

Impacto del positivismo lógico en los modelos educativos tradicionales utilizados actualmente en instituciones educativas latinoamericanas

Eliana Estefanía Domínguez Vera¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1235-172X>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: edominguez3262@utm.edu.ec

Emily Dominic Huertas Chacón

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9225-0101>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: ehuertas9514@utm.edu.ec

Kerlin Adianet Intriago Mera

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4053-6624>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: kintriago6738@utm.edu.ec

Raquel Alejandra Mejía Castillo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7055-3528>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: rmejia8125@utm.edu.ec

Carmen Taryn López Morrillo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6939-5788>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: clopez2156@utm.edu.ec

Recibido: 15-jun-2026 – **Publicado:** 01-Ago-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: edominguez3262@utm.edu.ec



Resumen

El positivismo lógico dejó de operar como un programa filosófico unitario después de mediados del siglo XX; sin embargo, varios de sus supuestos epistemológicos —primacía de la observación verificable, separación entre hechos y valores, búsqueda de leyes generales, operacionalización de variables y preferencia por la medición— sobreviven de manera indirecta en modelos educativos tradicionales de América Latina. Esta revisión analiza críticamente cómo tales huellas se expresan hoy en la organización curricular, la enseñanza transmisiva, la evaluación estandarizada, la autoridad docente y la gestión educativa basada en indicadores. Se realizó una revisión documental estructurada de publicaciones comprendidas entre 2021 y mayo de 2026, localizadas en repositorios de UNESCO, OCDE, Banco Mundial, BID, UNICEF y revistas académicas latinoamericanas. Tras aplicar criterios de pertinencia temática, actualidad, trazabilidad y cobertura regional, se integraron 25 fuentes. Los resultados muestran un impacto ambivalente: la racionalidad positivista contribuye a la comparabilidad, el diagnóstico y la rendición de cuentas, pero se vuelve problemática cuando los indicadores se confunden con la totalidad del aprendizaje, el conocimiento se presenta como neutral y acabado, y las diferencias culturales se tratan como ruido metodológico. La persistencia del modelo no responde a una continuidad doctrinal simple, sino a una sedimentación institucional reforzada por currículos prescriptivos, exámenes, burocracias y formación docente. Se concluye que la superación de sus límites no exige abandonar la evidencia cuantitativa, sino integrarla con evaluación formativa, diálogo, investigación situada, interculturalidad y participación estudiantil. La transformación requerida es epistemológica y

pedagógica: pasar de medir para clasificar a producir evidencia para comprender, retroalimentar y garantizar el derecho a aprender.

Palabras clave: positivismo lógico; educación tradicional; evaluación estandarizada; América Latina; pedagogía crítica.

Logical positivism and its impact on contemporary traditional educational models in Latin American institutions

Abstract

Logical positivism ceased to function as a unified philosophical programme after the mid-twentieth century. Nevertheless, several of its epistemological assumptions—priority of verifiable observation, fact–value separation, search for general laws, operationalisation of variables, and preference for measurement—continue indirectly within traditional educational models in Latin America. This review critically examines how these traces appear in curriculum organisation, transmissive teaching, standardised assessment, teacher authority, and indicator-based governance. A structured documentary review was conducted of publications issued between 2021 and May 2026 and retrieved from UNESCO, OECD, World Bank, IDB, UNICEF repositories and Latin American academic journals. Twenty-five sources met criteria of thematic relevance, recency, traceability and regional coverage. Findings indicate an ambivalent impact: positivist rationality supports comparability, diagnosis and accountability, yet becomes reductive when indicators are mistaken for the whole of learning, knowledge is represented as neutral and finished, and cultural differences are treated as methodological noise. Persistence does not amount to simple doctrinal

continuity; it is an institutional sedimentation reproduced through prescriptive curricula, examinations, bureaucracies and teacher education. The review concludes that overcoming these limits does not require abandoning quantitative evidence, but integrating it with formative assessment, dialogue, situated inquiry, interculturality and student participation.

Keywords: logical positivism; traditional education; standardized assessment; Latin America; critical pedagogy.

