



La calidad estética como objeto de investigación en contextos educativos. Un ensayo sobre la normatividad de lo pedagógico y lo estético

Aesthetic Quality as a Research Subject in Educational Contexts. An Essay on the Normativity of the Pedagogical and the Aesthetic

Carlos Willatt¹

Universidad Autónoma de Chile
Chile
carlos.willatt@uautonoma.cl

Romina Salinas-Trujillo³

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
rasalinas@uc.cl

Daniela Castro-Sosa²

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
ddcastro1@uc.cl

Valentina Vásquez-Orrego⁴

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
vpvasquez@uc.cl



Recibido: 17 de mayo de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023
<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.3>

- 1 Doctor en Ciencias de la Educación, Humboldt-Universität zu Berlin. Este trabajo recibió financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), a través del proyecto Fondecyt Postdoctoral N.º 3200018. <https://orcid.org/0000-0003-3357-5073>
- 2 Profesora de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0009-0007-4353-5776>
- 3 Profesora de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0009-0009-8388-6399>
- 4 Profesora en Educación General Básica mención Ciencias Naturales, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0009-0005-8181-6208>



Resumen

La noción de *calidad estética* tematiza una dimensión de los procesos educativos aún poco explorada y vinculada a diversos modos de la percepción sensible en tiempos y espacios pedagógicos. Al considerar la estética como dimensión constitutiva de la calidad educativa en general, proponemos examinar dos aspectos críticos para su investigación: 1) las implicancias normativas de la noción de calidad; 2) las distinciones normativas que operan implícita o explícitamente en el ámbito pedagógico y estético. El ensayo consta de cuatro momentos. Primero, presentamos el estado de la investigación sobre la calidad estética en Chile con el ejemplo de la investigación del entorno escolar. Luego, analizamos las dificultades que plantea esta noción en términos pedagógicos y estéticos. Posteriormente, distinguimos tres tipos de normatividad en este tipo de investigación (perceptiva, estética y pedagógica). Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones sobre los alcances y los límites de investigar dicha noción.

Palabras clave: Calidad de la educación, ciencias de la educación, estética, investigación.



Abstract

The notion of *aesthetic quality* addresses a dimension of educational processes that is still scarcely explored and linked to various modes of sensitive perception in pedagogical times and spaces. Regarding aesthetics as a constitutive dimension of educational quality in general, we examine two critical aspects for its research: 1) the normative implications of the notion of quality; 2) the normative distinctions that operate implicitly or explicitly in the pedagogical and aesthetic realm. The essay is developed in four moments. First, we present the state of the art of the research on aesthetic quality in Chile drawing on the example of research on school environment. Second, we analyze the difficulties posed by this notion in pedagogical and aesthetic terms. Third, we distinguish three types of normativity in this kind of research (perceptual, aesthetic and pedagogical). Finally, we offer some reflections on the scope and limits of researching this notion.



Keywords: educational quality, educational sciences, aesthetics, research

Introducción

Las protestas estudiantiles de las últimas décadas en Chile, con dos hitos importantes en 2006 y 2011, lograron poner la demanda de una ‘educación gratuita y de calidad’ en el centro de los debates sobre política educativa. A diferencia de la gratuidad, cuya implementación aún genera polémicas en relación con la educación superior (Rodríguez-Garcés y Padilla-Fuentes, 2021), la calidad parece ser una demanda de consenso cuando se trata de mejorar el sistema educativo nacional en todos sus niveles (MINEDUC, 2020).

Este consenso aparente contrasta, sin embargo, con los disensos teóricos y prácticos que surgen en la investigación educativa en torno a dicha noción. La literatura sobre este tópico muestra que no existe una definición unívoca de la calidad de la educación, ni tampoco una forma única de aproximarse a ella desde la investigación y la política educativa (Alexander, 2015; Anagnostopoulos *et al.*, 2016; Berliner, 2005; Edwards, 1991; UNESCO, 2005, 2007, 2008, 2015; UNICEF, 2000).

Así, por ejemplo, la calidad de la educación ha pasado a ocupar un lugar cada vez más destacado en la investigación educativa empírica de orientación cuantitativa, en el marco de estudios internacionales estandarizados a gran escala como es el caso de la prueba PISA.

En un sentido similar, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) está enfocado en evaluar el rendimiento escolar de estudiantes chilenos para entregar información que pueda ayudar a mejorar la labor de las instituciones educativas en el país. Pero este modo de concebir, investigar y medir la calidad a partir de procedimientos estandarizados no está exento de cuestionamientos.

Una crítica central apunta al supuesto de que estos procedimientos estandarizados serían necesarios y suficientes para dar cuenta del funcionamiento de la educación escolar y, en definitiva, para poder determinar qué sería valioso en términos educativos (Biesta, 2015). Esta crítica no solo remite a la pregunta fundamental del currículo, a saber, qué conocimiento es más valioso de ser enseñado (Pinar, 2014) y de qué manera (Shulman, 2005).

Al mismo tiempo, revive las disputas teóricas y prácticas en torno a la relación entre conocimiento y poder que se ven reflejadas en las

políticas educativas (Apple, 1996). De esta manera, se hace evidente que la noción de calidad de la educación tiene una *dimensión normativa*, es decir, que ella implica *juicios de valor* sobre lo que constituye –o no constituye–, por ejemplo, una buena enseñanza, una buena práctica docente, una buena clase, un buen estudiante, una buena escuela, etc. (Anagnostopoulos *et al.*, 2016; Berliner, 2005).

A partir de la crítica señalada anteriormente, se han desarrollado investigaciones que buscan abordar la noción de calidad de la educación desde otras perspectivas, especialmente –aunque no exclusivamente– en contextos educativos escolares. Así surge la noción de *calidad estética* (Errázuriz-Larraín, 2015a, 2015b), que intenta destacar una dimensión de la educación poco explorada y habitualmente, obviada en los enfoques empíricos cuantitativos en cuestión.

