

# margenes

Revista de **Educación** de la Universidad de Málaga

Special  
Issue

ISSN-e 2695-2769

**6 (1)**  
**2025**

## Horizontes educativos para pensar y hacer Teoría de la Educación



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
Universidad de Málaga

umaeditorial



má  
rge  
nes

## Índice

Vol. 6(1) • enero 2025

### EDITORIAL

Pensar y hacer hoy Teoría de la Educación

*Thinking and Doing Today Theory of Education*

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ Y EDUARDO S. VILA MERINO ..... 5-10

### ESTUDIOS Y ENSAYOS

La educación como proceso personal. Trazos corporales y errancias pedagógicas

*Education as a personal process. Bodily traces and pedagogical wandering*

JORDI PLANELLA Y HENAR RODRÍGUEZ-NAVARRO ..... 11-27

La vida online, la inteligencia artificial y su lectura pedagógica

*Online life, artificial intelligence, and its pedagogical interpretation*

DANIEL PATTIER Y SARA REDONDO-DUARTE ..... 28-45

### INVESTIGACIONES

La educación y el conocimiento pedagógico. El sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento

*Education and pedagogical knowledge. The meaning and object of Educational Theory as a field of knowledge*

BIANCA THOILLIEZ Y CARMEN FONTANEDA AMO ..... 46-69

Transitar desde la Escuela al Mercado Laboral: Un Enfoque Basado En la Educación para el Trabajo

*Transitioning from School to the Labour Market: An Education for Work-Based Approach*

TANIA MATEOS-BLANCO ..... 70-88

Retratos docentes: exploración de la memoria escolar durante la formación inicial de maestras y maestros de educación infantil

*Teacher Portraits: Exploring School Memories During the Preservice Teacher Training of Early Childhood Educators*

J. EDUARDO SIERRA NIETO, NOELIA GÓMEZ Y NIEVES MILLÁN ALCAIDE ..... 89-106

### ESTUDIANTES

Imaginar ¿un juego de niños? Pensando en el futuro con *El Lorax*

*Imagine ¿a kids' game? Thinking about the future with The Lorax*

ITZIAR MARCILLA GONZÁLEZ ..... 107-111

### HISTORIAS MÍNIMAS

Llegar al lugar correcto

*Getting to the right place*

FERNANDO BÁRCENA ..... 112-119

## Pensar y hacer hoy Teoría de la Educación

### *Thinking and Doing Today Theory of Education*

José Manuel Muñoz Rodríguez\* y Eduardo S. Vila Merino\*\*

Editores invitados

Recibido: 28 de enero de 2025 Aceptado: 29 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Muñoz, J. M. y Vila, E. S. (2025). Pensar y hacer hoy Teoría de la Educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 5-10. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21230>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21230>

La Teoría de la Educación se enfrenta actualmente a hechos, fenómenos y problemas muy complejos que requieren repensar permanentemente el conocimiento teórico de la educación. ¿Cuáles son esos horizontes que la Teoría de la Educación debe buscar? ¿Cuál es el umbral que actualmente persigue o a partir del cual se comienza a pensar y hacer Teoría de la Educación? ¿Cuáles son, desde inquietudes pedagógicas polifónicas, algunos de los problemas educativos actuales que dan o deben dar cuerpo a la Teoría de la Educación? Estas y otras preguntas dan sentido a este número especial de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.

La Teoría de la Educación constituye un ámbito disciplinar cuyo objeto de estudio es la acción educativa, desde una perspectiva global. Si bien en un principio se equiparó con estudios filosóficos sobre educación, o estudios excesivamente generales sobre lo educativo, en los últimos años se ha ido viendo su propio carácter declinado hacia la práctica educativa, hacia la acción educativa (Colom, 2022). Es decir, a ejecutar una teoría para la acción, lo que incluye tanto la elaboración de enunciados teórico-empíricos sobre la acción educativa como enunciados tecnológicos, que sirven de marco de orientación e información a los agentes y actores de la educación. Por tanto, podemos decir que

El objeto de la Teoría de la Educación es la propia realidad educativa... Una realidad que presenta un carácter complejo, holista, dinámico, abierto e interactivo del que se desprende la complejidad de este conocimiento. Interesa a la Teoría de la Educación, en primer lugar, la educación como fenómeno; en segundo lugar, la educación como acción humana, es decir, como acción educativa, proceso a través del cual se ayuda al logro del perfeccionamiento, la optimización de un ser humano. (Naval, 2008, p. 113)

Siendo así, proponemos hacer y pensar Teoría de la Educación desde la que describir, explicar, interpretar, comprender y transformar u optimizar los procesos educativos, la acción y el sujeto de la educación. Un objeto que trasluce dos dimensiones generales que vertebran su sentido: dimensión teórico-científica y dimensión normativo-tecnológica. La pretensión es la de incidir



en qué es la educación y qué y cómo es lo educativo y las cosas que lo rodean; es decir, buscamos presentar una Teoría de la Educación que tenga una imprescindible dimensión teleológica y axiológica, que conozca y presente las razones de deseabilidad de los fines a los que se encamina la educación, más allá de una mera visión utilitarista o didactista, valorando pedagógicamente los medios. Todo ello integrando los diversos factores condicionantes sociales, ambientales, laborales e institucionales del proceso o fenómeno educativo propios de la sociedad actual, sin olvidar las bases antropológicas de lo educativo.

El conocimiento teórico de lo educativo, la Teoría de la Educación, es un campo abierto, meso-tizo, flexible, cercano tanto a lo narrativo como a lo ontológico, pegado a la realidad educativa desde la reflexión profunda sobre la misma. Un campo de conocimiento causal, que está sujeto al momento de la acción, al espacio y al tiempo que queda constreñido a las cosas de lo educativo. No negamos, por tanto, la profundización teórica que admiramos, pero sí advertimos, como ya se hizo años atrás, de los peligros de hacer una Teoría de la Educación que esté más pendiente y preocupada por la teoría que por la educación. Una reflexión que han recuperado en sus discursos autores de los años noventa y otros más contemporáneos como Carr (2006) o Gil (2011), enfatizando a su vez que cuando se focaliza en exceso sobre la práctica, se pierde la idea de práctica educativa, con todas las reflexiones y matizaciones axiológicas y filosóficas que ello supone.

Además de lo anterior, hacer y pensar hoy Teoría de la Educación se vincula a una aproximación a diferentes concepciones del conocimiento: teoría próxima a los desarrollos logrados en el seno de las Ciencias Humanas y Sociales, en cuanto que conocimiento aplicable a la educación para mejorar y optimizar la práctica educativa; centrada tanto en los conocimientos que tienen que ver con la práctica educativa en las escuelas, como en los aspectos de la educación que caen fuera de lo escolar y están ligados al mundo de la vida; y que acepta principios y conceptos ya asentados en otras disciplinas, principalmente de aquellas que forman parte de las Ciencias de la Educación, a la vez que metodologías diversas, adecuadas a sus fines e intereses.

Esto es lo que significa hacer teoría: la habilidad para descentrarnos, para desvincularnos, para adoptar un punto de vista lo más universal posible, cognitivamente superior, elevado, inserto ya en un espacio de razones, porque se trata de establecer categorías y conceptos abstractos, lo más abarcadores posibles, los que incluyan un denominador común de las mejores experiencias educativas dando razón lógica de por qué son mejores y aún de por qué son erróneas las posiciones contrarias. (Gil, Lorenzo y Trilla, 2019, p. 23)

Es sí, consideramos que la Teoría de la Educación es el ámbito de conocimiento teórico de lo educativo, pero la fuente de la que emana es la especie humana, la persona en su desarrollo personal, social y ecológico. Las decisiones diarias, puntuales o de noble envergadura que el ser humano va tomando en su vida, son las que deben modular este conocimiento teórico de lo educativo. Y no siempre son acciones netamente formativas, al contrario, detrás de esas decisiones vemos deseos, felicidades, soledades, anhelos, ideas, gustos y un largo etcétera que debe nutrir el conocimiento teórico de la educación. El criterio que debe ayudarnos a discernir los derroteros epistemológicos de la Teoría de la Educación no debe ser sólo el de los fines y los medios educativos, sino que hemos de acoger múltiples directrices vitales del ser humano para así aceptar lo educativo en toda su extensión.

Hablamos por ello de una Teoría de la Educación plural, aglutinadora, integradora, más allá de lo que han venido siendo ocupaciones epistemológicas ya superadas y reconocidas. Una Teoría de la Educación que no se preocupa sola y exclusivamente por quién es, y de defender permanentemente su sentido en la Pedagogía, sino que, al contrario, aboga por un pertinente y necesario conocimiento teórico de lo educativo sin ningún tipo de complejos; planteada desde una concepción de teoría abierta y heterogénea, como heterogéneas son las dinámicas sociales, ambientales y culturales hoy en día, las cotidianidades educativas, la realidad. Una Teoría de la Educación que no busque necesariamente arreglar lo educativo, sino más bien des(arreglarlo), en el sentido que defienden Kuntz y Petrovic (2018, p. 65): “arreglar la educación es convertir en estáticos procesos de vida que, de otro modo, serían fluidos”. Dicha conjunción es la que le permite establecer sus argumentos para la acción educativa, su teoría para la práctica educativa.

Ahora bien, coincidimos con Säfström (2020) en que

desmitificar el pensamiento educativo que, con demasiada frecuencia, termina en una marcada división entre la experiencia, por un lado, y la teoría, por el otro, expresada a veces como la distinción entre teoría y práctica, o entre el pensamiento y la acción. Más bien sugeriré que la educación es, precisamente, la crítica de tales distinciones, y emana de algún otro sitio que no es la separación fundamental filosófica entre el mundo y el pensamiento (p. 13).

Se trata de trabajar en la frontera, en los ‘ecotonos’ o zonas de fricción y de intersección que se marcan entre la teoría y la práctica, entre la ficción y lo real, parafraseando de nuevo a Säfström. Y es ahí donde la comprensión del fenómeno, proceso o hecho educativo requiere de deliberaciones serias, críticas y razonadas que alberguen conocimiento científico contrastado y fundamentado en torno a los aspectos que determinan qué es lo educativo, cómo somos para poder ser educados, por qué educarnos es un proceso vitalmente necesario, qué sucede cuando nos estamos educando (García Carrasco y García del Dujo, 1996) y con los procesos de subjetivación (Oliveiro, 2022), más allá de teorizar exclusivamente sobre la educación.

Y entre todas las ramas de este árbol que constituye la Teoría de la Educación, queremos llamar también la atención sobre la importancia del estudio del hecho educativo como un fenómeno relacional, lo que supone a nuestro juicio una línea de investigación tan potente como necesaria de cara al futuro, más si cabe en este mundo hiperconectado. Hay que pensar en las relaciones y corporeizar a los sujetos de la educación, de manera que desde la Teoría de la Educación se nos iluminen sendas de desarrollo, aparte de las más obvias y/o ya iniciadas, porque: “Educar consiste en iluminar la experiencia de posibilidades de mejora que tenemos de nosotros mismos” (Gil Cantero, 2011, pp. 28-29).

En casos como el anterior es cuando no siempre es bien visto el conocimiento teórico de lo educativo, incluso desde otras disciplinas dentro del mundo académico o, lo que es más inquietante, desde los propios agentes educativos, alejados del mundo académico y ligados al instrumentalismo fuerte de la educación; donde, a juicio de Todd (2022), se plantea la educación de manera mecanicista y opera políticamente a través de la unión de las políticas educativas nacionales con los intereses económicos. Estas son cuestiones que se pueden deber, por un lado, a que la Teoría de la Educación se ha ido conformando a partir de distintos saberes, más o menos especulativos o científicos, que no siempre han coincidido en los postulados teóricos; y, por otro

lado, porque nos hemos empeñado en buscar una mirada constante a la teoría desde la utilidad para la práctica, a nivel normativo o valorativo, sin caer en la cuenta de que la relación teoría y práctica educativa no debe resolverse exclusivamente desde criterios de utilidad o aplicabilidad. Por eso hay que recuperar lo educativo y dotarlo de fundamentos y argumentos para una buena toma de decisiones pedagógicas:

El problema de la Teoría de la Educación no es tampoco su excesivo afán práctico, tecnológico o científico. El problema, a nuestro juicio, de la Teoría de la Educación es que en muchas ocasiones no hablamos de educación. Y si no hablamos de educación, lo mismo da ya que hagamos teoría o práctica. (...) En definitiva, no se trata tanto de pensar que hacemos educación por atender a la práctica, como de adoptar siempre una perspectiva educativa de la realidad. Somos pedagogos y pedagogas no por ser prácticos ni por ser teóricos, sino por colorear de educación al mundo y a las personas. (Gil Cantero, 2011, p.35)

Por todo ello, nuestro planteamiento ha querido ser el de una Teoría de la Educación que sitúa en armonía el conocimiento teórico de la educación relativo a la acción o práctica educativa y eso otro más reflexivo. Que se vincula a la práctica educativa y a las circunstancias espaciales y temporales de la acción educativa, proponiendo una práctica distinta. Una Teoría de la Educación que abarca tanto teorías para la acción educativa, como teorías para el hecho educativo, porque: “Tan rechazable es una teoría de la educación alejada de los intereses y necesidades de quienes se afanan en el día a día de la educación como una pretensión practicista que no saber mirar más allá del contexto y la necesidad del momento” (Martínez et al, 2016, pp. 212-213).

## Acerca de este número

El presente *número especial* pretende incidir en todo lo anterior, porque partimos de la necesidad de responder lo que se han preguntado numerosos autores: ¿Qué sentido puede tener investigar y teorizar sobre la educación, si no es para comprender mejor la práctica educativa tal como la perciben los que están implicados en ella?

La Teoría de la Educación, en base al planteamiento efectuado con anterioridad, tiene un papel específico en la investigación educativa y se encuentra fundamentado, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito de conocimiento de la educación, en su doble dimensión de conocimiento acerca del saber educativo, así como acerca de la realidad educativa. La Teoría de la Educación fundamenta los procesos y fenómenos educativos, haciendo lo educativo no sólo ámbito de interpretación y transformación, sino también de estudio e investigación autónoma.

Desde nuestro punto de vista deben compatibilizarse tanto investigaciones de carácter básico como investigaciones de carácter aplicado, con diversidad metodológica. Esa misma diversidad temática y epistémica es la que podemos encontrar en los diferentes trabajos que constituyen este número. Se trata de una conjunción de artículos valiosos, todos ellos en el marco de la Teoría de la Educación, que da una buena muestra de lo que desde esta área se está haciendo e investigando.

La pedagogía del cuerpo, y su papel como creador de sentido, es el eje central del artículo de Planella y Rodríguez, toda una invitación a reimaginar la educación explorando la tensión entre una pedagogía anestesiante y una pedagogía sensible. Dicha tensión contiene algunas claves importantes para el futuro en las que merece la pena profundizar.

El artículo de Pattier y Redondo-Duarte nos introduce en el apasionante campo de la vida online y la inteligencia artificial desde una lectura pedagógica donde se incide en la importancia del juicio pedagógico en la toma de decisiones respecto a las tecnologías, sin demonizarlas, pero tampoco dejándonos llevar acríticamente por ellas.

Thoilliez y Fontaneda en su texto, riguroso y exhaustivo, supone una reivindicación necesaria de la presencia del conocimiento teórico en la formación inicial (y también en la permanente, añadimos) de los profesionales de la educación, sobre todo en estos tiempos donde la reflexión pausada, la argumentación sólida y la educación con sentido y memoria están fuera del marco ‘competencial’ que se desea instaurar.

Mateos nos trae otra línea de investigación importante, y lo hace con una perspectiva que huye del utilitarismo y que persigue la superación de lo meramente instrumental en todo a la educación para el trabajo, abogando por una necesaria perspectiva humanista de la misma que se vincule a la creación crítica y cívica de proyectos de vida y no a la claudicación pasiva al mercado laboral como fin y medio de lo escolar.

Sierra, Gómez y Millán nos proponen un ejercicio de investigación sobre la docencia en la asignatura de Teoría de la Educación a través de la cual ha indagado en la memoria escolar del alumnado, prestando atención a un asunto tan escurridizo como relevante, como es la relación educativa.

Marcilla, por su parte, ofrece una reflexión acerca del sentido de la educación a partir de poner a dialogar, como parte de un ejercicio de clase, una película y un texto. Un modo de entreverar el conocimiento pedagógico y la producción cultural.

Y Bárcena, con su elocuencia habitual, nos transmite reflexiones de calado sobre el oficio docente y su papel como ejemplo para el alumnado y la comunidad.

El conjunto de textos que componen este número supone un complemento importante para llamar la atención sobre la importancia de pensar y hacer Teoría de la Educación desde nuestras investigaciones y también desde nuestras aulas, entendiendo “la teoría como un recurso conceptual que se moviliza si el profesional hace uso de las destrezas del pensamiento y de investigación para problematizar, cuestionar, analizar e interpretar su actuación en relación con las demandas directamente vinculadas a su práctica” (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2017, p. 27).

## REFERENCIAS

- Carr, W. (2006), Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54: 136-159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>
- Colom, A.J. (2022). *Teoría de la educación. (Fundamento y racionalidad)*. Horsori.

García Carrasco, J y García Del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica.* Ediciones Universidad.

Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43. <https://doi.org/10.14201/8575>

Gil Cantero, F., Lorenzo Moledo, M. & Trilla Bernet, J. (2019). “La teoría en la formación de profesionales de la educación”. En Julio Vera (coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (19-44). GEU.

Kuntz, AM, Petrovic, JE (2918). (Un)Fixing Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 65-80. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9563-y>

Martínez, M.; Esteban, F.; Jover, G. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría.* Síntesis.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico.* EUNSA.

Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2017). *Teoría de la educación: capacitar para la práctica.* Pirámide.

Oliverio, S. (2022). Subjetivación y existencialismo en la Teoría de la Educación contemporánea. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 34(1), 11-32. <https://doi.org/10.14201/teri.26668>

Säfström, C. A. (2020). El potencial ético-político del presente educativo: principio aristocrático versus principio democrático. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 11-33. <https://doi.org/10.14201/teri.22894>

Tood, Sh. (2022). Reframing Education Beyond the Bounds of Strong instrumentalism: Educational Practices, Sensory Experience, and Relational Aesthetics. *Educational Theory*, 72(3), <https://doi.org/10.1111/edth.12534>

## La educación como proceso personal. Trazos corporales y errancias pedagógicas *Education as a personal process. Bodily traces and pedagogical wandering*

Jordi Planella\* y Henar Rodríguez-Navarro\*\*

Recibido: 24 de diciembre de 2024 Aceptado: 21 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Planella, J. y Rodríguez-Navarro, H. (2025). La educación con proceso personal. Trazos corporales y errancias pedagógicas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 11-27. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21083>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21083>

### RESUMEN

El papel del cuerpo en la educación ha sido tradicionalmente relegado a un segundo plano, siendo frecuentemente entendido como un mero soporte de la mente. Sin embargo, los debates contemporáneos sobre los “body studies” y las pedagogías sensibles abren nuevas posibilidades para repensar la educación desde una perspectiva que integre la corporalidad y los sentidos como elementos fundamentales del aprendizaje. Este artículo explora la tensión entre dos modelos pedagógicos: una “pedagogía anestesiante”, que busca inmovilizar al sujeto educativa y corporalmente, y una “pedagogía sensible”, que posiciona al cuerpo como agente central en la construcción de conocimiento. A través de una serie de reflexiones y marcos teóricos, los autores se proponen realizar un trabajo hermenéutico conjunto sobre cómo la pedagogía puede ser re-imaginada como un espacio donde los cuerpos sienten, interactúan y producen sentido, ubicando por tanto a esta área disciplinar dentro de los debates de la Pedagogía Contemporánea.

**Palabras clave:** Pedagogía Contemporánea; Body Studies; pedagogías sensibles; educación errante

### ABSTRACT

The role of the body in education has traditionally been relegated to a secondary position, often understood merely as a support for the mind. However, contemporary debates on “body studies” and sensitive pedagogies open new possibilities for rethinking education from a perspective that integrates corporality and the senses as fundamental elements of learning. This article explores the tension between two pedagogical models: an “anesthetizing pedagogy,” which seeks to immobilize the subject both educationally and physically, and a “sensitive pedagogy,” which positions the body as a central agent in the construction of knowledge. Through a series of reflections and theoretical frameworks, the authors aim to undertake a joint hermeneutic exploration of how pedagogy can be re-imagined as a space where bodies feel, interact, and produce meaning, thereby situating this disciplinary field within the debates of Contemporary Pedagogy.

**Keywords:** Contemporary Pedagogy; Body Studies; sensitive pedagogies; wandering education



\* Jordi Planella [0000-0003-0463-4177](https://orcid.org/0000-0003-0463-4177)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

jplanella@uoc.edu

\*\* Henar Rodríguez-Navarro [0000-0001-6993-8441](https://orcid.org/0000-0001-6993-8441)

Universidad de Valladolid (España)

henar.rodriguez@uva.es



## 1. INTRODUCCIÓN

*Se han fortalecido y confirmado mis suposiciones sobre el papel del cuerpo como lugar de la percepción, del pensamiento y de la conciencia, y sobre la importancia de los sentidos en la articulación y el procesado de las respuestas e ideas sensoriales.*

(Pallasmaa, 2006, pp. 9-10)

En nuestro trabajo pretendemos recuperar y revisar ciertas formas de entender y afrontar los procesos educativos en la contemporaneidad. Ello tiene un especial sentido en el contexto actual, dominado por procesos como el hiper conectivismo, la aceleración, la desaparición de lo objetual frente a la digitalización de las experiencias o la valoración de los resultados frente a la desvalorización de la experiencia educativa (Gómez-Pérez, 2024). En este sentido, Derrick de Kerckhove ya ofrecía, en su libro *The Skin of Culture. Investigating the New Electronic Reality* (1995), una mirada crítica a cuestiones como el tecnofetichismo, las psico tecnologías o los saberes electrónicos. En los últimos 30 años, el mundo digital ha impactado de forma radical en nuestras vidas, en nuestros cuerpos, pero de forma especial en la experiencia cotidiana que llevamos a cabo día a día. Frente a este modelo social y antropológico, excesivamente alejado de las formas ancestrales de vida, se han erigido procesos, movimientos de resistencia, experiencias o situaciones concretas que permiten resituar al ser humano y a sus formas de transmisión en otras perspectivas (Romilly, 2008; Frigerio y Diker, 2004). En un libro ampliamente citado y consultado del filósofo de la educación, Octavi Fullat (*Antropología filosófica de la educación*), este autor se pregunta: ¿Acaso vamos a fiarnos, por igual, de la Estadística, de la Biología de la Educación, de la Psicología Educativa, de la Historia de la Educación o de la Axiología Pedagógica? (1997).

Este posicionamiento alerta del exceso de pragmatismo en los enfoques pedagógicos y de sus miradas. Hace que se pierda de vista algo tan esencial como es el propio ser humano y los procesos que lo conducen, justamente, a serlo. Algo a lo que nos invita a pensar García del Dujo al hablar de la pedagogía de las cosas: “No vemos las cosas como meros instrumentos u objetos que configuran escenarios donde se hacen cosas; tampoco es la nuestra una visión antropomórfica. Las cosas con componentes imprescindibles en la constitución y configuración del mundo que habitamos los humanos, y por ende cabe pensar con todo fundamento que conforman los cuerpos y las mentes del humano” (2022, p. 18). Así, un retorno hacia determinados enfoques (antropología, filosofía y teoría de la educación) nos lleva a situar algunos elementos, ubicados históricamente en la periferia de la Pedagogía, como ejes relevantes. De ello, vamos a centrar una parte relevante de este ensayo reflexivo, en el cuerpo y su incidencia en la educación.

## 2. PREGUNTAS PARA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ENCARNADA

Este apartado, pretende lanzar un conjunto relevante de preguntas, sin por ello intentar dar respuesta a todas ellas, sino que se ofrecen en forma de guía para pensar el asunto que nos tiene ocupados. Situamos y abrimos algunas preguntas para que nuestras prácticas pedagógicas se vean impregnadas de este enfoque sensible del que estamos hablando y que podría contribuir a encarnar los aprendizajes en nosotros mismos, y por ende en nuestro estudiantado. Val Flores (2018) nos habla de la pregunta como “sabotaje epistémico”, de tal forma que rompa con el

orden establecido de las preguntas que nos realizamos para proponer nuestras prácticas educativas, así como nuestros discursos teóricos. Nos ayuda este enfoque a elaborar herramientas pedagógicas que rompan el flujo y el equilibrio epistemológico normativo, proponiendo nuevas narrativas, abriendo nuevas vías de construcción de conocimiento. La propia idea de una pedagogía de la pregunta se entremezcla con la dimensión sensible del proyecto pedagógico. Las hemos organizado a partir de cuatro categorías distintas:

*a. Preguntas sobre el espacio, los cuerpos y la educación:*

¿Cómo crear espacios educativos que reconozcan el cuerpo como un agente activo en la construcción de conocimiento?, ¿Cómo habitar y resignificar los espacios en donde trabajamos? ¿Cómo incorporamos en nuestros currículums y planes de estudios la presencia de diversidad de corporalidades (cuerpos racializados, cuerpos queer, cuerpos con discapacidad, etc.)?

*b. Preguntas sobre los afectos y el cuidado pedagógico:*

A su vez, ¿cómo construimos aulas cuyas interacciones están basadas en los vínculos y afectos? ¿Cómo situamos el cuidado de los demás como parte integrante de los aprendizajes? ¿Qué papel juega lo sensible en las prácticas de cuidado pedagógico?

*c. Preguntas sobre la pedagogía comunitaria:*

¿Cómo extendemos este ambiente de relaciones basadas en el cuerpo a una construcción social? ¿Incorporamos proyectos de intervención social en las Universidades, donde se tenga claro que el conocimiento está fuera? ¿Dónde el “afuera” y el “dentro” se dan la mano para construir conocimiento de forma horizontal?

*d. Preguntas sobre la participación:*

¿Cómo podemos dentro de las instituciones construir “objetos limítrofes” (Hall, 2016, en Poveda, 2024; Poveda 2023), donde las normas y legislaciones incluyan las voces de los participantes, estirando y performativizando, y transformarlo en potencial normativo? Y dentro de este posicionamiento, ¿dónde colocamos a la tecnología y a las redes sociales para que tengan en cuenta las distintas diversidades corporales?

A través de estas preguntas situamos la educación como *errante*, una educación que prioriza el devenir del proceso, que prioriza lo relacional y lo encarnado, a lo teórico y abstracto (Planeilla, 2009). Las preguntas nos orientan hacia saberes profanos como actos de democratización del conocimiento que enfatizan el valor de la experiencia como fuente de reflexión y de saber legítimo. Y todo ello encaja con la idea que nos propone la maestra argentina, Val Flores, al hablarnos de “preguntas que agujerean”, del arte de interrogar de forma pertinaz, de una forma sutil de recoger la experiencia política del sujeto desde la propia interrogación. De forma más exacta nos dice que:

No se trata de revelar o desocultar, sino de crear y producir un agenciamiento del deseo teórico, pedagógico, sexual y político para construir micro políticamente disposiciones imaginativas que desprivaticen la invención epistémica y desafíen los límites de las habituales definiciones normativas del hacer/saber. (Flores, 2021, p. 39)

### 3. METODOLOGÍA

La mayor parte del trabajo se ha desarrollado desde la hermenéutica y el diálogo con textos y autores, pero otra parte de él se ha basado en los datos y las informaciones recogidas por una de los autores (Planella, 2023) todavía inéditas en su mayoría. Dicho proyecto, denominado *Nuestro territorio es nuestro cuerpo*, se ha centrado en el análisis de las formas de resistencia por parte de diferentes educadores físicos, muchos de ellos víctimas del conflicto armado colombiano, en relación a sus formas de aprender el cuerpo, desde el cuerpo y sobre el cuerpo. De forma más específica se buscaba indagar sobre las formas constitutivas de aprendizaje corporal-simbólico. El aprendizaje de lo corporal es algo que habitualmente se encuentra alejado o excluido de los procesos de transmisión n los dispositivos universitarios.

La recogida de información a través de entrevistas tuvo lugar entre los meses de agosto y septiembre de 2023 en el Departamento del Meta (Colombia). Para la recogida de información se seleccionó a diferentes participantes que formaban o habían formado parte del semillero de investigación en Hermenéutica Corporal de la Universidad de los Llanos. Se diseñó un guión de entrevista semiestructurada que fue validado por dos expertos. Dicho guión estaba organizado a partir de 4 grandes apartados que a su vez se conformaron en categorías analíticas: a) aprendizaje de la sensibilidad, b) aprender a poner el cuerpo, c) el aprendizaje del cuerpo como archivo, d) y finalmente el aprendizaje de la resistencia somática.

El perfil de los entrevistados citados en este artículo (6 de un total de 10) es el siguiente:

ENTREVISTADOS	PERFIL GENERAL
E1 (M)	Hombre, 23 años, estudiante de último semestre de educación física. Desplazado de zona rural.
E2 (JD)	Hombre, 30 años, víctima del conflicto armado y desplazado por el conflicto. Profesor de educación física.
E3 (C)	Mujer, 45 años, desplazada por el conflicto armado. Profesora del programa de educación física.
E4 (D)	Hombre, 22 años, proveniente de la capital, estudiante de último semestre de educación física.
E5 (Y)	Mujer, 27 años, profesora de educación física.
E6 (J)	Hombre, 29 años, desplazado del oriente del país. Profesor de educación física.

### 4. EL CUERPO Y SUS FORMAS PEDAGÓGICAS

Iniciamos este apartado afirmando con cierta rotundidad que somos seres primariamente corporales, que “somos cuerpo” antes que “tenemos un cuerpo” o incluso que, las cicatrices no dejan de ser anotaciones en la piel de lo que la vida nos va enseñando (Le Breton, 2024). A partir de ello no queda ninguna duda de la relevancia del cuerpo en el enfoque de nuestro trabajo. Los *Body Studies* (o el giro corporal, en la terminología latinoamericana) han problematizado el lugar

del cuerpo en las ciencias sociales abriendo un campo interdisciplinar que dialoga directamente con la teoría educativa contemporánea (Romero, Esteban y Planella, 2022). Desde que a finales de los años 80 arrancara con fuerza el proyecto de desarrollo de un campo de saber transdisciplinar —al que podemos convenir en denominar “*Body Studies*”— se hace evidente que en ese ejercicio no puede abandonarse la dimensión pedagógica y que esta debe jugar un papel relevante en su configuración disciplinar (Schilling, 1996; Turner, 2012; Richardson y Adams, 2014). Ello tiene que ver con la idea que es justamente a través de las prácticas pedagógicas que en las distintas culturas se transmite y gestiona una determinada noción de cuerpo y de subjetividad, encarnada o no. En verdad, se ha tratado de un amplio ejercicio que ha puesto de manifiesto tanto el lugar como el estatuto del cuerpo en las Ciencias Sociales, así como en otras disciplinas cercanas (o no tan cercanas) a ellas. Es así como estos estudios han focalizado el tema del cuerpo en torno a varias cuestiones críticas:

- (a) El cuerpo como sujeto político desde los estudios Foucaultianos, planteados desde las dinámicas de control y poder. En educación hablamos de estudios que analizan las prácticas disciplinarias, políticas educativas, currículos que son productivos para el sistema y excluyen los que no se ajustan a la norma (Foucault, 1976).
- (b) El cuerpo como lugar de resistencia a partir de los trabajos de autoras como Judith Butler o Elisabeth Grosz, que introducen la perspectiva de la performatividad y destacan cómo los cuerpos pueden subvertir determinadas normas mediante sus acciones transformadoras y de resistencia (Grosz, 1994; Butler, 1990).
- (c) La afectividad y la educación vinculada a diferentes estudios sobre los afectos, las emociones y las sensaciones corporales como partes importantes del proceso pedagógico (Safatle, 2016)
- (d) Una pedagogía de lo sensible, que no olvida las posibilidades de desplegar todos los sentidos en las prácticas educativas: el olor, el tacto, los sabores, la vista y el oído. Todos, de forma integral y entrelazada (Planella, 2017).

El posicionamiento de la Pedagogía desde el cuerpo desafía las lógicas tradicionales de este campo disciplinar, reubicándola en una posición de resistencia, de transformación e impulsando enfoques más integrales e inclusivos (Almeida, Betancor y Planella, 2023). El desafío actual lo encontramos en las relaciones entre el cuerpo, la cultura y la tecnología. Es decir, temas como los cuerpos cyborg de los que habla Donna Haraway en su “*Manifiesto Cyborg*” reflexionando sobre cómo la tecnología afecta a nuestras percepciones corporales y de agencia (Haraway, 2016). También los temas contemporáneos aparecen vinculados a la performatividad en redes sociales, donde el cuerpo se convierte en un “texto” performativo que va cambiando y transformándose en función de las propias dinámicas cambiantes de las redes. Igualmente, al pensar los cuerpos en crisis, a partir de los cambios climáticos a la pandemia, nos encontramos con cierto moldeado de cuerpos resilientes expuestos a los devenires ambientales y sociales.

A la luz de los mismos cambios, que se han desarrollado de forma paralela a la constitución del campo de saber de los *Body Studies*, se ha producido un cambio social radical que, en parte, ha preconizado la desaparición del cuerpo (*Adieu au corps*, en palabras de Le Breton, 2015), su transmutación (tal vez en cuerpos cyborg) o su transformación desde la imagen proyectada de uno mismo (prácticas radicales de transformación corporal). También, como un ejercicio de posicionamiento crítico hacia las tres grandes miradas que sostienen parte de la cultura pedagógica

occidental (la cultura judeocristiana, la filosofía platónica y la filosofía cartesianas) se ha insistido en el siguiente enunciado: “se puede educar a pesar del cuerpo” (Planella, 2017; Planella, 2023). Su sentido último se ha basado en intentar contrarrestar ciertas visiones (o ciertas interpretaciones) del papel del cuerpo en la vida en general y en la educación en particular.