Introducción

Preguntar por el impacto actual del positivismo lógico en la educación latinoamericana exige una precisión inicial. El Círculo de Viena y el empirismo lógico no diseñaron, en sentido estricto, un modelo escolar regional ni pueden considerarse causa directa de cada práctica tradicional vigente. Su influencia es más mediada: proporcionaron una imagen de racionalidad científica que privilegia lo observable, lo formalizable y lo susceptible de contrastación, mientras relega los juicios normativos y las experiencias no cuantificables a un plano distinto del conocimiento. En el campo educativo, esa imagen confluyó con tradiciones anteriores —positivismo comtiano, normalismo, enciclopedismo y administración burocrática— y con desarrollos posteriores como el conductismo, la tecnología educativa por objetivos y la evaluación psicométrica. Por ello, el objeto de esta revisión no es demostrar una genealogía lineal, sino identificar una afinidad epistemológica y sus mecanismos contemporáneos de reproducción (González, 2025; International Commission on the Futures of Education, 2021).

La cuestión adquiere relevancia porque la región combina expansión de la escolarización con profundas desigualdades en acceso, permanencia y aprendizaje. Los diagnósticos recientes del BID, UNESCO, Banco Mundial, UNICEF y OCDE documentan déficits de aprendizajes fundamentales y brechas asociadas con origen socioeconómico, ruralidad, pertenencia étnica, discapacidad y condiciones institucionales. En ese escenario, la medición comparada ofrece información imprescindible, pero también puede consolidar una visión estrecha de la calidad si el puntaje se convierte en finalidad, si el currículo se reduce a lo examinable o si las decisiones pedagógicas se subordinan a métricas descontextualizadas. La tensión central no se encuentra, entonces, entre ciencia y anticiencia, sino entre un uso reflexivo de la evidencia y una racionalidad instrumental que confunde aquello que puede medirse con aquello que merece enseñarse (Arias Ortiz et al., 2024; Banco Mundial, 2022; UNESCO, UNICEF, & ECLAC, 2022).

En la escuela tradicional, el conocimiento suele presentarse como un conjunto estable de contenidos que el docente domina y transmite; el estudiante ocupa una posición receptiva; el tiempo, el espacio y las asignaturas se fragmentan; y la evaluación verifica la reproducción correcta de respuestas previamente definidas. Estas características no derivan exclusivamente del positivismo lógico, pero resultan compatibles con su ideal de lenguaje preciso, observación controlada, regularidad y neutralidad valorativa. Frente a esa matriz, la pedagogía crítica, la educación intercultural, el aprendizaje dialógico y el paradigma de competencias proponen reconocer que todo conocimiento está situado, que enseñar implica decisiones éticas y políticas y que aprender supone interpretar, discutir, crear y actuar en contextos históricos concretos (Gamboa, 2024; International Commission on the Futures of Education, 2021).

El objetivo general fue analizar el impacto epistemológico, curricular, pedagógico y evaluativo del positivismo lógico en modelos educativos tradicionales que continúan utilizándose en instituciones latinoamericanas. Como objetivos específicos se plantearon: caracterizar las huellas contemporáneas de esa racionalidad; valorar sus aportes y límites; examinar su relación con la estandarización y la desigualdad; e identificar orientaciones de transición hacia modelos que articulen rigor empírico, pluralidad epistemológica y aprendizaje activo. La pregunta rectora fue: ¿de qué manera los supuestos asociados al positivismo lógico persisten, se transforman o son disputados en las prácticas educativas tradicionales contemporáneas de América Latina? (UNESCO, 2024c).

Metodología

Diseño y alcance

Se desarrolló una revisión documental crítica con procedimiento estructurado y síntesis narrativa. Este diseño fue elegido porque el fenómeno reúne fuentes heterogéneas: informes regionales de evaluación, documentos de política, marcos prospectivos y artículos teórico-empíricos. No se realizó metaanálisis, dado que los estudios no comparten una intervención, población ni medida de efecto común. La unidad de análisis fue la proposición sustentada sobre currículo, enseñanza, evaluación, gobernanza, tecnología, interculturalidad o alternativas pedagógicas que permitiera explicar la permanencia o cuestionamiento de rasgos compatibles con la racionalidad positivista (UNESCO, 2024c; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2023).