En términos generales, dicha noción vincula los procesos educativos –enseñar, aprender, estudiar– con los diversos modos de la percepción y la experiencia sensible en los tiempos y espacios escolares, en cuanto estos últimos son condición de posibilidad de los primeros. Como sugiere Elliot Eisner, “la buena enseñanza depende de condiciones artísticas y estéticas” (Eisner, 2002, p. 382).

Esto supone entonces reconsiderar la educación no solo como ciencia, sino también como arte (Eisner, 2004), y al mismo tiempo como fenómeno estético. En efecto, desde una comprensión amplia de lo estético no limitada al dominio de lo artístico, se plantea, por ejemplo, que la estética cotidiana del entorno escolar, esto es, la percepción sensible ordinaria del entorno escolar común y accesible a todos los sujetos que participan del mundo escolar (imágenes, sonidos, sabores, olores, texturas), sería un ‘factor invisible’, pero fundamental que puede favorecer o perjudicar la calidad de los procesos educativos (Errázuriz-Larraín, 2015b; Marini *et al.*, 2018).

Al respecto, cabe destacar que, gracias a este tipo de investigaciones, la estética se ha vuelto un ‘factor visible’ también en el currículum escolar en Chile. De esto da cuenta el reciente ajuste curricular que incorpora a la estética como “asignatura de profundización” en el área de filosofía para los terceros y cuartos medios (MINEDUC, 2019, p. 220).

En tanto apertura a otras dimensiones de la calidad de la educación, la calidad estética no está libre de las cargas normativas propias de la noción de calidad en general. En este sentido, resulta pertinente y necesario volver a preguntar qué es lo que califica como estético, antes



de identificar aquello que se designa como tal con lo bello, lo artístico, lo bueno, lo verdadero, etc.

Esta es una pregunta elemental de larga data en Occidente, presente ya en el origen del término ‘estética’ –del griego antiguo *αἴσθησις* (aísthesis = percepción, sensación)– que da cuenta de la relación entre la percepción y el pensamiento (Schirren, 1998), así como en el surgimiento de la estética como disciplina moderna complementaria a la lógica (Baumgarten, 2007/1750), y su posterior desarrollo en los planteamientos contemporáneos en torno a la estética filosófica, la estética cotidiana y la filosofía del arte (Davies, 1991; Marini, 2021).

Por lo tanto, si hablamos de calidad tanto en un sentido estético como pedagógico es preciso preguntar por la normatividad inherente a estos ámbitos de definición. Para tal efecto, en el presente ensayo nos proponemos retomar y examinar la tesis general de que el desarrollo de la dimensión estética es fundamental para generar procesos educativos de calidad, teniendo en cuenta dos aspectos críticos para su investigación en contextos educativos.

Por una parte, la constatación de que la noción de calidad tiene implicancias normativas; y por otra, la relevancia otorgada a la estética cotidiana como objeto de investigación en Chile y en otros lugares supone ya una valoración y una serie de distinciones normativas implícitas, tanto en el ámbito de lo pedagógico como de lo estético. Por esta razón, consideramos que toda investigación de la calidad estética se ve enfrentada a la reflexión sobre a lo menos tres tipos de normatividad: perceptiva (lo que se percibe y lo que no), estética (lo que es genuinamente estético y lo que no), y pedagógica (lo que es propiamente educativo y lo que no).

El ensayo se desarrolla en cuatro momentos. Primero, nos referiremos brevemente al estado de la investigación sobre la calidad estética, centrando nuestra atención en el ejemplo de la investigación del entorno escolar en Chile y su trasfondo discursivo en el nivel internacional. Luego, abordaremos las dificultades que surgen a la hora de determinar la noción de calidad en términos pedagógicos y estéticos. Posteriormente, analizaremos los tres tipos de normatividad (perceptiva, estética y pedagógica). Finalmente, ofreceremos algunas reflexiones sobre los alcances y los límites de este tipo de investigación en contextos educativos.

La investigación del entorno escolar

La literatura académica sobre la calidad estética en contextos educativos, que comparativamente aún sigue siendo escasa en el nivel internacional y nacional, parte de una constatación común para la investigación: los estudiantes viven en entornos hiperestimulados por diversas sensaciones de todo tipo. Si bien el término ‘entorno’ tiene un evidente sentido espacial –lo que nos rodea–, refiere igualmente a dimensiones espaciales y temporales de la experiencia (Marini y Rodríguez, 2021).

Una premisa fundamental en este tipo de investigación es que el entorno escolar constituye lo más accesible para la comunidad educativa. No obstante, aún no está del todo claro cómo podrían aprovecharse dichos estímulos sensoriales para posibilitar experiencias pedagógicas más significativas y, al mismo tiempo, lograr una alineación con el proyecto educativo que desarrolla cada institución (Marini *et al.*, 2018).

Esto ha conducido, en parte, al surgimiento de estudios en su mayoría cualitativos orientados a explorar la tríada entre la calidad del ambiente, el clima y el aprendizaje, con un foco especial en las experiencias estéticas cotidianas de los estudiantes en la escuela (Errázuriz-Larraín, 2015a, 2015b).

Muchos de estos estudios son elocuentes respecto a la existencia de efectos de lo estético sobre las percepciones y la vida de las comunidades educativas, aunque también plantean ambivalencias que hacen difícil llegar a conclusiones definitivas en torno al valor educativo de dichos efectos.

Tomando como referencia la literatura internacional, en la publicación *The impact of school Environments* (Higgins *et al.*, 2005) encontramos algunos elementos del ambiente escolar que, según los autores, influyen en el aprendizaje. Esta publicación revisa más de doscientos estudios sobre el entorno escolar, principalmente en Estados Unidos y Reino Unido, y muestra evidencia consistente respecto al efecto positivo o negativo que tienen las variables físicas básicas del entorno escolar, tales como la calidad del aire, la temperatura y el ruido, sobre el aprendizaje.