El contexto sociohistórico nos dice que para la cultura judeocristiana (o por lo menos para una parte relevante de ella) el cuerpo es provocador del pecado, que para la interpretación más clásica de Platón el cuerpo es *soma sema* (una prisión que mantiene el alma enjaulada) y para Descartes la *res extensa* es la que dificulta el ejercicio habitual de la *res cogitans*. Pero a pesar de este contexto (que se encuentra enclavado en el sustrato de muchas pedagogías contemporáneas) es posible pensar, más allá de procesos educativos cerrados y anestesiados, en una educación que no vea al cuerpo como “el enemigo”, como el peligro, como algo que molesta al profesorado, algo que distrae a las mentes de mis estudiantes. Así nos lo han hecho creer: el cuerpo molesta (les molesta pero también nos molesta); los cuerpos inquietos (no quietos) perturban la paz del buen estudiantado (son cuerpos que inquietan); lo sensible distrae el trabajo pausado de la mente en la producción de saberes; los saberes expertos/académicos están por encima de los profanos; el deseo de objetividad (en dicha producción de saberes) está por encima de la subjetividad; en las investigaciones, lo carnal produce ruido y las invalida.

## 5. LA PRODUCCIÓN DE SABERES ENCARNADOS: TEORÍAS DEL CUERPO Y EDUCACIÓN

Desde esta perspectiva nos parece fundamental defender la idea de que la Teoría de la Educación no es (o por lo menos creemos que no puede ser únicamente así) una disciplina de laboratorio, de trabajo solitario en una biblioteca, una metafísica al uso o tal vez la tan ovacionada hermenéutica de los datos que imperan en la sociedad contemporánea. Debería ser también una disciplina encarnada, y por encarnada entendemos “el hecho de tener carne, más aún, de ser carne. Los seres encarnados no son, pues, cuerpos inertes que no sienten ni experimentan nada, sin conciencia ni de ellos mismos ni de las cosas” (Henry, 2018, p. 9). El trabajo que presentamos es un trabajo de Teoría de la Educación Contemporánea que bebe de muchas fuentes que han intentado vertebrar la reflexión académica con el activismo social, la realidad y la experiencia vital de sus autores.

Una de las formas de pensar la educación y abordar su reflexividad es partir justamente de la experiencia, de lo que los sujetos encarnados han vivido como trazos marcados y definidos o bien como errancias a través de los dispositivos pedagógicos y de la vida misma. En este sentido, para Zambrano la experiencia precede todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori (1989). En un enfoque parecido, Merleau-Ponty ya planteaba una fenomenología del cuerpo entendida como el lugar desde donde se experimenta el mundo, ubicándose por tanto la pedagogía como un lugar donde generar significados experienciales, donde los procesos de percepción corporal ocupan un espacio central (Escribano, 2004). David Le Breton (2015) describe el cuerpo como un lugar de inscripción simbólica” donde las experiencias sociales y educativas dejan huellas que construyen subjetividades. La pedagogía, por lo tanto, se entiende como una construcción de corporalidades, entendidas como formas de habitar los espacios, de llevar a cabo los desplazamientos, de ubicarlos en ciertas cartografías, de encarnar algunas posturas y signos vitales. De esta forma, podemos decir que se produce una

resignificación de la “res extensa” cartesiana y emergen otras miradas que conectan lo corporal con lo cognitivo. No es baladí el pensamiento de Spinoza cuando nos dice en su Ética que “nadie sabe lo que puede un cuerpo” (2017). Entendemos, entonces, el cuerpo como potencia, como fuente de producción de saberes, como espacio de aprendizaje.

En la misma línea, Judith Butler (1990) y Elisabeth Grosz (1976), desde un feminismo posestructuralista, nos ofrecen una visión de la educación basada en el cuerpo no domesticado, sino liberado y como un espacio de creación y resistencia. Dicha perspectiva abre un conjunto relevante de posibilidades en el campo educativo para pensar la educación con relación a los sentidos. Es por ello por lo que nos proponemos en este trabajo es exponer y discutir algunas orientaciones de cómo crear espacios educativos que reconozcan el cuerpo como un agente activo en la construcción de conocimiento y qué sensibilidades permiten desplegarlos. Para ello el autor y la autora atraviesan y recuperan trazos y errancias de las trayectorias profesionales y personales para ofrecer un abanico de posibilidades desde donde enfocar una mirada de la Pedagogía de lo sensible.

Tomando como referencia el trabajo de Fernand Deligny, (2023) entendemos que nuestros propios recorridos por la educación (en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas y posiciones) son una fuente significativa de saberes. Con ello ya movilizamos, desde una dimensión vertebrada, los saberes expertos con los saberes profanos (Planella, 2023). Se trata, en verdad, de una apuesta por la resignificación y valoración de la experiencia en el sentido que lo plantea Bárcena: “teniendo en cuenta su dimensión filosófica, la filosofía de la educación es un campo de estudio, un saber teórico, pero por estar referida a la educación posee una vertiente más bien experiencial” (2010, p. 37). Vivimos, experimentamos en nuestras vidas y en nuestros cuerpos todas las acciones y los pensamientos. Nos atraviesan sin cesar, sin quererlo, sin ser casi conscientes de ello, pero nos atraviesan como profesionales y como personas (si es que alguien puede dicotomizar dichas categorías).

Si aceptamos que también podemos producir saberes, conocimientos varios desde fuera de los dispositivos universitarios, se abre un mar amplio de posibilidades. El conocimiento también está fuera de la academia, lo encontramos en los barrios, en las ciudades, en las comunidades indígenas, en la naturaleza, en la interacción no formal de los iguales, en los paisajes lingüísticos (Rojo, 2013) de las calles. Se trata de todo aquello que construye conocimiento de forma horizontal, atravesando todas las *fisuras* que rompen el poder hegemónico y sin embargo recuperan el *pensamiento menor* desde el que crece y emergen unos saberes conectados con una *minoría ruidosa* que permite ver las polaridades de los fenómenos, la otra cara de la moneda, digamos<sup>1</sup>.

En este sentido una de las valiosas aportaciones surgidas desde el concepto “pensamiento menor” ha sido el que se ha aplicado al “pensamiento fronterizo” que muestra distintos acercamientos a un mismo modo de abordar un fenómeno. Es aquel que genera una doble crítica,

<sup>1</sup> Para ser coherentes con la propia idea del texto, recurrimos a tres conceptos que han sido recuperados fruto de conversaciones personales con diferentes investigadores de varias universidades. Así pues, el concepto “fisura” se incorporó fruto de una conversación personal con Jordi Planella. El concepto “pensamiento menor” (con Rafael Sánchez-Pan y Agua) y de “minoría ruidosa” de (Nicolás Bores).

se aleja de las posiciones dicotómicas (exterior/ interior; fuera/dentro; tuyo/mío), impidiendo acercarnos a los temas desde una narrativa lineal occidental y sobre todo cuestionar la teoría de base que condiciona la mirada. En la actualidad este tema es magistralmente aplicado al tema de la colonialidad por los autores Íñigo Clavo y Sánchez-Mateos Paniagua en su libro: *Habitar la Frontera. Sentir y pensar la descolonialidad*. En este mismo libro hacen referencia al “giro decolonial” como aquel que permite hacer un giro radical de la cosmovisión eurocéntrica, no manteniendo las mismas reglas del juego, sino transformando su mirada.

Desde este posicionamiento creativo, la Pedagogía Contemporánea podría generar sus propios dispositivos Pedagógicos de forma que tanto la docencia, como la investigación propusieran y construyeran una práctica basada en los principios “encarnados” y “descolonizados” que rompieran la estructura férrea de la academia y construyeran a partir de los pensamientos que todas, todos tenemos y no nos atrevemos a expresar, ni a utilizar. Hablamos de dispositivos educativos basados en la intervención social, en la performatividad de las prácticas, en la inclusión de los procesos perceptivos y sensoriales dentro de los procesos educativos, de la construcción conjunta de narrativas a partir de sucesos sociales, de la incorporación de experiencias y relatos personales vividos por los estudiantes en sus historias de vida, en el trabajo compartido de estos relatos con otros, con otras miradas, en la introducción en las aulas de conocimientos de otras disciplinas y de herramientas teatrales que acercan al cuerpo y la vivencia aquello que queremos trabajar (Rodríguez-Navarro, 2024, inédito).

Esta reflexión tiene una relevancia fundamental para el tema que nos ocupa, al situar esta categoría emergente de lo profano como campo real (y de una potencia imparable) de producción de saberes. Nos permite, en cierta manera, invertir la lógica hegemónica en donde los saberes basados en la experiencia, que emergen del propio saber del cuerpo, se sitúan en una posición igualada ante aquellos que la Ilustración empoderó y cristalizó como prioritarios.

En este sentido, el profesor Esteban se acerca al conocimiento de los saberes profanos en el contexto educativo, ofreciéndonos una reflexión profunda de cómo la interpretación del cuerpo puede influir en la educación y en la resistencia a las estructuras establecidas (2009). Sitúa al cuerpo como un tipo de conocimiento que se construye desde el individuo, no desde los marcos formales que limitan las posibilidades de una comprensión más profunda e interna de la realidad; es decir, lo hace desde una visión inclusiva capaz de incorporar lo que la Pedagogía contemporánea suele rechazar como conocimiento no académico o marginal vinculado por tanto con un tipo de sabiduría crítica, emancipadora, que cuestiona las jerarquías del saber.

Otros autores también utilizan el concepto “pensamiento menor” (Deleuze y Guattari, 1975) para referirse a aquel conocimiento que emerge de la periferia, de los márgenes, de lo “menor”, como respuesta a las limitaciones impuestas por los discursos dominantes. Este pensamiento es subversivo y tiene el poder de transformar las estructuras sociales, políticas y culturales establecidas. No nos referimos a algo inferior como algo jerárquicamente inferior, sino a formas de pensar que surgen en la periferia, fuera de los márgenes del poder dominante, y que ofrecen nuevas perspectivas, a menudo subversivas.

Desde un enfoque social, poniendo al cuerpo en relación con el “otro”, Sílvia Navarro, (2004) nos dice textualmente en un estudio realizado con trabajadores y educadores sociales:

Escribir la propia experiencia como trabajadores sociales es un ejercicio de crear y/o renovar los vínculos con nuestra comunidad profesional. Al enfrentarnos al ejercicio de narrar, inevitablemente, nos asaltan múltiples interrogantes: ¿quién nos leerá?, ¿qué pensarán?, ¿cuáles de nuestras aportaciones serán capaces de hacer resonar en ese lector presuntamente cómplice sus propias vivencias y experiencias? Son estas preguntas las que nos remiten al sentido profundo que tiene crear historias para poder compartirlas luego. (2004, p. 18-19)

Para ello partiremos de un eje central que es el que posibilita los trazos y las errancias y que a su vez se infiere en el espacio de inscripción subjetiva de dichas vivencias. Nos referimos al cuerpo, tantas veces olvidado y tantas veces silenciado en la educación. Es tarea de la teoría de la educación y de la Pedagogía Contemporánea, buscar las formas como los procesos educativos (en sus distintas dimensiones y formatos) tienen lugar, y también en esta disciplina el cuerpo y sus recorridos ha sido, en demasiadas ocasiones dejado de lado.

## 6. LOS SENTIDOS (Y LOS SINSENTIDOS EN Y DE LA PEDAGOGÍA)

Como cuerpos lectores tenemos la capacidad de desviarnos, de torcernos, de volvernos anormales y extraños, inadecuados o diversos. Desde esta perspectiva queremos situar en la parte final de nuestro trabajo, y como modo de ejemplo, algunos de los resultados obtenidos en el proyecto que hemos desarrollado recientemente (*Nuestro territorio es nuestro cuerpo*). Ello nos va a permitir avanzar en las formas de producción de saberes pedagógicos. Se trata de un proyecto que estudia diferentes recorridos de aprender el cuerpo por parte de educadores físicos, especialmente disidentes con las formas hegemónicas de ejercer la educación física. Para ello ponemos en juego cuestiones como el aprendizaje de la sensibilidad, el aprender a poner el cuerpo, el aprendizaje del cuerpo como un archivo de nuestras vidas, o el aprendizaje de la resistencia. Algunas de las narrativas que siguen de los participantes en el proyecto ilustran estos recorridos pedagógicos performáticos.

Uno de los participantes, (M) nos dice que “en el pueblo, cuando era pequeño, vivía anestesiado”; “cuando vine a la ciudad para estudiar en la Universidad mi cuerpo, mi vida, despertaron con mucha fluidez” (E1). Es pertinente preguntarnos de dónde surgen los procesos anestesiados, ya que, en su recorrido vital, M, insiste en ubicarlo en las prácticas que han tenido lugar en los dispositivos escolares. Ello nos muestra que existen rendijas, grietas que nos permiten volvernos seres sensibles y que dejemos que los afectos nos impacten, que entren en nuestras vidas. En esta idea insiste el relato de JD al hablar de su experiencia corporal anestesiada en la escuela: “como me sentía anestesiado (casi paralizado) frente al hecho de tener que leer en público, desarrollé una especial habilidad por la escritura” (E2). Existe una suerte de transmutación entre ese ejercicio de salir frente a toda la clase, de poner el cuerpo (de exponerlo frente al resto y aprender a aguantar sus miradas) y ciertos procesos de apalabramiento corporal. Mi palabra hablada (oral) se paraliza, pero puedo llegar a activar otras formas corporales de resignificar la expresión que me permite subjetivarme. Este hecho es algo que en muchas ocasiones se ha repetido, tal y como nos muestra D: “nunca puse en escena mi cuerpo porque me producía (y me sigue produciendo) pánico salir a la escena del aula con mi cuerpo” (E4). Se trata de algo común a muchos aprendizajes, repetido en los resultados de las entrevistas del proyecto, pero también de muchas otras narrativas escolares (Planella, Chiva, Salvador, Pallarès 2022).

Como educandos primero, y después como educadores, pensamos el cuerpo, pensamos con el cuerpo, pensamos desde el cuerpo y tenemos la potencia de resignificar las praxis educativas desde esta dimensión sensible. En palabras de Sicilia “la relación con el mundo es fundamentalmente corporal, y llegaremos a la conclusión de que el cuerpo es un elemento externo que primero toma contacto con el mundo y se posiciona dentro de él” (2012, p. 47). En la entrevista realizada a Y, nos narra que “el cuerpo me enseñó que siempre se puede hablar”, y “el semillero fue el escenario donde construí mi cuerpo biológico” (E5). No es posible eliminar la condición operante del cuerpo como escritura, a pesar de ciertas insistencias pedagógicas de distinto orden.

Entonces podemos afirmar que el cuerpo es un verdadero “agente del sentido” y a través de él se marcan territorios y fronteras en relación con los otros cuerpos. No obstante, luchar contra esta concepción resulta difícil, especialmente durante la infancia y a través de las experiencias que atraviesan las vidas en la escuela. ¿Quién no recuerda el perfume de una maestra? ¿Quién no recuerda también los olores de la escuela? Olores o malos olores, pero siempre presentes (a pesar de todas las acciones ejecutadas con objeto de negarlos) porque el cuerpo (a pesar del trabajo de control) no ha podido controlar y eliminar algo tan vital como el sentido del olfato; y ello a pesar de que la escuela lo ha intentado por pasiva y por activa.

Nos guste o no, lo aceptemos o no, somos *seres primariamente corporales*. En nuestras vidas el cuerpo juega un papel fundamental, hasta el punto de que podemos afirmar que somos nuestro cuerpo (frente a la clásica concepción materialista que nos habla de la idea que “tenemos un cuerpo”). Es en este sentido que C nos dice en su entrevista que un “sujeto anestesiado es alguien al que no le pasa nada. También hay profesorado anestesiado” (E3). Lo contrario de un sujeto anestesiado es aquel que es el actor, el agente de su propia vida, el que vive desde lo sentires y los sentidos. Es por ello por lo que tal vez podemos ir más allá y atrevernos a decir que somos un cuerpo que dice “yo”, un cuerpo que toma decisiones, que se posiciona, que se moviliza, que comunica su subjetividad. Ello nos plantea la posibilidad de tener muy presente lo corporal, pero traspasando la dimensión puramente anatómica (o por lo menos no quedándonos anquilosados en ella —ya que ese ha sido uno de los principales problemas de determinadas pedagogías—). Otro participante (J) lo plantea con las palabras siguientes:

Decido huir de las técnicas del cuerpo. Estudiaba 5º curso en una escuela donde el cuerpo debe, tiene, necesita disciplinarse. Tenía 10 años y no soportaba ciertas formas de tratarnos ¿Por qué seguir con esa parafernalia? ¿Cuándo nos hablarán del cuerpo? ¿Deberemos correr eternamente dando vueltas al patio? Notaba que se me desgarraba el alma: no quería ser un número, una pequeña pieza de un gran engranaje, carne destinada a obedecer, a deformarse, a normalizarse. Resistir, resistir frente a muchas cosas, pero sobre todo a la producción uniforme de cuerpos masculinos, blancos, burgueses, limpios, cristianos y no sé cuántas cosas más. (E6).

El conjunto de narrativas expuestas en las diferentes entrevistas del proyecto, vehiculan las diferentes formas como, este grupo de profesionales de la educación, aprendieron a habitar su cuerpo en variados espacios pedagógicos. Para avanzar en la producción de sensibilidades educativas queremos abordar algunas de las dimensiones en las cuales se puede concretar el proyecto de la pedagogía sensible. En la tabla siguiente, únicamente a modo de exploración, proponemos cinco posibilidades de pedagogías sensibles.

**Tabla 1.** Diferentes sensibilidades educativas (Planella, 2023)

Sensibilidad A	Se trata de procesos educativos no dicotómicos que ni alteran ni construyen prácticas educativas desde lógicas dualistas mente/cuerpo.
Sensibilidad B	Proponen un acercamiento de los sujetos de la educación y de las praxis educativas al mundo natural, a una relación sujeto-cuerpo-mundo-naturaleza.
Sensibilidad C	Desarrollo de experiencias y procesos educativos en los que el aprendizaje no tenga lugar a pesar del cuerpo, sino que lo haga, precisamente, a través del cuerpo.
Sensibilidad D	Incorporación de las prácticas y las experiencias educativas rurales, populares, indígenas, etc. que tienen muy presente lo sensible como forma de transmisión de saberes y vivencias.
Sensibilidad E	Vincular los proyectos y las praxis pedagógicas con el territorio, no generando una separación entre el aula y la vida.

Somos conscientes de que estas cinco tipologías de sensibilidades llevan implícitas relaciones entre sí. A pesar de ello establecemos varios criterios o ejes temáticos que subyacen a dicha clasificación. Para Farina se trata de “pensar la sensibilidad como la capacidad de los sentidos, inmanente a un cuerpo, para relacionarse con el mundo, a través y a pesar de la cual él se encuentra en el mundo” (2013, p. 14). Así pues, las sensibilidades forman parte del sustrato que sostiene la educación como un proceso personal. Ello permite la apertura, el ejercicio de una escuela con ventanas abiertas al mundo. En ello insiste Pallasmaa al decir que “estamos conectados con nuestro mundo a través de nuestros sentidos; estos no son simples receptores pasivos de estímulos, ni el cuerpo es únicamente un punto para ver el mundo desde una perspectiva central” (2021, p. 9).

En la primera sensibilidad están presentes las corporalidades protagonizadas por lo holístico frente al posicionamiento cartesiano que dicotomiza la educación entre mente/cuerpo. Esta sensibilidad es una apuesta clara por la articulación de una pedagogía integral del sujeto en un intento por desplegar todas sus dimensiones. Es un ejercicio pleno que se desarrolla a contracorriente porque toda o casi toda la pedagogía contemporánea sigue teniendo ese deje cartesiano. Y el testimonio de lo cartesiano se ha traspasado, en parte, al mundo digital, lo que hace decir al profesor García del Dujo que “son ellas las que nos hacen terrenales, temporales, espaciales: los objetos, los espacios que crean, los tiempos que requieren y que imponen, los sentimientos que provocan, los movimientos que incitan y permiten, las acciones que sugieren, los cuerpos y las mentes que modulan” (2022, p. 14).

La sensibilidad B nos invita a pensar una educación imbricada en la propia naturaleza, defendiendo un paisaje pedagógico posturbano que entra en armonía con elementos como la pedagogía de la madre tierra, la ruralidad como modelo de vida, un cierto retorno a los modelos educativos que propugnan la lentitud, etc. (Honoré, 2008). Sobre ello nos habla Jacques Lecoq en su libro *El cuerpo poético*, cuando plantea que “deseo que los alumnos accedan al gusto de las cosas, exactamente como un gourmet puede reconocer las sutiles diferencias entre los sabores” (2003, p. 71).

La tercera sensibilidad se focaliza en la idea del potencial del cuerpo como fuente y proceso de aprendizaje. Se trata de desplegar estrategias en las que todos los sentidos juegan un papel

fundamental en los procesos de aprendizaje. Ello conlleva dar un giro radical (un giro corporal) y plantear el cuerpo como un posibilitador de los aprendizajes (aprender, por ejemplo, qué es un kilómetro caminándolo), aprender la historia de una ciudad (rozando y oliendo sus paredes) o comprender la realidad de un contexto social desde los sentidos (bailando en las fiestas del barrio, por ejemplo). Sin cuerpo, sin los sentidos que lo articulan, no hay educación. El cuerpo pasa a ser la fisura, la rendija a través de la cual los aprendizajes se pueden colar.

La siguiente sensibilidad se relaciona con las formas de producción y validación de saberes, dejando espacio real para los saberes otras y las pedagogías otras. Incorporan otras formas de presentar qué es un saber válido y quien puede articular y hacer circular dichos saberes. Sin dejar de lado ni menospreciar los saberes más académicos, una pedagogía sensible dialoga con los saberes producidos desde los oficios, desde el arte, desde la experiencia. El ejercicio de la sensibilidad, desde esta perspectiva, introduce la mirada de una pedagogía “artesana”. Al decir de Sennett, “el artesano (...) se centra en la estrecha relación entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (2009, p. 21).

La última sensibilidad se centra en conectar la escuela con el territorio. Se trata de pensar la escuela como una institución con “ventanas” donde la comunidad entra en ella y ella entra en la comunidad. La escuela, a través de los sentidos, se conecta y se abre al mundo; sus puertas y ventanas son membranas permeables donde entran actividades externas y se sale fuera para captar el latir del mundo.

La conjugación de estas distintas sensibilidades educativas abre la pedagogía a un sinfín de posibilidades más allá de la dicotomía somático-cognitivo. Es así como Masson se pregunta lo siguiente: “¿Es posible pensar el cuerpo como espacio de disidencia? Un cuerpo plagado de órganos, no siempre sanos, no siempre vigorosos, no siempre jóvenes ... Nos encontramos ante la necesidad de una revuelta orgánica en un sentido literal: revolver órganos. Es actualmente una apuesta urgente la de plantearnos una rebelión de los cuerpos. Rebelión que, necesariamente, rechaza la frontera entre el cuerpo normal y el cuerpo deformé, el cuerpo saludable y enfermo, el cuerpo válido e inválido” (2022, p. 55). A partir de lo que plantea Masson, queremos insistir en la idea que estudiar, concebir, comprender el cuerpo desde sus dimensiones biomecánica, neurofisiológica, anatómica, etc. ha sido lo que ha primado en los estudios académicos y en determinadas profesiones ligadas a “lo corporal”. Frente a estas miradas monolíticas emergen esas disidencias ejercidas desde las ciencias sociales, los estudios culturales, el arte, la historia, el psicoanálisis, la filosofía, la literatura, etc., pero también desde las propias posiciones que ejercen determinados sujetos.

## 7. APROXIMACIÓN/ENFOQUE HACIA LA PRÁCTICA EDUCATIVA BASADA EN LAS SENSIBILIDADES CORPORALES EN EDUCACIÓN

Vamos a enfocar este último apartado a modo de conclusión de nuestro trabajo y para ello ofrecemos una sección dedicada a reflexionar sobre los aportes del trabajo presentado, así como una sección final que propone un conjunto de 6 aportaciones para la praxis de la pedagogía sensible.

La pedagogía sensible es una pedagogía del tacto, una pedagogía de la tierra, de los elementos, del cuerpo que aprende y del cuerpo que acompaña a los educandos y a las educandas en ese proceso creativo. Es una pedagogía que recupera lo sólido y tangible, frente a un mundo y a unas prácticas educativas que nos imaginan como *inborgs* más que como sujetos activos, y que se basan en algo intangible alejado de la verdadera experiencia pedagógica. El cuerpo se convierte, desde la perspectiva y las experiencias mostradas, en proceso personal, en sostén de la transmisión, en algo que no puede y no debe ser olvidado y anulado en los contextos educativos. Pero algo que a la luz de lo expuesto hasta aquí nos parece tan obvio, se diluye entre tecnologías, programaciones cerradas y poco flexibles, inmovilidad de perspectivas y de cambios, rupturas directas con el entorno o incluso, anulaciones parciales de los sentidos como conectores y conductores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podemos preguntarnos de nuevo ¿qué será del cuerpo? Y la pregunta, una y otra vez nos remite a su potencia, todavía con muchos rincones por explorar. Y en ese cierre y apertura, queremos finalizar con un conjunto de aportaciones para la praxis de la pedagogía sensible y que se vinculan con todo el recorrido realizado a lo largo del artículo. Para ello las hemos agrupado en 6 tipologías distintas:

1. *La materialización, objetivación y construcciones finales de los procesos educativos.* Con ello nos referimos a hacer palpables los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que se sepa con quiénes estamos trabajando, quiénes son los actores con los que vamos a investigar, a conocer, y que se les ponga carne y hueso para poder entender los procesos. Si el contenido es la Guerra Civil (hablar con los abuelos, abuelas que la vivieron, que cuenten sus relatos, que el alumnado traiga todo ese conocimiento socio histórico encarnado en voces con nombres, apellidos y un cuerpo que le represente. Esta sección da respuesta a algunas de las preguntas vinculadas con el espacio, el cuerpo y la educación, así como a elementos de la sensibilidad categorizada como B.
2. *Proceso de colectivización del proceso de enseñanza.* Ello requiere resaltar los procesos culturales de transformación y de construcción de significados que permanecen invisibles, siendo la producción de un resultado, la parte final del ciclo, pero no el objetivo, no la finalidad, sino una fase que visibiliza dicho proceso. Es así que las preguntas vinculadas con la pedagogía comunitaria se vertebran con la colectivización de la educación así como con las sensibilidades de tipo E.
3. *Importancia educativa del encuadre o contexto.* Ello no implica hacerlo sólo desde la objetivación que define el conocimiento científico donde se extraen categorías *etic* y *emic* pero desde un punto de vista vertical, donde la ciencia es la que impone el juicio de lo que es adecuado y lo que no. Proponemos prácticas educativas derivadas de una epistemología basada en procesos de percepción personales que dan vida y color al aprendizaje al que nos queremos acercar. Shaddai Larios, precisa de una abstracción que lo identifique y lo rescate de su hábitat real, en una práctica semejante a lo que propone el primer paso de la metafísica del objeto cotidiano: aislarlo para volverlo a observar por otra perspectiva (como si fuera la primera vez) (Larios, 2021, 251). Son, por lo tanto, los procesos de percepción unidos a la finalidad última del hecho educativo el que establece la mirada inicial hacia el aprendizaje. Si pensamos las preguntas vinculadas con los afectos y el cuidado, veremos como ofrecen la posibilidad de este encuadre. Igualmente las sensibilidades de tipos C reiteran la redimensión del enfoque y del encuadre de las praxis educativas.

4. *Identificar y analizar procesos de extrañamiento.* Se trata de tener en la mente, en la mirada el propio concepto que queremos trabajar de forma “extrañada”, poniendo en interacción varias categorías o aspectos que vienen de fuera (eic) y lo que emerge (emic) del propio campo disciplinar, en el mismo ejemplo de la Guerra civil sería la propia historia de la G.Civil Vs. la descripción de las vivencias de personas que la vivieron. Es decir, recogiendo testimonio de quiénes vivieron este proceso histórico, localizándolos en sus propios lugares geográficos, espacios sociales, horas del día, etc. Los procesos de extrañamiento no son sino aperturas a la participación (igual que las preguntas que se plantearon dedicadas a ello). Los procesos de extrañamiento son procesos a la par con las sensibilidades de orden no dicotómico (sensibilidad A).

5. *El cruce de datos y de relatos históricos.* Ello puede conllevar, también que sea un tema coincidente o no, dependiendo de nuevo de la finalidad educativa. Latour en Larios (2021) decía que los sociólogos deberían aprender de los artistas sobre cómo replantear los objetos de aprendizaje sólidos desde estados movedizos por los que los humanos les dan sentido a partir de sus conexiones. también Foster (2001, 186) añade a esta idea que existen una serie de deslizamientos antropológicos efectuados por los artistas, vinculados con las cualidades del objeto documental-etnográfico y destacada la labor del artista como etnógrafo, en sus aspiraciones al trabajo de campo en donde teoría y práctica parecen reconciliarse (Foster, en Larios, 2021, p. 253). Cruzar datos más fríos con el propia relato encarnado son sitúa en las preguntas del espacio, los cuerpos y la educación, dando lugar a una sensibilidad D.

6. Resaltamos por tanto *la importancia de la labor interdisciplinar* y la reconsideración de la inclusión de la esfera artística dentro de esta mirada encarnada y sensible hacia el cuerpo que pretendemos transmitir en este escrito. Lo racional y cognitivo sigue jugando un rol preponderante, y con el giro corporal es posible incorporar otras dimensiones en los procesos educativos. Se trata del despliegue de una sensibilidad que apuesta directamente por los procesos educativos no dicotómicos y que a su vez se pregunta por los afectos y el cuidado.

Para cerrar el trabajo, queremos aportar algunas claves concretas que a partir de nuestras “prácticas errantes como profesionales de la educación universitaria hemos ido descubriendo en estos 20 /30 años de profesión”:

- Estar abiertos a múltiples posibilidades que ofrecen el campo de estudio y explorarlas todas antes de elegir una para profundizar en ella.
- Generar una lista de opciones, tiempos y espacios desde donde poder observar las temáticas que se quieren investigar.
- Hacer uso de múltiples formas de expresión como la música, la arquitectura, el baile, los informes de investigación, etc., así como metáforas para estimular el pensamiento que no sean solo las meramente académicas.
- Usar formas no lineales de pensamiento (ir de atrás hacia delante, darle vueltas a un tema para verlo desde distintas perspectivas) para abordar las investigaciones.
- Aislar un objeto, sacarlo de su contexto y volverlo a reconstruir, uniéndolo a distintas disciplinas y ubicándolo en distintas temporalidades o espacialidades.
- Compartir diferentes intersubjetividades con otras personas y agentes sociales, así como con los colegas con los que se lleva a cabo el trabajo de investigación.

Llegado a este punto, quedará pendiente seguir pensando y ejerciendo una antropología pedagógica de los sentidos, una teoría de la educación de los cuerpos que sienten y habitan los espacios escolares, del tacto y del olfato, del recuerdo de las experiencias sentidas y vividas, del caminar como pedagogía o del pensar como ejercicio somático. Con este trabajo no pretendemos cerrar este tema sino más bien abrirlo a exploraciones futuras, sin olvidar que somos sujetos primariamente corporales y ello nos conecta con nuestra persona y las experiencias educativas de forma integral. Se trata de un reto complejo pero importante para la Teoría de la Educación y sus formas de afrontar la educación como un proceso personal.

## REFERENCIAS

- Almeida, Antonio S.; Betancor, Miguel y Planella, J. (Coords.) (2023). *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar*. Octaedro.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1975). *Kafka: Por una literatura menor*. Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Escribano, X. (2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-ponty*. Prohom Edicions.
- Esteban Ortega, J. (2009). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Plaza y Valdés Editores.
- Farina, C. (2013). Sensibilidades de los saberes del cuerpo. En C. Farina y E. Hernández (Edits.). *Cosméticas y políticas del cuerpo. Educación de los sensibles* (pp. 11-28). Alfagraphics.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina: Pedagogías trastornadas y prácticas sexuales en la educación*. Biblioteca Fragmentada.
- Flores, V. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Con Tinta Me Tienes.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc-CEM.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Educación.
- Gamelli, I. (2002). *Pedagogia del corpo*. Meltemi.
- García del Dujo, Á. (Coord.) (2022). *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*. Octaedro.
- Gómez-Pérez, A. (2024). *Inteligencia artificial: ciencia y humanismo*. Lección Magistral. Universidad de Alcalá.
- Good, B.J. (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*. Edicions Bellaterra.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Haraway, D. (2016). *A Cyborg Manifesto. Science, Technology and Socialism-Feminism in the Late Twentieth Century*. University of Minnesota Press.
- Han, B.Ch. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Kerckhove, D. (1995). *The skin of culture: Investigating the new electronic reality*. Somerville House Publishing.

