

La caverna de la calidad educativa: pasos filosóficos de liberación

Ponencia para la mesa 5 (Filosofía de la Educación)

Congreso de la Asociación Chilena de Filosofía (ACHIF),

Universidad Católica del Maule Talca, 4 noviembre 2025

La calidad sin resultados es inútil;

Los resultados sin calidad son aburridos.

Johan Cruyff¹

A) Dimensiones problemáticas de la calidad educativa

En esta ponencia exploro filosóficamente un concepto protagónico en las políticas educativas globales: la calidad educativa.² El propósito es buscar un camino para arraigar la calidad educativa a la experiencia y al valor intrínseco de ir a la escuela y no rendirnos a una visión de la calidad estandarizada y basada en el control: estamos en una condición análoga a la caverna platónica: esclavos de un cierto espectáculo de sombras respecto de la calidad de la educación escolar. En efecto, el foco de esta ponencia podría ser la calidad de la educación como fenómeno humano amplio (formal e informal) o centrarse en alguna institución educativa formal; elijo centrarme en la escuela y no en la universidad, pues la primera ha sido objeto de mis investigaciones hasta el momento.

Para comenzar, explicaré por qué el concepto de calidad educativa constituye un problema práctico educativo y filosófico; luego, presentaré el enfoque de la ontología social cualitativa como vía filosófica para re-pensar el concepto de calidad de la escuela. Entonces, mostraré de qué maneras se reconfigura dicha noción a la luz de este enfoque filosófico adoptado. En las conclusiones, resumo tres elementos en que se resignifica la noción de calidad

Comienzo, pues, con la frase que se encuentra más arriba en epígrafe, ya que nos permite entrar rápidamente en el meollo del problema de la calidad de la escuela: primero, ayuda a desmontar la equivalencia entre calidad y resultados; podemos asumir y la literatura lo respalda³, que esto es lo que sucede de acuerdo con las maneras en que el concepto de calidad circula en las políticas educativas.

La calidad equivale a los resultados del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), a los estándares indicativos de desempeño, a los logros en los Otros indicadores de la calidad y a la categorización del desempeño de los colegios por parte de la Agencia de

¹ Fue un futbolista y entrenador neerlandés, born in 1947 and passed away in 2016. Es considerado como una de las figuras más influyentes en la historia del fútbol, por su legado como jugador y entrenador.

² 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> ; Anagnostopoulos, D., Lingard, B., & 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>

³ Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>

la calidad (estos son los principales dispositivos que configuran el aparataje encargado de asegurar la calidad de las escuelas chilenas).

La literatura ha usado la imagen del tribunal de la calidad⁴ para definir la lógica subyacente a este aparataje: el aseguramiento de la calidad se configura como un tribunal que sobre la base de resultados e indicadores de logro reparte premios y sanciones a los establecimientos educativos, es decir que se basa en formas de control que implican consecuencias (en la literatura educativa, se conoce como *high stake tests*).

Además, la segunda parte de la frase de Crujiff muestra la otra cara de la moneda de este modo de abordar la noción de calidad en la escuela: si nos enfocamos exclusivamente en los resultados, sucede algo negativo, algo que nos quita vida, alma y capacidad de existencia: el aburrimiento es aquella condición de aridez, de falta de brillo, de gusto por lo que hacemos.

Esto puede pasar en la escuela también: si el foco son prevalentemente los resultados, la escuela se convierte en un lugar que solo emite pálidos reflejos de lo que podría llegar a ser. Es decir, los resultados sin la calidad materializan, para decirlo en lenguaje de Biesta⁵, el problema de la vacuidad performática de la calidad educativa. Lo anterior se muestra en una huella práctica que es ilustrada por el filósofo Daniel Innerarity: el tribunal de la calidad implicaría un coste incluso en términos epistemológicos; este coste sería, por un lado, la corrosión de la confianza hacia lo que suponemos de saber mediante la acción evaluativa del tribunal de la calidad. Por otro lado, “se desdibuja el objetivo mismo [del tribunal de la calidad, añado yo] ¿Qué es lo que estamos pretendiendo? ¿Significación epistémica, relevancia social o adjudicación eficiente de recursos? Es una ilusión pensar que estas valoraciones van siempre unidas o que no plantean nunca problemas de compatibilidad”⁶.