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se cerró el 9 de mayo de 2026 y cubrió enero de 2021 a mayo de 2026. Se consultaron SciELO y portales de revistas latinoamericanas, junto con repositorios institucionales de UNESCO/OREALC, UNESCO-GEM, OCDE, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y UNICEF. Se combinaron términos en español e inglés: “positivismo lógico”, “positivismo y educación”, “educación tradicional”, “estandarización educativa”, “evaluación a gran escala”, “currículo latinoamericano”, “pedagogía crítica”, “interculturalidad”, “logical positivism education”, “standardized assessment Latin America” y “traditional teaching Latin America”. También se aplicó rastreo retrospectivo limitado a las referencias recientes citadas por documentos regionales; las obras clásicas se utilizaron únicamente como trasfondo conceptual y no se incorporaron a la bibliografía final, en cumplimiento del intervalo solicitado (Arias Ortiz et al., 2024; OECD, 2023a; UNESCO, 2023a).

Criterios de selección y análisis

Se incluyeron publicaciones reales y trazables de 2021–2026, en español, portugués o inglés, con pertinencia para América Latina y el Caribe o con aporte conceptual contemporáneo directamente transferible al análisis. Se excluyeron entradas sin autoría o institución responsable, textos duplicados, opiniones sin base documental y trabajos cuyo vínculo con el problema fuera solamente nominal. La selección final comprendió 25 fuentes. Cada documento se codificó mediante cinco ejes: concepción del conocimiento; posición de docente y estudiante; forma de organizar el currículo; función de la evaluación; y reconocimiento del contexto sociocultural. La síntesis siguió una lógica abductiva: los hallazgos empíricos se contrastaron con categorías epistemológicas sin

asumir que toda medición es positivista ni que toda práctica expositiva constituye, por sí misma, positivismo lógico (UNESCO, UNICEF, & ECLAC, 2022).

Consideraciones de validez

Para reducir sesgos se triangularon organismos con mandatos distintos y literatura académica crítica. Se distinguió entre descripciones empíricas, recomendaciones institucionales e interpretaciones del autor de la revisión. La principal limitación es que son escasos los estudios recientes que midan directamente el “impacto del positivismo lógico” en escuelas latinoamericanas; en consecuencia, buena parte del argumento es una inferencia teórica apoyada en evidencia sobre estandarización, enseñanza, currículo y gobernanza. Esta inferencia se presenta explícitamente y no como causalidad demostrada (OECD, 2023a; UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2021).

Resultados

Persistencia como sedimentación institucional

La literatura revisada permite reconocer una persistencia indirecta del positivismo lógico en la escuela tradicional. Esta continuidad aparece menos en declaraciones filosóficas que en dispositivos: objetivos conductuales desagregados, secuencias uniformes, horarios rígidos, manuales que estabilizan una respuesta correcta, registros administrativos, indicadores de rendimiento y pruebas que convierten aprendizajes complejos en variables observables. Los sistemas no se autodenominan positivistas; operan, sin embargo, bajo una confianza elevada en la objetividad de categorías predeterminadas. La institución privilegia aquello que puede registrarse y comparar, mientras dimensiones como sentido, cuidado, identidad, cooperación o conciencia histórica tienden a quedar subordinadas,

aunque informes recientes ya incorporan habilidades socioemocionales y pensamiento creativo (OECD, 2024; UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2022; UNESCO, 2024a).

Esta sedimentación se fortalece mediante la escala. Los ministerios requieren información agregada para asignar recursos, monitorear derechos y detectar brechas; las instituciones necesitan criterios comunes para certificar; y el profesorado enfrenta currículos extensos, grupos numerosos y presiones de cobertura. La respuesta administrativa más disponible es estandarizar. El problema comienza cuando una herramienta legítima de diagnóstico se transforma en teoría total de la educación: el indicador deja de representar parcialmente la realidad y pasa a definirla. Los informes ERCE y PISA muestran el valor de la comparación, pero también recomiendan interpretar resultados junto con factores escolares, socioeconómicos y socioemocionales, lo cual desautoriza una lectura puramente tecnocrática (OECD, 2023a; UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2021, 2022).