- Honoré, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. RBA.
- Kerckhove, D. de. (1997). *A pele da cultura. Uma investigação Sobre a Nova Realidade Electrónica*. Mediações.
- Kerckhove, D. (2001). *Connected intelligence: The arrival of the web society*. Kogan Page.
- Larios, S. (2022). Teatro de objetos documentales. La Uña Rota. Segovia.
- Le Breton, D. (2015). *L'adieu au corps*. Métailié.
- Le Breton, D. (2024). *Cicatrices. L'existence dans la peau*. Métailié.
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Alba editorial.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace* Perseus Books.
- Lévy, P. (1998). *Becoming virtual: Reality in the digital age*. Plenum Trade.
- Martín Rojo, L. (2013). *Paisajes lingüísticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas. Anuario Del Conflicto Social*, 2.
- Masson, L. (2022). El cuerpo como un espacio de disidencia. En L. Contrera y N. Cuello (Comp.). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Madreselva.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Altaya.
- Navarro Pedreño, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria: Creando (con)textos para una acción social ecológica*. Editorial CCS.
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2021). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Gustavo Gili.
- Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Ediuoc.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Planella, J. (2022). *Vivir corporalmente. Corpografías clandestinas*. Villavicencio, material no publicado.
- Planella, J. (2023). *Nuestro territorio es nuestro cuerpo*. Universidad de Los Llanos.
- Planella, J.; Chiva, O., Salvador, C. y Pallarès, M. (2022). Corpografías audiovisuales y educación. Diseñando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes desde la pedagogía sensible. *FotoCinema. Revista científica de cine y fotografía*, 25, 411-434. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2022.vi25.14535>
- Poveda Bicknell, D. y Matsumoto, M. (2024) La construcción de la “especial complejidad” en la acción normativa educativa española. En B. Vigo Arrazola (ed. y Coord.). *Desafíos ante la estigmatización en educación. Prácticas creativas e inclusivas con medios digitales* (pp. 43-59). Síntesis.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En: *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación. Colección monografías*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Richardson, N. y Locks, A. (2014). *Body Studies. The Basics*. Routledge.
- Rodríguez-Navarro, H. y Cruz, F. (2023). Diálogo y reflexión con Robert Stake sobre evaluación educativa y el origen e impacto de los centros de investigación en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.563911>

- Rodríguez-Navarro, H. y Cruz, F. (2023). Diálogo y reflexión con Robert Stake sobre evaluación educativa y el origen e impacto de los centros de investigación en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.563911>
- Romero, C.; Esteban, J.; Planella, J. (2022). El cuerpo y las cosas en la educación. En A. García del Dujo (coord.) *Pedagogías de las Cosas. Quiebras de la educación de hoy* (pp. 139-171). Octaedro.
- Romilly, J. (2008). *À l'école des anciens. Professeurs, élèves et étudiants*. Les Belles Lettres.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Rifkin, J. (2000). *The age of access: The new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience*. J.P. Tarcher/Putnam.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim de indivíduo*. Autêntica.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Sicilia, A. (2012). Educación física y transformación social: implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, 38, 47-65.
- Spinoza, B. (2017). *Etica*. Espuela de plata.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

## ENTREVISTAS Y TEXTOS INÉDITOS

- Entrevista 1 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "M".
- Entrevista 2 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "JD".
- Entrevista 3 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "C".
- Entrevista 4 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "D".
- Entrevista 5 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "Y".
- Entrevista 6 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "J".
- Planella, J. (2022). *Vivir corporalmente. Corpografías clandestinas*. Villavicencio, (material no publicado).
- Planella, J. (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio. Diario de Campo en Villavicencio* (Colombia). Manuscrito.
- Rodríguez-Navarro, H. (2004). *Textos personales*. Inéditos.
- VVAA (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Universidad de Los Llanos (Colombia).

## La vida online, la inteligencia artificial y su lectura pedagógica

*Online life, artificial intelligence, and its pedagogical interpretation*

Daniel Pattier\* y Sara Redondo-Duarte\*\*

Recibido: 1 de noviembre de 2024 Aceptado: 22 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Pattier, D. y Redondo-Duarte, S. (2025). La vida online, la inteligencia artificial y su lectura pedagógica. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 28–45. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20784>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20784>

### RESUMEN

La expansión de la vida online y la inteligencia artificial (IA) tiene un impacto transformador en los modelos y prácticas educativas. Estos cambios plantean interrogantes en elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del estudio es ofrecer una lectura crítica y pedagógica sobre el impacto de estas dimensiones en la educación. Se propone un análisis estructurado en el que se profundiza, en primer lugar, en el efecto de la vida online en la educación, especialmente en la transformación de los procesos educativos y en la evolución de la relación profesorado-estudiantado. En segundo lugar, se expone un apartado dedicado a la IA aplicada a la educación con especial hincapié en las aplicaciones pedagógicas, las oportunidades y los retos éticos derivados de su uso. Más allá, se reflexiona sobre algunos desafíos y consideraciones futuras sobre la temática. Se destaca cómo la digitalización facilita el acceso y la democratización del aprendizaje, pero también aumenta la brecha digital y plantea problemas éticos relacionados con la privacidad y la seguridad de datos. La IA, por su parte, permite personalizar el aprendizaje y mejorar la eficiencia en tareas docentes, aunque plantea dilemas sobre la deshumanización de la enseñanza y el sesgo en los algoritmos. Se concluye que el docente desempeña un papel crucial como garante de una educación ética y equilibrada. Asimismo, aunque la tecnología ofrece nuevas e interesantes posibilidades, debe ser utilizada en los procesos educativos desde la reflexión y el juicio pedagógico del docente para poder establecer un saludable desarrollo integral del alumnado.

**Palabras clave:** educación; inteligencia artificial; profesorado; vida online

### ABSTRACT

The expansion of online life and artificial intelligence (AI) has a transformative impact on educational models and practices. These changes raise questions about key elements of the teaching and learning process. The aim of this study is to provide a critical and pedagogical interpretation of the impact of these dimensions on education. A structured analysis is proposed, first exploring the effect of online life on education, particularly in terms of the transformation of educational processes and the evolution of the teacher-student relationship. Secondly, a section is dedicated to AI applied to education, with a particular emphasis on pedagogical applications, opportunities, and the ethical challenges arising from its use. Furthermore, reflections are made on some future challenges and considerations regarding the topic. It is highlighted how digitalization facilitates access and the

**Financiación:** Este trabajo es resultado del proyecto I+D+i “El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español (IMP-NOVA)”, con referencia PID2022-138878NA-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.



\* Daniel Pattier [0000-0003-3426-922X](https://orcid.org/0000-0003-3426-922X)

Universidad Complutense de Madrid (España)  
[dpattier@ucm.es](mailto:dpattier@ucm.es)

\*\* Sara Redondo-Duarte [0000-0003-2012-8784](https://orcid.org/0000-0003-2012-8784)

Universidad Complutense de Madrid (España)  
[saredo02@ucm.es](mailto:saredo02@ucm.es)



democratization of learning, but also increases the digital divide and raises ethical issues related to privacy and data security. AI, in turn, enables the personalization of learning and improves efficiency in teaching tasks, although it poses dilemmas concerning the dehumanization of education and bias in algorithms. It is concluded that the teacher plays a crucial role as a guarantor of ethical and balanced education. Moreover, although technology offers new and exciting possibilities, it must be employed in educational processes through the reflection and pedagogical judgment of the teacher to establish a healthy integral development of students.

**Keywords:** education; artificial intelligence; teachers; online life

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, marcado por una creciente digitalización, el impacto de la vida online y de la inteligencia artificial (IA) en diversos aspectos de la sociedad es innegable. La educación, como uno de los campos centrales en el crecimiento y desarrollo del ser humano de manera individual, y de la sociedad en su conjunto, no es una excepción. Por ello es importante que se produzca una reflexión crítica sobre esta transformación que se está dando de manera abrupta y que influye de manera significativa en aspectos clave del ámbito educativo (Suzuki, 2024).

Este artículo tiene el objetivo de analizar cómo estos dos ámbitos (la vida online y la IA) están transformando los modelos educativos tradicionales, replanteando tanto el papel del docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Las oportunidades y los desafíos que se están generando en este proceso deben ser escrutados bajo una óptica pedagógica evitando caer en posicionamientos prejuiciosos para poder dilucidar si estamos ante un panorama favorable o desfavorable en el fin último de educar a las próximas generaciones desde una visión integral de la persona (Al-Tkhayneh et al., 2023; Hernández González et al., 2024). Este necesario análisis se llevará a cabo en nuestro estudio desde una perspectiva crítica y sin ánimo de examinar exhaustivamente todas y cada una de las implicaciones de la vida online y de la IA en la educación, sino más bien de ofrecer una lectura pedagógica de estos procesos. Así, se pretende ofrecer una visión global que oriente a educadores y académicos en la comprensión de las implicaciones de la utilización de este tipo de herramientas en beneficio de la enseñanza y/o del aprendizaje (Katsamakas et al., 2024; Tsekhmister et al., 2024).

El auge de la digitalización ha generado cambios radicales en la forma en que las personas interactuamos, nos relacionamos, aprendemos o trabajamos. El desarrollo de internet, las tecnologías móviles y las diversas aplicaciones y plataformas digitales han permitido la creación y consolidación de la vida online, que camina paralelamente a la vida offline (Huang et al., 2022; König y Seifert, 2020). Además, dichos avances tecnológicos han transformado en ciertos casos las aulas tradicionales en espacios híbridos o incluso totalmente virtuales, donde se ofrecen estudios y titulaciones sin la necesidad de la presencialidad por parte del estudiantado o del profesorado (Mineshima-Lowe et al., 2024). Hoy en día existe una cantidad ingente de contenidos y conocimientos en internet, al alcance de la mano, lo que plantea nuevas formas de aprender y, por tanto, de enseñar, como el e-learning, la educación a distancia de manera digital o, incluso, la utilización de redes sociales en entornos educativos (Owusu-Agyeman y Pillay, 2024; Pattier, 2022).

Esta ola de la digitalización e impacto en educación ha tenido una cresta significativa con la disponibilidad de manera accesible y sencilla de diversas aplicaciones basadas en IA para la sociedad en general (Li et al., 2024). No podemos hacer caso omiso a esta realidad cada vez más utilizada, para bien o para mal, en el ámbito educativo. La IA ha comenzado a desempeñar un papel central en la educación, introduciendo nuevas herramientas y plataformas que personalizan el aprendizaje, automatizan procesos educativos o brindan análisis detallados del rendimiento estudiantil (Ouyang et al., 2023).

Sin embargo, estas transformaciones no están exentas de problemas. En primer lugar, la vida online ha generado una creciente dependencia de la tecnología que incluso abarca implicaciones en aspectos clave en el desarrollo humano como la autoestima, la aceptación de iguales, o la opinión sobre uno mismo (Serrate-González et al., 2023). Estos retos son especialmente acusados en la etapa adolescente donde no existe todavía una madurez a nivel intelectual y afectivo que ayude a la persona a tener un claro dominio sobre sí mismo (Reyero et al., 2021). Dicho escenario ha llevado a debates sobre las distracciones, la privacidad o seguridad de los datos y la posible mayor brecha digital entre, por un lado, quienes tienen acceso a la tecnología y quienes no, y, por otro lado, quienes saben usar eficientemente dicha tecnología y quienes no (Silva Monsalve y Garzón Garzón, 2023). En segundo lugar, la IA en la educación, si bien ofrece grandes oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, también plantea serias cuestiones éticas y sociales (Huallpa et al., 2023). La posibilidad de sesgos en los algoritmos, la deshumanización del proceso educativo y la pérdida del rol central del docente son algunas de las preocupaciones que deben abordarse con seriedad desde una perspectiva pedagógica.

Este estudio se estructura en cinco apartados. En primer lugar, la introducción al artículo, donde se encuentra el objetivo, la contextualización y la estructura que lo conforma. En segundo lugar, se aborda el impacto de la vida online en la educación, en cuanto a la transformación de los procesos educativos y al cambio en la dinámica docente-estudiante. En tercer lugar, se analiza la IA aplicada a la educación, con un enfoque en las aplicaciones pedagógicas, las oportunidades que ofrece y los retos éticos y sociales asociados a ello. En cuarto lugar, se hace hincapié en los desafíos y consideraciones futuras, como la necesidad de adaptar los currículos universitarios y abordar la brecha digital. Finalmente, el artículo concluye con una síntesis de los hallazgos principales, una reflexión crítica sobre la temática y la propuesta de líneas de investigación futuras.

## 2. LA VIDA ONLINE Y SU IMPACTO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

La conectividad digital y la expansión de la vida online han transformado muchos aspectos de la vida humana. En el ámbito de la educación, su impacto ha sido significativo no solamente desde un punto de vista que tiene que ver con el acceso al conocimiento, sino también desde los propios procesos educativos modificando espacios de aprendizaje o metodologías de enseñanza. En las últimas décadas, se ha redefinido el campo educativo con conceptos como el e-learning, modificando casi por completo lo que se entendía hasta entonces por educación a distancia (Ramírez García et al., 2021). Más allá, la aparición de plataformas digitales, dispositivos móviles o el uso de redes sociales en educación han transformado numerosos aspectos de la cotidaneidad de los procesos educativos. Así, la vida digital ha abierto nuevas posibilidades originando ventajas y desafíos que deben ser evaluados desde una perspectiva pedagógica crítica.

### 3. TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El auge de la vida online ha introducido innovaciones pedagógicas sin precedentes en cuanto a la significatividad e impacto dentro de los procesos educativos. La modalidad e-learning o aprendizaje en línea se ha establecido en los últimos años como una posibilidad real y efectiva sobre todo en etapas educativas como la educación superior (Harahsheh et al., 2023). Dicho modelo permite que estudiantes de cualquier lugar del mundo puedan matricularse y formarse en centros de estudio como por ejemplo, universidades, sin la necesidad de tener que desplazarse físicamente para ello. Con tan solo tener conexión a internet, se puede, de esta manera, salvar las dificultades que se pueden encontrar en zonas y contextos donde la presencialidad puede resultar complicada, como en zonas rurales, comunidades con recursos limitados, o lugares alejados de centros de estudios específicos. Más allá, el e-learning permite una flexibilidad no solamente en cuanto al lugar de estudio o de formación, sino una flexibilidad en cuanto al tiempo, ya que no es necesario la asistencia síncrona del profesorado y del estudiantado. Esto beneficia a estudiantes que se encuentren, por ejemplo, intentando conciliar sus estudios con otros ámbitos como el familiar o el laboral. Todo ello genera, por lo tanto, una democratización del conocimiento, posibilitando el acceso a la educación en términos generales (Raza et al., 2007).

La pandemia de la COVID-19 hizo que todas las etapas educativas a nivel internacional tuvieran que pasar sus procesos de enseñanza-aprendizaje de manera abrupta a una metodología en línea. Si bien es cierto que se demostró las desventajas y problemáticas de una educación e-learning impuesta para todas las edades, también fue un tiempo donde se vieron las posibilidades de este tipo de planteamientos no solamente para etapas superiores, sino también para edades menores. El fomento de plataformas de aprendizaje en línea donde el profesorado estructura los aprendizajes, la creación de aulas virtuales o el uso de videoconferencias fueron algunas de las acciones que se llevaron a cabo en este tiempo de emergencia para poder sostener los procesos educativos durante un tiempo determinado (Dhiraj y Kumar, 2023).

Una pregunta que surge tras la pandemia y las diferentes experiencias vividas en este tiempo es hacia qué tipo de educación debemos dirigirnos: hacia la presencial, la online o la híbrida. Ante esta pregunta no podemos responder con una respuesta total y válida para todos los casos, ya que depende de la etapa educativa, el área de conocimiento, la situación personal del estudiante, o la afinidad con el modelo educativo en concreto. Sí es significativo que, por ejemplo, estudiantes de universidades públicas presenciales escojan como modelo que les gustaría para sus estudios, tanto la presencialidad como el modelo híbrido donde se combinarían las clases presenciales y la metodología e-learning (Pattier y Ferreira, 2023).

El uso de redes sociales también ha transformado los espacios educativos originando no solamente una utilización de contenidos como complemento de las tradicionales clases de los docentes, como podría ser, por ejemplo, el uso de vídeos digitales visualizados a través de YouTube (Pattier, 2022); sino una generación de espacios de aprendizaje compartido y colaborativo a través de un aprendizaje informal en redes como X (Gende, 2023).

Así, las posibilidades y beneficios de la vida online en el ámbito educativo son muy variadas. Además de las ya señaladas como el acceso global al conocimiento o la flexibilidad de espacios y tiempos de aprendizaje, también es importante el desarrollo que permite de ciertas habilidades

para buscar, filtrar y gestionar la información, promoviendo una autonomía y un autoaprendizaje, habilidades que resultan de gran interés en un mundo laboral que podemos considerar en constante cambio.

Sin embargo, desde una crítica pedagógica, también debemos señalar los desafíos que este tipo de transformación en el ámbito educativo está acarreando. En primer lugar, y en contraposición con el acceso global al conocimiento, es reseñable que una cantidad ingente de contenidos en la red puede generar un bloqueo en el estudiante al no ser capaz de filtrar o elegir los contenidos ya que no tiene todavía la capacidad o el juicio pedagógico para ello. Por otro lado, es importante señalar que las plataformas y aplicaciones digitales, propias de la vida online, están manejadas internamente por algoritmos creados y dirigidos por ciertas empresas, lo que puede promover una muestra sesgada e intencional de contenidos que pretendan dirigir a los usuarios hacia objetivos que distan mucho de lo que podemos llamar la finalidad propiamente educativa. Por otro lado, la brecha digital sigue existiendo. Es cierto que, cada vez en menor medida en cuanto acceso a internet o dispositivos digitales, pero sí en cuanto a alfabetización digital y uso eficiente de las diversas aplicaciones.

Además, la vida online tiene dos grandes retos en cuanto a la dispersión de la vida offline. Por un lado, las distracciones más o menos momentáneas o por períodos concretos que afectan a la persona tanto a nivel educativo como a nivel de relación con los demás. Las distracciones que provoca el uso de dispositivos online, genera que observemos fácilmente escenas donde se encuentran personas comiendo juntos, pero la mayoría utilizando los dispositivos móviles, lo que genera una cierta huida hacia la “seguridad” de la vida online. En el ámbito educativo encontramos este tipo de distracciones en el alumnado, que pueden generar graves dificultades para establecer un fructífero proceso de mejora educativa. Por otro lado, y será un reto que se plantee en los próximos años, tendremos el desafío de educar y relacionarnos con personas que no solo viven en la vida online por algunos períodos de tiempo, sino que, al contrario, viven en la vida online la mayoría del tiempo y solamente vuelvan a la vida offline momentáneamente. El uso indiscriminado que puede darse de la realidad virtual en la que con uso de cascos la persona queda completamente aislada de la realidad y “vive” en la dimensión online para estudiar, relacionarse o trabajar, será un reto en el que la pedagogía y la educación en general tendrá que pronunciarse, de la mano de la investigación, para ejercer juicios de valor en favor de la presencialidad, de la relación personal cara a cara y de la salvaguarda de aspectos esenciales en el crecimiento y desarrollo integral humanos.

Por último, no podemos olvidar los problemas derivados de la exposición a elementos esenciales de la privacidad que puede producirse en la vida online (Willse, 2024). Esta implica la recopilación de datos personales, lo que plantea serias dudas sobre cómo se guardan, se protegen o se usan esos datos tanto en el presente como en el futuro. En educación, donde se manejan datos de especial relevancia como son los datos personales de menores, es fundamental garantizar la privacidad y seguridad de dichos datos cuando los estudiantes utilizan plataformas y aplicaciones que recogen y analizan su información. La protección de los datos personales es un aspecto crucial que debe ser abordado con regulaciones claras y políticas de privacidad transparentes.

## 4. CAMBIO EN LA DINÁMICA DOCENTE-ESTUDIANTE

El entorno online ha modificado notablemente las interacciones entre docentes y estudiantes. Si hablamos de la educación totalmente virtual rápidamente entenderemos que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje adoptan características distintas a las de un aula presencial, lo que, como hemos señalado anteriormente, plantea tanto retos como oportunidades para la relación educativa.

Sin embargo, la transformación no solamente ha llegado a la educación virtual, sino también a la presencial. Antiguamente la figura del docente era la del proveedor, casi exclusivo, de conocimiento de las diferentes disciplinas. Actualmente, ese rol ha sido transformado debido a la accesibilidad a prácticamente cualquier contenido teniendo una conexión a internet. Algunos estudios enfocan el nuevo rol del docente en ser un “facilitador” o un “guía” (Alarcón Hernández et al., 2020). Sin ánimo de denostar esta visión, podemos reconocer que estas son algunas de las características que debe tener un docente en los tiempos actuales, pero no podemos caer en el fallo de convertir al docente en “mero facilitador” o “mero guía”. La IA ya está haciendo de facilitador y de guía en el aprendizaje a un nivel que el ser humano jamás podrá llegar por sí mismo. La característica más intrínseca y que ofrece valor a la figura del docente en una realidad tan transformada por la vida online y el uso de dispositivos digitales como la actual, es el juicio pedagógico. Esta capacidad que el docente tiene para filtrar, evaluar, elegir, denunciar, utilizar, o negar el uso de los diferentes recursos que se encuentran al alcance del estudiante desde una visión pedagógica y en aras de una trascendente mejora educativa integral, es lo que le confiere un papel todavía principal en los procesos educativos.

Por otro lado, es indudable que el impacto de lo virtual en la educación también ha transformado las propias metodologías docentes. Algunas de ellas, incluso desde el ámbito presencial, basan su proceder en el uso sistematizado de recursos virtuales. Por ejemplo, el aula invertida, promueve un aprendizaje basado en recursos como los vídeos digitales, que son visionados por el estudiantado previamente a la clase, para poder generar en el aula espacios de trabajo o dinámicas más allá de la enseñanza expositiva (Sevillano-Monje et al., 2022). El rol tanto del docente como del estudiante se ve transformado por este tipo de metodologías. Por un lado, el profesorado necesita de la formación necesaria para conseguir llevar este tipo de modelo al aula real. Por otro lado, el estudiantado debe también gestionar una serie de habilidades como la autodisciplina y la organización, que en modelos más tradicionales eran aspectos muy marcados por la propia configuración de la clase en cuestión.

Así, el cambio en la dinámica docente-estudiante impulsado por el entorno digital y las metodologías innovadoras refleja una transformación profunda en la educación actual. Más allá de adoptar herramientas tecnológicas, esta nueva era exige una reformulación de los roles tradicionales: los docentes deben equilibrar su función de facilitadores con el ejercicio crítico del juicio pedagógico, mientras que los estudiantes asumen una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Así, la educación se convierte en un espacio colaborativo y flexible, donde la tecnología, lejos de ser el fin, actúa como medio para enriquecer la experiencia formativa y construir una educación más adaptada a las necesidades del mundo actual.

## 5. LA IA EN LA EDUCACIÓN: APLICACIONES Y RETOS

La IA generativa tiene el potencial de transformar las prácticas educativas actuales. De hecho, en la literatura podemos encontrar numerosos ejemplos de su aplicación en la planificación de sesiones de clase, la elaboración de materiales didácticos y de actividades, o la creación de rúbricas y pruebas de evaluación, entre otros aspectos (Rahman & Watanobe, 2023). La IA también ha demostrado ser muy útil para la reducción de carga administrativa en los docentes, aportando funcionalidades de organización de calificaciones, analíticas para llevar a cabo el seguimiento de los estudiantes, o corrección automática de pruebas de evaluación (Rasul et al., 2023). Estas funcionalidades se encuentran ya integradas en muchos de los sistemas de gestión de aprendizaje, como Canvas o Moodle.

Si bien la capacidad de la IA para reducir la carga administrativa de los profesores y apoyar la docencia ha sido recibida con gran entusiasmo, también plantea ciertos interrogantes: ¿Se está deshumanizando el proceso de enseñanza-aprendizaje con la llegada de la IA? ¿Existirá una dependencia excesiva de la tecnología en detrimento del desarrollo de competencias esenciales en el ser humano?

## 6. APLICACIONES DE LA IA EN EDUCACIÓN

El aumento de publicaciones sobre IA aplicada a la educación refleja un creciente interés en cómo estas tecnologías pueden transformar el aprendizaje y la enseñanza. Al realizar una búsqueda en Web of Science, utilizando la frase: “AI” and “education” and “teacher”, en los últimos 10 años (2015-2024), podemos apreciar un rápido crecimiento en las publicaciones en el campo de la IA aplicada a la educación, especialmente en el año 2024, en el que se concentran el 33,5 % de los trabajos. En el momento de realizar la búsqueda (23 de octubre de 2024), aún no se podía registrar el número total de publicaciones para el año 2024.

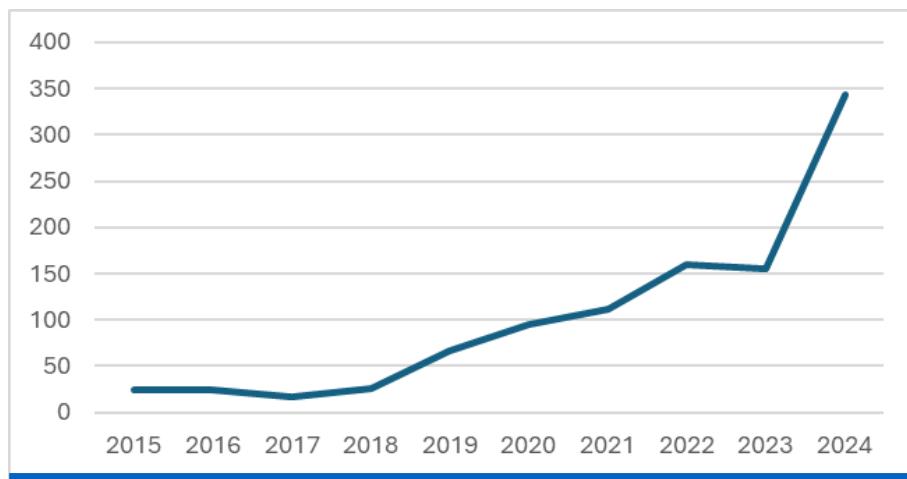


Gráfico 1. Evolución en las publicaciones sobre IAy educación. Nota: Elaboración propia a partir de datos de Web of Science.

La IA está teniendo un gran impacto en la enseñanza en modalidad virtual. Son numerosas las universidades que han incorporado chatbots y asistentes virtuales para resolver las dudas

de los estudiantes. Así lo refleja la revisión sistemática de Dogan et al. (2023), en la que examinaron un total de 276 publicaciones y concluyeron que el uso de la IA está aumentando rápidamente en la modalidad virtual de enseñanza, con China, India y Estados Unidos a la cabeza de la investigación. Asimismo, destacaron el aprendizaje adaptativo y personalizado, y el reconocimiento del comportamiento de los estudiantes como temas de investigación principales en relación con la IA.

Por su parte, Ahmad et al. (2024) llevaron a cabo un análisis bibliométrico de tendencias de investigación en IA en la educación desde 2014 a 2022, e identificaron como temas principales la calificación y evaluación de los alumnos, la predicción de la retención y el abandono de los estudios, el análisis de sentimientos, la tutoría inteligente, la supervisión de las aulas y los sistemas de recomendación. En esta misma línea, Zawacki-Richter et al., (2019) y Luan et al. (2020) señalaron como principales aplicaciones de la IA al ámbito educativo la elaboración de perfiles y la predicción, la evaluación, los sistemas adaptativos y la personalización, así como los sistemas de tutoría inteligente.

Quizá uno de los temas más controvertidos en las aplicaciones de la IA al ámbito educativo sea el reconocimiento de las emociones de los estudiantes. La IA analiza palabras y frases escritas por los estudiantes, pudiendo detectar si estos se encuentran frustrados o satisfechos con su progreso en el aprendizaje. Existen ya herramientas que pueden analizar las expresiones faciales e incluso el tono de voz de los estudiantes para inferir emociones. Evidentemente esto supone un gran avance respecto a los Sistemas Tutoriales Inteligentes (STI) de los años 80, cuyo objetivo era presentar un comportamiento similar al de un tutor humano, sin embargo, ¿puede realmente la IA percibir de manera adecuada el lenguaje no verbal y adaptar sus interacciones con el estudiante tal como lo haría un profesor? ¿Puede la IA motivar a un estudiante cuando afronta dificultades?

Otro tema controvertido en las aplicaciones de la IA en la educación es la denominada “personalización” del aprendizaje. ¿Implica esta personalización que la IA “imponga” una representación específica de un tema o materia? ¿Cómo podemos asegurarnos de que la IA no muestra una información sesgada al estudiante? Precisamente estas mismas críticas se le achacan a los antiguos STI, pues la decisión sobre lo que iba a ser enseñado quedaba determinada por el propio programa (Redondo-Duarte, 2012). Podríamos decir que aún queda mucho camino por recorrer en ese sentido.

A continuación, la tabla 1 (ver pág. siguiente) muestra una síntesis de las principales aplicaciones de la IA en educación, junto con los objetivos que persigue cada una de ellas. Tal como hemos mencionado, algunas de estas aplicaciones conllevan limitaciones pedagógicas importantes. Merece la pena detenerse en algunas de estas aplicaciones basadas en IA para entender mejor los modelos pedagógicos que subyacen a las mismas. Plataformas gratuitas como Khan Academy utilizan algoritmos de IA que, en función del rendimiento del estudiante, recomiendan contenidos específicos y adaptan las lecciones. Además, utilizan puntos, insignias y misiones que recompensan el avance y esfuerzo del estudiantado. La IA analiza los tiempos de respuesta, número de intentos, precisión en la respuesta y uso de ayudas, y, en función de ello, recomienda lecciones y ejercicios adicionales según las necesidades del estudiante.

**Tabla 1.** Aplicaciones de la IA en educación. **Nota:** Elaboración propia

APLICACIÓN	OBJETIVO QUE PERSIGUE
Tutoría personalizada	Adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades del estudiante.
Ánalisis de emociones	Evaluuar las emociones de los estudiantes para mejorar la interacción y el ambiente de aprendizaje.
Creación de contenidos	Elaborar materiales didácticos (temas, mapas conceptuales, resúmenes, quizzes, etc.).
Chatbots educativos	Responer preguntas y dudas de los estudiantes en tiempo real.
Asistentes virtuales	Proporcionar apoyo en la planificación y organización del estudio.
Ánalisis predictivos	Detectar estudiantes en riesgo de abandono y predecir el rendimiento académico.
Simulaciones interactivas	Experimentar situaciones reales de manera segura.
Reconocimiento de voz	Facilitar la práctica de idiomas y la lectura mediante la interacción vocal.
Gamificación	Aumentar la motivación mediante el uso de elementos de juego.
Evaluación de aprendizajes	Generar rúbricas y pruebas de evaluación. Corrección automatizada de exámenes y tareas.
Detección de plagio	Analizar la originalidad de los trabajos para detectar coincidencias o plagio.

Otras herramientas como Grammarly (asistente de escritura) pueden ser útiles para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades gramaticales y de redacción. Realiza análisis sintáctico e identifica errores gramaticales, de puntuación, ortográficos y de estilo. Como muestra la ilustración 1, esta herramienta trata de emular a un tutor humano, proporcionando al estudiante el texto corregido e indicando qué errores ha cometido.

**Texto original (mal escrito):**

"El gato comen en la cocina, y el perro corre hacia al jardín. Ellos son muy juguetones, pero a veces son desobedientes. yo siempre les digo que no hagan ruido, pero ellos no escucha."

**Correcciones:****1. Ortografía y gramática:**

- "comen" (verbo en plural) debe ser "come" (verbo en singular, ya que se refiere a "el gato").
- "hacia al jardín" debe ser "hacia el jardín" (eliminar "a" y agregar la tilde en "jardín").
- "yo" debe comenzar con mayúscula.
- "escucha" debe ser "escuchan" (concordancia con "ellos").

**2. Puntuación:**

- Se puede agregar una coma después de "pero" en "pero a veces son desobedientes" para mejorar la claridad, aunque no es estrictamente necesario.

**Texto corregido:**

"El gato come en la cocina, y el perro corre hacia el jardín. Ellos son muy juguetones, pero a veces son desobedientes. Yo siempre les digo que no hagan ruido, pero ellos no escuchan."

Este es un ejemplo básico, pero muestra cómo las correcciones gramaticales, de puntuación y ortográficas pueden mejorar un texto. Si tienes otro texto que deseas corregir, estaré encantado de ayudarte.

**Ilustración 1.** Ejemplo de un texto corregido con Grammarly.**Nota:** Elaboración propia

Algunas de las aplicaciones que ofrecen contenidos específicos de materias se basan en elementos de la antigua enseñanza asistida por ordenador (EAO), como la división del contenido

en pequeños pasos, la inclusión de juegos y simulaciones, actividades de práctica y ejercitación, y la provisión de feedback inmediato, seguido de refuerzo o corrección. (Redondo-Duarte, 2012). El reto que aquí se plantea es: ¿está avanzando la pedagogía de la mano de la tecnología? ¿Qué modelos pedagógicos son más adecuados en la era de la IA?

## 7. OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS DE LA IA

La IA plantea muchas posibilidades en el trabajo autónomo del alumnado, pues, si se utiliza de manera adecuada, podría ser un apoyo en tareas clave en el proceso de aprendizaje, como la síntesis de información, la elaboración de mapas conceptuales o el análisis de ejemplos. García-Peñalvo (2023) enfatiza la relevancia de las IAs generativas como ChatGPT en el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, la formación en la búsqueda y comparación de fuentes, así como la elaboración de preguntas específicas dirigidas a esta herramienta.

Estudios como el de Bhatt y Muduli (2022) indican que la IA es capaz de evaluar la aptitud de los estudiantes para el aprendizaje, comprobar su capacidad de memoria, seguir su progreso, medir la eficacia del aprendizaje, ayudar a identificar errores y sugerir correcciones. Por su parte, estudios como el de Chen et al. (2020) muestran que, mediante el uso de plataformas de IA, los docentes han logrado revisar y calificar las tareas de los estudiantes de manera más eficaz y eficiente, lo que se traduce en una mejora en la calidad de sus actividades pedagógicas.

Sin embargo, cabe preguntarse: ¿realmente la IA puede tener un impacto positivo en el nivel de aprendizaje del estudiante? El estudio llevado a cabo por García-Martínez et al. (2023) determina que la IA y las ciencias computacionales tienen un impacto positivo en el rendimiento y la motivación de los estudiantes, especialmente en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), pero enfrentan desafíos educativos y éticos en su implementación. Asimismo, un metaanálisis de Zheng et al. (2021), que incluyó 24 estudios con 2908 participantes, reveló que la IA tiene un efecto considerable en el rendimiento académico, aunque su impacto en la percepción del aprendizaje es menor.

Además, el estudio realizado por Chen et al. (2020) puso de manifiesto que la adaptación y personalización de los contenidos según las necesidades de los estudiantes promueve tanto la asimilación como la retención del aprendizaje. En esta misma línea, Rizvi (2023) señala que el feedback personalizado, los planes de estudio y evaluación individualizada que ofrecen los asistentes virtuales y los sistemas de tutoría inteligente, pueden aumentar el compromiso de los estudiantes.

Asimismo, el papel que desempeña el profesorado en la motivación del alumnado a la hora de mediar y apoyar el aprendizaje con tecnologías de IA en el aula es clave. Chiu et al. (2023) llevaron a cabo un estudio experimental con 123 estudiantes de 10º curso utilizando chatbots. Los resultados indicaron que la motivación intrínseca y la competencia para aprender con el chatbot dependían tanto del apoyo del docente como de la experiencia del estudiante, y que el apoyo del profesorado satisfacía en mayor medida la necesidad de relación, pero menos la de autonomía.