Baker (2012), refuerza este punto al sugerir que la ventilación, las áreas verdes, la calidad de aire, la acústica, la eléctrica, del suelo y del mobiliario, entre otros, son elementos primordiales para posibilitar aprendizajes y, en el mejor de los casos, experiencias estéticas. Por



ejemplo, el sonido del timbre escolar es un factor importante a tomar en cuenta para conocer cómo impactan estos elementos en los estudiantes en términos de experiencias espacio-temporales.

Mediante el uso de dicho dispositivo se gestiona y ‘espacializa’ el tiempo, como si se tratara de una línea que puede ser dividida discrecionalmente en puntos iguales. Así, se establecen los ritmos y las rutinas escolares, los horarios de clases, las entradas y salidas del alumnado, etc., acaso de la misma manera que en las fábricas decimonónicas o en las cárceles.

El timbre no es un elemento neutro para la organización espacio-temporal de la escuela, y además influye en las emociones de la comunidad educativa en su conjunto. En la mayoría de los casos, su sonido llega a ser homogéneo y estridente, provocando incluso malestar si se emplea inadecuadamente. En un sentido similar, [Mandoki \(2007\)](#), constata que en la escuela tradicional se registra la presencia de los estudiantes al verificar su asistencia, pero no hay una preocupación genuina por el modo en que los estudiantes realizan sus experiencias espacio-temporales en ella.

En lo que respecta al espacio de aula, el estudio de [Higgins et al. \(2005\)](#) postula que las diferentes disposiciones de las salas de clases sirven para diversos propósitos, por lo cual se sugiere flexibilidad en cuanto a la organización interior de esta. Asimismo, se afirma la importancia del sentido de pertenencia con el espacio físico por parte de los docentes y estudiantes, lo que frecuentemente es tematizado a partir de la distinción entre espacio y lugar ([Tuan, 2001](#)).

Un ejemplo concreto en torno a la discusión sobre las disposiciones del aula guarda relación con las decisiones sobre el color del ambiente escolar. [Engelbrecht \(2003\)](#), argumenta que tenemos una reacción biológica al color, donde este afecta el estado de ánimo, la salud mental y los niveles de energía. Al tomar en cuenta este hecho, es imprescindible que el ambiente escolar tenga colores que puedan favorecer a los estudiantes. Acciones tales como la elaboración de presentaciones por parte de los docentes que consideren este conocimiento, potencian los niveles de energía y la motivación de los estudiantes. Esto se debe a que la expresión artística promueve la comunicación de las emociones dentro de la experiencia estética cotidiana escolar ([Alonso-Sanz y Zariquiey, 2018](#)).

Ahora bien, desde la literatura latinoamericana, destaca el informe *Infraestructura escolar y su relación con los aprendizajes en la educación básica latinoamericana* (Duarte *et al.*, 2011). Este documento afirma que las consideraciones respecto a la infraestructura escolar se abordan desde una perspectiva de cobertura, más que como un aspecto que impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de sus principales conclusiones, encontramos que las condiciones materiales y el acceso a servicios básicos (agua, electricidad, alcantarillado y teléfono) son deficientes en la región, existiendo una brecha entre las instalaciones de las escuelas privadas urbanas, públicas urbanas y públicas rurales.

En otras palabras, es posible detectar una diferencia considerable en función de la condición socioeconómica de las familias, lo que determina trayectorias escolares disímiles respecto a experiencias estéticas enriquecedoras. Además, el informe evidencia que la deficiencia en las instalaciones escolares guarda relación con los resultados académicos de la región.

En efecto, la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de computación), la conexión a servicios básicos y de comunicación, la presencia de áreas de uso múltiple (gimnasio y auditorios) y espacios de enfermería o servicios psicopedagógicos, están asociados con mejores índices de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto apuntaría, según el estudio, a que las inversiones en infraestructura escolar y condiciones materiales básicas no pueden entenderse como un lujo, sino como necesidad.

En el caso de Chile, Errázuriz-Larraín (2009, 2015a), esboza una línea temporal acerca de las reflexiones pedagógicas en torno a las condiciones físicas y materiales de la educación primaria, las cuales se remontan a mediados del siglo XIX. Al respecto, la precariedad fue una problemática altamente denunciada frente a las autoridades, ya que no existían las condiciones mínimas que permitieran llevar a cabo la labor educativa.

En el informe de 1854 realizado por el visitador Santos Rojas (Errázuriz-Larraín, 2015a), se reporta la falta de luz, el desaseo, la escasez de mobiliario y útiles escolares, entre otros. A pesar de estas documentaciones y los esfuerzos públicos y privados posteriores, muchos de los problemas de antaño persisten hasta hoy.



Con un énfasis particular en la estética visual, investigaciones recientes sobre este tema han sido enfáticas en advertir el estado deficitario de las instalaciones escolares y la falta de reflexión y decisión al abordar estos problemas (Errázuriz-Larraín, 2015b, Marini *et al.*, 2018).

La persistencia de tales problemas se explicaría no solo por las limitaciones de un sistema educativo altamente segregado y desigual en términos de acceso y financiamiento (Valenzuela *et al.*, 2013), sino también por la falta de normativas y estándares específicos para el diseño y la creación de entornos escolares adecuados, así como la exclusión y la aún escasa o nula participación de las comunidades educativas en las discusiones sobre cómo pensar y habitar esos espacios más allá de los mínimos establecidos oficialmente para su funcionamiento.

En resumen, podemos afirmar que la investigación del entorno escolar en Chile parte necesariamente de nociones implícitas o explícitas de lo que puede considerarse como ‘bueno’, ‘adecuado’, ‘enriquecedor’, ‘estimulante’, ‘motivante’, etc., tanto en un sentido estético como pedagógico.