Al fin y al cabo, el concepto de calidad, incluso cuando se asocia a un aparataje de control, responde a juicios de valor en torno a la escuela. El interrogante es a cuáles criterios axiológicos y a cuáles finalidades, responden dichas valoraciones. Estas dimensiones problemáticas de la calidad se podrían enfrentar (y tal vez superar) solo si nos cuestionamos el *para qué* es la escuela pública; se trataría de “mover desde el blando lenguaje del aprendizaje hacia la cuestión de los fines del aprendizaje, comenzando a añadir sustancia a la discusión sobre la calidad educativa”⁷. Para avanzar en esta operación de añadir sustancia

⁴ Simons, Maarten and Jan Masschelein. 2006. "The Permanent Quality Tribunal in Education and the Limits of Education Policy." *Policy Futures in Education*, 4(3): 292-305. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.292>; Galioto, C. & Pérez Navarro, C. 2022, *The Educational Quality Tribunal and its Influences on Teachers' Careers: The Chilean Case*, in *Belonging in Globalized Educational Contexts. Negotiating Global, Transnational, and Neoliberal Dynamics*, Routledge

⁵ G. Biesta, *School is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices*, «*Studies in Continuing Education*», vol. 44, 2 (2022a), pp. 336–346; G. Biesta, 'School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy', «*Educational Theory*», vol. 72 (2022b), pp. 319-331

⁶ Innerarity, D. *La sociedad del desconocimiento*, Galaxia Gutenberg, p. 144

⁷ Biesta, G. What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Stud Philos Educ* 38, 657–668 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y> p. 660.

a la calidad educativa, Biesta considera necesario el siguiente ingrediente: no deberíamos focalizarnos tanto en los resultados de la educación, sino más bien en un “argumento civilizatorio” que consiste en que los estudiantes merecen una escuela pensada como lugar significativo para su formación, más acá y más allá de los efectos o del impacto medible ya que vale *per se*, tiene algo de valioso en sí mismo. Pero para poder dar este paso, necesitamos romper las cadenas, torcer el cuello y modificar la perspectiva, poder buscar caminos de salida de la caverna del tribunal de la calidad.

Sin embargo, conceptualmente, nos enfrentamos a otras dificultades para acercarnos a una comprensión distinta, tal vez más cabal, de la noción de calidad⁸. Una de ella la recoge y expresa muy bien Robert Pirsig en la novela *Zen & the art of motorcycle maintenance*⁹: “Q you know what it is, yet you don’t know what it is. But that’s self contradictory [...] but some things are better than others, that is they have more quality[...] What the hell is Quality? What is it?”¹⁰

Entonces nos encontramos con una necesidad de salir de una dificultad que, tanto desde la contingencia de los dispositivos políticos, como en el plano teórico, nos tiene entrampados. En la novela, el protagonista plantea que cuando se le apareció la cuestión de la calidad (mediante una frase de una profesora colega suya: “I hope you are teaching Quality to your students”¹¹) como una suerte de enigmático acertijo sin solución, él sale en busca de un *seed crystal* (semilla de cristalización) del pensamiento¹²: algo que pudiera permitir encontrar un camino de salida, algo que huyera de lo escurridizo, para pensar el concepto de calidad. La semilla de cristalización es un grano, un elemento que permite un cambio de parámetro en una solución química y facilita su condensación.

Por lo tanto, nosotros necesitamos de una semilla de cristalización que nos ayude a un cambio paradigmático y filosófico respecto de la noción de calidad y nos ayude a ver mejor en qué consistiría. Propongo que esta semilla de cristalización sea el enfoque filosófico de la ontología social cualitativa que, además, por las características que describo a continuación, cumple de manera adecuada a la tarea a la que nos invita Biesta cuando plantea la importancia de dar sustancia al concepto de calidad a partir de un “argumento civilizatorio” que se concentre en lo que tiene de valioso en sí misma la experiencia de ir a la escuela.