A pesar de las grandes ventajas que plantea el uso de la IA, no debemos olvidar que la interacción humana es esencial para que se produzca un aprendizaje más profundo. En esta línea,

Ouyang y Jiao (2021) plantean dos paradigmas en el uso educativo de la IA: el primero, fundamentado en teorías cognitivas y constructivistas sociales, considera a la IA como un apoyo al aprendizaje colaborativo; el segundo, basado en el conectivismo, promueve un aprendizaje en el que los estudiantes asumen un rol activo y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Uno de los principales desafíos en el ámbito educativo es, sin duda, explorar cómo podemos mejorar esta colaboración sinérgica entre estudiante, profesor y la tecnología, equilibrando la interacción humana con el uso de la IA para desarrollar al máximo el potencial del estudiantado.

## 8. RETOS ÉTICOS Y SOCIALES DE LA IA EN EDUCACIÓN

Ciertamente las posibilidades que ofrece la IA en la educación resultan abrumadoras, pero cabría preguntarse: ¿qué entendemos por personalización del aprendizaje? Pudiera parecer que todos estos sistemas de recomendación y monitorización del estudiante deshumanizan el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Dónde queda la persona? ¿Realmente ese conjunto de datos que proporciona la IA ayuda a entender a la persona que tenemos delante? En este sentido, Adiguzel et al., (2023) señalan que la IA se estaría empleando para representar y dirigir el aprendizaje cognitivo, mientras que los estudiantes serían los receptores de sus servicios.

El crecimiento y aplicaciones de la IA en el ámbito educativo es actualmente tan vertiginoso que ya existen centros, como el colegio David Game College en Londres, que ha anunciado recientemente que sustituirá a sus profesores por IA y realidad virtual en uno de sus cursos. Este es un proyecto piloto que tiene como objetivo evaluar si un sistema educativo completamente automatizado podría ser viable. En concreto, el centro ha anunciado que utilizará la IA para monitorizar el progreso de cada alumno en tiempo real, creando planes de estudio personalizados según capacidades individuales (Escobar, 2024). Por su parte, Okulich-Kazarin et al. (2023) estudiaron las percepciones de estudiantes de Europa del Este sobre la sustitución de profesores universitarios por tecnologías de IA. De los 599 encuestados, más del 10 % cree que la IA reemplazará a los docentes universitarios en un plazo de cinco años.

¿Realmente una máquina puede inspirar a un alumno? ¿Puede la IA encender esa chispa necesaria para activar la curiosidad por un tema, esa curiosidad que nos lleva a hacernos preguntas y a avanzar como sociedad? Es importante destacar aquí el imprescindible papel que juegan las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que precisamente es el talón de Aquiles de la IA. Debemos tener en cuenta que estas herramientas ofrecen una comprensión contextual limitada, lo que dificulta su adaptación a las necesidades de los alumnos; además carecen de la capacidad de empatizar con su estado emocional, y plantean serias limitaciones para generar un aprendizaje profundo (Redondo-Duarte et al., 2023).

Precisamente gran parte del proceso vital de aprendizaje se basa en recorrer un camino de autoconocimiento, no sólo de cómo aprendemos sino de descubrir quiénes somos y quiénes queremos ser. Se antoja difícil que este camino pueda recorrerlo por nosotros una máquina, recomendando uno u otro contenido: ¿sabe la IA que aprendemos de nuestros errores, o que algo que inicialmente no nos interesaba puede ser el centro de nuestra vida más adelante? ¿Nos está predisponiendo la IA a aprender a aprender “cosas” determinadas de una manera determinada?

Herramientas como ChatGPT recopilan información de bases de datos y textos de Internet, por lo que también aprenden cualquier sesgo cognitivo que se encuentre en dicha información (Sabzalieva y Valentini, 2023). Esto implica que la IA puede estar contribuyendo a reproducir estereotipos relacionados con el género, la raza, la etnia, la religión u otras cuestiones. Además de los errores que estas herramientas pueden generar en las respuestas, reemplazar la escritura humana por escritura artificial puede afectar a la adquisición de competencias clave (Romero-Rodríguez et al., 2023).

Así pues, en esta nueva era de la IA, el ámbito educativo afronta numerosos retos, que pasan por encontrar un equilibrio y un uso adecuado de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que la educación es un proceso que integra a la persona en su totalidad.

## 9. DESAFÍOS Y CONSIDERACIONES FUTURAS

Si le preguntamos a ChatGPT cómo será el estudiante del futuro, nos indica que “será un aprendiz versátil, empoderado y comprometido con su educación y con su entorno” (OpenAI, 2024). Podemos aventurarnos a imaginar un futuro en el que el aprendizaje mediado por IA estará centrado en los estudiantes, otorgándoles mayor autonomía y control en su proceso de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes podrán seleccionar los temas que desean explorar, y recibir recomendaciones y rutas de aprendizaje específicas en tiempo real (Rizvi, 2023), basadas en sus patrones de desempeño e intereses de aprendizaje. Además, contarán con chatbot y tutores inteligentes disponibles las 24 horas, que les ayudarán con la resolución de dudas y el refuerzo de determinados aprendizajes.

Los más optimistas apuntan a que los chatbot, como sistema de diálogo, deberían ser capaces de emular e interpretar la comunicación humana, permitiendo a los estudiantes interactuar con dispositivos digitales como si estuvieran conversando con un ser humano real (Younas et al., 2023). El gran interrogante aquí es si estas herramientas serán capaces de entender adecuadamente el contenido del diálogo con el estudiante e identificar sus necesidades sociales y emocionales. A día de hoy, estas herramientas plantean grandes limitaciones en la comprensión del contexto y la empatía humana.

Parece claro también que el estudiante del futuro va a ser monitoreado en gran número de variables por los sistemas de reconocimiento del comportamiento e interacción en entornos virtuales. Todo este volumen de datos sobre su progreso en el aprendizaje y su comportamiento plantea, a su vez, dilemas éticos relacionados con la privacidad o la posibilidad de que se filtren datos sensibles. Esto contrasta con el discurso del propio ChatGPT cuando habla del “empoderamiento del estudiante”, pues este nivel de monitorización limitaría su autonomía al sentirse observado, lo que a su vez podría afectar a su motivación y concentración.

La IA generativa, sin duda, abre una gran ventana de información para los estudiantes, y va a requerir por su parte el desarrollo de competencias como el análisis, la evaluación crítica de la información y la identificación de sesgos. Estas herramientas pueden ser armas de doble filo: se pueden utilizar como “aliadas” para la búsqueda, análisis y contraste de información, pero los estudiantes también pueden caer en la tentación de “copiar y pegar”, como ha venido ocurriendo en los últimos años. Por ello, es fundamental que los docentes adquieran nuevas competencias

pedagógicas digitales (Younas et al., 2023) y enseñen a los estudiantes a trabajar con estas herramientas, a evaluar críticamente la información y a hacer un uso responsable de la misma. Asimismo, será necesario que, cuando trabajen de manera autónoma, los estudiantes sean capaces de autorregularse y gestionar adecuadamente el tiempo.

Otro desafío que afronta el uso de la IA es el aumento de las desigualdades ya existentes en el sistema educativo (Adiguzel et al., 2023). El acceso limitado a la IA puede generar brechas y desequilibrios entre los estudiantes, ya que las versiones de pago ofrecen características mejoradas (respuestas más rápidas, datos más recientes o información más amplia). La acción del docente es necesaria tanto para prevenir el aprendizaje de sesgos como para evitar que un acceso desigual a la IA beneficie a unos estudiantes sobre otros.

En cuanto al profesorado, seguramente la evolución de la IA permitirá que los docentes reduzcan la carga de trabajo administrativo, pudiendo enfocarse más en la enseñanza y guía de los estudiantes (Ahmad et al., 2022; Boulay, 2016). Parece claro que la IA nunca “asumirá” el papel del docente, aunque debería ser capaz de transformar la educación de manera que sea más humana, y no al contrario (Cope et al., 2020).

Un aspecto que necesariamente deberemos mejorar de cara al futuro es el refuerzo de los modelos pedagógicos de aprendizaje basados en IA, ya que actualmente existe una débil conexión entre estas perspectivas pedagógicas y el uso de la IA en la educación (Chiu et al., 2023). No debemos perder de vista que una educación integral requiere el desarrollo de la persona en su totalidad, sin olvidar los procesos afectivos. Gran parte del aprendizaje se produce a nivel vivencial, donde el estudiante aprende siendo y haciendo.

La IA podría estar generando un tipo de aprendizaje poco significativo, que no estaría relacionado ni con el contexto del estudiante ni con sus vivencias. Por ello, la IA nunca va a reemplazar al docente, independientemente de su capacidad para reducir tareas administrativas o proporcionar respuestas inmediatas. Simplemente porque no puede concebir al ser humano como un ser con afectos, valores e intereses particulares, sino como un ser que interactúa únicamente a nivel cognitivo. Además, no entiende la importancia de las emociones, las vivencias y el contexto personal en el aprendizaje. ¿Es capaz la IA de crear un clima de investigación que estimule la curiosidad del alumno y le dé el apoyo que necesita?

En cuanto a las actitudes docentes, y acercándonos a una perspectiva humanista (Rogers & Freiberg, 1996), la IA no es capaz de establecer una relación de autenticidad de persona a persona, ni puede comprender las reacciones del alumnado y percibir cómo se presenta el proceso de aprendizaje, mostrar cualidades de aceptación, aprecio o confianza por el estudiante.

## 10. CONCLUSIONES

A través de este artículo se ha planteado una reflexión crítica, desde una visión pedagógica, sobre la vida online y la inteligencia artificial. De este modo, se aportan al debate sobre la temática algunas cuestiones esenciales de especial interés en el ámbito educativo a la vez que se exponen ciertas argumentaciones y posicionamientos que pueden considerarse relevantes en la realidad actual.

La digitalización ha transformado la educación tanto desde un punto de vista de los propios modelos de enseñanza, donde destaca el e-learning, como desde una visión más centrada en las metodologías y didácticas docentes o de la utilización de recursos educativos. La educación se vuelve más flexible y accesible en un proceso que podemos llegar a denominar como democratización de la educación. Sin embargo, los retos que se plantean, como la sobreabundancia de información, la brecha digital, o el sesgo y manipulación inherentes al uso de plataformas digitales, requieren que el docente asuma un papel crucial en cuanto a filtrador de los recursos y en cuanto a potenciador de un verdadero pensamiento crítico y reflexivo por parte del estudiantado. Así, la integración tecnológica en la educación debe ser crítica y cuidadosa para asegurar una formación ética, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, la incorporación de la IA en la educación abre un nuevo abanico de oportunidades y desafíos. Las diversas aplicaciones de IA han mejorado la eficiencia en tareas docentes como la evaluación automática, el análisis del progreso estudiantil y la personalización del aprendizaje. Sin embargo, esta tecnología también plantea preguntas cruciales sobre la humanización del proceso educativo. Aunque la IA puede optimizar aspectos logísticos y administrativos, su capacidad para sustituir la empatía, inspiración y motivación inherentes a la enseñanza humana es limitada. En este sentido, estudios recientes destacan los beneficios de la IA en el aprendizaje personalizado y el seguimiento de los estudiantes. Sin embargo, surgen dudas respecto a la objetividad de los datos y al potencial sesgo en el contenido proporcionado. En áreas clave como el desarrollo del pensamiento crítico y la gestión de emociones, la interacción humana sigue siendo fundamental para un aprendizaje profundo y significativo. Además, la IA en educación plantea también retos éticos como garantizar que su uso no limite la creatividad ni promueva la dependencia de sistemas automatizados. De este modo, la IA tiene un papel importante en el avance educativo, pero debe ser usada como un complemento y no como un sustituto de la interacción humana, manteniendo el equilibrio entre tecnología y humanidad en el proceso formativo.

Así, la vida online y la IA en educación se han instaurado fuertemente en educación y su utilización se irá expandiendo todavía más a medida que mejoren las aplicaciones, se potencie su accesibilidad, y los usuarios estén más habituados a su utilización. La educación no puede permanecer pasiva ante ese acontecimiento, sino que debe dilucidar críticamente si su utilización, al menos en el ámbito pedagógico, es buena para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos son los beneficios y posibilidades que ofrecen estas realidades, pero muchos también son los desafíos y retos que provoca su utilización, sobre todo en edades donde los hábitos y los valores no están asentados con claridad en la persona. Por ello, este estudio señala al docente como garantista de que los estudiantes adquieran una educación de calidad y equilibrada, donde la tecnología se utilice de forma ética y adecuada al entorno de aprendizaje. A través del juicio pedagógico que debe guiar la implementación de metodologías de enseñanza o el uso de los diferentes recursos, tecnológicos o no, el docente asegura que estos medios contribuyan efectivamente al logro de objetivos de aprendizaje concretos, fomentando en el estudiantado el desarrollo de habilidades críticas, valores sólidos y una adaptación consciente a un entorno digital en constante cambio.

Como líneas de investigación futuras es reseñable la necesidad de un mayor número de investigaciones de carácter cualitativo sobre la temática de la vida online y el impacto de la IA

en educación, con el objetivo de poder obtener una visión más completa de la realidad actual. Asimismo, el estudio de las consecuencias de una vida extremadamente centrada en la dimensión online, por ejemplo, con una posible utilización masiva de cascos de realidad virtual, será esencial tanto desde un punto de vista pedagógico como desde la propia visión antropológica del ser humano.

## REFERENCIAS

- Adiguzel, T., Kaya, M., y Cansu, F. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Ahmad, K., Iqbal, W., El-Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M., y Al-Fuqaha, A. (2024). Data-Driven Artificial Intelligence in Education: A Comprehensive Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 12-31. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3314610>
- Ahmad, S., Alam, M., Rahmat, M., Mubarik, M., y Hyder, S. (2022). Academic and Administrative Role of Artificial Intelligence in Education. *Sustainability*, 14(3), 1101. <https://doi.org/10.3390/su14031101>
- Alarcón Hernández, P., Vásquez Bustos, V., Díaz Larenas, C., y Venegas Carrasco, C. (2020). The Teacher as Guide and Warrior: Metaphors about the Teaching Profession. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 105-128. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n36.2020.10989>
- Al-Tkhayneh, K. M., Alghazo, E. M. y Tahat, D. (2023). The Advantages and Disadvantages of Using Artificial Intelligence in Education. (2023). *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 105. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0094>
- Anderson, N., Belavy, D. L., Perle, S. M., Hendricks, S., Hespanhol, L., Verhagen, E., y Memon, A. R. (2023). AI did not write this manuscript, or did it? Can we trick the AI text detector into generated texts? The potential future of ChatGPT and AI in Sports & Exercise Medicine manuscript generation. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 9(1), e001568. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2023-001568>
- Bhatt, P. y Muduli, A. (2022). Artificial intelligence in learning and development: a systematic literature review. *European Journal of Training and Development*, 47(7-8), 677-694. <https://doi.org/10.1108/ejtd-09-2021-0143>
- Boulay, J. (2016). Artificial Intelligence as an Effective Classroom Assistant. *IEEE Intelligent Systems*, 31(6), 76-81. <https://doi.org/10.1109/MIS.2016.93>
- Chen, L., Chen, P., y Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chiu, T., Moorhouse, B., Chai, C., y Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 32(7), 3240-3256. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Cope, B., Kalantzis, M., y Searsmith, D. (2020). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 53, 1229-1245. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
- Dhiraj, A. y Kumar, P. D. S. (2023). Impacto del E-learning en el Sector de la Educación Superior durante la pandemia del COVID-19 a través de herramientas de la Pedagogía: Un estudio observacional. *Revista De Educación Y Derecho*, (27), 1-23. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.27.40935>

- Dogan, M., Dogan, T., y Bozkurt, A. (2023). The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- Escobar Ruiz, D. (2024, 10 de septiembre). Reemplazan profesores por inteligencia artificial: la educación de los niños con realidad virtual y mucho más. <http://bit.ly/4hwE63x>
- García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J., Fernández-Cerero, J., y León, S. (2023). Analysing the Impact of Artificial Intelligence and Computational Sciences on Student Performance: Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 171-197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>
- García-Peña, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Gende, I. M. (2023). *Aprendizaje informal en redes: Twitter y las #CharlasEducativas*. Ediciones Octaedro.
- Harahsheh, A. A., Alzboun, M. S., Hamadneh, M. A., Dawoud, T. N., y Alrashdan, H. (2023). Perception of E-Learning's Role in Shaping Post-Pandemic University Education: Evaluating Its Positive and Negative Effects on Returning to Traditional class. *Information Sciences Letters*, 12(10), 2575-2598. <https://doi.org/10.18576/isl/121010>
- Hernández González, M., Ramos Quiroz, J. M., Chávez Maciel, F. J. y Trejo Cázares, M. del C. (2024). Ventajas y riesgos de la Inteligencia Artificial Generativa desde la percepción de los estudiantes de educación superior en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-495>
- Huallpa, J. J., Flores Arocuitipa, J. P., Panduro, W. D., Huete, L. C., Flores Limo, F. A., Herrera, E. E., Alba Callacna, R. A., Ariza Flores, V. A., Medina Romero, M. Á., Quispe, I. M., y Hernández Hernández, F. A. (2023). Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 11(4), 105-115. <https://doi.org/10.21533/pen.v11i4.3770>
- Huang, L., Zheng, D. y Fan, W. (2022). Do social networking sites promote life satisfaction? The explanation from an online and offline social capital transformation. *Information Technology & People*, 35(2), 703-722. <https://doi.org/10.1108/ITP-03-2020-0143>
- Katsamakas, E., Pavlov, O. V., y Saklad, R. (2024). Artificial Intelligence and the Transformation of Higher Education Institutions: A Systems Approach. *Sustainability*, 16(14), 6118. <https://doi.org/10.3390/su16146118>
- König, R. y Seifert, A. (2020). From Online to Offline and Vice Versa: Change in Internet Use in Later Life Across Europe. *Frontiers in Sociology*, 5(4), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00004>
- Luan, H., Géczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S., Ogata, H., Baltes, J., Guerra, R., Li, P., y Tsai, C. (2020). Challenges and Future Directions of Big Data and Artificial Intelligence in Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 580820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820>
- Li, B., Lowell, V. L., Wang, C., y Li, X. (2024). A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100266. <https://doi.org/10.1016/j.caeari.2024.100266>
- Mineshima-Lowe, D., Mihai, A., Le Bourdon, M., Pears, L., Bijsmans, P., Hadjipieris, P., y Lightfoot, S. (2024). Hyflex and hybrid teaching and learning in higher education: evolving discussions in the

- post-Pandemic era (2024). *European Political Science* 23, 321-337. <https://doi.org/10.1057/s41304-023-00447-4>
- Mujiono, M. (2023). Educational Collaboration: Teachers and Artificial Intelligence. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 9(2), 618-632. <https://doi.org/10.33394/jk.v9i2.7801>
- OpenAI. (2024). ChatGPT (GPT-4). OpenAI. <https://www.openai.com/chatgpt>
- Okulich-Kazarin, V., Artyukhov, A., Skowron, Ł., Artyukhova, N., Dluhopolskyi, O., y Cwynar, W. (2023). Sustainability of Higher Education: Study of Student Opinions about the Possibility of Replacing Teachers with AI Technologies. *Sustainability*, 16(1), 55. <https://doi.org/10.3390/su16010055>
- Ouyang, F., y Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.caeari.2021.100020>
- Ouyang, F., Wu, M., Zheng, L., Zhang, L., y Jiao, P. (2023). Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00372-4>
- Owusu-Agyeman, Y. y Pillay, S. (2024). The Use of Social Network Sites to Enhance Relational Teaching in Higher Education. *Journal of Educators Online*, 21(2), 321-337. <https://doi.org/10.9743/JEO.2024.21.2.13>
- Pattier, D. (2022). Diseño y validación de instrumento para analizar canales educativos de YouTube. *Revista ICONO 14. Revista científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes* 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1818>
- Pattier, D. y Ferreira P. D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida?: Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/rced.76766>
- Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>
- Ramírez García, A. G., Espejel García, A., Pirela Hernández, A. A., y Castillo Escalante, I. C. (2021). Educación virtual: alternativa en un sistema educativo globalizado. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(6), 376-389. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.23>
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., ... & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41-56. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
- Raza, A., Rashid Kausar, A., y Paul, D. (2007). The social democratization of knowledge: some critical reflections on e-learning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(1), 64-74. <https://doi.org/10.1108/17504970710745210>
- Redondo-Duarte, S. (2012). *Evaluación de la aplicación del modelo pedagógico de UEM personal a estudios universitarios de grado y postgrado en modalidad online* (Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid).
- Redondo Duarte, S., Martínez Requejo, S., Jiménez García, E., y Ruiz Lázaro, J. (2023). The potential of educational chatbots for the support and formative assessment of students. En New Trends and Promising Directions in Modern Education: “AI in Education” (pp. 105-136). Palet Yayıncıları.

- Reyero, D., Pattier, D., y García-Ramos, D. (2021). Adolescence and Identity in the Twenty-First Century: Social Media as Spaces for Mimesis and Learning. En J. M. Muñoz-Rodríguez (Ed.), *Identity in a Hyperconnected Society* (pp. 75-93). Springer.
- Rizvi, S. (2023). Revolutionizing Student Engagement: Artificial Intelligence's Impact on Specialized Learning Motivation. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 10(9), 27-31. <https://doi.org/10.22161/ijaers.109.4>
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Romero-Rodríguez, J., Ramírez-Montoya, M., Buenestado-Fernández, M., y Lara-Lara, F. (2023). Use of ChatGPT at University as a Tool for Complex Thinking: Students' Perceived Usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 323-339. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1458>
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. <https://bit.ly/3oeYm2f>
- Serrate-González, S., Sánchez-Rojo, A., Andrade-Silva, L., y Muñoz-Rodríguez, J. (2023). La cuestión del género y la edad en el comportamiento adolescente ante las redes. *Comunicar*, 75, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01>
- Sevillano-Monje V, Martín-Gutiérrez Á, y Hervás-Gómez C. (2022). The Flipped Classroom and the Development of Competences: A Teaching Innovation Experience in Higher Education. *Education Sciences*, 12(4), 248. <https://doi.org/10.3390/educsci12040248>
- Silva Monsalve, A. M. y Garzón Garzón, D. A. (2023). Identifying the Cognitive and Digital Gap in Educational Institutions Using a Technology Characterization Software. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.4018/IJVPLE.330130>
- Suzuki, S. (2024). La transformación humana (HX) en la era de la IA y los retos de la educación a través del debate poshumano. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 99-118. <https://doi.org/10.14201/teri.31730>
- Tsekhmister, Y., Konovalova, T., Tsekhmister, B., Pushkarova, T. y Nahorniak, S. (2024). Contemporary education: globalization and transformation process under the influence of artificial intelligence. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(5), 3443-3455. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29016>
- UNESCO. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/34nbq60>
- Willse, C. (2024). State Education Agency Governance, Virtual Learning, and Student Privacy: Lessons From the COVID-19 Pandemic. *Educational Policy*, 38(1), 186-217. <https://doi.org/10.1177/08959048231153609>
- Younas, A., Subramanian, K. P., Al-Haziazi, M., Hussainy, S. S., y Al Kindi, A. N. S. (2023). A Review on Implementation of Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(8), 1092-1100. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2023.7886>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., y Gyasi, J. (2021). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 31, 5650-5664. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2015693>

## INVESTIGACIONES

# La educación y el conocimiento pedagógico. El sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento

*Education and pedagogical knowledge. The meaning and object of Educational Theory as a field of knowledge*

Bianca Thoilliez\* y Carmen Fontaneda Amo\*\*

Recibido: 9 de diciembre de 2024 Aceptado: 24 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Thoilliez, B. y Fontaneda, C. (2025). La educación y el conocimiento pedagógico. El sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 46–69. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20965>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20965>

## RESUMEN

Este artículo explora el sentido y objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento, evaluando su papel en la formación de profesionales de la educación en España. A través de un análisis sistemático de los planes de estudio universitarios del curso 2024-2025 y su evolución, se evidencia la tendencia hacia una relegación de asignaturas teóricas. Concretamente, se han seleccionado y categorizado todas las asignaturas consideradas afines a la Teoría de la Educación presentes en los Grados de Educación Social, Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Pedagogía ofertados en universidades españolas en el curso 2024-2025. Posteriormente, se ha procedido a un estudio más pormenorizado del contenido de las guías docentes de las materias denominadas “Teoría de la Educación” en el Grado de Pedagogía de las universidades que lo ofertan: competencias específicas, contenidos temáticos y recomendaciones bibliográficas. La situación que reflejan los resultados y que se argumenta en el artículo, compromete la calidad del modelo universitario y la capacidad de los futuros profesionales de la Educación para actuar con juicio pedagógico independiente. Finalmente, se propone una revalorización de la Teoría de la Educación desde su situación de relativa fragilidad.

**Palabras clave:** Teoría de la Educación; conocimiento pedagógico; educación universitaria; Grados de Educación

## ABSTRACT

This article examines the meaning and purpose of Educational Theory as a field of knowledge, analyzing its role in the university education of education professionals in Spain. Through a systematic review of university curricula of the academic year 2024-2025 and their evolution, it highlights the trend of marginalizing theoretical subjects. Specifically, all the subjects considered related to the Educational Theory included in the BA degrees of Social Education, Early Childhood Education Teaching, Primary Education Teaching, and Pedagogy in Spanish universities during the 2024-2025 academic year have been selected and categorized. Subsequently, a more detailed study was conducted on the content of the course syllabi for subjects titled “Educational Theory” within

\* Bianca Thoilliez [0000-0003-2911-5947](https://orcid.org/0000-0003-2911-5947)

Departamento de Pedagogía, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España)  
[bianca.thoilliez@uam.es](mailto:bianca.thoilliez@uam.es)

\*\* Carmen Fontaneda Amo [0000-0002-7082-3120](https://orcid.org/0000-0002-7082-3120)

Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España)  
[carmen.fontaneda@uam.es](mailto:carmen.fontaneda@uam.es)



the BA degree on Pedagogy offered by these universities: specific competencies, thematic content, and bibliographic recommendations. The situation reflected by the results, and argued in the article, undermines the quality of the university model and the ability of future educators to act with independent pedagogical judgment. Finally, the article advocates for a renewed appreciation of Educational Theory.

**Keywords:** Educational Theory; pedagogical knowledge; university education; BA degrees in Education

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia institucional/administrativa de la Teoría de la Educación en España ha estado siempre vinculada a su lugar como materia en los planes de estudio. No es, por lo tanto, de extrañar que su estado de crisis actual tenga como epicentro su crítica posición en los planes de estudio de los actuales Grados universitarios que se ocupan de “lo educativo”: Educación Social, Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Pedagogía. Es por ello por lo que este estudio, con el que pretendemos responder al sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento, tomará como centro de interés analítico, precisamente la situación de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento en sus variadas denominaciones en los planes de estudio destinados a formar a profesionales de la educación<sup>1</sup>.

### 1.1. La Teoría de la Educación en la formación de profesionales de la educación

Se encuentra bastante extendida (Thoilliez, 2019a, 2020) una noción algo irracional sobre la manera en que se genera y se produce el conocimiento pedagógico<sup>2</sup>. La Teoría de la Educación, por naturaleza, es especulativa y teórica; sin embargo, al tratarse la educación de una actividad eminentemente práctica, se asume que lo necesario para formarse y perfeccionarse en este ámbito es, de forma simple, más práctica: práctica aplicada (a través del Prácticum primero, seguido de procesos de inducción profesional), y práctica analizada (por un lado, destacando las ciencias aplicadas de la educación mientras se relegan las teleológicas, ilustrativas o

---

1 No siendo, por supuesto, la única aproximación posible ni necesaria para determinar el sentido y alcance de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento. Cabe, aunque no será objeto de este trabajo, abordar el estudio de la producción científica en el campo, atendiendo a lo que publican y quiénes publican en las revistas especializadas. Trabajo destacable y reciente en esta línea es el de la profesora Clara Romero (2024), quien analiza el “corpus teórico en educación” examinando la naturaleza de este tipo de investigación, sus objetivos y la pluralidad de tipologías que adoptan en las Ciencias de la Educación, combinando el análisis documental con una revisión panorámica exploratoria de las tesis doctorales de corte teórico o conceptual defendidas en España durante los últimos veinte años (2003-2023). También cabe destacar la aportación de la profesora Montserrat Vargas (2024) quien reflexiona sobre la contribución de la Teoría de la Educación en tanto que disciplina a la Pedagogía como campo de conocimiento y al diseño de políticas educativas, a partir del estudio de los retos socioeducativos abordados en dos de las últimas reuniones del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Salamanca 2022 y Baeza 2023). En el trabajo de Thoilliez (2014), también se incluye un estudio del contenido de los artículos publicados en *Teoría de la Educación. Revista Universitaria* para el periodo 2003-2013. Anteriormente, Miquel Martínez y Rosa Buxarrais (1992), a partir de una consulta a especialistas del campo establecían doce líneas de investigación en el área, diferenciando entre áreas básicas y aplicadas. Líneas que fueron utilizadas, con algunas matizaciones en sus descriptores, unos años más tarde por Fernando Gil y Gonzalo Jover (2007) para someter a análisis la investigación desarrollada en el área para el periodo 1981-2002.

2 Sin entrar ahora en mayores debates, esta irracionalidad o razonamiento de brocha gorda se encuentra en las bases de algunos debates contemporáneos sobre la necesidad y oportunidad del conocimiento pedagógico en el trabajo docente (Gil, 2018; Verástegui y Úbeda, 2022).

normativas; y por otro, centrándose en la metodología docente, el análisis de experiencias y “buenas prácticas”, así como la creación de materiales didácticos). Esta noción de que “la práctica se adquiere desde la práctica” parece adecuada para un modelo de profesional de la educación que sea ejecutor, dependiente en su juicio pedagógico y con poca capacidad reflexiva. No obstante, si lo que se busca es promover un modelo de formación de profesionales de la educación que sea plenamente universitario (Esteban, 2015; Esteban y Mellén, 2016), comprometido intelectualmente (Ayuste y Trilla, 2012), pedagógicamente responsable de la dimensión educativa de su labor (Biesta, 2022), y consciente de su naturaleza indeterminada (Standish, 2016; Thoilliez, 2017), se requiere algo más que eso.

Sostenemos que la constante crítica hacia los estudios de Educación tiene su origen, precisamente, en esa insistencia en que “la práctica se adquiere mediante la práctica”, lo cual ha contribuido a que dichos estudios no hayan sido (y lo son cada vez menos) lo suficientemente universitarios, intelectuales o pedagógicamente responsables. No se valora con seriedad la formación de profesionales de la educación, lo que permite que cualquiera pueda cuestionarla, y, en parte, esto se debe a las razones que nuestras Facultades de Educación han dado para ello. Quienes formamos parte de este entorno comprendemos bien a qué nos referimos, y por eso no debería sorprendernos tanto la aparición de otros actores involucrados en la formación de profesionales de la educación (Turienzo, et al. 2023). A pesar de ello, pensamos que aún estamos a tiempo de corregir el rumbo y abogar por que “a la práctica se llega (más bien o, al menos, también) desde la teoría”: tomar buenas decisiones sobre cómo abordar una situación educativa concreta surge de la reflexión y la capacidad de juicio. Esta habilidad de justificar las decisiones y acciones en el aula no se desarrolla de otra manera que, teorizando, practicando la indagación filosófica, leyendo, estudiando de manera sistemática, aplicando criterios de juicio y cultivando el amor por el conocimiento, por las disciplinas culturales que se transmiten y por las competencias que deben desarrollarse.

La Teoría de la Educación, entendida en su vertiente más “genuinamente filosófica” (Thoilliez, 2014), que es la perspectiva que seguiremos defendiendo aquí, constituye el marco disciplinar en el que reflexionamos sobre posibles respuestas a las preguntas permanentes acerca del significado, la relevancia, el propósito, la idoneidad y el deber ser de los temas, cuestiones y programas vinculados a la educación. Este ámbito se plantea interrogantes como las siguientes, que en nuestra opinión demuestran su centralidad, a pesar de su aparente marginalidad. Por ejemplo, ante la afirmación de que “la educación debe promover el pensamiento crítico”, debemos preguntarnos, ¿qué entendemos por pensamiento crítico?, ¿qué implica realmente “promover el pensamiento crítico”? Del mismo modo, cuando se dice que “la escuela debe educar en los valores democráticos”, surge la cuestión de qué concepción de democracia debería guiar los programas de Educación para la Ciudadanía, o qué valores son esenciales e irrenunciables en un sistema democrático. Asimismo, al afirmar que “la colaboración entre familia y escuela es crucial para el éxito académico”, deberíamos primero evaluar cómo abordamos la diversidad de estilos de vida entre las familias del centro, o cómo garantizamos que la escuela sea un espacio que amplíe los horizontes vitales más allá del entorno familiar. Aunque estas preguntas sobre el significado y el deber ser de la educación sean complejas de formular y analizar, no por ello dejan de ser fundamentales. Las preguntas sobre qué es lo mejor que se puede hacer y cómo llegamos a conocerlo son fundamentales en la labor educativa. Además, estas preguntas tienen el potencial de ser profundamente revolucionarias y transformadoras.

## 1.2. La Teoría de la Educación ‘a la boloñesa’: entre el peligro de extinción y la adaptación

La Teoría de la Educación como área de conocimiento debe entenderse como “un esfuerzo intencionado, en un contexto histórico muy particular, por parte de una pequeña comunidad de investigadores que decidieron impulsar un cambio de paradigma en la forma de hacer ‘pedagogía’, orientándola hacia una versión más tecnificada” (Thoilliez, 2014, p. 224). Este esfuerzo tenía entre sus principales objetivos distanciarse de la “‘pedagogía general’ (heredera del modelo de Herbart, introducido en la universidad española a comienzos del siglo XX), que durante la transición democrática se percibía como excesivamente especulativa y ‘filosófica’, para dar paso a lo que se llamó ‘Teoría de la Educación’” (ídem.). Este esfuerzo deliberado fue recordado con detalle y precisión por el profesor Juan Escámez, subrayando la importancia de reflexionar, como haremos aquí, sobre el mantenimiento, transformación o desaparición del término “Teoría de la Educación” elegido en aquel entonces (Escámez, 2007, pp. 219-220).