El hecho de hablar de los ‘efectos’ del entorno en el ambiente, el clima y el aprendizaje escolar, supone distinciones previas sobre aquello que es valioso en un contexto experiencial desbordado por estímulos sensoriales de diversa índole, que parecen más bien ‘anestesiar’ o adormecer los sentidos mermando la calidad de las experiencias pedagógicas.

En efecto, no basta con describir las cualidades específicas de tales estímulos, ya sean visuales, auditivos, táctiles, olfativos o gustativos, para interpretarlos de acuerdo con un ideal de educación y de escuela. Como veremos a continuación, es necesario que la investigación sobre la calidad estética se ocupe más decididamente de las ambigüedades y ambivalencias que surgen desde las nociones que hace propias para su realización, abriendo la discusión sobre la dimensión normativa que atraviesa cualquier ideal pedagógico o estético formulado en nombre de la calidad.

La noción de calidad

Como adelantamos en la introducción, la noción de calidad de la educación no es ni unívoca, ni tampoco es investigada desde una sola perspectiva. Esta constatación está íntimamente relacionada con su origen. En efecto, desde un punto de vista etimológico la palabra calidad, del latín *qualitas*, tiene diversas acepciones.

En su entrada sobre este vocablo, el *Diccionario de la Real Academia Española* ([Real Academia Española \[RAE\], s. f.](#)) consigna al menos diez significados distintos, dentro de los cuales hay dos sentidos particularmente esclarecedores. Un primer sentido relaciona la calidad con una “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo” ([RAE, s. f., definición 1](#)). El segundo sentido se refiere a la “buena calidad, superioridad o excelencia” ([RAE, s. f., definición 2](#)), por ejemplo, cuando juzgamos que un determinado producto es ‘de calidad’. Es interesante observar que estos dos sentidos adoptan una forma sustantiva y adjetiva respectivamente ([Alexander, 2015](#)), lo que sugiere, al menos analíticamente, que la noción de calidad implica aspectos ‘objetivos’ –atributos de un objeto dado– y ‘subjettivos’ –modo de atribución–. Como veremos a continuación, esta distinción de los sentidos no es en absoluto trivial, ya que nos permite indicar algunas dificultades que emergen de la dimensión normativa que permea los ámbitos pedagógico y estético.

Calidad educativa

Los dos sentidos principales de calidad señalados anteriormente –como propiedad inherente a algo y como signo de bondad, superioridad o excelencia– pueden rastrearse históricamente en los discursos sobre calidad de la educación ([Kumar y Sarangapani, 2004](#)).

A partir de ellos, la calidad como ‘objeto’ de la investigación educativa se configura de al menos dos maneras: 1) en torno a la pregunta por lo genuinamente pedagógico: las propiedades y los rasgos que hacen de una experiencia, proceso o práctica pedagógica una práctica específica y distinta a otras; y 2) en virtud de la idea de un ‘producto’ o ‘resultado’ que puede y debe ser sometido a una evaluación o, como es propio del lenguaje industrial, a un ‘control de calidad’. Así pues, tanto en (1) como en (2) se hace evidente la dimensión normativa, aunque con diferentes implicaciones y matices.

Desde un punto de vista sistemático, podemos afirmar que, en el primer caso, la calidad educativa no es algo que esté definido *a priori*, acaso en forma de normas o reglas que se han de aplicar sin más a un ámbito de acción preestablecido. Ciertamente, todos tenemos alguna experiencia y comprensión previa de la educación como fenómeno humano por el hecho de que hemos sido educados informal o formalmente ([Schleiermacher, 1983/1826](#)).



Tal precomprensión experiencial, si bien podría facilitar la identificación de algunas propiedades o rasgos distintivos de una experiencia, proceso o práctica pedagógica, no es suficiente para una definición del ámbito pedagógico en su complejidad. Por el contrario, la normatividad pedagógica surge ante todo como una pregunta abierta y recurrente por las condiciones de posibilidad de lo pedagógico en virtud de lo que puede o debe ser aceptado como justificado y vinculante para nuestra forma de vida social en el mundo.

En otras palabras, la definición de lo educativo y lo pedagógico exige reflexión, porque la acción humana no es ni meramente técnica e instrumental, ni tampoco completamente autónoma e individual (Tardif y Nuñez, 2018).

Como veremos en el siguiente apartado, la calidad educativa y, en definitiva, todo aquello que puede ser considerado como genuinamente pedagógico, es un asunto para lo cual no existe una definición única, y ha sido y puede ser abordado desde múltiples perspectivas. Esto último cambia con relación al segundo caso, que considera la calidad educativa en un sentido más bien acotado y en términos de un resultado o producto medible y evaluable.

En efecto, la calidad educativa como signo de bondad, superioridad o excelencia presupone la existencia de una norma implícita o explícita que opera como punto de comparación; pero aquí no se trata simplemente de comparar una precomprensión experiencial de la educación con el resultado o producto de una experiencia, proceso o práctica concreta considerada como pedagógica. Para determinar que una práctica pedagógica es cualitativamente ‘mejor’ que otra, la comparación requiere de un *tertium comparationis* o tercera parte que ponga en relación los elementos a comparar, que indique el o los criterios respecto de los cuales se efectúa la comparación. Es decir, si se juzga que una práctica pedagógica es ‘superior’ a otra, es necesario explicar cuáles son los criterios en los que se funda esa superioridad.

Las dificultades surgen aquí cuando esos criterios se vuelven difusos, arbitrarios o unilaterales, y son aplicados de manera técnica e instrumental pasando por alto los momentos reflexivos propios de la acción humana. En cierta manera, este enfoque instrumental ha opacado la noción de calidad promovida desde hace décadas por organismos internacionales bajo el lema del “imperativo de la calidad” para hacer

frente al desafío global de una “educación para todos” (UNESCO, 2005, 2007, 2008, 2015; UNICEF, 2000).