Breve descripción del enfoque de la ontología social cualitativa

La ontología social cualitativa es un enfoque que desarrolla la estudiosa de fenomenología Francesca De Vecchi¹³, a partir de los trabajos de Husserl sobre el mundo de la vida, el mundo

⁸ Wittek, L. & Kvernbeek, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684, DOI: 10.1080/00313831.2011.594618

⁹ Pirsig, R.M. (2004). *Zen & the art of motorcycle maintenance*, Vintage Books, London

¹⁰ P. 171

¹¹ P. 168

¹² P.189

¹³ F. De Vecchi, *La società in persona. Ontologia sociale qualitativa*, 2022, Il Mulino

social, así como de los aportes de Max Scheler, Edith Stein y de los trabajos recientes de Roberta De Monticelli.¹⁴

El planteamiento que propone este enfoque es que “las cualidades de valor son intrínsecamente constitutivas del ser de las cosas: son cualidades globales que permean el ser de cada cosa”¹⁵. Para ilustrar este planteamiento, De Vecchi recuerda que el mundo de la vida cotidiana presenta clases de bienes de distinta tipología y hace el ejemplo de la universidad como bien cultural¹⁶. En el contexto de esta ponencia podríamos decir que también las escuelas son un tipo de bien cultural. Además, dichos bienes se presentan como sujetos colectivos que hacen vivir diferentes esferas de valores. Luego, siguiendo planteamientos de Scheler, De Vecchi propone que para cada objeto social (pero también los seres vivos biológicos) hay una cierta estructura orientadora de ello, basada en ciertas cualidades de valor. Dichas cualidades de valor no pueden ser otras, so pena perder la cosa misma: “solo ciertas cualidades de valor, y no otras, son aquellas esenciales a su propio ser”¹⁷. Al respecto De Vecchi cita el ejemplo que analiza Husserl del caballo de carrera cuya calidad consiste en la capacidad de ser veloz; esta calidad es la síntesis de valores vitales (la agilidad de las piernas, la fuerza de sus movimientos), junto con las partes físicas (la forma de su cuerpo)¹⁸.

Ahora bien, esta estructura cualitativa valórica funciona como orientación fundamental para ver hasta qué punto cada cosa se realiza a sí misma. De Monticelli resume lo anterior de este modo: un cuchillo que no corta no es un buen ejemplar de su especie, tampoco un Estado que no sea capaz de asegurar a sus ciudadanos al menos la paz civil y algunas condiciones para vivir¹⁹. Cabe precisar que en relación al mundo de la vida humano, el enfoque de la ontología social cualitativa plantea que la perspectiva más adecuada para comprender su despliegue es la actitud personalista: “Ser una persona significa vivir personalmente como un sujeto que es en relación con las cosas en cuanto bienes de un mundo circundante común: cosas que constituyen *el correlato motivacional de su vivir* (cursiva mía), cosas que usa, contempla, crea, modifica, en relación con otros sujetos personales”²⁰. De lo anterior, sigue la relevancia de que las entidades sociales ofrezcan un correlato motivacional para la vida de las personas, adecuado a su ser personal, es decir, que puedan favorecer su vida, su florecimiento y no ahogarlo o instrumentalizarlo.

B) Otra visión de la calidad de la escuela: tres tesis desde la ontología cualitativa

Veamos ahora de qué manera este enfoque puede funcionar como semilla de cristalización para desarrollar otra comprensión de la calidad de la escuela. De Vecchi escribió un paper en el que aborda el problema de la calidad de las entidades sociales²¹: “the fact that social entities

¹⁴ R. De Monticelli, *Toward a phenomenological axiology*, 2022 Springer

¹⁵ De Vecchi, p.86

¹⁶ P.87

¹⁷ P.92

¹⁸ P.93

¹⁹ Cfr. P.95

²⁰ P.161

²¹ De Vecchi, F. The Existential Quality issue in Social Ontology: Eidetics and Modifications of Essential Connections, *HumanaMente Journal of Philosophical Studies*, 31, 187-204

not only can exist or not exist, but can also be more or less achieved (degrees of existence) [...] and that there are several ways in which a social entity of a certain type can be realized (varieties of way of existence)²².

Lo anterior se articula en tres tesis de base: 1) las entidades sociales tienen un paradigma de existencia, 2) hay diferentes grados de existencia de las entidades sociales 3) hay también variedad de modos de existencia de ellas. La articulación de estas tres tesis configura la calidad existencial de las entidades sociales. A continuación, voy a desarrollar estas tres tesis, mostrando de qué manera dibujan una semilla de cristalización para mirar de manera diferente la calidad de la escuela.