Tal y como señalaba también Jaume Sarramona, a finales de la década de 1970, la corriente germánica que fundamentaba la Pedagogía (y la vinculaba a la Filosofía) comenzó a ceder ante la influencia anglosajona, que proponía una Teoría de la Educación capaz de fundamentar científicamente la práctica educativa. A su vez, también surgió la influencia francófona, que promovía la “segmentación del saber pedagógico en diversas Ciencias de la educación, cada una de las cuales examina el fenómeno educativo desde enfoques específicos: psicológico, biológico, filosófico, político, organizativo, etc.” (Sarramona, 2008, p. 7). Varias reformas universitarias después, la capacidad de controlar centralizadamente cómo se llaman las asignaturas y cuáles son obligatorias y fundamentales y cuáles no, resulta progresivamente más complicado hasta hacerse imposible. La (r)evolución que supuso para el panorama nacional de titulaciones el proceso de Bolonia integró al sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior, modificando de manera drástica las reglas del juego<sup>3</sup>. Este proceso se formalizó en España con la publicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Desde la introducción de esta norma, se puede notar claramente la retórica liberal impulsada por el gobierno socialista de la época<sup>4</sup>. Hay dos aspectos de este documento político y sus implicaciones curriculares que consideramos especialmente relevantes. El primero es el cambio que afecta a las áreas de contenido e investigación tradicionalmente bien definidas (como la Teoría de la Educación), una vez que las universidades y sus Facultades de Educación obtienen la libertad de decidir qué asignaturas concretas emplearán para desarrollar determinadas competencias. El segundo es cómo este proceso representa un claro ejemplo de una regulación educativa que, en la práctica, desregula la educación (en este caso, la formación de futuros maestros de educación primaria).

La estrategia, por tanto, consistió en una nueva regulación universitaria que se llevó a cabo a través de la desregulación y el desmantelamiento de su núcleo central: las asignaturas, que reflejan el estado y evolución del conocimiento en una disciplina o en el conjunto de disciplinas

<sup>3</sup> Sobre el impacto de los “discursos sobre garantía de calidad” en la universidad véanse: Posca (2024), Wee y Monarca (2019), o Monarca (2018).

<sup>4</sup> Lo que revela el grado de transversalidad que pueden alcanzar algunas políticas educativas supranacionales (Rappoport, et al., 2021; Monarca y Manso, 2015; Valle, 2012).

necesarias para una profesión concreta. Esto generó, de manera generalizada, una ruptura con las tradiciones disciplinarias y un desajuste en los equilibrios internos de poder, además de desencadenar ciertas “guerrillas de pasillo” dentro y entre los departamentos universitarios, sin mencionar los conflictos derivados de la creación de las Facultades de Educación, resultado de la absorción de escuelas de magisterio por parte de las universidades o de su fusión con secciones de Pedagogía y Ciencias de la Educación de las facultades de Filosofía. Con el tiempo, esto ha permitido ver con claridad algunos de los peligros que señalaban quienes se oponían a Bolonia bajo la consigna de “No a Bolonia: contra la mercantilización universitaria”. En efecto, se han introducido dinámicas de privatización del conocimiento, ya que la universidad ha dejado de seguir “su propia agenda” para ser moldeada y moderada por otras fuerzas externas. Así, aunque se liberó a las universidades “del obligado cumplimiento estatal”, se las dejó a merced de influencias indefinidas, pero bajo el control de los procedimientos de implantación y verificación de las titulaciones. Digamos que cada Departamento o Área ha tenido que ir librando sus batallas de manera individual, con desiguales resultados. Y evoluciones dispares.

Recientemente (Thoilliez, 2020) se planteaba cómo el esfuerzo cuantificador de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) se puede relacionar con el estudio de un campo de conocimiento como la Teoría de la Educación en el contexto de la comunidad académica general y, más específicamente, del ámbito educativo. Para abordar esto, lo primero que se debe reconocer es que, por supuesto, no disponemos de herramientas de medición lo suficientemente sofisticadas para realizar proyecciones temporales tan precisas como las que se utilizan para evaluar situaciones de amenaza de extinción de especies, ecosistemas o áreas críticas para la conservación de la biodiversidad. No obstante, la investigación realizada sobre la evolución de la Teoría de la Educación en España durante la última década (Thoilliez, 2014, 2019a; Thoilliez y Poveda, 2012; Jover et al., 2011; Jover y Thoilliez, 2010), así como los datos que se han podido recopilar hasta ahora, nos permiten formular el siguiente diagnóstico epistemológico: actualmente, la Teoría de la Educación en España enfrenta un riesgo de extinción, lo que la convertiría en una candidata sólida para figurar en una posible “lista roja de disciplinas en peligro de extinción”. Aplicando criterios comparables a los de la IUCN, se observa una reducción en el tamaño poblacional (por ejemplo, en las asignaturas de los planes de estudio del área de educación que conservan el nombre de Teoría de la Educación), una menor distribución geográfica (como se evidencia en la concentración casi exclusiva de estas asignaturas en las instituciones que ofrecen la titulación de Pedagogía, que también está en claro retroceso) y una disminución en la cantidad de académicos dedicados a investigar en un marco reconocible de la Teoría de la Educación, siendo este grupo muy reducido en ciertos contextos.

En el siguiente apartado aportaremos los resultados de un trabajo de documental con el que presentamos el estado y la situación la Teoría de la Educación como campo de conocimiento en la formación universitaria de los profesionales de la educación en España.

A nivel metodológico, en una primera fase, y partiendo de la localización de las 91 universidades oficiales que configuraban en el curso 2024-2025 el sistema educativo universitario español, procedimos a analizar sistemáticamente las siguientes categorías de estudio: 1) Nombre de la Universidad y carácter público/privado de la misma; 2) Nombre de la Facultad en donde se imparten las titulaciones de educación; y 3) Titulaciones sobre Educación que se imparten

(Educación Social, Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria, Pedagogía). Esto nos permitió reducir el análisis a 69 universidades. En una segunda fase, se identificó la situación que la Teoría de la Educación (con esta y otras denominaciones pero que identificamos como temáticamente afines) ocupa actualmente en el conjunto de las titulaciones vinculadas al área de la educación (Grado en Educación Social (ES), Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI), Grado en Maestro/a de Educación Primaria (EP) y Grado en Pedagogía (PED)), con indicación de curso de impartición, carga en ECTS, tipología de la materia y denominación (identificando modalidades de denominación y tamaño de las mismas). En una tercera fase, una vez identificada la Teoría de la Educación en sus diversas denominaciones nos centramos en comparar cómo quedaba establecida su enseñanza en la titulación el Grado de Pedagogía<sup>5</sup>, analizando el contenido de tres aspectos principales: competencias específicas, contenidos básicos y bibliografía recomendada. Para esta última fase, acudimos al Programa VERIFICA de la Agencia Nación de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), con lo que hemos reducido nuestro estudio al caso de aquellas universidades que tienen las respectivas titulaciones aprobadas y publicadas en el Boletín Oficial del Estado (BOE) y/o autorizadas por cada Comunidad Autónoma. Tanto en el análisis de las competencias, como el de los contenidos y las recomendaciones bibliográficas realizados, sometimos la información a análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. Para desarrollar los análisis cualitativos, seguimos un proceso inductivo de definición de categorías y aplicación deductiva de las mismas a los diferentes elementos considerados (enunciados competenciales, temas o referencias) siendo el resultado de un análisis de contenido cualitativo de esa parte de las guías docentes analizadas. Todas las categorías han sido fundamentadas y se fueron revisando en el proceso de análisis. La información completa sobre la que realizamos estos análisis, así como el detalle del proceso analítico y de categorización desarrollado, se presentan en los anexos I, II, III, IV y V. La síntesis de dichos resultados se presenta y explica en el siguiente apartado del artículo.

## 2. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

### 2.1. La Teoría de la Educación en los Grados de Educación

La contextualización de la Teoría Educación en el entramado académico del conocimiento pedagógico actual que reflejan los planes de estudio nos lleva a ver cómo la idiosincrasia de cada universidad, fruto de la localización geográfica, el tipo de gestión (pública o privada) y, especialmente, de la trayectoria vital y profesional de los y las que han proyectado lo que debía ser esta materia, han dado como resultado una asignatura que viene tomando diferentes denominaciones, siendo su identificación y primeros análisis uno de los principales objetivos de este trabajo.

<sup>5</sup> Hay otros aspectos que se están considerando sobre los estudios de Pedagogía, en un contexto de reducción y transformación de la oferta de esta titulación en las universidades españolas como, por ejemplo, la empleabilidad (Sánchez-Morales, Ortiz-Municipio y Rivas-Ruiz, 2025).

La Tabla 1 recoge las universidades españolas que ofrecen alguna titulación de carácter educativo:

**Tabla 1:** Universidades que tienen acreditada la enseñanza de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y/o Pedagogía (curso 2024-2025). **Fuente:** elaboración propia (N=69)

UNIVERSIDADES	Titulaciones oficiales			
	EI	EP	ES	PED
U. de Cádiz (UCA); U. de Loyola (ULA)*; U. de Zaragoza (UZA); U. San Jorge (USJ)*; Universidad Atlántico Medio (UNAM)*; U. de Cantabria (UNICAN); U. Ramón Llull (URL); U. Internacional de Catalunya (UIC)*; U. Abat Oliba CEU (UAO)*; U. Autónoma de Madrid (UAM); U. de Alcalá (UAH); U. San Pablo-CEU (USPCEU)*; U. Alfonso X El Sabio (UAX)*; U. Rey Juan Carlos (URJC); U. a Distancia de Madrid (UDIMA)*; U. Villanueva (UV)*; U. Católica de Ávila (UCAV)*; U. Pontificia de Salamanca (UPSA)*; U. Jaume I (UJI); U. U. de Alicante (UA); U. Cardenal Herrera-CEU (UCHCEU)*; U. de La Rioja (UR); U. Católica de Murcia (UCAM)*; U. Pública de Navarra (UPNA); y U. de Mondragón (UMON)*				
U. de Córdoba (UCO); U. de Almería (UAL); U. de Huelva (UHU); U. de Jaén (UJA); U. Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC); U. de VIC Universitat Central de Catalunya (UVIC-UCC)*; U. de Lleida (UDL); U. Oberta de Catalunya (UOC)*; U. Castilla-La Mancha (UCLM); U. Antonio de Nebrija (UANE)*; U. Francisco de Vitoria (UFV)*; Cardenal Cisneros (UAH)**; CSEU-La Salle (UAM)**; U. de León (ULE); U. de Valladolid (UVA); U. Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)*; U. de Extremadura (UEX); U. da Coruña (UDC); y U. Vigo (UVIGO)				
U. de Oviedo (UNIOVI); U. de Sevilla (US); U. de La Laguna (ULL); U. Europea de Madrid (UEM)*; U. Camilo José Cela (UCJC)*; U. Internacional de Valencia (VIU)*; U. Internacional de La Rioja (UNIR)*; y U. de Navarra (UNAV)*				
U. de Granada (UGR); U. de Málaga (UMA); U. de Barcelona (UB); U. Rovira i Virgili (URV); U. de Girona (UDG); U. Complutense de Madrid (UCM); U. de Salamanca (USAL); U. de Burgos (UBU); Universidad Internacional Isabel I de Castilla (UII)*; U. de Valencia (UV); U. Santiago de Compostela (USC); U. de les Illes Balears (UIB); U. de Murcia (UMU); y U. del País Vasco (UPV/EHU)				
U. Autònoma de Barcelona (UAB)				
U. Nacional de Educación a Distancia (UNED)				
U. de Deusto (UDE)*				
U. de Pablo de Olavide (UPO)				
U. Internacional de la Empresa (UNIE)*				
Padre Ossó (UOV)**				

**Nota:** aparecen las universidades y, entre paréntesis, las siglas. Se han señalado las universidades con (\*) universidades privadas; (\*\*) centros adscritos, en estos aparecen las iniciales de la universidad a la que están ligados. Se han añadido estos tres centros adscritos porque presentaban titulaciones propias; en los tres casos se añadía la titulación "Educación Social".

Buscamos aquí ofrecer una visión panorámica de la situación que la Teoría de la Educación ocupa actualmente en el conjunto de las titulaciones vinculadas al área de la educación: Grado en Educación Social (ES), Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI), Grado en Maestro/a de Educación Primaria (EP) y Grado en Pedagogía (PED). En la presentación de los resultados, atenderemos al estudio realizado acerca del curso en que aparece la Teoría de la Educación o materia afín (Gráfico 1), la carga en ECTS que recibe (Gráfico 2), la tipología de materia que tiene (Gráfico 3) y la denominación que toma (Gráfico 4) para cada una de las cuatro titulaciones consideradas.

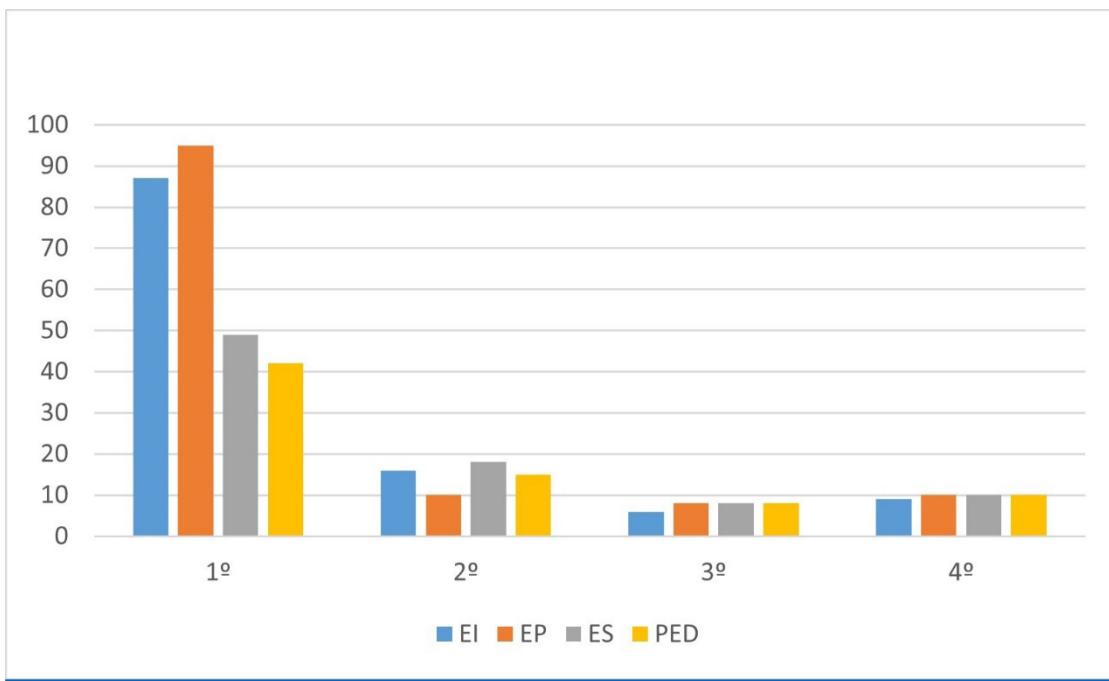


Gráfico 1. Curso de las asignaturas de Teoría de la Educación

En lo que respecta al curso en que suelen incluirse las asignaturas de Teoría de la Educación o afines en las titulaciones de educación, la tendencia a hacerlo en el primer curso es evidente. Esto es así para las cuatro titulaciones consideradas. En tercero y cuarto se ofrecen asignaturas de Teoría de la Educación de forma similar en tres de las titulaciones (Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía). Como se puede ver en el Gráfico 1, encontramos en todas ellas también alguna excepción, en especial para Educación Infantil, siendo la titulación que experimenta una gran disminución de las asignaturas en los cursos superiores.

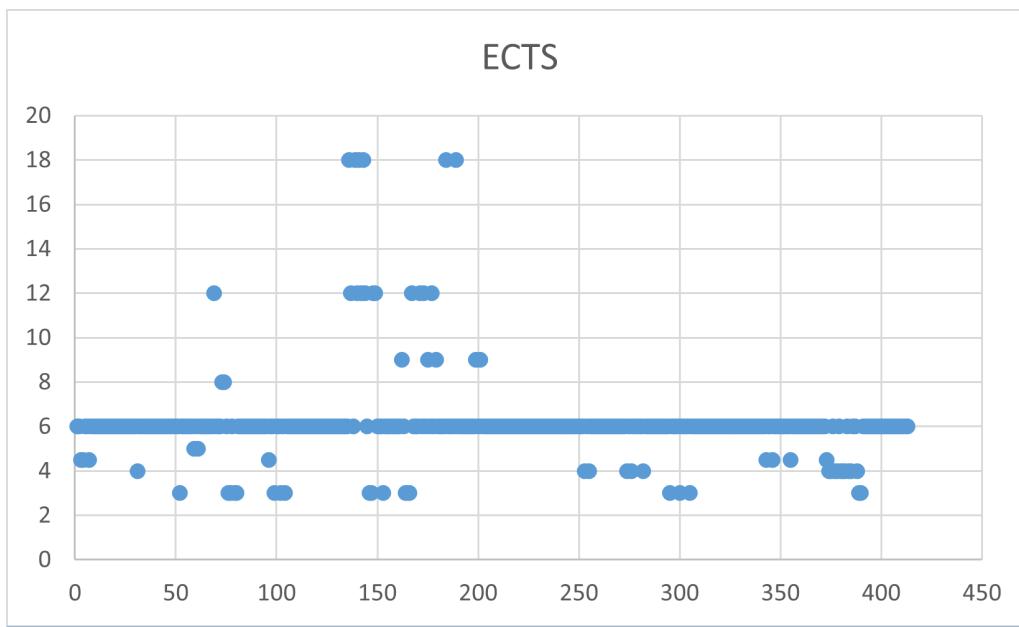


Gráfico 2. ECTS de las asignaturas afines a la Teoría de la Educación

Si prestamos atención al Gráfico 2, sobre la carga horaria en créditos ECTS que recibe la Teoría de la Educación y afines en las titulaciones de educación, también encontramos una clara tendencia: apostar por los 6 ECTS. Algunas universidades ofrecen asignaturas con una carga menor a 6 ECTS ( $N=43$ ), especialmente en el Grado de Primaria e Infantil. Entre estas asignaturas cabe destacar el 44,19 % de las asignaturas en este subgrupo tienen una carga de 3 ECTS y el 34,88 % de 4 ECTS. El 16,28 % de las asignaturas ofertadas tienen una carga de 4,5 ECTS y, como casos excepcionales (dos asignaturas de Educación Infantil) ofertan una asignatura de 5 ECTS.

Entre las asignaturas con una carga mayor a 6 ECTS ( $N=24$ ), podemos destacar, en primer lugar, aquellas asignaturas de 12 ECTS (45,83 %); en segundo lugar, las asignaturas de 18 ECTS (25 %) y de 9 ECTS (el 20,83 %). En tercer lugar, con menos frecuencia encontramos las asignaturas de 8 ECTS (8,33 %).

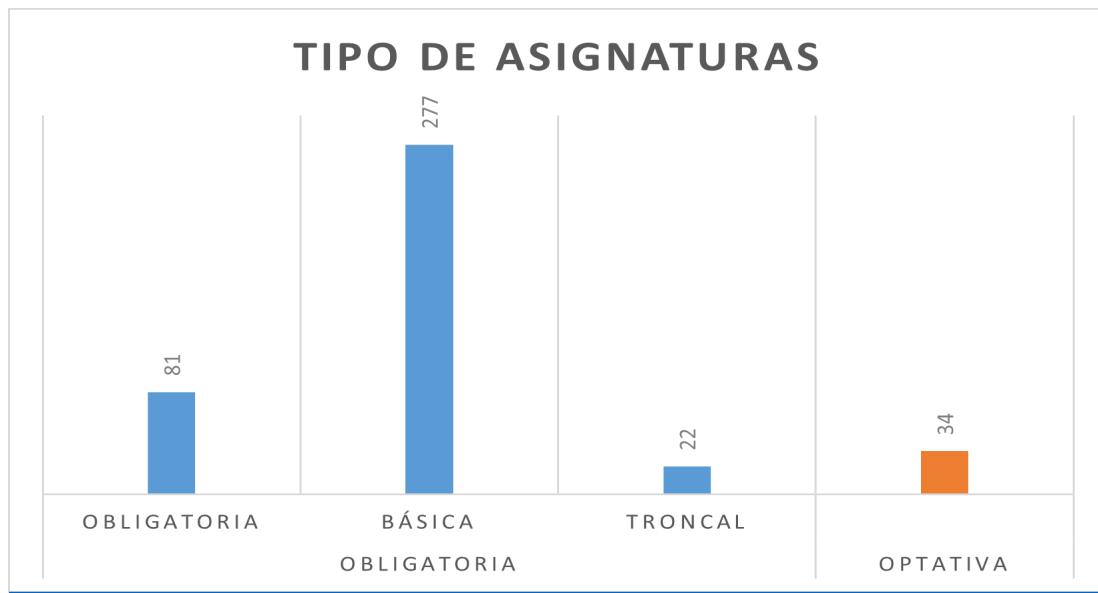


Gráfico 3. Tipología de las asignaturas afines a la Teoría de la Educación

El Gráfico 3, atiende a la tipología de asignatura a la que se adscribe la TE y afines, siendo en la inmensa mayoría de los casos (91,79 %) y para las cuatro titulaciones consideradas, “obligatorias”. Entre las obligatorias se han encontrado, por un lado, asignaturas del tipo de “formación básica” (FB) y, por otro lado, asignaturas de tipo “troncal”. El 8,21 % de las asignaturas analizadas eran de carácter “optativas” (OP).

Si prestamos ahora atención al Gráfico 4 (en pág. sig.), vemos cómo hemos establecido nueve categorías para organizar y clasificar las diferentes denominaciones que hemos encontrado a la Teoría de la Educación (ver en Anexo I la categorización y distribución de las asignaturas analizadas). Como novedad, cabe señalar, la aparición de nuevas categorías por la gran frecuencia de asignaturas con estas denominaciones. Algunas categorías que se encontraban en ‘otros’ (Thoilliez, 2019a) se han unificado formando nuevas; entre ellas destacamos (i) TE(val&ciu), anteriormente aparecían separadas “valores” y “ciudadanía”; otras se han modificado como, (ii) TE(conviv&divers&equid) que ha sustituido la categoría ‘interculturalidad’. Asimismo, la

subcategoría de ‘nuevos roles’ ha desaparecido. También cabe señalar la aparición de la categoría TE(edu&escuela&fam). El resto de categorías del estudio se mantienen, aunque en “TE(fil&antr)” se ha añadido la dimensión ética y ontológica respecto a análisis previos (Thoililliez, 2019a) dando lugar a la categoría “Te(fil&antr&etic)”. A continuación, la explicación detallada de las nueve categorías:

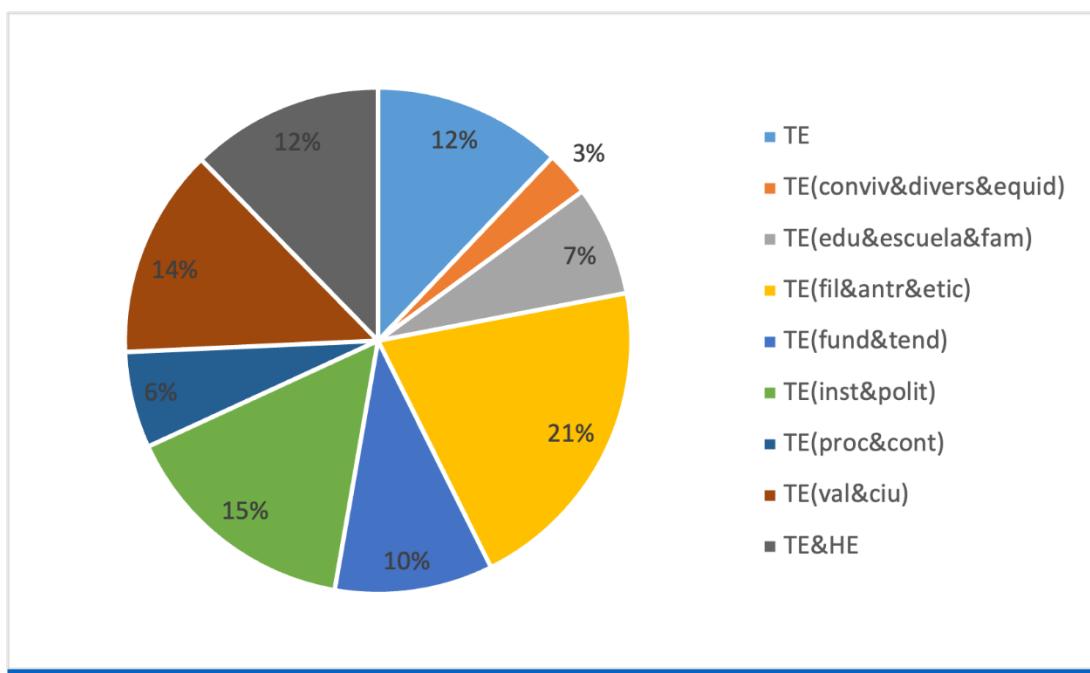


Gráfico 4. Categorización de denominaciones de asignaturas afines a la Teoría de la Educación

“TE”, se refiere a la denominación clásica de teoría de la educación; “TE&HE” son aquellas asignaturas que reúnen en su denominación a la teoría y la historia de la educación; “TE(proc&cont)”, se refiere a las asignaturas que reúnen en su denominación procesos y contextos educativos; “TE(inst&polit)” aquellas asignaturas cuya denominación se refiere a condiciones institucionales y políticas; “TE(fil&antr&etic)” engloba a las asignaturas que en su título se refiere a la combinación de Teoría, Filosofía y/o la Antropología, así como aquellas en cuyo título incluyen la Ética y deontología; “TE(fund&tend)” es la categorización de las asignaturas cuya denominación se refiere a fundamentos y/o tendencias. Por otro lado, la categoría “TE(conviv&divers&equid)” engloba aquellas asignaturas que en su título hace referencia a la convivencia y/o diversidad y/o equidad. También cabe señalar la categoría “TE(edu&escuela&fam)”, que relaciona la Teoría de la educación contextualizada en la escuela y/o familia. Por último, la categoría “TE(val&ciu)” son aquellas asignaturas que contienen en su denominación la educación en valores y/o la educación para la ciudadanía.

Podemos afirmar que, del vaciado de los planes de estudio vigentes realizado, que, las asignaturas que mantienen la denominación original de “TE” (N=55) son ofertadas por la titulación de Pedagogía en un 34,55 %; de Educación Social en un 25,45 %; mientras que en los Grados de Educación Infantil y Primaria aparecen en un 20 % en ambos casos. Llama la atención que las asignaturas “TE&HE” (N=56) no aparecen de forma tan equilibrada en las diversas titulaciones.

Mientras el 50 % de las asignaturas con esta denominación aparecen en Educación Primaria; el 35,71 % son de Educación Infantil; el 8,93 % de las asignaturas son de la titulación de Educación Social; y la menor parte (un 5,36 %) son de la titulación de Pedagogía. Las asignaturas “TE(fund&tend)” (N=46) se encuentran con mayor presencia en Educación Social (34,78 %) y Educación Infantil (32,61 %) respecto a Educación Primaria (17,39 %) y Pedagogía (15,22 %). Las asignaturas “TE(edu&escuela&fam)” (N=32) son asignaturas que se ofrecen en mayor medida en Educación Infantil (el 50 %) y Primaria (31,25 %) respecto a Educación Social (15,63 %) y Pedagogía (3,13 %).

Las mayor parte de las asignaturas analizadas se enmarcan en “TE(fil&antr&etic)” (N=94), la oferta en distintas titulaciones aparece bastante equilibrada; el 24,47 % de Educación Primaria y la misma proporción de Educación Social, el 29,79 % de Pedagogía y, el 21,28 % de Educación Infantil. La segunda categoría más frecuente es “TE(inst&polit)” (N=70), en esta podemos encontrar una mayor diferencia entre los grados de Educación Primaria (45,71 %) y Educación Infantil (32,86 %) respecto a Educación Social (14,29 %) o, incluso la baja proporción de Pedagogía (7,14 %). Algo similar ocurre con “TE(val&ciu)” (N=61), siendo Educación Primaria (39,34 %) y Educación Infantil (32,79 %) las titulaciones donde más asignaturas aparecen, respecto a Educación Social (16,39 %) y Pedagogía (11,48 %).

Por último, cabe señalar las categorías menos frecuentes; “TE(proc&cont)” con una gran diferencia entre Educación Infantil (53,57 %) respecto a Educación Primaria (25 %), especialmente llama la atención la diferencia respecto a Educación Social y Pedagogía (10,71 % cada una). “TE(conviv&divers&equid)” (N=13) aparece más equilibrada, pero igualmente se diferencian Educación Infantil y Primaria (30,77 % cada una), Pedagogía (23,08 %) y Educación social (15,38 %).

## 2.2. La Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía

Si bien, tal y como se recoge en la Tabla 2, es verdad que hay un reducido número de Facultades que hoy imparten el Grado de Pedagogía y que en 6 casos (UBU, URiV, UdG, UAB, UEM\*, UNIR\*)<sup>6</sup> la denominación de Teoría de la Educación no se mantiene en su formato clásico y autónomo, una amplia mayoría de los títulos de Pedagogía estudiados mantienen la materia de Teoría de la Educación como tal dentro de sus respectivos planes de estudio sin embargo, también podemos observar algunos casos donde la asignatura se ha modificado por otras; en EHU han surgido las asignaturas: “Pedagogía: Teoría e Instituciones Educativas” y “Teoría y Práctica de la Acción Educativa”; así como en UBU la asignatura se ha nombrado “Teoría e Historia de la Educación”.

<sup>6</sup> En la UBU y en la UAB la materia se denomina “Teoría e Historia de la Educación”, de forma similar a como sucede también en la UEM donde aparece bajo la variante “Historia y Teoría de la Educación”. En la URiV el campo de conocimiento propio de la Teoría de la Educación se encuentra distribuido entre 3 materias bajo las siguientes denominaciones: “Procesos y Contextos Educativos”, “Sociedad, Familia y Educación” y “Desarrollo y Ética Profesional”. En la UdG el campo temático reconocible de la Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía se presenta también distribuidos entre 4 materias distintas: “Aproximación al fenómeno educativo”, “Pedagogía”, “Teorías y Procesos Organizativos”, y “Ética y Deontología Profesional”. También distribuida (¿o diluida?) se presenta el campo de trabajo de la Teoría de la Educación bajo otras 3 materias: “Educación Personalizada. Fundamentos Antropológicos, Filosóficos y Psicológicos”, “Educación y Convivencia dentro y fuera del aula” y “Familia, Escuela y Sociedad”.

No obstante, cabe destacar que la asignatura “Teoría de la Educación” ha aparecido en una nueva universidad respecto al curso 2010-2011 (Thoilliez, 2014): en la UCJC\* ya que también es una de las cinco universidades que incorporan la titulación Pedagogía (junto con VIU\*, UNIR\* y UII\* y UAB). En una universidad (UPSA), por otro lado, desaparece la titulación de Pedagogía. El análisis que sigue se centrará en estos últimos y que representan un total de 16 casos.

**Tabla 2:** Comparativa del estado actual del Grado en Pedagogía en España (curso 2024-2025). **Fuente:** elaboración propia

Universidad	Materia vinculada a la Teoría de la Educación	Código	Aprobación en B.O.E.
UGR	Teoría de la Educación	2501518	nº 273, 11/11/2010, p. 94751
UMA	Teoría de la Educación	2501981	nº 273, 11/9/2011, p. 94751
US	Teoría de la Educación	2501200	nº 4, 05/1/2010, p. 734
UNIOVI	Teoría de la Educación	2501631	nº 236, 29/9/2011, p. 82890
ULL	Teoría de la Educación	2501890	nº 305, 16/12/2010, p. 103858
USAL	Teoría de la Educación	2502430	nº 12, 14/1/2011, p. 4648
UB	Teoría de la Educación	2500293	nº 225, 19/9/2011, p. 99125
UCM	Teoría de la Educación	2500688	nº 4, 05/1/2010, p. 732
UNED	Teoría de la Educación	2500391	nº 168, 14/7/2011, p. 7805
UCJC	Teoría de la Educación	70035	nº 177, 25/7/2022, p. 106784
UNAV	Teoría de la Educación	2500231	nº 130, 1/6/2015, p. 130
UV	Teoría de la Educación	2500879	nº 50, 26/2/2010, p. 18718
VIU	Teoría de la Educación	2500332	nº 37, 12/02/2024, p. 16419
USC	Teoría de la Educación	G3081109	nº 56, 2/3/2010 p. 22780
UIB	Teoría de la Educación	2500338	nº 244, 09/10/2009, p. 85349
UMU	Teoría de la Educación	2500382	nº 4, 05/01/2010, p. 733

Las exigencias de publicidad de las guías docentes actualmente existente por la cual los sitios web de los respectivos centros universitarios deben incluir la información básica de todas las materias de los títulos que imparten, han permitido acceder a la totalidad de guías docentes (escenario bien distinto al del estudio anterior (Thoilliez, 2014) donde el estudio tuvo que reducirse a 10 centros universitarios). También la comparación con la situación del curso 2010-2011 permite determinar que el Grado de Pedagogía se ha abierto en siete universidades (UEM\*; UCJC\*; VIU\*; UNIR\*; UII\*; UAB; y UDE\*) y que ya no se oferta en una universidad (UPSA\*).