A partir del desarrollo e implementación de mediciones e indicadores –y su incorrecta utilización como sinónimos (Alexander, 2015)– se ha intentado determinar la calidad educativa con base en criterios estandarizados cuantificables dados de antemano, habitualmente desvinculados tanto de una discusión sobre la calidad como propiedad y rasgo distintivo de una experiencia, proceso o práctica pedagógica, así como de la pregunta normativa fundamental sobre el valor de lo que se pretende medir (Biesta, 2015).

Calidad estética

En el caso de la calidad estética, también podríamos hablar de los dos sentidos principales mencionados anteriormente. Por una parte, podemos referirnos a las propiedades, características o rasgos distintivos de un determinado ‘objeto estético’, por ejemplo, de una comida que se ve, huele y sabe de tal o cual manera, etc. Por otro lado, podemos referirnos a la valoración subjetiva de ese objeto emitiendo un determinado juicio, por ejemplo, cuando afirmamos que un plato de comida nos agrada o desagrada.

Esta distinción analítica nos conduce a una pregunta controversial e históricamente recurrente relacionada con los fenómenos, experiencias y objetos estéticos, a saber: “cuando decimos que una cosa es ‘bella’ o ‘estética’, ¿le atribuimos una cualidad que ésta posee en sí, o una cualidad que no posee pero que nosotros le atribuimos?” (Tatar-kiewicz, 2001, p. 231).

Si bien esta pregunta está formulada en términos disyuntivos –A o B–, en el nivel experiencial las cualidades de los objetos estéticos y los modos subjetivos de atribución se manifiestan de una manera intrincada que no admite respuestas simplistas, ya sea desde una perspectiva objetivista o subjetivista.

Al respecto, es necesario relativizar la afirmación habitual que las reflexiones y teorías estéticas de la antigüedad y la Edad Media en Occidente se centraron más en los objetos, y que solo en la modernidad la dimensión subjetiva pasaría a ser preponderante mediante un proceso de “subjetivación de la estética” (Gadamer, 2003, p. 75). Más bien habría que acotar que en todos los períodos históricos han coexistido



planteamientos objetivistas y subjetivistas sobre lo estético con distintos matices (Tatarkiewicz, 2001).

En el amplio campo de la investigación de la calidad estética, se cruzan estos planteamientos objetivistas y subjetivistas con aproximaciones metódicas que difieren en su punto de partida, aunque no realmente en su dimensión normativa. Al utilizar la terminología de Gustav Theodor Fechner (1801-1887), fundador de la psicofísica, la psicología experimental y la estética psicológica, se podría distinguir entre una aproximación “desde arriba” y una aproximación “desde abajo” al ámbito estético, es decir, entre un enfoque deductivo y otro inductivo respectivamente (Fechner, 1876, p. 1).

Mientras la estética desde arriba –estética filosófica y filosofía del arte– intenta teorizar y proyectar conceptos y categorías estéticas como lo bello, lo sublime, lo feo, etc. hacia situaciones particulares de la experiencia, la estética desde abajo –estética empírica cuantitativa y cualitativa y sus desarrollos específicos como la investigación de transferencias y la neuroestética– generaliza inductivamente dichos conceptos y categorías estéticas a partir de experiencias individuales.

Así, esta distinción que podría parecer plausible es, sin embargo, problemática, ya que sugiere una falsa dicotomía entre modos deductivos e inductivos de investigar lo estético, desconociendo los entrelazamientos normativos entre la teoría y la empírica.

En efecto, así como la estética desde arriba realiza la deducción de sus conceptos y categorías a partir de normas implícitas o explícitas que presuponen una manifestación empírica de lo estético, la estética desde abajo opera con constructos teóricos, conceptos y categorías normativas previas para poder siquiera determinar y designar un objeto o sujeto de investigación como ‘estético’. Además, la normatividad de la estética desde abajo se expresa en la idea de medida o del objeto de medición, así como en la selección de modelos e instrumentos específicos de investigación.

Tres tipos de normatividad

En este apartado, distinguiremos tres tipos de normatividad implicados en la investigación sobre la calidad estética: perceptiva (lo que se percibe y lo que no), estética (lo que es genuinamente estético y lo que no), y pedagógica (lo que es propiamente educativo y lo que no). Esta distinción, que no aspira a la completitud, busca mostrar

sucintamente que la normatividad no está relacionada de modo necesario con la aplicación de una norma o regla dada de antemano, sino más bien con la reflexión sobre el origen y la articulación de las normas en los ámbitos pedagógico y estético.

Normatividad perceptiva

La normatividad es constitutiva de la percepción en tanto acto y acontecimiento elemental de discernimiento o distinción. Al distinguir y seleccionar, la percepción establece sus propias normas que delimitan el campo de lo perceptible. A esto alude Aristóteles cuando utiliza el verbo griego *κρίνειν* (krínein = separar, distinguir) para referirse a los procesos sensomotores implicados en la percepción sensible (Aristóteles, 2016).

Desde un punto de vista fenomenológico, aquello que se da a nuestra percepción tiene que distinguirse y destacarse de algún modo para poder aparecer. En este sentido, la percepción supone igualmente momentos de pasividad en los que algo simplemente ‘capta’ o ‘llama’ nuestra atención sin que medie nuestra voluntad, y momentos de actividad en los que ‘ponemos atención’ a aquello que se nos aparece (Blumenberg, 2002). Por ejemplo, no percibimos una mancha de aceite de manera aislada o abstracta, sino en virtud de un determinado horizonte (una alfombra) en el que esta aparece y del que se distingue. Es decir, lo percibido no es simplemente una mancha, sino una mancha *en* una alfombra.