1. Las entidades sociales tienen un paradigma de existencia

La primera tesis significa que una entidad social x se configura como un todo en el cual sus partes esenciales se articulan y disponen para dar vida al tipo de cosa en cuestión. Si así no fuera, la misma entidad social x desaparecería. En el caso de la escuela, por ejemplo, las partes de los docentes y estudiantes se relacionan para dar vida ciertos a ciertos actos educativos. Además, la escuela requiere de la articulación de otras partes (los saberes y conocimientos, por ejemplo), el lugar mismo de la escuela, una organización del tiempo, sus salas, otro personal, etc... : eso hace que se configura como un todo que no es solamente físico-material, sino también valórico-cultural.

El todo de la escuela con sus partes esenciales articuladas se configura, en mi lectura, desde la conexión entre docentes y estudiantes en torno a ciertas materias, disponiendo de tiempo para estudiar dichas materias; esto hace de la escuela un lugar con un fin cultural improductivo²³. Una imagen posible que podría servir para graficar la entidad social escuela es la del arca; se trata de la imagen bíblica, retomada por Husserl en su escrito “la tierra no se mueve”²⁴ para recoger en símbolo la idea que el ser humano se mueve siempre, a la vez que “es portado”, en un horizonte de mundo (la tierra), que no puede suprimir.

Trasladada esta imagen a la escuela, ésta sería como un barco que se construye intencionadamente para reunir adultos, niños y jóvenes, navegar en un medio (el mundo en un tiempo dado), sin ser completamente aquel medio, y que trata de salvar algo de lo que procede del lento trabajo cultural de las generaciones humanas, pero no para conservar (sería más bien un museo, entonces), sino para compartirlo a las nuevas generaciones, para que el *novum* de que habla Hannah Arendt²⁵ se despliegue, florezca y contribuya a la renovación del mundo. Es desde esta visión paradigmática que emerge una estructura orientadora para la escuela basada en cualidades de valor esenciales a ella.

²² Ibidem, p. 187

²³ Simons & Masschelein, *En defensa de la escuela*, 2014, Miños & Davila, Buenos Aires

²⁴ Husserl, E. The earth does not move, in Marvin Farber (ed.), *Philosophical essays in memory of Edmund Husserl*, Cambridge (Mass.), 1940, pp. 307-325

²⁵ Arendt, H., *The Crisis in Education*, de *Between Past and Future* (1959), Londres, Penguin Books, 1977

Ahora bien, sobre este punto, soy consciente de que existen controversias respecto de qué orientaciones se le hace tomar a la “estructura axiológica orientadora” de la escuela, es decir a qué modelos educativos y valóricos, van a informar a las escuelas. Es lo que señala la filósofa española Marina Garcés cuando plantea que es propio de la historia humana que “los debates filosóficos y políticos entre escuelas de pensamiento, filósofos y otras voces activas de la vida pública se jugaban no solo una disputa entre modelos teóricos, sino una rivalidad concreta sobre maneras de educar y ser educados”²⁶ En el ámbito del enfoque que adopto aquí levantaría la pregunta de si la persona humana en su estructura y modo de ser en el mundo, no ofrece de por sí una suerte de estrella polar imprescindible que no hay que olvidar en cualquier escuela que pretenda educar.

2. *Variedad de grados*

Ahora bien, dado el paso anterior, De Vecchi plantea que en una entidad social la relación entre las partes que constituyen un todo está sujeta a modificaciones en sus conexiones, lo cual implica un más alto o más bajo nivel de existencia alcanzada. La autora hace el ejemplo de una promesa: puede haber una bien cumplida, pero también otras que carecen de algo para su cumplimiento; eso sucede cuando una promesa no se funda en la buena voluntad de quien promete. Lo anterior hace que se convierta en una pseudo promesa, algo vacío, aunque sea formalmente aún tal²⁷.

Si se aplica esto a la escuela, se puede plantear que se puede dar el fenómeno de una escuela que realiza en mayor o menor grado el propio paradigma existencial. Por ejemplo, cuando se dan modificaciones que afectan la experiencia adecuada de los actos educativos de la escuela, podemos decir que se verifica esta variación de grado de su calidad. En palabras de De Vecchi “there is still an internal experience, but it is not appropriate one, i.e, the right one, for the social act”²⁸ en nuestro caso, for the educative act at school.