## 2.2.1. Competencias específicas de ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

Con respecto a las competencias específicas, hemos identificado las siguientes categorías a partir del conjunto de enunciados competenciales analizado:

- a. *Bases teóricas y epistemológicas de la educación.* Esta categoría recoge competencias relacionadas con la comprensión profunda de las bases teóricas y epistemológicas que sustentan los procesos educativos, tanto en sus aspectos formativos como investigativos. Estas competencias están enfocadas en dotar al estudiante de Pedagogía de una sólida formación teórica que le permita entender los fundamentos de la educación en diferentes contextos.
- b. *Procesos educativos y formación integral.* Esta categoría agrupa competencias que abordan el análisis y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos impactan en la formación integral de los individuos. Las competencias aquí incluidas destacan la importancia de los procesos educativos en el desarrollo de los estudiantes desde una perspectiva holística.
- c. *Investigación y análisis en educación.* Esta categoría está enfocada en la capacidad de investigación y análisis en el ámbito educativo, abarcando tanto el diagnóstico de problemas educativos como el uso de metodologías para recolectar y analizar datos que mejoren la práctica educativa. Las competencias destacan la importancia de fundamentar las decisiones pedagógicas en investigación rigurosa.
- d. *Diseño y gestión educativa.* En esta categoría se agrupan las competencias relacionadas con la capacidad de los futuros profesionales de la pedagogía para diseñar, gestionar y evaluar programas y proyectos educativos en distintos contextos. Estas habilidades son esenciales para la implementación de una práctica educativa efectiva y adaptada a diversas necesidades.
- e. *Contexto social, cultural y legal de la educación.* Las competencias en esta categoría tratan sobre la comprensión del contexto social, cultural, histórico y legal que rodea a los procesos educativos. Este conocimiento permite a los futuros educadores situar su práctica en un marco más amplio y entender las fuerzas que influyen en la educación a nivel nacional e internacional.

Se presenta en el Gráfico 5 (ver pág. sig.) la presencia de cada uno de los cinco grupos competenciales por universidad considerada.

Si atendemos a la distribución de competencias dentro de los grupos o categorías competenciales que hemos podido definir, las categorías que recogen un mayor número de competencias son las “bases teóricas y epistemológicas de la educación” con 18 enunciados competenciales e “investigación y análisis en educación” y “contexto social, cultural y legal de la educación” con 17 enunciados. En tercer lugar, encontramos, con 16 registros en la categoría “diseño y gestión educativa”. En cuarto lugar, con 11 enunciados “procesos educativos y formación integral”. Por último, la categoría que recoge un menor número de competencias, con 7 enunciados, “contexto social, cultural y legal de la educación”.

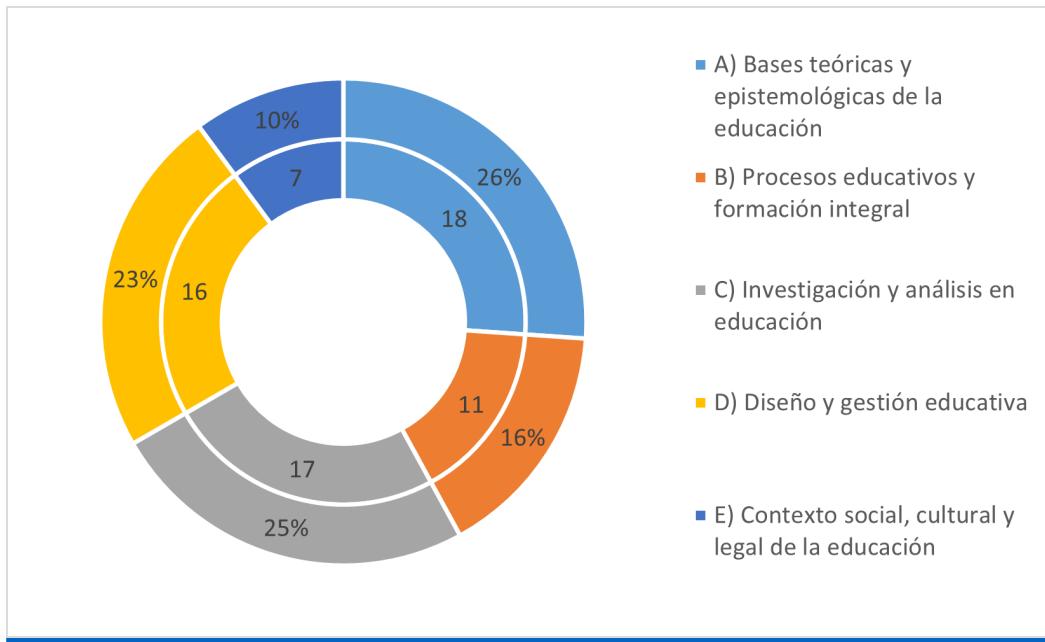


Grafico 5. Competencias específicas de asignaturas de Teoría de la Educación

### 2.2.2. Contenidos propios de ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

Con respecto a los contenidos mínimos o básicos que se recogen en las guías docentes, se han podido identificar las siguientes categorías a partir del conjunto de enunciados temáticos analizados:

- I. *Concepto y naturaleza de la educación.* Esta categoría abarca los temas que analizan la definición, naturaleza y características esenciales de la educación como un fenómeno humano. Los temas incluyen desde la conceptualización básica de la educación hasta sus diversas formas y ámbitos, y su vinculación con la reflexión epistemológica.
- II. *Agentes y actores de la educación.* Este grupo de temas se concentra en los agentes involucrados en el proceso educativo: educandos, educadores, familias, instituciones y otros actores que interactúan en el contexto educativo. Se aborda el papel que desempeñan en la enseñanza, el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida.
- III. *Dimensiones y finalidades de la educación.* Aquí se agrupan los temas que abordan las diversas dimensiones de la educación, como la educación integral, emocional, cívica y moral, así como las finalidades fundamentales del proceso educativo. Estos temas exploran cómo la educación busca desarrollar al ser humano en múltiples aspectos y en distintos contextos.
- IV. *Educación formal, no formal e informal.* Esta categoría agrupa temas que exploran los diferentes tipos de educación, distinguiendo entre la educación formal, no formal e informal. Los temas se centran en las características, ámbitos y los roles específicos de cada tipo de educación, así como en los principios que las rigen.
- V. *Ciencias de la Educación y epistemología.* En este grupo se incluyen temas que analizan las Ciencias de la Educación como campo de estudio, sus enfoques epistemológicos y el

desarrollo histórico de la Pedagogía como ciencia. Se profundiza en el papel de la investigación en la educación y los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la disciplina.

VI. *Teorías educativas y modelos pedagógicos*. Esta categoría agrupa los temas que revisan las principales teorías y modelos pedagógicos, tanto históricos como contemporáneos. Los temas abordan las diferentes corrientes de pensamiento y enfoques teóricos sobre la educación, el aprendizaje y la acción pedagógica.

VII. *Educación y sociedad*. Los temas aquí agrupados se centran en la relación entre la educación y la sociedad, analizando cómo la educación se ve influenciada por cuestiones sociales, políticas y culturales, y viceversa. Se abordan temas como el derecho a la educación, la inclusión, la equidad, la construcción de la ciudadanía y los retos contemporáneos.

Se presenta en el Gráfico 6 la presencia de cada uno de los siete grupos de temas categorizados por cada una de las 16 universidades consideradas que imparten el Grado de Pedagogía en España y que mantienen en su plan de estudios una materia propia de ‘Teoría de la Educación’ en su acepción clásica.

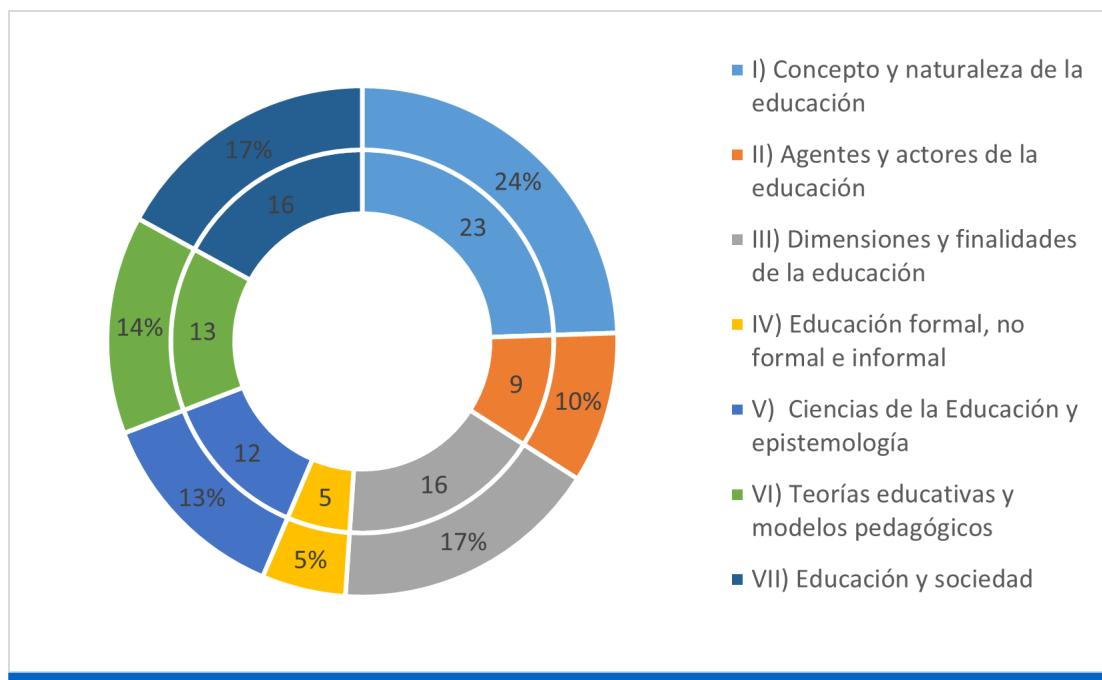


Gráfico 6. Contenidos de asignaturas de Teoría de la Educación

Si atendemos a la distribución de temas dentro de las categorías que hemos podido definir, las categorías que recogen un mayor número de temas son “Concepto y naturaleza de la educación” con 23 enunciados temáticos. En segundo lugar, encontramos dos temas ambos con 16 registros destacando “Educación y sociedad” y “Dimensiones y finalidades de la educación”. En tercer lugar, encontramos “Teorías educativas y modelos pedagógicos” con 13 enunciados y le sigue “Ciencias de la Educación y epistemología” con 12. Por último, con 9 enunciados, encontramos “Agentes y actores de la educación” y con 5 “Educación formal, no formal e informal”.

## 2.2.3. Recomendaciones bibliográficas para ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

En esta ocasión se ha querido también incorporar el análisis de contenido de las referencias incluidas en las guías docentes de la asignatura, por ser el espacio donde de manera espontánea podría decirse que se construye y renegocia lo que podríamos denominar como el “canon” de la Teoría de la Educación en su versión menos aplicativa que es la propia de la que se imparte en los grados de Pedagogía.

El Anexo IV contiene las referencias que se presentan en las 16 guías docentes consideradas.

De acuerdo con el proceso analítico seguido, las referencias bibliográficas incluidas en las guías docentes de la asignatura ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía en España comparten varios puntos en común y pueden categorizarse de la siguiente manera:

1. *Teoría de la educación y fundamentos epistemológicos.* Obras que se centran en los principios fundamentales de la teoría de la educación, analizando sus bases epistemológicas y proponiendo un marco teórico para la disciplina. Exploran cuestiones sobre cómo se construye el conocimiento pedagógico y qué fundamentos teóricos son esenciales para entender la educación.
2. *Educación y sociedad del conocimiento.* Aquí se exploran las transformaciones que ha sufrido la educación a la luz de la sociedad del conocimiento y la era digital. Estas referencias destacan cómo la educación se adapta y responde a los cambios sociales, tecnológicos y culturales actuales.
3. *Pedagogía general y metodología pedagógica.* Estas obras tratan los principios generales de la pedagogía y ofrecen enfoques sobre cómo intervenir de manera efectiva en la práctica educativa. Además, examinan los fundamentos axiológicos y metodológicos para guiar la acción pedagógica.
4. *Historia y legado pedagógico.* En esta categoría, las obras se centran en la evolución histórica de la educación y el análisis del legado pedagógico. Estas referencias analizan el impacto de diferentes corrientes y pensadores del siglo XX y cómo influyen en la escuela contemporánea.
5. *Educación y compromiso ético.* Estas referencias abordan el compromiso ético y social en la educación, destacando la responsabilidad moral del educador y el papel transformador de la educación en la sociedad.
6. *Innovación y continuidad en la educación.* Estas referencias analizan las dinámicas de cambio y continuidad en la educación, subrayando la necesidad de repensar y transformar la educación en el contexto actual. También se examinan las tensiones entre la innovación y la tradición.

El trabajo completo de aplicación de estas categorías al listado completo de todas las referencias consideradas ( $N=241$ ), eliminadas duplicidades, se presenta de manera pormenorizada en el Anexo II. El Gráfico 7, en la página siguiente, representa su tamaño relativo.

Si atendemos a la distribución de temas dentro de las categorías bibliográficas que hemos podido definir, la categoría que recoge un mayor número de referencias son las “Teoría de la

educación y fundamentos epistemológicos” con 62 entradas. En segundo lugar, ambas con 40 entradas, destacamos la categoría “Educación y compromiso ético” y “Pedagogía general y metodología pedagógica”. Le sigue “Historia y legado pedagógico” con 35 entradas. Por último, las categorías con menos entradas son “Educación y sociedad del conocimiento” con 33 referencias e “Innovación y continuidad en la educación” con 31.

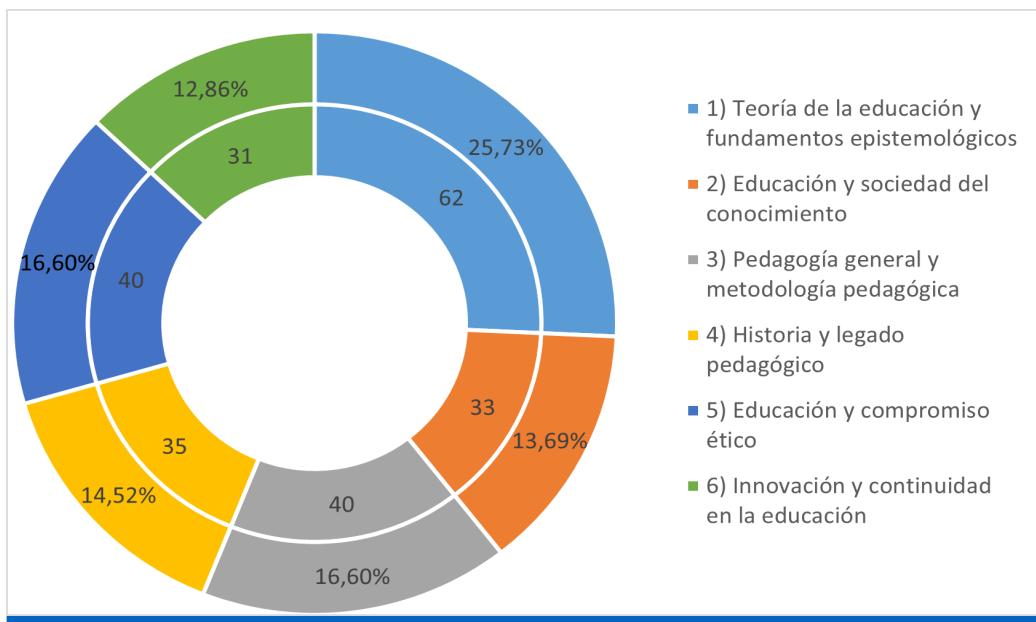


Gráfico 7. Categorización de referencias de Teoría de la Educación

A continuación, la Tabla 3 presenta las referencias que aparecen repetidas 3 o más veces<sup>7</sup> en los diferentes listados de referencias que se proporcionan para la asignatura ‘Teoría de la Educación’ de los Grados de Pedagogía para el curso 2024-25:

7 En rigor una repetición es algo que se presenta al menos por duplicado. Aunque no incluimos entre los resultados las ‘meras’ duplicidades, hay otras 25 referencias presentes en 2 guías docentes: Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Apeiron Ediciones [en UV y UNED]; Bárcena, F., Gil, F., & Jover, G. (2006). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer [en UNAV y UIB]; Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM [en UB y UNED]; Carr, D. (2002). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge [en UCM y UIB]; Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación docente*. Martínez Roca [en UB y USC]; Carreño, M. (Ed.) (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis [en ULL y UNIOVI]; Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom, A. J., & Sarramona, J. (1994). *Teoría de la educación*. Taurus [en UNAV y US]; Colom Cañellas, A. J. (2022). *Teoría de la Educación. Fundamentos y racionalidad*. Horsori [en UV y UIB]; Cortina, A., Escámez, J., & Pérez-Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*. Generalitat Valenciana [en UV y ULL]; Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino [en USC y UIB]; Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana [en UB y ULL]; Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI [en UMA y ULL]; Fuentes, J. L. (Coord.). (2019). *Ética para la excelencia educativa*. Síntesis [en UNED y UCM]; Gaviria, J. L., Reyero, D., & Thoilliez, B. (2020). *La pedagogía y sus problemas*. Colegio Oficial de Docentes. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 293(Noviembre-Diciembre), 16-20. [en UIB y UCM]; Grupo SI(e)TE Educación. (2018). *La pedagogía hoy*. Andavira [en UIB y UCM]; Ibáñez Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística*. Herder [en UNAV y USC]; Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral [en ULL y UNIOVI]; Jover, G., González, V., & Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Síntesis [en UCM y UIB]; Makarenko, A. S. (1983). *Poema pedagógico*. Planeta [en ULL y UB]; Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza [en UV y UIB]; Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós [en UNAV y UV]; Pozo Andrés, M. M. (Coord.). (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva [en ULL y UNAV]; Rabazas Romero, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Síntesis [en UV y UCM]; Touriñán López, J. M., & Rodríguez Martínez, A. (Coords.). (2024). *Pedagogía y educación en perspectiva mesoaxiológica: Cuestiones conceptuales*. Redipe [en UMU y UNED]; Vila Merino, E. S., Sierra Nieto, J. E., & Martín Solbes, V. M. (2020). *Teoría de la educación: docencia e investigación*. GEU editorial [en UCM y UIB].

Tabla 3: Referencias más frecuentes de ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

Referencias bibliográficas más frecuentes en guías docentes de ‘Teoría de la Educación’ del Grado de Pedagogía (curso 2024-25)	UGR	US	UNED	UNIOVI	ULL	USAL	UMA	UB	UCM	UCJC	UNAV	UV	USC	UIB	UMU	VIU	FRECUENCIA
Esteve Zarazaga, J. M. (2010). <i>Educar: un compromiso con la memoria</i> . Octaedro.	■		■				■		■		■				■		7
Colom Cañellas, A. J. (2002). <i>La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación</i> . Paidós.		■				■			■		■		■		■		6
Colom Cañellas, A. J., & Núñez Cubero, L. (2001). <i>Teoría de la Educación</i> . Síntesis.				■													6
García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). <i>Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual</i> . Narcea-UNED.		■								■		■					6
Naval Durán, C. (2008). <i>Teoría de la educación. Un análisis epistemológico</i> . Eunsa.	■					■					■		■		■		6
Belando Montoro, M. R. (Coord.). (2015). <i>La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio</i> . Pirámide.		■	■						■								5
Esteve Zarazaga, J. M. (2003). <i>La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento</i> . Paidós.							■	■			■		■				5
Núñez Cubero, L., & Romero Pérez, C. (Coords.) (2017). <i>Teoría de la educación. Capacitar para la práctica</i> . Pirámide.	■		■						■				■		■		5

Referencias bibliográficas más frecuentes en guías docentes de 'Teoría de la Educación' del Grado de Pedagogía (curso 2024-25)	UGR	US	UNED	UNIOVI	ULL	USAL	UMA	UB	UCM	UCJC	UNAV	UV	USC	UIB	UMU	VIU	FRECUENCIA
Sarramona, J. (2008). Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica. Ariel.																	5
Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. Bello y Martínez.																	5
Trilla, J. (Coord.) (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó.																	5
García Carrasco, J., & García Del Dujo, A. (1996). Teoría de la Educación, vol. I y II. Ediciones Universidad de Salamanca.																	4
Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. R., & Cánovas, P. (2010). La educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis. Tirant lo Blanch.																	4
Casares, P. M., & Soriano, A. (Coords.). (2014). Teoría de la educación. Educación infantil. Pirámide.																	4
Aznar, P. (Coord.) (1999). Teoría de la educación. Un enfoque constructivista. Tirant lo Blanch.																	3
Colom Cañellas, A. J., Bernabeu Rico, J. L., Domínguez Rodríguez, E., & Sarramona López, J. (2005). Teoría e instituciones contemporáneas de la educación. Ariel.																	3

	U G R	U S	U N E D	U N I O V I	U L L	U S A L	U M A	U B	U C M	U C J C	U N A V	U V	U S C	U I B	U M U	V I U	FRECUENCIA
Referencias bibliográficas más frecuentes en guías docentes de 'Teoría de la Educación' del Grado de Pedagogía (curso 2024-25)																	
Ibáñez-Martín, J. A. (2017). Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana. Dykinson.																	3
Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., & Payá, M. (2016). La educación, en teoría. Síntesis.																	3
Neill, A. S. (1996). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica.																	3
Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2021). Teoría de la Educación. Educar mirando al futuro. Narcea-UNED.																	3
Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Andavira.																	3
Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel.																	3

La identificación de un canon bibliográfico en la definición de un área de conocimiento como el de la Teoría de la Educación cumpliría varias funciones clave. Es difícil juzgar sin comparar con otros campos de la investigación educativa, pero, en principio, que solo hayamos localizado 2 obras presente en 6 de las 16 guías docentes consideradas parece poco. Reforzar el sentido y presencia de la Teoría de la Educación pasaría por intervenir en cuestiones concretas como la determinación quizás más intencional de un canon. ¿Para qué podría servirnos esta estrategia?

En primer lugar, contribuiría a *definir los fundamentos teóricos y metodológicos*, al incluirse las obras fundamentales que han sido influyentes en la configuración de los marcos teóricos y metodológicos de la Teoría de la Educación dentro del campo general de la investigación educativa, delimitando qué teorías y enfoques se consideran esenciales para comprender y abordar los problemas específicos de la Teoría de la Educación.

En segundo lugar, un canon bibliográfico fundamenta la *creación de una tradición académica e intelectual* dentro del área, estableciendo un diálogo continuo entre los textos clásicos y los más recientes. Las obras “canónicas” actuarían como puntos de referencia para los investigadores del área, creando una red de conocimiento interrelacionada que permitiese a los nuevos investigadores situarse dentro de una tradición. Esto aseguraría una cierta continuidad en el desarrollo del área, donde los debates actuales se enmarcasen y reinterpretasen a partir de aportes previos.

En tercer lugar, un canon bibliográfico cumpliría una clara *función de legitimación* del área dentro del campo general de la investigación educativa, especialmente frente a áreas emergentes o en aquellas que están en proceso de consolidación (el panorama que ofrece el análisis de los planes de estudio pone en duda en qué escenario estamos). Las obras canónicas actuarían como pruebas de la existencia de un cuerpo de conocimientos especializados, dándole identidad y autonomía académica a la Teoría de la Educación frente a otras áreas de especialización. Esta legitimación podría ser crucial para el reconocimiento del campo tanto en el ámbito académico como en el institucional (diseño de planes de estudio, programas de especialización de posgrado, departamentos universitarios).

En cuarto lugar, un canon bibliográfico *estructuraría también el currículo* dentro de la Teoría de la Educación, proporcionando una guía clara sobre qué contenidos deben enseñarse y cómo deben abordarse en los programas formativos. Las obras que conforman el canon servirían como eje central en la formación de estudiantes y futuros investigadores, garantizando que adquieran las competencias básicas necesarias para desenvolverse en el área. Esto también contribuiría a generar una cierta homogeneidad en la formación, estableciendo un estándar mínimo compartido para todos los que se especialicen en este campo.

En quinto lugar, la identificación de un canon bibliográfico facilita el *consenso y el debate dentro de la comunidad académica*. Contar con textos canónicos proporcionará un marco común a partir del cual los investigadores pudiesen dialogar y confrontar sus ideas. Aunque pudiésemos tener opiniones divergentes sobre las interpretaciones de estas obras, el hecho de que existiese un conjunto más amplio y consistentemente compartido de referencias permitiría articular un diálogo productivo y estructurado. Incluso las críticas y revisiones que buscasen renovar la disciplina se articularían a partir de la reinterpretación de estas obras clásicas.

En sexto lugar, el canon bibliográfico *orientaría la investigación* dentro de la Teoría de la Educación al señalar cuáles son las obras que han marcado hitos en el desarrollo de esta disciplina. Los nuevos investigadores podrían recurrir a este canon para entender los debates pasados y presentes, posicionarse dentro de una corriente teórica específica y, sobre todo, evitar redundancias al avanzar en el conocimiento del área. Además, la existencia de un canon podría revelar vacíos en el conocimiento que pueden ser objeto de investigación, promoviendo nuevas líneas de estudio que complementasen o desafiasen las contribuciones canónicas.

En séptimo lugar, contar con un canon contribuiría a la *formación de una identidad disciplinar* dentro de la Teoría de la Educación. Al seleccionar qué textos y autores forman parte de la guía docente de una asignatura (las cuales tomadas en su conjunto y estudiadas las referencias más repetidas nos permite hablar como estamos haciendo aquí en términos de “canon bibliográfico”), se definiría qué preguntas son importantes, cuáles son los problemas que merecen más atención

y qué marcos conceptuales deben utilizarse para analizarlos. Esta delimitación permitiría diferenciar la Teoría de la Educación de otras áreas dentro de la investigación educativa, dotándola de una identidad propia que facilita su expansión y su evolución como disciplina académica independiente.

Por último, en octavo lugar, es importante señalar que el canon bibliográfico *no es estático*, sino que debe estar *abierto al cambio*. A medida que la Teoría de la Educación evolucionase, un canon siempre puede ampliarse o modificarse para incluir nuevas perspectivas y avances en la investigación. Esto aseguraría que el canon siguiese siendo relevante para los desafíos contemporáneos, al tiempo que preservaría el diálogo con los textos clásicos que siguen siendo fundamentales para el campo.

### 3. REFLEXIONES FINALES: LA FRAGILIDAD COMO FORTALEZA

La situación actual de la Teoría de la Educación en los planes de estudio universitarios en España evidencia tensiones significativas entre tradición y cambio. Por un lado, las reformas educativas han priorizado competencias prácticas inmediatas, desplazando la reflexión teórica hacia un lugar marginal. Este fenómeno, vinculado al proceso de Bolonia y las dinámicas de mercado en la educación superior, ha contribuido a una concepción instrumentalista de la formación docente, limitada a la resolución técnica de problemas educativos.

Sin embargo, este artículo ha demostrado que la Teoría de la Educación desempeña un papel esencial en el desarrollo de una praxis pedagógica fundamentada y consciente. La capacidad de teorizar, analizar críticamente y justificar las decisiones educativas no puede adquirirse sin un marco teórico sólido que permita comprender la complejidad inherente al acto educativo. Así, el peligro de extinción que enfrenta la disciplina no solo amenaza su continuidad como campo de conocimiento, sino también la calidad formativa de los futuros profesionales.

Por ello, es crucial recuperar el valor de la reflexión teórico-filosófica en la formación docente, no como un complemento, sino como una dimensión esencial de la práctica educativa. Esto implica no solo proteger la presencia de asignaturas como Teoría de la Educación, sino reconfigurarlas como espacios de encuentro interdisciplinar y de diálogo crítico.

A partir de los resultados del artículo, es posible vincular el diagnóstico sobre la fragilidad de la Teoría de la Educación con respecto al potencial transformador de esa misma fragilidad epistemológica (Thoilliez, 2019b). Según esta autora, el carácter inherentemente “débil” de la pedagogía, al carecer de verdades absolutas o un marco epistemológico cerrado, constituye una de sus mayores fortalezas, ya que habilita un espacio para el cuestionamiento continuo y la apertura a nuevas interpretaciones. En este sentido, los desafíos que enfrenta la Teoría de la Educación no deberían entenderse exclusivamente como síntomas de decadencia, sino como oportunidades para reafirmar su relevancia en contextos educativos que demandan flexibilidad, creatividad y capacidad crítica.

La fragilidad de la Teoría de la Educación, lejos de ser un obstáculo, se alinea con la necesidad de una pedagogía que se reconozca a sí misma como inacabada, provisional y siempre abierta a ser reinterpretada. Esta característica permite que la disciplina sea permeable a los contextos

sociales, culturales y políticos en los que se desarrolla, manteniéndose relevante incluso en entornos marcados por la incertidumbre y la diversidad. Así, reivindicar la Teoría de la Educación no solo implica preservar un legado disciplinar, sino también posicionarla como un espacio de resistencia ante la instrumentalización del conocimiento pedagógico. En última instancia, fortalecer esta disciplina requiere repensarla no como un refugio teórico que se aleja de la práctica, sino como un marco reflexivo que inspire formas más éticas y responsables de hacer Pedagogía, traduciendo estos esfuerzos en la educación universitaria de los profesionales de la educación.

## REFERENCIAS

- Ayuste, A., & Trilla, J. (2012). El intelectual como intelectual, como ciudadano y como educador. *Aula de Encuentro*, nº especial, 107-117.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la teoría de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 217-236.
- Esteban, F. (2015). El grupo de hombres y mujeres educados en la universidad. En F. Gil y D. Reyero (Eds.) *Educar en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 98-112). Encuentro.
- Esteban, F., & Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Gil, F., & Jover, G. (2007). Memoria y Prospectiva de la Teoría de la Educación. En J. Boavida y A. García del Dujo (Coords.) *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 217-243). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Jover, G., Rabazas, T., & Thoilliez, B. (2011). La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación. En, J. M. Muñoz (Coord.) *Temas relevantes en Teoría de la Educación* (pp. 69-88). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jover, G., & Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de teoría de la educación. ¿Una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), 43-64. <https://doi.org/10.14201/7131>
- Martínez, M., & Buxarrais, M. R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 21-39. <https://doi.org/10.14201/2942>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Posca, M. (2024). Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

- Rappoport, S., Thoilliez, B., & Alonso-Sainz, T. (2021). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 26-62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Romero, C. (2024). La investigación teórica en educación: singularidades y tendencias. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*. 2, e95053. <https://doi.org/10.5209/ritie.95053>
- Sánchez-Morales, P. J., Ortiz-Municipio, Z., & Rivas-Ruiz, F. (2025). Empleabilidad del grado de Pedagogía en España: más allá del ámbito escolar. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 207-227. <https://doi.org/10.14201/teri.31926>
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel.
- Standish, P. (2016). La enseñanza como exposición: La educación en negación. *Revista de Educación*, 373, 109-129. <https://10.0.17.86/1988-592X-RE-2016-373-323>
- Thoilliez, B. (2014). La Teoría de la Educación en España: diagnóstico, pronóstico y ( posible) tratamiento. En, T. Rabazas Romero (Coord.) *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 207-223). Síntesis.
- Thoilliez, B. (2017). 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En, H. Monarca y B. Thoilliez (coords.) *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-64). Síntesis.
- Thoilliez, B. (2019a). Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En J. Manso (Ed.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 59-73). CNIIE & MEFP.
- Thoilliez, B. (2019b). Hope and education beyond critique. Towards pedagogy with a lower case 'p'. *Ethics and Education*, 14(4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>
- Thoilliez, B. (2020). La teoría de la educación española: 1 peligro, 2 reacciones, 1 propuesta. En, E. S. Vila, J. E. Sierra y V. M. Martín (Coords.) *Teoría de la Educación: Docencia e Investigación* (pp. 19-34). Editorial GEU.
- Thoilliez, B., & Poveda Sanz, M. (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las universidades españolas. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 75-108.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., & Thoilliez, B. (2023). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 151-172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Vargas Vergara, M. (2024). Reflexiones y tendencias de la Teoría de la Educación y su aportación a la formación del profesorado. *PARADIGMA*, 45(1), e2024012. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2024.e2024012.id1557>
- Verástegui, M., & Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>
- Wee, C., & Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20047>

## Transitar desde el sistema educativo al mercado laboral: Un enfoque basado en la educación para el trabajo

*Transitioning from School to the Labour Market:  
An Education for Work-Based Approach*

Tania Mateos-Blanco\*

Recibido: 27 de octubre de 2024 Aceptado: 24 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Mateos-Blanco, T. (2025). Transitar desde el sistema educativo al mercado laboral: Un enfoque basado en la educación para el trabajo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 70–88. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20763>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20763>

### RESUMEN

La actual precariedad laboral de la juventud pone de manifiesto la vulnerabilidad que experimenta este colectivo durante su transición al mercado de trabajo. En este contexto, los sistemas educativos, desde el enfoque por competencias, han de recuperar su tarea humanizadora incorporando la *educación para el trabajo* como un fin más de la acción educativa. A partir de una metodología interpretativa y crítica, desde este artículo se han explorado algunas cuestiones claves desde las cuales justificar y comprender la importancia de abordar la educación para el trabajo como espacio de actuación pedagógica. La primera cuestión se centra en pensar sobre el trabajo como valor humano y actividad de la que podemos obtener una serie de bienes centrales y que esto redunde, a nivel existencial, en algo con sentido para nuestras vidas. A continuación, se analiza críticamente cómo podría configurarse dentro del sistema educativo una educación para el trabajo humanista que supere la visión instrumental. Para ello, se propone revisar qué tipo de conexión se establece entre el sistema educativo y laboral, pues de ello va a depender el éxito de las transiciones. Se concluye este ensayo exponiendo que *educar para el trabajo* supone crear espacios en las instituciones educativas desde donde la juventud aprenda sobre la actividad y vida laboral, facilitándole recursos y conocimientos para la toma de decisiones a partir de su proyecto vital y profesional.

**Palabras clave:** finalidades educativas; educación humanista; transiciones educativas; educación para el trabajo

### ABSTRACT

The precarious employment of young people underscores the vulnerability they face during their transition into the labour market. In light of this, education systems must move beyond a purely competency-based approach and embrace their humanising role by incorporating *education for work* as a key objective. Based on an interpretative and critical methodology, this article explores some key questions from which to justify and understand the importance of approaching education for work as a space for pedagogical action. The first question focuses on thinking about work as a human value and an activity from which we can obtain a series of central goods and that this results, at an existential level, in something meaningful for our lives. It then critically examines how an education for humanistic work beyond the instrumental vision could be shaped within the school institution. To this end, it is proposed to review what kind of connection is established between the education and labour



\*Tania Mateos-Blanco [0000-0003-2862-8695](https://orcid.org/0000-0003-2862-8695)

Universidad de Sevilla (España)

[taniamb@us.es](mailto:taniamb@us.es)



system, since the success of the transitions will depend on it. This essay concludes by stating that educating for work means creating school spaces where young people can learn about work and working life, providing them with resources and knowledge to make decisions based on their life and professional projects.