La distinción y la selección en el acontecer pasivo-activo y espacio-temporal de la percepción deja al descubierto los alcances de la normatividad perceptiva. En efecto, lo perceptible supone al mismo tiempo un ámbito de no lo perceptible o lo imperceptible.

Eso quiere decir que existe una condición corporal-sensomotora que posibilita una percepción ‘normal’, pero que impide a la vez una total; por ejemplo, en el campo de la biología y la oftalmología se suele hablar del ‘punto ciego’ como aquella zona de la retina desde donde surge el nervio óptico y que está desprovista de fotorreceptores (bastones y conos).

El punto ciego es condición de posibilidad de la percepción visual, de modo que lo invisible, la parcialidad y la perspectividad no son elementos accidentales, sino más bien constitutivos de la visión. En un sentido similar, el fenomenólogo Edmund Husserl sugiere que



los objetos nunca se dan de forma plena en la experiencia espacial, que no se agotan en la percepción, ya que son percibidos siempre desde una determinada perspectiva condicionada por nuestra corporalidad (*Leiblichkeit*), el movimiento, la afección y las relaciones espaciales de distancia (lejanía, cercanía) y posición (arriba, abajo, izquierda, derecha, delante, detrás) que ella implica.

Como indica [Husserl \(2005/1952\)](#), el cuerpo que somos (*Leib*) es el ‘punto cero’ (*Nullpunkt*) de todas nuestras experiencias, percepciones y orientaciones. Así, por ejemplo, cuando estamos sentados a la mesa solo podemos ver aquella cara de la mesa que tenemos enfrente nuestro, mientras que la cara posterior, aunque es invisible desde nuestra ubicación momentánea, es de alguna manera ‘anticipada’ y dada por supuesta con base en nuestras experiencias previas y su modo habitual o ‘normal’ de aparecer. La percepción no nos presenta entonces el objeto como una unidad acabada y completamente visible, sino a través de una serie de aspectos parciales, escorzos, perfiles, matices o caras que articulan la relación entre lo visible y lo invisible.

Normatividad estética

Señalamos anteriormente que el término ‘estética’ no se limita al dominio de lo artístico, sino que abarca también aspectos de la percepción sensible y su relación con el pensamiento. Esta primera distinción general entre lo estético y lo artístico puede complementarse con otras distinciones analíticas que permiten precisar aquello que designa el término.

Así, por ejemplo, el filósofo Wolfgang Iser aborda el campo semántico del término de manera ‘negativa’, es decir, a partir de lo que *no es* la estética. [Iser \(2010\)](#), señala que la *anestésica* es lo contrario a la estética, ya que remite a la falta de sensibilidad y al embotamiento físico y mental.

Una experiencia paradigmática de lo anestésico cuyo significado es extrapolable a otros ámbitos acontece en el área médica, donde se emplean fármacos (anestesia) para ocasionar la pérdida temporal de sensibilidad táctil e inhibir el dolor. Por su parte, la *antiestética* o lo *antiestético* no refiere, como se piensa habitualmente, a aquello que se opone a una determinada idea estética (belleza, buen gusto, etc.), sino que implica el rechazo general de la dimensión estética.

Esto podría decirse, por ejemplo, de una educación cognitivista que niega la importancia de las experiencias sensoriales y corporales en la enseñanza, el aprendizaje y el estudio. Lo *poco estético* apunta a lo que es calificado o evaluado de manera negativa según determinados criterios estéticos, por ejemplo, cuando se afirma que una sala de clases es fea porque tiene colores poco estimulantes, mala iluminación, mobiliario deteriorado, etc. Finalmente, lo *no estético* es aquello que no guarda relación con cuestiones estéticas (Welsch, 2010).

Estas distinciones ilustran de alguna manera los intentos por demarcar un ámbito en constante disputa. Al respecto, cabe señalar que las discusiones normativas en torno a lo estético no se restringen a las teorías y prácticas estéticas y artísticas, sino que se expanden a otros ámbitos de la vida social, y particularmente a la educación y la política.

En ese sentido, *La República* de Platón nos entrega un ejemplo elocuente de la normatividad estética implicada en las reflexiones sobre el modo de ordenamiento social, y que están en tensión con una idea más bien moderna de la autonomía de lo estético. Platón plantea que aquellas experiencias, prácticas y objetos estéticos que no sirven a la educación moral del Estado deben ser censurados y excluidos de la polis (Platón, 1988).

Detrás de este planteamiento, está la idea de la *καλοκαγαθία* (kalokagathía) como criterio normativo para determinar qué es valioso desde un punto de vista estético. Esta idea vincula lo estético con lo moral bajo la premisa de que lo que es bello *debe ser* al mismo tiempo bueno. Según Platón, este sería el caso de la música –en especial las melodías dóricas y frigias– y la gimnasia en tanto prácticas para la educación moral, ya que contribuyen a formar una actitud noble y a fortalecer aquellas virtudes fundamentales para la vida en la polis como la moderación, la valentía, la liberalidad y la magnanimidad (Platón, 1988).

En cambio, Platón censura la poesía narrativa o épica tradicional helénica –por ejemplo, las representaciones de los dioses de Hesíodo y Homero– porque teme que la enseñanza de este tipo de arte imitativo, por ser una mera ‘copia’ de la realidad, pueda transmitir falsedades y corromper a la juventud.

En contraste con esta idea de lo estético como subordinado a la moral, existen aproximaciones que suponen procesos históricos de autonomización y emancipación del ámbito estético. Esto conlleva



una reformulación de la normatividad estética, que deja de ser pensada únicamente en función de ámbitos no estéticos como la moral para desarrollar perspectivas sobre la lógica y la legalidad propia de los fenómenos estéticos.