Currículo enciclopédico y fragmentación del conocimiento

El modelo tradicional organiza el currículo en asignaturas separadas, contenidos secuenciales y resultados anticipados. Esta arquitectura facilita planificación, inspección y certificación, pero puede producir fragmentación epistemológica: el estudiante aprende definiciones y procedimientos sin reconstruir los problemas que les otorgan sentido. La huella positivista se manifiesta en la pretensión de neutralidad del contenido y en el supuesto de que conocer equivale a acumular proposiciones correctas. En contextos latinoamericanos pluriculturales, esa concepción puede invisibilizar saberes indígenas, comunitarios, lingüísticos y territoriales al no ajustarse a las formas escolares dominantes

de validación (International Commission on the Futures of Education, 2021; UNESCO, UNICEF, & ECLAC, 2022).

La evidencia contemporánea sobre interculturalidad muestra que incorporar vocabulario o celebraciones aisladas no modifica la jerarquía entre saberes. Una transformación genuina requiere participación comunitaria, diálogo entre epistemologías y revisión del poder curricular. Álvarez Osses destaca el valor del kimeltuwün para una educación emancipadora desde el sur, mientras Cipagauta y colaboradores evidencian que la interculturalidad depende de la práctica pedagógica y no solo del enunciado normativo. Estos trabajos impugnan la idea de un observador escolar neutral y universal: el conocimiento se produce desde lenguas, memorias, territorios y relaciones concretas (Álvarez Osses, 2022; Cipagauta et al., 2023).

Docencia transmisiva, autoridad y pasividad estudiantil

La enseñanza frontal conserva utilidad para explicar, modelar procedimientos y organizar información; no obstante, cuando se convierte en forma exclusiva, reproduce una epistemología de transferencia. El docente aparece como fuente legítima, el texto como depósito y el estudiante como receptor cuya comprensión se infiere de la repetición. Esta estructura guarda afinidad con la aspiración positivista de eliminar ambigüedad y controlar variables, pero reduce la agencia del alumno y separa aprendizaje de experiencia. La pedagogía crítica reciente insiste en que el aula debe admitir controversia, lectura del mundo, colaboración y producción de conocimiento, no como improvisación sino como actividad rigurosamente mediada (Gamboa, 2024; International Commission on the Futures of Education, 2021).

Las propuestas de aulas dialógicas sintetizadas por Carrasco muestran que la interacción colaborativa puede mejorar tanto aprendizaje como inclusión cuando el

diálogo se estructura con expectativas altas y participación de la comunidad. A su vez, los marcos sobre educación híbrida advierten que digitalizar una clase expositiva no transforma su lógica: una plataforma puede amplificar la transmisión, vigilancia y automatización de respuestas, o puede habilitar investigación, retroalimentación y cooperación. Por tanto, la oposición relevante no es presencial frente a digital, sino control unidireccional frente a participación intelectualmente exigente (Carrasco, 2025; UNESCO, 2023b).

Evaluación estandarizada: aporte diagnóstico y riesgo reductivo

La evaluación a gran escala constituye la expresión contemporánea más visible de la racionalidad métrica. ERCE y PISA producen evidencia comparable sobre aprendizajes y desigualdades que difícilmente podría generarse mediante observación local aislada. Permiten identificar poblaciones excluidas, monitorear tendencias y cuestionar la complacencia institucional. En ese sentido, la medición es compatible con una política educativa democrática cuando sirve para visibilizar incumplimientos del derecho a aprender y orientar apoyos. La revisión no respalda, por ello, una eliminación de las pruebas estandarizadas (OECD, 2023a; UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2021).

El riesgo surge en los usos. Cuando el puntaje se utiliza para ordenar escuelas, sancionar docentes o estrechar el currículo sin considerar incertidumbre, contexto y oportunidad de aprendizaje, la evaluación adquiere efectos performativos: la escuela enseña lo medible y descuida aquello que el instrumento no captura. El estudio comparativo de UNESCO-IIPE sobre uso de resultados subraya que disponer de datos no garantiza su apropiación pedagógica. La evaluación formativa, en contraste, interpreta evidencias durante el proceso, devuelve información accionable y permite que el

estudiante comprenda criterios y regule su aprendizaje. Una política equilibrada debe combinar evaluación sistémica de baja consecuencia con evaluación de aula rica, frecuente y contextualizada (Bergamaschi et al., 2025; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2023).