**Keywords:** educational goals; humanistic education; educational transitions; educating for work

## 1. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia medios de comunicación, de divulgación científica e, incluso, informes nacionales (Injuve, 2022) e internacionales (Comisión Europea, 2024) afirman que “estamos ante la generación mejor preparada de la historia”. Sin embargo, ¿puede sostenerse esta aseveración? Es probable que si se atiende al conjunto de finalidades y sentidos de lo que se entiende por una “buena preparación” esta afirmación podría ser revisada, en especial, si se la considera atendiendo a la formación para el trabajo desde el desarrollo humano y social.

En la actualidad, la juventud constituye uno de los desafíos más urgentes en las políticas europeas de todos los países y, en especial, en aquellos donde los índices de tasa de desempleo juvenil superan la media de la UE como es el caso de España (27,7 %) (Eurostat, 2024). Desde el informe publicado por la International Labour Organization (ILO, por sus siglas en inglés) (2022) sobre Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil, se apunta que los jóvenes que no consiguen empleo o pierden el que tienen corren el riesgo de experimentar el fenómeno de la “cicatrización”: al vivir esta situación de desarraigado con el sistema, pueden llegar a aceptar empleos para los cuales están sobrecualificados de modo que corren el riesgo de experimentar una trayectoria laboral sostenida en el tiempo de informalidad y salarios bajos. En esta línea, en el informe publicado en 2024, desde la ILO se advierte que esta situación está provocando en la generación joven niveles altos de ansiedad por su futuro, afectando directamente a su bienestar personal, motivación, así como en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y laboral. En este informe se recomienda que, desde las instituciones, se les facilite, a través de la educación y formación, las transiciones de la escuela al trabajo y, por ende, de la juventud a la edad adulta (ILO 2024).

Estos datos sobre la realidad de la juventud ante el mercado de trabajo nos invitan a reflexionar sobre las finalidades de la educación en general y las finalidades de la “educación para el trabajo” en particular. Proceder de este modo, ofrecerá nuevas líneas argumentativas que maticen la afirmación enunciada al comienzo de esta introducción: “estamos ante la juventud mejor preparada de la historia”. De acuerdo con Biesta (2010, 2015), las finalidades educativas son triples: profesionalización o cualificación, socialización y subjetivación, aunque en la práctica hay un desequilibrio entre ellas a favor de la profesionalización frente a las dos últimas:

Una de las principales funciones de la educación —de las escuelas y otras instituciones educativas— es la cualificación de niños, jóvenes y adultos. Se trata de proporcionarles los conocimientos, las habilidades y la comprensión, y a menudo también las disposiciones y formas de juicio que les permitan “hacer algo”, un “hacer” que puede ir desde lo muy específico (como en el caso de la formación para un trabajo o profesión en particular, o la enseñanza de una habilidad o técnica en particular) hasta lo mucho más general (como una introducción a la cultura moderna o la enseñanza de habilidades para la vida, etcétera). La función de

cualificación es sin duda una de las principales funciones del sistema educativo y constituye una razón importante para que la educación esté financiada por el Estado en primer lugar (Biesta, 2010, p. 19)

Esta tendencia de los sistemas educativos a priorizar el carácter más profesionalizador y utilitaria en el currículum se ha materializado, a nivel internacional, en el enfoque educativo por competencias. Según el Consejo Europeo (2001; 2018; 2023) este enfoque se centra en el dominio de capacidades y competencias claves y específicas, necesarias para resolver situaciones y problemas diarios y, por tanto, poder vivir y trabajar en una sociedad basada en el conocimiento. Desde un currículum basado en competencias se nos prepara para ser técnicamente competentes en tres áreas de realización (Valle y Manso, 2013): (i) personal, proporcionando los recursos necesarios para el desarrollo individual); (ii) social, adquiriendo las destrezas básicas que permiten al sujeto integrarse de forma activa en la sociedad y poder cooperar en el desarrollo de la misma; y (iii) profesional, mediante la adquisición de cualificación laboral básica y continuar desarrollando su proyecto profesional y vital. En relación con esta última área, las competencias se centran fundamentalmente en capacitarnos para el desarrollo de una tarea (trabajo) pero generalmente no se atiende a una cuestión clave para que ese proceso sea significativo para nuestras vidas. Es decir, se olvida “educar para el trabajo” desde una dimensión más contextual y relacional que permita transitar con éxito del sistema educativo al mercado laboral a partir de la exploración y clarificación sobre lo que quiere y valora la juventud para su futuro personal y profesional.

Aun cuando es importante la finalidad profesionalizadora del sistema educativo, el desequilibrio que se aprecia con relación a las dos otras funciones —socializadora e individualizadora— erosiona la tarea humanizadora de la institución escolar (Biesta, 2020; Velasco-Orozco, 2021). Como advierten desde la UNESCO Buchanan et al. (2020) las reformas educativas centradas en desarrollar las habilidades del siglo XXI y las microcredenciales —promovidas para lograr el crecimiento económico y la inserción laboral— se alejan de lo que podría considerarse un sistema educativo de calidad.

Este debate curricular sobre los desajustes o tendencias entre paradigmas educativos acerca del sentido y las finalidades de los sistemas educativos se remonta a principios del s. XX desde dos escuelas de pensamiento antagónicas: una de orientación más humanista y liderada por J. Dewey (1902), que defiende una educación centrada especialmente en los alumnos, en sus experiencias de aprendizaje y en el desarrollo de sus facultades para la vida; y otra de carácter más eficientista y promovida por F. Bobbit (1918), defensora en configurar un sistema educativo orientado al mundo práctico donde el alumno se eduque para realizar de forma eficiente las tareas que tendrá que desarrollar en su vida adulta. Esta controversia se resolvió a principios de los años treinta en la denominada *Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education* donde se hace un primer intento de conciliación entre ambas concepciones curriculares (Luzuriaga, 1967).

Desde estos planteamientos, la educación del s. XXI ha de asumir como finalidad, además de la libertad y capacidad de transformación social, la libertad psíquica y mental de un ser humano que esté “situado en su tiempo” como meta educativa (Colom y Núñez, 2001). Esto supone que los conocimientos que se proporcionen al alumnado han de transformarse de acuerdo con el “aquí y ahora” y el “aquí y futuro” (Núñez y Romero, 2003, p. 205). De esta manera, se

conseguirá aumentar la capacidad de adaptación de los sujetos a los continuos cambios, así como la capacidad anticipatoria en un contexto de libertad decisional. En consecuencia, en un sistema educativo que prioriza su función de profesionalización, “educar para el trabajo” no tiene ni debe tener solo como fin último formar a las personas para tener vidas productivas.

Se trata de configurar un nuevo paradigma educativo que, teniendo en cuenta las demandas sociales y económicas, se centre además en las necesidades y problemas que pueden surgir a la juventud durante las transiciones del sistema educativo al trabajo (Reuter et al., 2022). Si los y las estudiantes han de formarse para poder trabajar en la edad adulta (propósito de vida), la actividad laboral ha de convertirse en un fin más de la acción educativa. De ahí la importancia de que, desde la institución escolar, se invite al alumnado a explorar sobre el porqué y para qué trabajar, así como el significado que puede tener el trabajo en sus vidas.

A partir de esta reflexión, el objetivo general de este ensayo es justificar la necesidad de abordar la “educación para el trabajo” desde su dimensión teleológica, un campo de estudio poco explorado en la Teoría de la Educación. Se procederá, a partir de una metodología interpretativa y crítica de análisis documental, a elaborar un argumento pedagógico desde el que resaltar la finalidad humanizadora de la institución escolar, así como también subrayar el importante papel que tiene con relación a las transiciones del sistema educativo al mercado laboral.

La primera cuestión objeto de reflexión se centra en pensar sobre el trabajo en relación con su concepto, valor y significatividad desde una perspectiva antropológica, filosófica, ética y social. Para ello, se aborda el tema de recuperar el valor humano del trabajo, reconducir su fin hacia los bienes centrales que se pueden obtener a través de él y que esto redunde, a nivel existencial, en la idea de trabajo como una actividad con sentido para nuestras vidas. A continuación, se analizará críticamente cómo podría configurarse dentro de las instituciones educativas una educación para el trabajo humanista que supere la visión instrumental que comporta el actual enfoque por competencias. De acuerdo con los diferentes marcos teóricos que explican la conexión entre el sistema educativo y el laboral, se sostiene en estas páginas que las teorías emancipadoras y transfronterizas son las que más se aproximan a las funciones de la educación para el trabajo desde una visión humanista. Por último, se concluye con algunas reflexiones finales sobre esta nueva forma de pensar y hacer educación desde la realidad del mundo del trabajo.

## 2. PENSAR SOBRE EL TRABAJO: ALGO QUE CASI NADIE HACE, PERO DE LO QUE TODO EL MUNDO HABLA

Que el trabajo se considere hoy una actividad indispensable en la vida de las personas, con gran influencia en su calidad y condiciones, es incuestionable. Aproximándonos a la edad adulta, social e individualmente tenemos el deber y la obligación de empezar a ser productivos y útiles para los demás, así como a ser personas autónomas para poder desarrollar nuestro proyecto de vida. El trabajo es una de las vías más factibles con la que cuenta el ser humano para poder cumplir con estas finalidades, de ahí que actualmente sea significado y revestido de un valor social y cultural positivo. La mayoría de las sociedades contemporáneas están centradas en el trabajo como principal fuente de riqueza y deber social que nos corresponde practicar como aportación individual que hacemos al resto de la comunidad. Pero más allá de estos propósitos, se adolece

de una reflexión más profunda sobre el sentido del trabajo, una actividad que ocupa gran parte del ciclo vital de las personas.

## 2.1. Recuperar el valor humano del trabajo

Cuando nos referimos al concepto del trabajo es importante desvincular su relación directa con el empleo. Tal y como se define en la ILO (2023), trabajo es “cualquier actividad realizada por personas de cualquier sexo y edad para producir bienes o prestar servicios para uso ajeno o para uso propio” (p. 2). En este sentido, Furendal et al. (2024) hacen una revisión sobre el campo emergente de la filosofía del trabajo poniendo especial atención a su significado como aquella actividad humana que requiere de un esfuerzo productivo intencionado sin que ello conlleve el intercambio de salario o productos como recompensa.

Desde la antigua Grecia hasta la actualidad el trabajo se ha experimentado y valorado desde dos perspectivas (Malpas, 2005): de una parte, como actividad fundamental en la vida de los seres humanos en cuanto que dignifica, empodera y constituye una importante fuente de auto-realización y autodefinición; de otra, algo que hay que evitar, una suerte de actividad mundana que devalúa al ser humano, fuente de enfermedades y malestar. Esta doble acepción antagónica no ha cambiado a lo largo de la historia. Lo que sí ha cambiado es el enfoque filosófico-cultural que las sociedades le han dado en cuanto a su finalidad en la vida de las personas.

En el caso de la sociedad griega, el trabajo manual y artesano se consideraba como signo de esclavitud al estar vinculado principalmente a los operarios y artesanos que, dentro de la “polis”, tenían la obligación de servir a los intelectuales que hacían el verdadero trabajo que ennoblecía al ser humano: aquél que se vinculaba con el pensamiento, con el cultivo de la virtud. Se establece, por tanto, un dualismo con relación a la actividad laboral: intelectual y físico (Corazón, 1999). En esta línea, Aristóteles (1556/1985; 1509/1988) plantea que la actividad humana del trabajo proporciona las condiciones materiales previas adecuadas para alcanzar la eudaimonia. Mediante el trabajo se puede desarrollar y ejercitar las capacidades potenciales y conseguir así realizar nuestro propósito en la vida. Desde la perspectiva del filósofo, la finalidad del trabajo en la vida de las personas debe tender, en su acción, a la “praxis” más que la “poiesis”. Desde la “praxis”, se ejercita y desarrolla de forma simultánea las capacidades humanas más elevadas que nos conducirán a la “eudaimonia”. En cambio, si se realiza desde la “poiesis” tiene como fin conseguir, a través del conocimiento técnico, recompensas ajenas a la propia acción (medio para un fin).

Según Tweedie (2020), las actividades laborales que realiza el ser humano en la actualidad se mueven (o deberían moverse) entre la “praxis” y la “poiesis”. Como advierte el autor, con el trabajo podemos ejercer al mismo tiempo formas de excelencia humana (p.e. justicia, compasión, valentía) que nos permiten florecer, así como poner en práctica aquellos propósitos externos a la propia acción (p.e. recompensa económica, conseguir un ascenso o demostrar una habilidad técnica).

Pero la actividad laboral no sólo se ha valorado desde su contribución a la vida buena y florecimiento humano. Desde el idealismo moderno (Anzalone, 2015; Diez Rodríguez, 2014), el trabajo constituía un pilar fundamental en nuestra sociedad dado que era el principal medio para subsistir y espacio para las relaciones sociales. Asimismo, se consideraba un hecho y deber

social: se ha de trabajar para nosotros, nuestras necesidades y satisfacción y también para las demás personas, ya que solo en interrelación con éstas podemos ser nosotros mismos. Desde esta perspectiva sociológica, esta actividad implica un sentido del deber y un compromiso con el progreso social y económico. De hecho, como señala Cholbi (2023) muchos de los bienes que se le asocian están relacionados con su naturaleza social pues “al trabajar con otros, podemos establecer vínculos que contribuyen a nuestro sentido de pertenencia y que nos permiten contribuir a una cultura distintiva en el lugar de trabajo” (párr. 21).

Como puede observarse, la concepción y el valor del trabajo han cambiado a lo largo del tiempo hasta situarse en la era contemporánea y, más concretamente, en el mundo capitalista, como una actividad económica basada en relaciones de producción que se requieren para subsistir a cambio de una remuneración (Cerdá, 2017). Esta nueva concepción como medio fundamental de enriquecimiento de las economías privadas y públicas ha implicado que esta actividad no permita cumplir una de las principales finalidades para la cual, antropológicamente, se afincó en la vida de los seres humanos: garantizar la supervivencia y el bienestar para construir un próspero proyecto de vida. Posturas críticas como las de Lafargue (2013/1883) o Black (2013) advierten que el trabajo en las sociedades industrializadas se ha convertido en origen y fuente de miserias, sufrimiento y males de la humanidad. El trabajo, reducido a empleo, es la peor de las esclavitudes al privar a las personas del descanso, del placer de la pereza o satisfacción de necesidades básicas humanas (Lafargue, 2013/2023). Como señala Black (2013) “dedicamos la mayor parte del tiempo libre a prepararnos para trabajar, ir a trabajar, regresar de trabajar y reponernos de trabajar” (p. 20).

Todo esto implica que la actividad laboral carezca, en la mayoría de los casos, de un sentido y significado para las personas. Y recuperar el valor humano del trabajo es responsabilidad tanto de los individuos como de los estados democráticos, ya que como argumenta Yeoman (2014) “una sociedad justa debería intentar poner a disposición de todos un trabajo que garantice la oportunidad de desarrollar importantes capacidades humanas a través de la capacidad de hacer algo que merezca la pena en relaciones mutuamente respetuosas con los demás” (p. 241).

## **2.2. Reconducir el “telos” del trabajo hacia sus bienes centrales**

En la línea de la ILO de considerar un concepto amplio, Clark (2017) defiende que el trabajo lo conforma todas aquellas “cosas familiares que hacemos en campos, fábricas, escuelas, oficinas, tiendas, hogares etc., para ganarnos la vida” (p. 62), independientemente de si se recibe, o no, una compensación (económica o en especie) por su realización. Esta amplitud de los contextos en los que se desarrolla la actividad laboral implica que la vida humana se entienda cada vez más en términos de trabajo y, por tanto, de productividad. Cuando se habla, en este caso, de productividad no es aquella centrada en obtener la mayor eficiencia, beneficios y riqueza económica de los productos finales. Se trata de una productividad conducente fundamentalmente a la generación de bienes (objetos materiales, experiencias, estados de ánimo, conocimientos, etc.) necesarios para el florecimiento humano y que nos llevarán a la buena vida y el bienestar.

Los fines hacia los cuales podemos dirigir la actividad laboral se vinculan directamente con la obtención de dos tipos de bienes: de un lado, aquellos que se asocian a lo que las otras personas

pueden disfrutar o consumir del producto final; de otro, los bienes que tienen un valor objetivo o externo para aquellas que han contribuido con su trabajo a la producción del producto final que otros disfrutan (Geuss, 2021). Y son estos últimos los que proporcionan un sentido y significado al trabajo como valor en la vida de los individuos y van más allá de la compensación material. Según Appiah (2012) y Gueaus y Herzog (2016) los bienes centrales incluyen: obtener un salario adecuado, conseguir diferentes formas de excelencia, hacer una contribución social, poder experimentar la comunidad u obtener un reconocimiento social.

En el caso de la “excelencia”, se hace referencia a que, como resultado de la relación entre la persona trabajadora y lo que hace, se consiguen cosas como conocimientos, belleza, capacidades o logros tecnológicos. En cuanto a que los seres humanos somos “hábiles hacedores” (Clark, 2017, p. 66), el buen trabajo se vincula directamente con el desarrollo de nuestras habilidades tanto para moldear y utilizar el mundo según nuestros fines o para crear cosas nuevas que mejoren lo existente. Este bien depende fundamentalmente de la naturaleza de la actividad laboral, de las tareas a desarrollar y en qué medida la realización de esas tareas se corresponde con nuestras capacidades.

Otros de los bienes centrales es la “contribución social” que podemos hacer al pasar gran parte de nuestro tiempo en este contexto de encuentros e intercambios sociales. Si “para muchas personas, ver la contribución que hacen en su trabajo es una fuente esencial de sentido” (Gueaus y Herzog, 2016, p. 78), llegar a conseguir este bien va a depender del significado subjetivo que se confiera a la idea de trabajo ya que, por encima de otros bienes, es la actividad humana por excelencia a través de la cual se contribuye con la sociedad.

Entendido como actividad que permite sentirnos como parte del conjunto de la sociedad, el trabajo nos ofrece también la oportunidad de experimentar que actuamos para conseguir objetivos comunes y, por ende, el “bien de la comunidad”. Este bien permite sentirnos más motivados por aquello que hacemos, más allá de los beneficios y bienes individuales que nos puede reportar. En un estudio reciente Kim et al. (2021) confirman que la realización de rituales de grupo es una dinámica organizativa apropiada para experimentar el sentimiento de comunidad dentro el ambiente laboral. De hecho, el trabajo como bien de la comunidad está muy condicionado a cómo se configuran las estructuras organizativas de las empresas.

Por último, el “reconocimiento social” es el bien que, junto con el del salario, se acepta con mayor frecuencia como recompensa de nuestro trabajo. Que la actividad laboral remunerada se considere un deber y obligación por parte de la sociedad y se valore como uno de los bienes máspreciados, hace que solo el mero hecho de tener un trabajo ya merezca un reconocimiento social al haber “logrado” ese bien para uno mismo. Es tal el valor social que se le da tener un empleo, que estar en situación de desempleo se interpreta como una pérdida de estatus social, generando sentimientos de vergüenza social, orgullo perdido o estigma en diversos aspectos de la vida (Sage, 2018). De acuerdo con esto, se advierte que la obtención del reconocimiento social va a depender casi exclusivamente de los demás. Son los otros quienes tienen la potestad de darnos este bien independientemente de si para nosotros nuestro trabajo tiene un gran valor, si contribuye más o menos a la sociedad o si ese trabajo permite desarrollar nuestras habilidades.

A pesar de aportarnos potencialmente todos estos bienes, en algunas ocasiones, pueden no ser suficientes para experimentar la actividad laboral como algo satisfactorio debido a que las

condiciones o salarios que se reciben son precarios. Cualquier trabajo es digno en cuanto que debe ser valorado socialmente por la aportación que la propia actividad puede realizar al conjunto de la sociedad. Pero esta dignidad se pone en entredicho en el momento en que no tienen las mismas condiciones económicas, no procuran espacios de colaboración, ni permiten el desarrollo y ejercicio de nuestras capacidades o nos sitúan en un determinado estatus social. Aquí se pone de relieve la injusticia y formas de explotación laboral que dañan la dignidad humana. Y, como asevera Gilabert (2018), la dignidad humana “va desde los derechos básicos a unas condiciones de trabajo decentes hasta los derechos máximos para prosperar en unas prácticas laborales libres de dominación, alienación y explotación” (p. 84).

### **2.3. Reinterpretar el “trabajo con sentido”**

Al margen de las percepciones y preferencias de los individuos, hacer una valoración sobre qué es un trabajo significativo o con sentido pasa por proponer, según Michaelson (2021), criterios normativos (morales) sobre lo qué es y no es. Desde este enfoque normativo, se trata de cómo deberían ser las cosas y no de cómo son, de ahí la dificultad de encontrar un consenso entre la comunidad científica sobre qué características debe tener un trabajo significativo.

El trabajo con sentido no solo hace referencia a la valoración que se hace de esta actividad tanto a nivel social como de experiencia individual subjetiva. Yeoman (2014) sugiere que una forma de dar y recuperar el sentido al trabajo es, de una parte, abandonar la relación alienada que mantenemos con la actividad laboral como algo independiente de nosotros y hostil; y, de otra, atendiendo a este como fin en sí mismo —en su dimensión de praxis—, como objeto y actividad que nos permite lograr la autorrealización, convirtiéndonos en seres productivos y creativos (Arendt, 1958). Un trabajo no alienado requiere, por tanto, un esfuerzo individual, así como la generación de relaciones de interdependencia y cooperación entre los diferentes sistemas con los que interactuamos (intrapersonal, social y socioambiental). Esta interrelación entre los sistemas influye de manera directa en el desarrollo de un trabajo significativo, situándonos así en una valoración objetiva de la propia actividad. De esta forma, a través del trabajo nos sentimos unidos a las otras personas y comprometidos en crear y mantener valores positivos para el bienestar propio y común (Watson, 2017).

Asimismo, en esta experiencia del sentido de la actividad laboral entran en juego variables individuales que influyen directamente sobre sus características. En esta línea de razonamiento se sitúa la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) que apunta que el trabajo es significativo en la medida que satisface necesidades psicológicas inherentes a la autonomía, relación y competencia, aunque esta aspiración puede verse sustituida por otros bienes extrínsecos y lejanos al florecimiento humano como son el poder, atractivo y éxito económico (Beadle, y Knight, 2012).

En este afán de experimentar un trabajo con sentido debemos tomar conciencia y comprometernos con la jerarquización de aquellos bienes que queremos lograr y para los cuales vamos a dedicar una serie de recursos personales. De acuerdo con esto, el trabajo requiere que las personas tomen conciencia de que esta actividad puede contribuir a desarrollar sus capacidades humanas más elevadas que les conducirán a una vida buena y significativa. Se trata en centrarse fundamentalmente en la propia actividad, estableciendo como objetivo mejorar la experiencia

de las tareas que se desarrollan o adoptando comportamientos extraprofesionales que mejoren nuestra experiencia laboral (Wrzesniewski, 2003).

En la línea argumental expuesta, se sostiene que es importante tener en cuenta en el desarrollo de la actividad laboral la significatividad del trabajo como propósito a perseguir, dado que contribuye, por extensión, a aportar o restar importancia a la vida de la persona que trabaja. Dado que gran parte de nuestra existencia está vinculada a la necesidad de trabajar, el trabajo constituye como afirma Malpas (2005, p. 257) “el centro más importante para la formación del sentido de unidad e identidad de una vida y del sentido de uno mismo”.

### **3. EDUCAR PARA EL TRABAJO: ALGO EN LO QUE TODO EL MUNDO CREE QUE HACE, PERO DE LO QUE CASI NADIE NOS HABLA**

La premisa de la que parten la literatura científica y los informes internacionales es que el nivel formativo de las personas constituye un factor determinante en la inserción laboral, la productividad y los niveles salariales. De hecho, desde la Economía de la Educación, se ha tratado de explicar esta relación causal a partir de diversas teorías y enfoques (capital humano, institucionalista o radical) desde donde se ofrecen diferentes formas de interpretar el papel que juega el sistema educativo en el funcionamiento del mercado de trabajo (Moreno, 2009). En este sentido, existe un interés especial por verificar si el sistema educativo —como inversión económica en capital humano— realmente prepara a las personas de acuerdo con las demandas de un mercado de trabajo que funciona de una determinada manera. Detrás de este análisis entre educación y empleo, emerge la finalidad educativa relacionada con la dimensión académico-profesional.

#### **3.1. Narrativas sobre la conexión “educación y trabajo”**

Para poder comprender mejor cómo se configuran las transiciones educación-trabajo es necesario profundizar en la conexión e interrelación que se establece entre dos sistemas: educativo y laboral. De cómo pensamos cómo interactúan estos dos sistemas va a depender, de un lado, el éxito o fracaso de estas transiciones y, de otro, el sentido y significatividad que le demos al trabajo y el aprendizaje en nuestras vidas. En esta línea de reflexión, Saunders (2006) nos remite a la metáfora de la “teoría narrativa” a partir de la cual analiza los marcos teóricos que han explicado la conexión entre educación y trabajo. El autor identifica tres tipos de narrativas teóricas: funcionalistas, emancipadoras y transfronterizas.

Las “narrativas funcionalistas” consideran que la educación y el mundo del trabajo comparten criterios sobre cuáles son los requisitos técnicos y normativos que han de cumplir las personas para insertarse en el mercado laboral. Se espera que la educación se coordine con las necesidades y requerimientos laborales, apostando por la inversión en capital humano como principal mecanismo de ajuste del mercado laboral. El sistema educativo debe contribuir al éxito en la transición al mercado laboral capacitando a las personas en la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida como principio de adaptación sin que se cuestione el sistema general establecido. De esta forma, la educación es utilizada como elemento que perpetúa y legitima la reproducción de las clases y prepara a las personas a aceptar y desenvolverse en un mercado de trabajo segmentado o dual (Piore, 2007). Por tanto, desde estas narrativas, el éxito en las transiciones del sistema

educativo al trabajo dependerá de cómo se ha interiorizado durante la escolaridad el funcionamiento del mercado de trabajo, así como del grado de adaptación al mismo.

Un ejemplo de esta narrativa funcionalista es cuando se analizan las transiciones del sistema educativo-trabajo entre jóvenes en términos de nivel de empleabilidad y posibilidades de inserción laboral. Estos estudios e investigaciones (Bayón-Calvo y Fernández-Mellizo, 2024; Pastore y Choudhry, M.T., 2022; Cahuc et al., 2021) parten de la hipótesis de que estas transiciones serán más exitosas si los y las jóvenes han adquirido durante su formación la cualificación y competencias que el mercado de trabajo demanda. Desde este enfoque reconocen la importancia que tiene el sistema educativo en la preparación de la juventud para el empleo. Asimismo, consideran que, una vez que salen de la institución educativa, los individuos han de afrontar su transición al trabajo desde la responsabilidad individual de ser flexibles, con capacidad adaptativa, moldeable y aprendiendo a aprender como eje de su desarrollo profesional.

Las “narrativas emancipadoras” ponen en valor, en el vínculo educación y trabajo, los objetivos educativos y la práctica social. Se parte de un enfoque prescriptivo de lo que debería ser la práctica educativa y su relación con el trabajo. Y sobre esto, Saunders (2006) defiende dos visiones. De una parte, el sistema educativo ha de formar a una “persona educada” en su totalidad y no tanto hacia los requisitos que ha de cumplir para insertarse en el mercado laboral. Un sujeto educado —en términos cívicos y humanistas— será una persona trabajadora preparada y eficaz al tener como horizonte de su tarea la dimensión de “praxis”: actividad que dignifica, empodera, y fuente de autorrealización. De otra, se sitúa al sistema educativo como el centro de la reconstrucción social. A partir de un análisis crítico del contexto sociopolítico y económico, se han de determinar tanto el conocimiento como las habilidades asociadas a lo que la “persona educada” debe aprender. Se considera que el proceso educativo tiene un gran poder transformador al promover el crecimiento personal, autorrealización y la autoestima.

Desde las narrativas emancipadoras se reconoce la complejidad de las transiciones de los y las jóvenes, así como la importancia de analizarlas y gestionarlas desde un enfoque más sistémico donde entran en juego tanto factores macroestructurales como la acción individual. En este sentido, la juventud ha de crear sus propias experiencias e identidades como parte integrante de las realidades dinámicas y cambiantes en las que participa a medida que avancen en las últimas etapas de su trayectoria educativa (Raffo y Roth, 2020).

Las “narrativas transfronterizas” sitúan su análisis en el contexto donde se desarrollan las prácticas que vinculan aprendizaje y trabajo. La integración de las prácticas de aprendizaje y trabajo se ubican en contextos sociales donde el proceso de aprendizaje transformador, expansivo o emancipador constituye el motor de unión entre ambas. En la actualidad, el aprendizaje basado en competencias es el vínculo principal entre un sistema educativo y laboral que buscan, ante todo, una formación que permita armonizar las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad. Este enfoque ha sido cuestionado por algunos autores como Mulder et al. (2007) o Jones y Moore (2008) advirtiendo que “el comportamiento descontextualizado e individualizado de la competencia fracasa en la explicación de que cualquier trabajo se ubica dentro de un conjunto complejo de relaciones organizativas, incluyendo los procesos informales y relaciones dentro de las organizaciones” (p. 17). Desde esta narrativa se sugiere que, en los procesos de

transición del sistema educativo al trabajo, ha de superarse la metáfora de la “transferencia” y poner el foco en trabajar el punto fronterizo entre ambos sistemas. Saunders (2006) propone articular un contexto de intermediación social y cognitiva entre el sistema educativo y laboral donde se negocien significados, aprendizajes y toma de decisiones teniendo en cuenta las circunstancias personales y el contexto sociolaboral.

A partir de estas tres narrativas señaladas: ¿qué discurso está más próximo a un sistema educativo que contemple la “educación para el trabajo” como una de sus finalidades para facilitar el tránsito del sistema educativo al mercado laboral? En este artículo se parte de la idea de trabajo como actividad humana que transciende de las demandas de la esfera laboral. De ahí que se afirme en estas páginas que las narrativas que más se aproximan a esta visión humanista y humanizadora del trabajo sean las emancipadoras y transfronterizas. El sistema educativo y el alumnado en formación ha de asumir el proceso de aprendizaje como un trabajo; es decir, como una responsabilidad individual y social que se adquiere durante la escolarización. Sobre la base de esta idea, las transiciones del sistema educativo al trabajo serán más eficaces si se acepta el contexto laboral como un continuum del proceso de autodesarrollo, autorrealización y auto-determinación. En la práctica pedagógica, esto puede traducirse en emprender el camino de la inserción laboral a partir de la configuración de un proyecto profesional y vital —como espacio transfronterizo de negociación (Romero-Rodríguez, 2009)— que permita interiorizar la idea de trabajo como una actividad de aprendizaje y no como un medio para alcanzar un fin.

### ***3.2. La importancia de los bienes del trabajo en la transición del sistema educativo al mercado laboral***

La transición desde la institución escolar al mercado laboral es uno de los momentos claves que influye de forma determinante en el desarrollo de nuestra carrera profesional. Las elecciones inadecuadas durante la transición (tanto a nivel laboral como académico) se explican, generalmente, por indecisión profesional, falta de información sobre la toma de decisiones o la aparición de conflictos internos (Grigor y Turda, 2022). No obstante, la elección de itinerarios no se explica solo desde el punto de vista agencial, sino también como resultado de la interacción entre las opciones individuales, la ausencia de recursos sociales y el sistema educativo (Graaf y Zenderen, 2013).

Uno de los factores que puede determinar el éxito en estas transiciones es el modo como el sujeto se relaciona con la actividad laboral. Autores como Wrzesniewski et al. (1997) y Michaelson y Tosty-Kharas (2024) proponen tres tipos de relaciones: empleo, vocación o carrera profesional. Según el tipo de vínculo que se establezca con el trabajo, el significado y las expectativas variarán en función de los bienes que se desean obtener. Como “empleo”, se busca principalmente en el trabajo recompensas materiales o económicas. El trabajo se interpreta como un medio que permite vivir (satisfacer necesidades básicas) y disfrutar de tiempo de ocio. Como “vocación”, la actividad laboral se interpreta como una dimensión inseparable de la propia biografía y como una actividad que brinda bienestar personal. Como “carrera profesional”, el trabajo se plantea como horizonte de desarrollo profesional (promoción laboral, reconocimiento y estatus social, autoestima). Esta forma de vinculación con el trabajo requerirá por parte de la persona una mayor implicación en sus tareas profesionales.

En función de estas tres relaciones, estudios como los de Kuron et al. (2015) y Papavasileiou et al. (2024) sugieren que los vínculos que establecen los y las jóvenes con mayor frecuencia con el trabajo son como empleo (salario y seguridad laboral) y como vocación (ayudar a los demás, ser útil para la sociedad o el sentimiento de comunidad). Sin embargo, durante el periodo de transición del sistema educativo al mercado laboral tienen pocas expectativas de que el trabajo que realicen contribuya al desarrollo de su carrera profesional. Por tanto, se puede concluir que, en estos primeros años de socialización laboral, la juventud otorga mayor importancia a conseguir valores y bienes extrínsecos e intrínsecos que a valores de prestigio profesional como son la excelencia o el reconocimiento social.

No obstante, como plantea Dæhlen (2007), la juventud durante el proceso de transición de del sistema educativo al mercado laboral puede idealizar los bienes que quieren obtener del trabajo, generándose así una discrepancia entre lo que esperan y lo que finalmente consiguen. De ahí la importancia de acompañar al alumnado en los procesos de desarrollo de la carrera creando oportunidades para que consideren cuáles son los valores centrales que esperan del trabajo que realizarán en un futuro. En esta línea, se proponen programas educativos que incorporen, por ejemplo, testimonios de estudiantes —con experiencia laboral a tiempo parcial— desde los que se promueva una reflexión entre sus compañeros sobre el valor y el significado del trabajo, las condiciones laborales, así como las posibilidades que ofrece el sector para el logro de los objetivos personales y profesionales (Howieson et al., 2012; McKechnie et al., 2014).