Los indicadores de calidad establecidos por los sistemas de aseguramiento de calidad, pueden darnos indicaciones sobre esta suerte de estado de salud de la escuela. Pero lo harán siempre parcialmente y me atrevo a decir de manera no del todo adecuada a la experiencia escolar.

Cuando en la relación educativa hay falta de reconocimiento personal recíproco, cuando los contenidos educativos se instrumentalizan para desarrollar competencias, sin respetar la riqueza cultural de sus múltiples dimensiones, se asiste a disminuciones del grado de calidad educativa. Esto puede conducir a falsos actos educativos que representan el más bajo grado calidad existencial para la escuela. En mi lectura, esto se verifica cuando las escuelas se someten a obrar para producir aprendizajes medidos (*learnification*²⁹), a concentrarse en

²⁶ Garcés, M., Escuela de aprendices, Galaxia Gutenberg, p.17

²⁷ De Vecchi, 2016 p. 192-193

²⁸ Ibidem, p. 195

²⁹ Biesta, G. *World centred education. A view for the present*, 2022 Routledge, London

sacar buenos puntajes en el SIMCE (en los high stake tests): podemos decir que nos encontraríamos con escuelas pseudo-educativas.

3. *Variedad de modos*

Ahora bien, no hay solamente variedades de grados de existencia, sino también variedades de modos de existencia de una entidad social. Así lo plantea De Vecchi: “this is the case when the parts constituting an entity as a whole are subject to modifications which maintain the paradigmatic and fully achieved level of existence of an entity: all of the parts constituting an entity as a whole are fully and well realized. Here, modifications regard variations of the parts which do not undermine the paradigmatic degree of existence of the entity. Therefore, such modifications represent an increase in the number of ways of full realization of an entity, and involve an enrichment of the overall quality of social reality”³⁰

¿Qué implica lo anterior para la calidad de la escuela? Fundamentalmente, nos indica que se dan variedades de modos de existencia de la escuela. Se trataría de que una escuela *x*, por un lado, mantenga la estructura orientadora de cualidades de valor (el paradigma de existencia de la escuela), y al mismo tiempo la modifica y varía en el modo de realizar aquél paradigma. De esta manera, calidad [Q] no se fija como un paradigma universalista arrasador de las particularidades, sino que Q se declina en una pluralidad de modalidades posibles. Esto se puede concretizar, por ejemplo, en la diversidad de proyectos educativos con sus énfasis y sellos propios, en la pertinencia de ellos según los territorios, y en la adopción de metodologías para enseñar.

Lo anterior tiene como consecuencia instalar la tesis de una buena vida de la escuela experimentada y querida por las personas en un mundo social específico y compartido. La buena vida de la escuela es una suerte de variable calificativa genérica que hay que llenar por cualidades y calidades específicas. Estas calidades específicas tienen que mantener una relación esencial con las cualidades de valor que guían y orientan el ser de cada escuela, es decir con el paradigma de existencia de la entidad social escuela. Cabe señalar que esta correspondencia entre el paradigma de existencia y la variedad de modos de existencia es un asunto siempre de carácter personal: es decir, no es transferible a mecanismos tecnócratas de regulación. Las personas requieren de una experiencia compartida de los valores de las cosas³¹. Ahora bien, como recuerda De Vecchi: “vivir personalmente implica vivir socialmente, pero no cada vivir social implica vivir personalmente [...] ya que no todos las

³⁰ De Vecchi, 2016 p. 193

³¹ See De Vecchi, F., & Sala, R. (2021). Compliance with justice: shared values and *modus vivendi*. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 26(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/13698230.2021.1893252>

conglomeraciones sociales implican la afirmación del ser y de la vida personal de los individuos que las conforman”³². Las escuelas las hacen las personas, no los dispositivos políticos.

Conclusiones

A modo de conclusión, quiero resumir en breves proposiciones lo que resulta a partir del análisis desarrollado previamente.

