Revista de Administración*, *5*(10), 186-198. https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i10.110

Villalón, M. T., Palma, A. M. & Medina M. G. (2017). Determinación de áreas de oportunidad en la práctica docente de profesores del área básica. *Revista Electrónica Anfei Digital*, *3*(6), 1-10.

Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza. Su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: revista de historia y sociología de la educación*, (4), 63-88.

Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología posestructural*. Katz Editores.

Walsh, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, *6*(60), 1-5.

Wallerstein, I. (2000). *Impensar las ciencias sociales.* Siglo XXI.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Editorial Crítica.

Yarza, M.R. (2021). El coaching educativo: herramienta didáctica para desarrollar emprendimientos en el aula. *Revista CIEG* (48), 152-167.

CC BY