Gobernanza por indicadores, rendición de cuentas y desigualdad

Los modelos de gestión por resultados prometen decisiones transparentes y eficientes. Sin indicadores, muchas desigualdades permanecerían ocultas. Sin embargo, la racionalidad de desempeño puede desplazar preguntas sustantivas —qué educación es justa, qué conocimientos necesita una comunidad, quién participa en las decisiones— por preguntas operativas sobre metas, porcentajes y cumplimiento. Esta sustitución reproduce la separación positivista entre hechos y valores: presenta elecciones políticas como si fueran soluciones técnicas neutrales. Los informes regionales muestran que resultados similares pueden provenir de condiciones muy distintas y que los promedios nacionales esconden brechas internas; por tanto, la evidencia necesita deliberación pública y lectura territorial (Arias Ortiz et al., 2024; OECD, 2023a; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2023).

La crisis de aprendizaje posterior a la pandemia intensificó la presión por recuperar puntajes y aprendizajes fundamentales. Esa prioridad es legítima, especialmente en lectura y matemáticas, pero puede generar una falsa disyuntiva entre fundamentos y formación integral. UNESCO, UNICEF y BID plantean recuperación con inclusión, habilidades transferibles, dimensión socioemocional y adaptación. La conclusión transversal es que la equidad no consiste en aplicar el mismo tratamiento, sino en asegurar apoyos diferenciados y oportunidades efectivas de participación. Un modelo uniforme puede parecer objetivo y, al mismo tiempo, reproducir desigualdades al ignorar

puntos de partida desiguales (Banco Interamericano de Desarrollo & Banco Mundial, 2024; Banco Mundial, 2022; OECD, 2023b; UNICEF, 2021).

Contradicciones y transformaciones contemporáneas

La literatura evidencia una transición incompleta. Los discursos curriculares incorporan competencias, creatividad, colaboración, ciudadanía, sostenibilidad e inclusión, mientras numerosas prácticas continúan centradas en exposición, copia, memorización y examen. Esta brecha no se explica únicamente por resistencia docente. Intervienen sobrecarga curricular, falta de tiempo para planificación conjunta, formación insuficiente, infraestructura desigual, alta rotación y sistemas de evaluación que premian cobertura y resultado inmediato. Cambiar el lenguaje oficial sin modificar condiciones institucionales produce innovación nominal sobre una base tradicional (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022; UNESCO, 2023b; UNESCO, UNICEF, & ECLAC, 2022).

La tecnología añade otra contradicción. El informe GEM 2023 sostiene que su valor depende del problema educativo, la evidencia, la equidad y la gobernanza. Sistemas adaptativos, tableros e inteligencia artificial pueden mejorar retroalimentación y personalización, pero también profundizar la cuantificación y opacidad si convierten perfiles de datos en identidades educativas. Los marcos recientes de UNESCO sobre competencias en IA insisten en una orientación humana, ética y crítica. Así, la tecnología no supera automáticamente el positivismo; puede reforzarlo mediante analítica permanente o tensionarlo si favorece creación, diálogo y comprensión de los límites de los modelos (Bergamaschi et al., 2025; UNESCO, 2023a, 2024a, 2024b).

Discusión

Un impacto real, aunque no lineal

Los hallazgos apoyan la tesis de un impacto indirecto, selectivo y reconfigurado. No existe una cadena causal simple desde el Círculo de Viena hasta el aula latinoamericana actual. Sí existe una familia de supuestos compartidos: conocimiento concebido como representación objetiva; preferencia por unidades observables; aspiración de predicción y control; y tratamiento de valores como elementos externos al análisis. Estos supuestos se combinaron con la historia estatal de la escolarización latinoamericana y hoy sobreviven porque resuelven necesidades organizativas reales. Su estabilidad institucional explica por qué persisten incluso cuando los documentos curriculares adoptan vocabulario constructivista o competencial (González, 2025; International Commission on the Futures of Education, 2021).

La crítica debe evitar dos reduccionismos. El primero atribuye todo autoritarismo escolar al positivismo lógico e ignora factores económicos, políticos, coloniales y administrativos. El segundo identifica objetividad con neutralidad absoluta y descarta cualquier cuestionamiento de la medición como irracional. La evidencia revisada sugiere una posición más fértil: medir es necesario, pero toda medida selecciona, simplifica y se interpreta desde fines. Los datos adquieren significado dentro de teorías, contextos y decisiones normativas. Reconocer esa mediación mejora la ciencia educativa porque vuelve explícitos sus supuestos y límites (UNESCO International Institute for Educational Planning, 2023; UNESCO, 2023a).