- 1) Q [calidad] depende de y a la vez expresa lo que hace valioso S [la escuela] en relación a ciertas propiedades de existencia de S, que configuran su paradigma existencial (es decir depende de la concepción axiológica de la escuela y la adhesión personal a estos valores: **calidad de tipo**)
- 2) Q depende de si las realizaciones del paradigma existencial de S son más o menos adecuadas y logradas (**calidad de grado de existencia**)
- 3) Q implica distintos modos de expresar la estructura orientadora basada en cualidades de valor de S, es decir distintos modos de expresar el paradigma existencial fundamental de S (**Calidad de modo de existencia**)

Con lo anterior hemos querido dar un marco ontológico y axiológico para comprender de otra manera la calidad de la escuela: un cuadro conceptual arraigado en el mundo de la vida de las personas. Para ilustrar este nexo fundamental entre el marco de comprensión de la calidad desarrollado y el mundo vital de las personas, quiero citar unas líneas de una reseña a la novela “Who stole quality?”³³ escrita por el mismo autor: “Throughout the novel, Lotte and Jack are haunted by the post-modern turn, and whether educational realities are simply a Nietzschean army of metaphors. At first there is some comfort here, particularly for Jack, because it confirms to him that quality is a mere social construct, but, increasingly, both of them end up grappling with the idea that quality is real, but *needs to be captured by considering what it is that humans do when they are fully invested in something.*”³⁴ (my own italic).

Lo anterior sirve bien de síntesis de lo expuesto por dos razones: primero, porque se desmarca de un cierto tipo de enfoque filosófico (el postmoderno y el post-estructuralista) ya que no se comprendería la propuesta desarrollada sin los cimientos fenomenológicos que he resumido arriba. Segundo, porque expresa que la calidad de la escuela se vincula a un compromiso pleno, profundo, vital, significativo con esta arca que se configura en cada escuela, grande o pequeña, en un territorio metropolitano o rural, ciudadano o alejado de las capitales contemporáneas. Esto vale por cualquier otra actividad humana y social que depende del

³² De Vecchi, 2022, p. 177

³³ Charlie Rondeau, Whos stole Quality? A university campus tale, 2024 MaplePublishers

³⁴ <https://www.philosophy-of-education.org/who-stole-quality/>

grado de compromiso con la porción de mundo en que se está desarrollando (una relación de pareja, la construcción de una casa, un proyecto educativo, un deporte, un plato de cocina).

En relación al campo educativo, “Lotte can see how that might be connected with the concept of ‘student engagement’, and Jack begins to see how the ‘commodification’ of education – that education has become a series of objects, being bought and sold – militates against this. The denouement takes them beyond the university walls, to consider how *the true meaning of higher education and quality are intimately entwined*.”³⁵ (my own italic): en mi lectura, este nexo fundamental entre el verdadero significado (en este caso de la escuela) y la noción de calidad se capta a cabalidad a partir de la exploración y comprensión de la estructura orientadora de la entidad social en cuestión, basada en ciertas cualidades de valor esenciales a ella. Es a partir de ahí que podemos afinar la mirada respecto a qué podría significar e implicar el uso del término calidad en la vida social y en particular en la escuela.

Dicha exploración recién comienza. Esta ponencia no pretende haberla desarrollada. Solamente, ha querido poner en el tapete la relevancia de ligar el concepto de calidad a este marco de comprensión ontológico que he bosquejado en las líneas anteriores.

Además de esta tarea por venir, emergen al menos otras dos preguntas con las cuales quiero cerrar esta ponencia y que abren otras exploraciones filosóficas al problema de la calidad de la escuela.

La primera de carácter epistemológico: ¿Cómo podemos conocer y apreciar la calidad educativa pensada de esta manera? Se trata de buscar caminos de conocimiento de los grados y modos de existencia de la escuela que no se deslicen apresuradamente en nuevas mediciones. Además, que muestren legitimidad y validez epistémica.

La segunda de carácter ético-político: ¿En quienes recae la responsabilidad hacia la buena vida de la escuela?

Con esto quise contribuir, poner mi grano, mi *seed cristal*, semilla de cristalización, para alentar una agencia y una resistencia a favor de una calidad de la escuela radical y radicada en nuestras exigencias más profundas.

³⁵ <https://www.philosophy-of-education.org/who-stole-quality/>