Podemos encontrar un ejemplo de esto último en la estética kantiana que define el ámbito estético como desinteresado y no funcional (Kant, 2006/1790). Si bien entre la funcionalidad y la autonomía estética aún es posible reconocer una dimensión normativa, no ocurre lo mismo con aproximaciones que postulan una expansión ilimitada de lo estético. Tal es el caso de los procesos contemporáneos de *estetización* que parecen diluir toda diferencia entre lo estético y lo no estético, y que vislumbran en la rehabilitación de la *aísthesis* desafíos y posibilidades para recuperar lo que ciertas normas estéticas dominantes han omitido u olvidado (Welsch, 2010).

Normatividad pedagógica

En el apartado anterior, adelantamos la idea que todo aquello que puede ser considerado como genuinamente pedagógico no se reduce a una única mirada. Sin pretensión de exhaustividad, podríamos mencionar al menos cuatro perspectivas desde las cuales se intenta determinar el ámbito de lo pedagógico asumiendo que no hay un solo principio normativo uniforme, sino más bien diversos principios en tensión que no son necesariamente excluyentes.

Una primera perspectiva intenta definir lo pedagógico a partir de su ‘objeto’ de interés y estudio. El origen etimológico de la palabra ‘pedagogía’, compuesto por los términos *παῖς* (páis = niño) y *ἄγειν* (ágein = dirigir, guiar), sugiere que el ámbito pedagógico tiene que ver con la práctica de dirigir y guiar a los infantes. Así, se sitúan las experiencias, procesos y prácticas pedagógicas en un horizonte de relación intergeneracional que requiere un (re)conocimiento de la infancia y la juventud como etapas distintivas y formativas de la vida, haciéndose cargo al mismo tiempo de la pregunta acerca de qué es lo que realmente pretende la generación mayor con la más joven (Schleiermacher, 1983/1826). Este planteamiento resulta particularmente importante a partir del ‘descubrimiento’ moderno de la infancia (Ariès, 1987).

Una segunda perspectiva se vincula a una definición y una reconstrucción sistemática de lo pedagógico a partir de reflexiones y pensamientos que son reconocidos como fundamentales dentro de la

historia de la educación en Occidente (Benner, 2015). Aquí se identifican conceptos como la perfectibilidad (*perfectibilité*) de Jean-Jacques Rousseau (1990/1762) o la formabilidad (*Bildsamkeit*) de Johann Friedrich Herbart (1984/1835), que dan cuenta de una condición antropológica subyacente al surgimiento de la pedagogía moderna, a saber: que el ser humano no tiene un objetivo vital predeterminado ni una forma de vida única y, por tanto, está abandonado a su suerte y abierto a lo que él puede hacer de sí mismo.

A partir de esta condición, que representa un quiebre radical con ideas de la educación basadas en principios cosmológicos o teológicos, es que un pensador como Immanuel Kant llega a sostener que el ser humano es la “única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009/1803, p. 27).

Una tercera perspectiva parte no desde los pensamientos, sino desde las prácticas y formas que podrían calificarse como genuinamente pedagógicas. Aquí se plantea la pregunta central acerca de las acciones y conductas que llevamos a cabo cuando (nos) educamos (Prange, 2012). Con esto se intenta buscar la especificidad de lo pedagógico y la pedagogía en las formas en que esta se ejerce, es decir, en las prácticas concretas que realizan quienes educan, aprenden y estudian.

Una cuarta perspectiva sugiere, por último, que lo pedagógico permanece como un campo abierto y en disputa, y que su lógica propia se juega, precisamente, en esa disputa o discusión sobre su propósito (Schäfer y Thompson, 2013).

Reflexiones finales

En este ensayo, hemos intentado abordar la noción de calidad estética como objeto de la investigación educativa, al analizar dos aspectos críticos: las implicancias normativas de la noción de calidad en general, y las distinciones normativas que operan implícita o explícitamente tanto en el ámbito de lo pedagógico como de lo estético. A la luz de nuestro análisis, nos parece que la noción en cuestión es importante y necesaria para que la investigación de la calidad de la educación pueda desplegarse en su complejidad y multidimensionalidad.

La ambigüedad de la noción de calidad que la literatura académica destaca constantemente, no debería constituir necesariamente un problema u obstáculo para la investigación, sino más bien una oportunidad para que las diversas aproximaciones teóricas, empíricas y prácticas



puedan reconsiderar sus presupuestos normativos como un motivo de interés y preocupación común.

Si bien en el nivel discursivo, la noción de calidad estética emerge en un contexto particularmente crítico y hasta contrario a las aproximaciones empíricas estandarizadas y estandarizadoras de la calidad educativa, esto no significa que haya que rechazar o desestimar todo planteamiento investigativo que involucre estándares.

Lo interesante es que la dimensión estética desafía y permite en cierto modo hacer patentes los sesgos, déficits y límites normativos de aquellas investigaciones orientadas exclusivamente a la cuantificación de resultados que, aunque pueden ser útiles como insumo estadístico, son insuficientes en cuanto eluden discusiones de fondo sobre el valor educativo de aquello que se está observando, midiendo y evaluando.

Al mismo tiempo, es preciso señalar que la integración de la dimensión estética en la investigación educativa también tiene sus límites, los que aparecen con claridad en relación con la normatividad que le es propia y que suele ser omitida o asumida sin mayor reflexión. En el caso de Chile, esto aplica tanto a la idea de la dimensión estética como parte de un currículum ‘oculto’ en el entorno escolar, así como al currículum oficial que ha incorporado recientemente una asignatura de profundización escolar en este ámbito.

Además, la advertencia sobre los alcances de la dimensión normativa del ámbito estético y de la noción de calidad estética apunta a ponderar las expectativas –a veces desmesuradas– que genera lo estético como objeto de estudio en general, y las experiencias estéticas en particular.

En efecto, con frecuencia se espera que la investigación de la dimensión estética pueda generar evidencia fundada para justificar el aporte ‘real’ –efectos, transferencias– de las experiencias estéticas a otros ámbitos de la vida social. Por ejemplo, se piensa que estas experiencias podrían contribuir a mejorar habilidades y conocimientos, y a transformar conductas éticas, políticas, sociales, etc.