Consecuencias para instituciones latinoamericanas

En el plano curricular, las instituciones deberían reducir la congestión de contenidos y organizar núcleos problemáticos interdisciplinarios sin abandonar la

progresión disciplinar. En el plano didáctico, la exposición docente puede integrarse con preguntas auténticas, proyectos, discusión argumentada, experimentación e investigación del entorno. En evaluación, conviene separar funciones: las pruebas sistémicas monitorean tendencias; las evaluaciones de aula guían decisiones pedagógicas; y las tareas de desempeño muestran transferencia, colaboración y creatividad. Utilizar un solo instrumento para diagnosticar, calificar, comparar y sancionar produce decisiones débiles y efectos adversos (Carrasco, 2025; OECD, 2024; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2023).

En el plano epistemológico, la pluralidad no significa aceptar toda afirmación como igualmente válida. Significa ampliar las formas de evidencia y establecer criterios públicos adecuados al objeto: consistencia, contraste empírico, argumentación, relevancia cultural, reflexividad ética y diálogo con comunidades. Los saberes indígenas y locales no deben incorporarse como adornos, sino como interlocutores capaces de formular problemas, métodos y finalidades. De igual modo, la pedagogía crítica requiere evidencia sobre sus resultados y condiciones de implementación; la emancipación no exime del rigor (Álvarez Osses, 2022; Cipagauta et al., 2023; Gamboa, 2024).

Modelo integrador propuesto

A partir de la síntesis se propone un pluralismo crítico de la evidencia. Este enfoque conserva del legado positivista la claridad conceptual, la contrastación, la documentación y la disposición a corregir afirmaciones; rechaza, en cambio, el cientificismo, la reducción de calidad a puntaje y la ficción de neutralidad valorativa. Integra cuatro principios: primero, triangulación de datos cuantitativos, cualitativos y comunitarios; segundo, evaluación para retroalimentar antes que clasificar; tercero, participación de estudiantes y comunidades en la definición de problemas; y cuarto,

responsabilidad pública por la equidad de oportunidades y resultados (International Commission on the Futures of Education, 2021; UNESCO, 2023a).

Su aplicación demanda coherencia sistémica. No es razonable exigir aprendizaje activo con currículos inabarcables, exámenes memorísticos y horarios sin colaboración docente. Tampoco basta capacitar individualmente al profesorado si los incentivos institucionales permanecen intactos. La transformación debe alinear currículo, formación, recursos, liderazgo, evaluación y participación. El liderazgo distribuido analizado en el informe regional GEM 2025 resulta pertinente porque desplaza la idea de control vertical hacia capacidades colectivas, aunque necesita condiciones de autonomía responsable y apoyo sostenido (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022; UNESCO, 2025).

Limitaciones y agenda de investigación

La revisión está limitada por la heterogeneidad documental y por la ausencia de estudios recientes que operacionalicen directamente la influencia del positivismo lógico en prácticas escolares. También existe sobrerrepresentación de informes regionales y publicaciones en español e inglés. Se requieren estudios comparativos por país y nivel educativo, observaciones de aula, análisis de libros de texto y evaluaciones, y entrevistas que exploren cómo docentes y directivos entienden objetividad, conocimiento y evidencia. Otra línea prioritaria consiste en estudiar si las plataformas de analítica e inteligencia artificial amplían la evaluación formativa o reinstalan formas más intensas de control y clasificación (UNESCO, 2023a, 2024a, 2024b).

Conclusiones

El positivismo lógico no gobierna explícitamente las instituciones educativas latinoamericanas, pero su ideal de conocimiento verificable, neutral, divisible y

medible conserva una influencia reconocible en los modelos tradicionales. Esta huella se expresa en la transmisión de contenidos acabados, la centralidad de la respuesta correcta, la fragmentación disciplinar, la estandarización y la gestión por indicadores. Su permanencia es institucional antes que doctrinal: se reproduce porque facilita administrar sistemas masivos y porque coincide con mecanismos de certificación y rendición de cuentas (González, 2025; OECD, 2023a; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2023).

El balance es ambivalente. La claridad, la evidencia empírica y la comparabilidad han permitido revelar brechas y exigir responsabilidad pública. No obstante, esos aportes se vuelven límites cuando la medida sustituye al fenómeno, el contexto se considera interferencia, el estudiante se reduce a rendimiento y los saberes no hegemónicos quedan fuera de los criterios de validez. La superación de este reduccionismo no consiste en reemplazar evidencia por opinión, sino en construir una racionalidad más amplia, crítica y situada (OECD, 2023a; UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2021).

Las instituciones latinoamericanas necesitan articular aprendizajes fundamentales con pensamiento crítico, dimensión socioemocional, creatividad, ciudadanía e interculturalidad; combinar pruebas sistémicas con evaluación formativa y auténtica; y convertir al estudiante de receptor en participante de la producción de conocimiento. En síntesis, el desafío contemporáneo es conservar el rigor sin confundirlo con homogeneidad, utilizar datos sin naturalizar sus categorías y reconocer que toda educación de calidad implica simultáneamente hechos, valores, contextos y proyectos de sociedad (Banco Interamericano de Desarrollo & Banco Mundial, 2024;

International Commission on the Futures of Education, 2021; UNESCO, UNICEF, & ECLAC, 2022).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Osses, I. A. (2022). Reflexiones para una educación emancipadora desde nuestro Sur: el aporte del kimeltuwün. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 20(28), 87–107. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2289>
- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). Reinvesting in education in the Americas. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Reinvesting-in-Education-in-the-Americas.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo & Banco Mundial. (2024). El aprendizaje no puede esperar: Lecciones para América Latina y el Caribe a partir de PISA 2022. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/3f05d643-2559-4e9d-a063-1a079f84f2a1>
- Banco Mundial. (2022). The learning crisis in Latin America and the Caribbean and the COVID-19 pandemic. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/3fb29eb3-aca0-5908-9728-a28be941b3a2>
- Bergamaschi, A., Giambruno, C., & Morales, P. (2025). Empowering schools with data: How can we achieve effective use of educational dashboards for teachers and principals? Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/publications/english/document/Empowering-Schools-with-Data--How-Can-We-Achieve-Effective-Use-of-Educational-Dashboards-for-Teachers-and-Principals.pdf>

Carrasco, R. (2025). SUMMA's dialogic classrooms: Transforming teaching and learning through collaboration. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/SUMMAAs-Dialogic-Classrooms-Transforming-teaching-and-learning-through-collaboration.pdf>

Cipagauta, E. I. C., et al. (2023). La interculturalidad desde la práctica pedagógica: hacia una mejor integración de las comunidades indígenas en el sistema educativo colombiano. Ciencia e Interculturalidad. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/CEI-Interculturalidad/article/view/1182>

Gamboa, K. G. (2024). La pedagogía crítica no es una receta: estrategias, desafíos y aportes en la enseñanza de los Estudios Sociales. Perspectivas. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/20334>

González, P. G. (2025). Stages and features of philosophy in Latin America. RUDN Journal of Philosophy. <https://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/46192>

International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

OECD. (2023a). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD. (2023b). PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

- OECD. (2024). PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- UNESCO. (2023a). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- UNESCO. (2023b). Preparing teachers to deliver hybrid education: A framework for Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386128>
- UNESCO. (2024a). AI competency framework for students. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>
- UNESCO. (2024b). AI competency framework for teachers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- UNESCO. (2024c). The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- UNESCO. (2025). Global education monitoring report, Latin America 2025: Leadership in education. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2025-latin-america-report>
- UNESCO, UNICEF, & ECLAC. (2022). Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4—Education 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671>
- UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes—ERCE 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>

UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2022).

Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional
Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

UNESCO International Institute for Educational Planning. (2023). The use of learning
assessment test results in education policy-making in Latin America.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382824>

UNICEF. (2021). Reimagine education in Latin America and the Caribbean: Investment
case. [https://www.unicef.org/lac/media/30071/file/Reimagine-Education-in-](https://www.unicef.org/lac/media/30071/file/Reimagine-Education-in-Latin-America-and-the-Caribbean-Investment-case.pdf)

[Latin-America-and-the-Caribbean-Investment-case.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/30071/file/Reimagine-Education-in-Latin-America-and-the-Caribbean-Investment-case.pdf)