Esta es una idea en sí misma normativa que persiste en el tiempo, y que ha causado y sigue causando fascinación hasta la actualidad; pero como sugerimos a lo largo de este ensayo, sería incorrecto e ingenuo reducir la lógica de operación del ámbito estético a una lógica causalista que supone efectos y transferencias lineales plenamente identificables,

desconociendo las tensiones y ambigüedades que emergen de los aspectos funcionales y autónomos propios de lo estético.

Esto mismo vale *mutatis mutandis* para el ámbito pedagógico. En otras palabras: el hecho de investigar la dimensión estética como una fundamental en contextos educativos no significa en ningún caso suponer su completa transparencia y disponibilidad.

Determinar en qué sentidos generales y específicos el ámbito estético puede ser relevante para el ser humano contemporáneo, y especialmente para las experiencias, prácticas y procesos educativos, seguirá siendo una tarea ineludible para la investigación, que no acaba con el hecho de constatar y explicitar su presencia en espacios y tiempos cotidianos y extraordinarios.

La rehabilitación (post)moderna de la *aísthesis* y el influjo de los procesos de estetización y anestetización del mundo de la vida no solo permiten a los fenómenos estéticos ganar un nuevo interés epistemológico y político.

La dedicación a lo estético como objeto de estudio allana también, el camino hacia la pregunta por las condiciones perceptivas, sensuales y afectivas del estudio como experiencia y práctica encarnada, en un momento en que la investigación educativa parece rendirse al dominio de la racionalidad técnica y del solucionismo tecnológico.

Referencias

- Alexander, R. J. (2015). Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. *International Journal of Educational Development*, 40, 250-258. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.012>
- Alonso-Sanz, A. y Zariquiey, B. (2018). Los colores, formas y manchas de la escuela desde la experiencia estética cotidiana. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 229-246. <https://doi.org/10.18172/con.3136>
- Anagnostopoulou, D., Lingard, B. y Sellar, S. (2016). Argumentation in Educational Policy Disputes: Competing Visions of Quality and Equity. *Theory Into Practice*, 55(4), 342-351. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208071>
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.



- Aristóteles. (2016). *Acerca del alma*. Gredos.
- Baker, L. (2012). *History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. National Clearinghouse for Educational Facilities. <http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/nationalinstituteofbuildingsciences-min.pdf>
- Baumgarten, A. (2007/1750). *Ästhetik*. Felix Meiner.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz Juventa.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>
- Blumenberg, H. (2002). Auffallen und Aufmerken. En H. Blumenberg (ed.), *Zu den Sachen und zurück* (pp. 182-206). Suhrkamp.
- Davies, S. (1991). *Definitions of art*. Cornell University Press.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/infraestructura-escolar-y-aprendizajes-en-la-educacion-basica-latinoamericana-un-analisis-partir>
- Edwards, V. (1991). *El Concepto de Calidad de la Educación*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ808086.pdf>
- Engelbrecht, K. (2003). *The Impact of Colour on Learning*. <https://silo.tips/download/the-impact-of-color-on-learning-kathie-engelbrecht-assoc-iida-perkins-will-chica>
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2009). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Pontificia Universidad

- Católica de Chile. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0054996.pdf>
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Errázuriz-Larraín, L. H. (Ed.) (2015b). *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf
- Fechner, G. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Breitkopf & Härtel.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2000). *Defining Quality in Education*. United Nations Children's Fund. <https://www.right-to-education.org/resource/defining-quality-education>
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Herbart, J. F. (1984/1835). *Band I. Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Ferdinand Schöningh.
- Higgins, S. I., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. University of Newcastle.
- Husserl, E. (2005/1952). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2006/1790). *Crítica de la facultad de juzgar*. Monte Ávila.
- Kant, I. (2009/1803). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kumar, K. y Sarangapani, P. M. (2004). History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, 2(1), 30-52. <https://doi.org/10.1177/097318490400200103>
- Mandoki, K. (2007). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. Ashgate.
- Marini, G. (2021). An introduction to everyday aesthetics in education. *Studies in Philosophy and Education*, 40(1), 39-50. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09740-x>
- Marini, G. y Rodríguez, J. (2021). Reconsidering time in schools: an everyday aesthetics perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 893-904. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12592>



- Marini, G., Rodríguez, J. y Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educação & Sociedade*, 39(143), 361–378. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018171876>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2019). *Bases curriculares tercero y cuarto medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Informe educación para todos el imperativo de la calidad*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/511>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Quality education, equity and sustainable development: A holistic vision through UNESCO's four World Education Conferences 2008-2009*. <https://silو.tips/download/quality-education-equity-and-sustainable-development-a-holistic-vision-through-u>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. Gredos.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.

- Real Academia Española [RAE]. (s. f.). Calidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/calidad?m=form>
- Rodríguez-Garcés, C. y Padilla-Fuentes, G. (2021). Incorporación de la Ley de Gratuidad al Sistema de Educación Superior en Chile: la prolongación del subsidio a la demanda y la privatización del financiamiento público. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 179–195. <http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.864>
- Rousseau, J. J. (1990/1762). *Emilio, o de la educación*. Alianza.
- Schäfer, A. y Thompson, C. (Ed.) (2013). *Pädagogisierung*. Martin-Luther-Universität.
- Schirren, T. (1998). *Aisthesis vor Platon. Eine semantisch-systematische Untersuchung zum Problem der Wahrnehmung*. B. G. Teubner.
- Schleiermacher, F. (1983/1826). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Ullstein.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1–30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831>
- Tardif, M. y Nuñez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.
- Tuan, Y. F. (2001). *Space and place: the perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Welsch, W. (2010). *Ästhetisches Denken*. Reclam.