Asimismo, se apuesta por incluir la figura del coaching profesional (van der Baan et al., 2024) que prepare a los y las jóvenes para la transición al mercado de trabajo ofreciendo apoyo relacional y empático, para la toma de decisiones desde la reflexión así como a la autonomía para decidir sus metas de aprendizaje y laborales.

En definitiva, conocer y tener en cuenta las diferentes formas de relacionarse con la actividad laboral, así como los bienes centrales que se pueden obtener ayudará a definir proyectos profesionales y vitales más ajustados a lo que se quiere conseguir en la vida a través del trabajo. Según *MOW International Research Team* (1987), situar el trabajo como elemento central de la vida es importante al aportarnos durante su desarrollo una sensación de logro, significado y bienestar personal y social. En consecuencia, a la pregunta de si merece la pena comprometerse con el trabajo por encima de otras esferas (familias, ocio, amigos, etc.), Lu et al. (2019) responden que “depende del tipo de trabajo que hagas y de la cultura que tengas” (p. 865).

## 4. CONCLUSIÓN

Este ensayo se inició invitando al lector o lectora a cuestionarse si el sistema educativo está cumpliendo con las finalidades que le son propias en relación con el desarrollo humano y social. De las tres finalidades sobre las que se puede actuar desde la educación (profesionalización o cualificación, socialización y subjetivación) se advierte un desequilibrio en pro de la “cualificación”, muy presente en el enfoque por competencias en detrimento de las otras dos funciones. Como advierten Graaf y Zenderen (2013) existe una

clara tendencia a la individualización en el aprendizaje basado en competencias y en el nuevo aprendizaje: se ha abandonado el enfoque de toda la clase, las cuestiones deben tratarse a un

nivel más individual y los alumnos deben autogestionar o guiar su proceso de aprendizaje con los profesores como entrenadores personales. (p. 127)

En la medida en que “la educación también repercute positiva o negativamente en el estudiante como persona” (Biesta, 2015, p. 77) se sostiene en este artículo que, desde las instituciones educativas, se ha de atender a las necesidades y problemas que pueden surgir a los y las jóvenes en sus transiciones del sistema educativo al trabajo y guiarles adecuadamente en este proceso complejo.

Desde este planteamiento propositivo, el objetivo de este artículo ha sido explorar, a partir de una metodología interpretativa y crítica de análisis documental, algunas cuestiones claves que permitan justificar y comprender la importancia de abordar la “educación para el trabajo” como espacio de actuación pedagógica. Espacio desde el cual los y las estudiantes aprendan sobre la actividad y vida laboral, facilitarle recursos y conocimientos para la toma de decisiones a partir de su proyecto vital y profesional. Los ejes de análisis en los que se ha centrado este ensayo han sido los siguientes: la necesidad de pensar sobre el trabajo y el compromiso de educar para el trabajo.

Pensar sobre el trabajo nos conduce a recuperar su visión humanista entendido como actividad vinculada a la autorrealización humana, y no como actividad vinculada a la competencia profesional. Se afirma a lo largo de estas páginas que el concepto de trabajo se ha de abordar desde una dimensión amplia y no centrada únicamente en que esta tarea (remunerada) es un deber dado y necesaria para sobrevivir. Desde edades muy tempranas, las personas llevan a cabo labores por las cuales no reciben recompensas externas pero que forman parte de esa actividad humana que es el trabajo y que pueden conducir a la excelencia.

Señaló Malpas (2005) que “la transformación tecnológica del trabajo puede considerarse un elemento central en el debilitamiento del trabajo como actividad creativa y el auge del trabajo como simple mano de obra” (p. 261). Las implicaciones de dar un nuevo significado al concepto del trabajo, donde se ponga en el centro a la persona y la sociedad, pasan por tener en cuenta sus bienes centrales y su distribución equitativa, así como dar suficientes oportunidades a los individuos para disfrutar de estos valores y, por ende, de la buena vida. Cuando el sistema económico, el mercado laboral y los empleos impiden que las personas obtengan bienes centrales se sufre la injusticia de no perseguir el bien ni la vida buena. Esta situación se vuelve mucho más desoladora si tampoco se da la oportunidad de lograrlos fuera del contexto laboral debido a las condiciones de trabajo (léase, por ejemplo, largas jornadas laborales) (Gueaus y Herzog, 2016). Desde la perspectiva de estos autores se trata de plantear un enfoque de mercado laboral regulado desde la “justicia distributiva” donde se dé la oportunidad a las personas trabajadoras de, si así lo deciden, poder negociar y elegir los bienes no monetarios que quieren obtener de su actividad laboral y que contribuyan a su proyecto de buena vida.

Actualmente, existen convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el trabajo decente que recogen esta idea, aunque, en la práctica, estas recomendaciones en pocas ocasiones se tienen en cuenta por parte de los países y empresas. Una de las principales razones es porque la concepción del trabajo está limitada a la relación mercantilista de compra y venta de tiempo y esfuerzo de los individuos a cambio del dinero y el cúmulo de riqueza. Dada la

dificultad de articular a nivel macro un cambio en la concepción del trabajo, desde el ámbito escolar se desarrollan diversas iniciativas desde las que se aspira a promover experiencias educativas al alumnado que promuevan el acceso a un “trabajo decente”. La educación decente (Duffy et al., 2022) o la educación para el desarrollo profesional (Kenny et al., 2023) se proponen como prácticas educativas centradas en el desarrollo de habilidades académicas y vocacionales, así como de recursos psicológicos positivos (voluntad de trabajar y adaptabilidad profesional) necesarios para una transición óptima del sistema educativo al trabajo. Una educación de calidad centrada en ampliar la conciencia crítica, fomentar actitudes proactivas y el apoyo relacional constituye un predictor clave para el acceso a un trabajo decente y, por ende, a una vida digna.

En el segundo foco de este estudio se ha abordado el compromiso de preparar al alumnado a transitar del sistema educativo al mercado laboral desde una dimensión más contextual y relacional; es decir, la necesidad de “educar para el trabajo”. Para ello, se propone revisar qué tipo de conexión se establece entre el sistema educativo y laboral, pues de ello va a depender el éxito de estas transiciones, así como el sentido que le demos al trabajo y al aprendizaje en nuestras vidas (Saunders, 2006).

Un mercado laboral y un sistema educativo donde el aprendizaje por competencias constituye el principal punto de unión entre ambos sistemas supone que el logro en las transiciones dependerá principalmente de nuestro compromiso individual de adquirir la cualificación adecuada y del grado de adaptación a la dinámica del mercado del trabajo. Ante esto, Worth (2002) sugiere que responsabilizar a los y las jóvenes sobre su empleabilidad implica, de un lado, que el sistema educativo ha de capacitar para asumir riesgos, adaptarse y negociar ante situaciones nuevas e imprevisibles; de otro, que se han de tener en cuenta las aspiraciones laborales individuales, ya que la juventud tiene un papel clave en la configuración de sus carreras profesionales.

Por todo ello, se concluye en la necesidad de reinterpretar el vínculo entre el mercado de trabajo y la institución escolar a partir de las teorías “emancipadoras” y “transfronterizas”. Incluir estas nuevas narrativas supone recuperar la dimensión ética del trabajo por su contribución a la vida buena, la eudamonia y el florecimiento humano como nexo de unión entre ambos sistemas. Se trata incorporar en el currículum educativo un tipo de saberes útiles que, como advierte Ordine (2013), lejos cualquier finalidad práctica y comercial, son fines por sí mismos al hacernos mejores personas y estar centrados “en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad” (p. 9). El éxito de las transiciones será aún mayor si la persona, a partir de capitalizar su agencia humana colectiva (Tan, 2023), es capaz de cuestionar e incluso rechazar un puesto de trabajo —conforme a su capacidad de autonomía, creatividad y pensamiento crítico— si le impide poder beneficiarse de sus bienes centrales. Lograrlo dependería de que gobiernos e instituciones competentes propongan medidas dirigidas a velar por empleos que permitan encontrar formas donde las personas se impliquen en actividades significativas que produzcan bienes y servicios y proporcionen ingresos, sociabilidad y significado (Appiah, 2012).

Desde un punto de vista educativo, en la búsqueda de esta comprensión del trabajo significativo es necesario emprender actuaciones que conduzcan a cambios a nivel individual respecto a la toma de decisiones consciente sobre: el significado y sentido del trabajo en nuestras vidas; el tipo de trabajo que queremos realizar; o sobre cuánto y cómo queremos trabajar (Furendal et al., 2024). En este sentido, la “orientación para la construcción de la carrera” (Savickas et al.,

2009) y su enfoque de intervención “Life Desing” (diseño de vida) (Drabik-Podgórska, y Podgórsny, 2022) juegan un papel crucial al permitirnos identificar, ordenar y perseguir de forma clara en la actividad laboral los bienes internos a lograr que le conducirán la excelencia humana. Emprender el camino de la inserción laboral desde la configuración de un proyecto profesional y vital asegura que el trabajo se interiorice no solo como un medio para alcanzar un fin (satisfacer necesidades y remuneración económica) sino además como una actividad con sentido para nuestras vidas. Estos cambios culturales hacia el trabajo sólo pueden iniciarse en el espacio que nos prepara para la vida y la etapa adulta: las instituciones educativas.

Por todo lo expuesto, y de acuerdo con Biesta (2024), tenemos la responsabilidad como profesionales de la educación de procurar que la educación no se “practique” solo en términos instrumentales sino también humanistas. “Educar para el trabajo” supone que los y las estudiantes además de formarse en competencias para desarrollar una actividad laboral, reflexionen desde el qué, por qué y para qué del trabajo, cómo quieren trabajar o qué puede garantizar su inserción y permanencia en el mercado laboral. Dar respuestas a estas cuestiones les ayudará a elaborarse concepciones informadas y críticas sobre la actividad laboral, así como a elegir de una forma más consciente durante los procesos de transición sus futuros itinerarios formativos o laborales.

## REFERENCIAS

- Anzalone, A. (2015). Elementos para una perspectiva filosófica del trabajo. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 5(2), 133-152. <https://bit.ly/4h4Jg6n>
- Appiah, K. A. (2012). The Philosophy of Work. En D. Sobel, P. Vallentyne y S. Wall (eds.). *Oxford Studies in Political Philosophy*, Vol. 7 (pp. 1-20). Oxford.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomaquea*. (Trad. J. Pallí Bonet). Gredos. (Trabajo original publicado en 1556).
- Aristóteles (1988). *Política*. (Trad. M. García Valdés). Gredos. (Trabajo original publicado en 1509).
- Bayón-Calvo, S. y Fernández-Mellizo, M. (2024). Education or qualification? Analysis of the labour market access of secondary education students. *Papers*, 109(1), e3213. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3213>
- Beadle, R. y Knight, K. (2012). Virtue and Meaningful Work. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 433-450. <https://doi.org/10.5840/beq201222219>
- Biesta, G. J. J. (2010). 1. What is education for? Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. En *Good Education in an Age of Measurement Ethics, Politics, Democracy* (pp. 11-27). Routledge
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50, 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G.J.J. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*. 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G.J.J. (2024). Desinstrumentalizandola educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>

- Black, B. (2013). *La abolición del trabajo*. Pepitas de calabaza.
- Bobbitt, F. (1918) *The Curriculum*. Houghton Mifflin Compan.
- Buchanan, J., Allais, S., Anderson, M., Calvo, R. A., Peter, S., y Pietsch, T. (2020). *The futures of work: what education can and can't do*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374435>
- Cahuc, P., Carcillo, S. y Minea, A. (2021). The difficult school-to-work transition of high school dropouts: Evidence from a field experiment. *Journal of Human Resources*, 56(1), 159-183. <https://doi.org/10.3368/jhr.56.1.0617-8894R2>
- Cerdá Fiol, A. (2017). El trabajo. El definidor central del ser humano. En A. Campillo Meseguer y D. Manzanero Fernández (coords.) *Las fronteras de la humanidad: Actas del II Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, Vol. 5 (pp. 31-41). Red española de Filosofía
- Cholbi, M. (2023). Philosophical approaches to work and labor. En E. N. Zalta, y U. Nodelman (Eds.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*. Metaphysics Research Lab, Philosophy Department, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/work-labor/>
- Clark, S. (2017). Good Work. *Journal of Applied Philosophy* 34(1), 61-73. <https://doi.org/10.1111/japp.12137>
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Síntesis.
- Comisión Europea (2024). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Año Europeo de la Juventud 2022 {SWD (2024) 1 final}*. <https://bit.ly/4h0Ajuz>
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo*. Estocolmo, 24 de marzo de 2001. <https://bit.ly/4h2jHD6>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/3E8uRam>
- Consejo de la Unión Europea (2023). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/4gWMF01>
- Dæhlen, M. (2007). Job values, gender and profession: a comparative study of the transition from school to work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/13639080701314647>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press
- Diez Rodríguez, F. (2014). *Homo Faber. Historia intelectual del trabajo, 1675-1945*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Duffy, R. D., Kim, H. J., Perez, G., Prieto, C. G., Torgal, C., y Kenny, M. E. (2022). Decent education as a precursor to decent work: An overview and construct conceptualization. *Journal of Vocational Behavior*, 138, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103771>
- Eurostat. (2024). *Labour market statistics at regional level*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/regions-2024>
- Furendal, M., Brouwer, H. y van der Deijl, W. (2024). The Future of the Philosophy of Work. *Journal of Applied Philosophy*, 41(2), 181-201. <https://doi.org/10.1111/japp.12730>

- Geuss, R (2021). *A Philosopher Looks at Work*. Cambridge University Press.
- Gheaus, A y Herzog, L. (2016). The Goods of Work (Other Than Money!). *Journal of Social Philosophy* 47 (1), 70-89. <https://doi.org/10.1111/josp.12140>
- Gilabert, P. (2018). Dignity at Work. En H. Collins, G. Lester, and V. Mantouvalou (eds.). *Philosophical Foundations of Labour Law* (pp. 68-86). Oxford University Press
- Graaf, W. de, y Zenderen, K. van. (2013). School-work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121-142. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.638622>
- Grigor, D. y Turda, E-S. (2022). Investigating the relationship among adolescents' career indecisiveness, values and optimism in the process of choosing a career. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 12(2), 04-113. <https://doi.org/10.51865/JESP.2022.2.12>
- Howieson, C., McKechnie, J. y Semple, S. (2012). Working pupils: challenges and potential. *Journal of Education and Work*, 25(4), 423-442. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708723>
- Injuve (2022). *Estrategia de Juventud 2030 “Bases para un nuevo contrato social con la juventud”*. Observatorio de la Juventud y de las Mujeres Jóvenes. Instituto de la Juventud. <https://bit.ly/4hpSKZj>
- ILO (2022). *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. ILO. <https://bit.ly/3Y2ZLFW>
- ILO (2023). *Resolución de modificación de la resolución sobre las estadísticas del trabajo, la ocupación y la subutilización de la fuerza de trabajo*. 21.<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (Ginebra, 11-20 de octubre de 2023). ILO. <https://bit.ly/3BV8zI2>
- ILO (2024). *Global Employment Trends for Youth 2024: Decent work, brighter futures*. ILO. <https://bit.ly/3EidmnW>
- Jones, L., y Moore, R. (2008). Appropriating Competence: The competency movement, the New Right and the “culture change” project. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 20. <https://bit.ly/489bsRx>
- Kenny, M. E., Schmidtberger, R., y Masters, A. (2023). Promoting decent work and decent life for all: Preparing the next generation through decent education and career development education. *Australian Journal of Career Development*, 32(3), 187-195. <https://doi.org/10.1177/10384162231186115>
- Kim, T., Sezer, O., Schroeder, J., Risen, J., Gino, F., y Norton, M. I. (2021). Work group rituals enhance the meaning of work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 165, 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2021.05.005>
- Kuron, L. K. J., Lyons, S. T., Schweitzer, L., y Ng, E. S. W. (2015). Millennials' work values: differences across the school to work transition. *Personnel Review*, 44(6), 991-1009. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2014-0024>
- Lafargue, P. (2023). *El derecho a la pereza*. Editorial Verbum. (Trabajo original publicado en 1883).
- Lu, Q., Huang, X., Bond, M. H., y Xu, E. H. (2019). Committing to work at the expense of other life pursuits: The consequence of individuals' relative centrality of work across job types and nations differing in performance orientation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 848-869. <https://doi.org/10.1177/0022022119865614>
- Luzuriaga, L. (1967). *El nuevo programa escolar*. Losada.

- Malpas, J. (2005). The dualities fo work self-consumption and self-creation. *Philosophy Today*, 49(3), 256-263. <https://doi.org/10.5840/philtoday200549344>
- McKechnie, J., Howieson, C., Hobbs, S. and Semple, S. (2014). School students' introduction to the world of work. *Education + Training*, 56(1), 47-58. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2012-0043>
- Michaelson, C. A (2021). Normative Meaning of Meaningful Work. *Journal Bus Ethics* 170, 413-428. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04389-0>
- Michaelson, C.W. y Tosti-Kharas j. (2024). Meaningful Work for Individuals: Jobs, Careers, and Callings. En *The Meaning and Purpose of WorkAn Interdisciplinary Framework for Considering What Work is For.* (pp. 37-53). Routledge.
- Moreno, J. L. (2009). *Economía de la Educación*. Pirámide.
- MOW International Research Team. (1987). *The meaning of working*. Academic Press.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Núñez, L. y Romero, C. (coord.) (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Pirámide.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Acantilado.
- Organización Internacional del Trabajo (2010). *Los jóvenes y su socialización laboral*. OIT. <https://www.ilo.org/es/resource/article/los-jovenes-y-su-socializacion-laboral>
- Papavasileiou, E. F., Stergiou, D. P., y Dimou, I. (2024). Millennials' work values: a systematic review and synthesis of factors. *Anatolia*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13032917.2024.2366909>
- Pastore, F. y Choudhry, M.T. (2022). Determinants of school to work transition and COVID-19. *International Journal of Manpower*, 43(7), 1487-1501. <https://doi.org/10.1108/IJM-10-2022-711>
- Piore, M. (2007). Notas para una teoría de estratificación del Mercado de Trabajo. En L. Toharia, *El Mercado de Trabajo: Teorías y Aplicaciones. Lecturas seleccionadas* (pp. 193-221). Alianza Universidad Textos.
- Raffo, C., y Roth, W. M. (2020). Learner agency in urban schools? A pragmatic transactional approach. *British Journal of Sociology of Education*, 41(4), 447-461. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1748571>
- Reuter M., Herke M., Richter M., Diehl K., Hoffmann S., Pischke CR. y Dragano N. (2022). Young people's health and well-being during the school-to-work transition: a prospective cohort study comparing post-secondary pathways. *BMC Public Health*, 22, 1823. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14227-0>
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto profesional y vital. En Luis Sobrado y Alejandra Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 111-119). Biblioteca Nueva.
- Sage, D. (2018). Reversing the Negative Experience of Unemployment: A Mediating Role for Social Policies? *Social Policy & Administration*, 52, 1043-1059. <https://doi.org/10.1111/spol.12333>
- Saunders, M. (2006). From 'organisms' to 'boundaries': the uneven development of theory narratives in education, learning and work connections. *Journal of Education and Work*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/13639080500523026>

- Savickas, M.L. (2009). Career studies as self-making and life. *Career Research and Development*, 24, 15-17. <https://doi.org/10.20856/jniecec.2305>
- Tan, C. (2023). Clarifying the concept of future-ready learning: a Confucian perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 648-659. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2231651>
- Tweedie, D. (2020). Why Work? What does philosophy (not) tell us about worker motivation? En C. Neesham, S. Segal (Eds.) *Handbook of Philosophy of Management* (pp. 1027-1043). Springer.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2013, 12-33. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- van der Baan, N., Nuis, W., Beausaert, S., Gijselaers, W., y Gast, I. (2024). Developing employability competences through career coaching in higher education: supporting students' learning process. *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2307976>
- Velasco-Orozco, J. (2021). Naturaleza humana y educación: reflexiones en torno a la formación humana en un mundo incierto. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 22-56. [https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagolg.02510.19\\_04](https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagolg.02510.19_04)
- Watson, M.B. (2017). Career Counselling Theory, Culture and Constructivism. En M. McMahon (ed.). *Career Counselling. Constructivist Approaches*. (pp. 43-54). Routledge. (2º ed.).
- Worth, S. (2002). Education and employability: School leavers' attitudes to the prospect of non-standard work. *Journal of Education and Work*, 15(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/13639080220137825>
- Wrzesniewski, A. (2003) Finding Positive Meaning in Work. En K.S.Cameron, J.E. Dutton y R.E. Quinn, (Eds.) *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 296-308). Berrett-Koehler Publishers.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. y Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Yeoman, R (2014). Conceptualising Meaningful Work as a Fundamental Human Need. *Journal Bus Ethics*, 125, 235-251. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1894-9>

## Retratos docentes: exploración de la memoria escolar durante la formación inicial de maestras y maestros de educación infantil\*

*Teacher Portraits: Exploring School Memories During the Preservice Teacher Training of Early Childhood Educators*

J. Eduardo Sierra Nieto \*\*, Noelia Gómez \*\*\* y Nieves Millán Alcaide \*\*\*\*

Recibido: 12 de diciembre de 2024 Aceptado: 21 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Sierra Nieto, J. E., Gómez, N. y Millán, N. (2025). Retratos docentes: una exploración narrativa de los gestos docentes durante la formación inicial de maestras y maestros de educación infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 89-106. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20982>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20982>

### RESUMEN

Avanzando en nuestro interés por conectar docencia e instigación, le planteamos al alumnado de *Teoría de la Educación* componer retratos docentes a través de los cuales hacer el doble ejercicio de (i) re-crear su memoria escolar y de (ii) pensar la enseñanza desde una pedagogía relacional. Una vez recopilados los ejercicios, realizamos un trabajo de tematización y categorización que, posteriormente, devolvimos al grupo para seguir pensando en el aula en uno de los asuntos centrales de la asignatura: la relación educativa.

**Palabras clave:** Teoría de la Educación; narratividad; gestos docentes; formación inicial del profesorado

### ABSTRACT

Advancing our interest in connecting teaching and inquiry, we invited the students of the Theory of Education course to compose teacher portraits through which they could undertake a dual exercise: (i) re-creating their school memories and (ii) reflecting on teaching from a relational pedagogy perspective. Once the exercises were collected, we carried out a process of thematization and categorization, which we later presented back to the group to continue exploring one of the central topics of the course: the educational relationship.

**Keywords:** Theory of Education; narrativity; teaching gestures; pre-service teacher training

\* Este artículo está enmarcado en el desarrollo del proyecto de investigación: "Estudio fenomenológico sobre rituales y gestos de la enseñanza: de la formación inicial del profesorado a las aulas de enseñanzas medias" (Rfa. B3-2023/29), financiado desde el II Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga.



\*\*J. Eduardo Sierra Nieto [0000-0002-9925-1656](#)

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación,

Pedagogía Social y MIDE, Facultad de Ciencias  
de la Educación Educación,

Universidad de Málaga (España)

[esierra@uma.es](mailto:esierra@uma.es)

\*\*\* Noelia Gómez [0000-0003-0006-4322](#)

Facultad de Ciencias Humanas,

Dpto. de Educación y Formación Docente,  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

[gomez.noelia9@gmail.com](mailto:gomez.noelia9@gmail.com)

\*\*\*\* Nieves Millán Alcaide [0000-0002-3895-1587](#)

Estudiante del Programa de doctorado: Educación  
y Comunicación Social, Facultad de Ciencias  
de la Educación, Universidad de Málaga (España)  
[nieves.3ma@gmail.com](mailto:nieves.3ma@gmail.com)



## 1. RECOMPONER LA MEMORIA ESCOLAR: ACTO 1

En la novela de Dominique Sampiero *El tiempo cautivo* (1999), que sirvió como base para el guion de la película *Hoy empieza todo* (Tavernier, 1999), hay un capítulo en el que el autor nos habla acerca del amargo origen de su relación con las letras. Nos permitimos trascibir un fragmento con el ánimo de recuperarlo seguidamente a favor de enmarcar nuestro texto.

Me gusta y no me gusta leer. Las palabras de los demás me apartan de un hervidero en el que lavas, rosales encendidos y zarzas son mi cueva de Alí Babá. Un tesoro que no se deja ni descubrir ni traicionar y cuya única quemadura es una mirada intensa. Un fuego portado en vasos. Pues los libros mataron a mi padre y a mi madre. En silencio. Sin un grito. Y yo no les dirijo la palabra, no realmente.

O sí. Les pido que me quieran. Que pacten. He firmado un trato de ternura con ellos. Pero no hablamos ya la misma lengua. La mía les asustó. No sé por qué ni cómo. Es igual a abandonar a alguien en un muelle. Se ve partir el barco con la familia dentro.

(Sampiero, 1999, p. 41)

Resulta hermoso y doloroso al mismo tiempo recorrer las líneas recibiendo ese mensaje del autor según el cual la literatura ha sido fuente de liberación a la vez que pena de muerte: *gusto, hervidero, traición, mirada intensa, muerte, pacto, lengua*.

Si continuamos leyendo, nos topamos con el relato de una infancia recompuesta poéticamente. Nuevos renglones que hablan de cómo su padre le construyó unos estantes con “laterales en hierro negro y planchas de conglomerado en bruto” (p. 42), en los que *los lomos cuadrados dormían encima de su cabeza*. Su padre quería, nos cuenta, que se instruyera sin perder tiempo “entre el instante del sueño y el de levantarse”. Un propósito que devino en penoso triunfo: en efecto, el hijo de *aquel ferroviario que hubiera podido llegar a maestro* acabó convertido en escritor y en profesor de literatura; sin embargo, ese mismo camino lo transformó en alguien que vive “como en una pensión en la propia casa y con los propios hermanos”. [...] Aislado, enclaustrado en la aventura de una palabra que le excluye” (p. 41).

Podríamos preguntarnos ahora por el Sampiero profesor y por cómo su amor por las palabras fraguó en un particular *ethos* pedagógico: ¿cómo prepararía sus clases? ¿Qué le llevaría a seleccionar ciertas lecturas? ¿Qué ejercicios propondría? ¿Cómo sostendría las letras con su presencia? Y podemos imaginar también a sus estudiantes, preguntándonos: ¿cómo experimentarían las lecciones? ¿Cómo recibirían la palabra y cómo la tomarían? ¿Cómo transitarían las líneas? ¿Qué textos compondrían?

\*\*\*

¿Por qué hemos querido traer este pasaje al comienzo de un artículo que se interesa por la memoria escolar de estudiantes de magisterio? La respuesta, nos tememos, no es demasiado sofisticada. Nos acogemos a esa tradición pedagógica que se ha venido preocupando por el estudio de la identidad docente desde una perspectiva narrativa (Goodson, 2004; Viñao, 2002). Desde ahí, nos acercamos al camino que llevamos recorriendo desde hace algunos cursos junto

a estudiantes del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en el marco de la asignatura de *Teoría de la Educación*.

Respecto a ese contexto, los pasajes de la novela de Sampiero nos recuerdan que el camino de llegar a ser profesor o profesora está trufado de episodios no necesariamente reseñables, pero que van haciendo su trabajo respecto de nuestra identidad y en cuanto a las relaciones que establecemos con el saber y la cultura (Caparrós y Sierra, 2022). Esta es una de las direcciones en las que nos pone a pensar la obra: cómo recordamos a nuestros profesores, a nuestras profesoras; cómo lo vivido juntos pudo marcar en algún sentido nuestros imaginarios respecto de qué es ser docente y en cuanto a qué clase de relaciones pueden darse en el seno de lo que Aldridge (2019) ha venido en llamar el *triángulo amoroso de la educación* (las relaciones entre docentes, estudiantes y materias).

## 2. RECOMPONER LA MEMORIA ESCOLAR: ACTO 2

Para continuar, quisiéramos traer a escena el cómic *Ronson*, de César Sebastián (2024), en el que el historietista nos propone un bello ejercicio de rememoración. La obra insistirá en la labor de recomposición narrativa de la infancia, presentándonos a un hombre adulto que fue niño durante la década de los 60 en una zona rural de España.

Ya desde sus primeras páginas, el narrador expone lo delicado del movimiento de “hacer memoria”, tratando de desoír la trampa melodía de la nostalgia, aunque sin por ello renunciar a explorar sus vivencias en lo que parece un intento de zafarse de una narración al uso sobre la memoria histórica. Y en esas primeras páginas, como decimos, medita sobre la naturaleza de la memoria, acerca de cómo los episodios vividos componen *los cimientos de la identidad*.

Ni la persona que yo era entonces ni el mundo en que vivía se parecen mucho a los actuales. No obstante, por mucho que mis huesos hayan envejecido y por muchas personas que hayan ocupado mi piel a lo largo de todos estos años, las memorias de aquel periodo siempre han constituido los cimientos de mi identidad. ¿Por qué un puñado de historias e imágenes fragmentadas y aparentemente inconexas dejaron una huella tan profunda en mí? ¿A qué razones misteriosas obedece este complejo entramado que construimos en la mente a lo largo de nuestra vida?

(Sebastián, 2024<sup>1</sup>)

Nos interesan especialmente las preguntas que se hace el protagonista hacia el final de la cita; si bien no se trata para nosotros de la composición de una historia de vida, sino de percarnos de la naturaleza narrativa de la identidad, también para la enseñanza. Y a ese respecto recordamos unas palabras de Ricardo Forster (1996, p. 53) para quien *el pasado regresa como ficción*, de tal manera que “su presencia-ausencia es convocada desde la lengua de la narración y en esa convocatoria ordenamos los claroscuros de nuestra biografía, la volvemos a escribir y le damos nueva existencia”. El cómic de Sebastián resulta el ejercicio perfecto en los términos que propone

1 La obra no está paginada.

Forster: ficcionar una vida como una forma de entablar otra relación con lo acontecido, tratándolo de comprender bajo una nueva luz.

\*\*\*

Desde nuestra perspectiva de la formación, las clases son un espacio y un tiempo para experimentar una pedagogía que habría de poder contar con el propio bagaje vital como material de trabajo (Contreras, 2013). Tiempo y espacio en los que experimentar algo de lo que Forster o Sebastián sugerían: esa labor de reflexividad que nos apela y que se materializa en una reescritura de la persona que somos; todo ello en el marco de la preocupación profesional por el maestro o la maestra que seremos. Sorteando que las clases puedan acabar convertidas o en una exploración clínica, o en un ejercicio de narcisismo; aunque sí considerando que en la composición de la experiencia vivida se juega mucho del sentido que seamos capaces de atribuirle al oficio docente (Blanco y Sierra, 2013).

Esta labor de recomponer la memoria escolar no consiste en una tarea de recolectar primero y analizar después, como si los episodios vitales estuvieran accesibles para ser recuperados al modo en que buscamos en la galería de fotos de nuestros dispositivos móviles, filtrando por fechas. Según lo vemos, la memoria es el fruto de un ejercicio de composición, y así lo señalan justamente Alonso y Gil (2020, p. 39) cuando afirman que se trata de “saber pasar de una dimensión episódica o anecdótica de los sucesos, acontecimientos o experiencias a una dimensión configurante, comprensiva, que es, precisamente, el efecto resultante de aplicar una intencionalidad educadora hacia sí mismo y los demás”.

### 3. LA ESCRITURA DE RETRATOS DOCENTES

Es habitual que al emplear medios narrativos durante la formación inicial se recurra a la escritura autobiográfica bajo el propósito de identificar lo que dan en llamarse *hitos* o *incidentes críticos*; como si la vida se pareciera más a recorrer un camino bien señalizado que a deambular por la existencia. Pero ni la percepción fenoménica del trascurrir del tiempo debería confundirse con el devenir vital, ni el sentido de la educación descansa en una correlación objetiva entre acciones y efectos. A nuestro parecer, distintas modalidades de relación con el tiempo proponen a su vez maneras distintas de considerar la experiencia y el pensamiento. Por eso hemos insistido más atrás en la naturaleza compuesta, relacional e histórica de la experiencia y de la identidad. Reparar en ello forma parte de un propósito formativo que asumimos.

En relación con la experiencia de aula que presentamos, y como parte de un proyecto de investigación que se acerca al estudio del par *gestualidad-enseñanza* (Rfa. B3-2023/29), le propusimos a un grupo de estudiantes caracterizar a algunos de sus profesores y profesoras. Inspirados por una perspectiva nada grandilocuente del oficio (Hodgson et al., 2018), lo que nos interesaba era comenzar a prestar atención a las formas y a las maneras en que docentes junto a quienes compartieron horas de clase, se empleaban como tales. Y haciéndonos eco de las ideas de Jorge Larrosa (2019), buscamos retratar narrativamente ciertos aspectos distintivos del quehacer de aquel o aquella docente que continúa habitando nuestro recuerdo: su forma de suspirar antes de repetir una explicación; ese socarrón sentido del humor; el tiempo que se tomaba antes de escribir en la pizarra; las inflexiones de su voz; el discreto interés por cómo nos iban las cosas

en casa; su pulcritud al corregir... Tantas y tantas maneras particulares a través de las cuales las profesoras y los profesores dejan ver quiénes son.

### 3.1. Contexto y naturaleza del ejercicio

Como dijimos al inicio, esta experiencia se enmarca en la asignatura de *Teoría de la Educación*, dentro del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se trata de una asignatura de 6 créditos, de carácter básico (BA), ubicada en el primer semestre del primer curso. Pertenece el módulo «La escuela infantil» y a la materia «Fundamentos teóricos de la educación infantil», que completa junto a la asignatura *La educación infantil en los sistemas educativos*. Los 53 trabajos analizados corresponden a ejercicios del alumnado recopilados durante el curso 23-24.

A diferencia del trabajo que hemos planteado otros cursos, donde les pedíamos que escribieran una carta a maestras o maestros que les hubieran “dejado huella”, en esta ocasión buscábamos escapar de posiciones polarizadas<sup>2</sup> para tratar de acercarnos a la cuestión, ya adelantada, del *estilo* (Recalcati, 2016), de las *maneras* (Larrosa, 2020). Por eso les pedimos que no tratasesen de buscar profesorado presumiblemente innovador, ya que no aspirábamos a señalar metodologías motivadoras ni prácticas que, en apariencia, sobresalieran por su grado de novedad. Desde ahí tomamos como referencia la noción de *retrato* (Larrosa, 2019) como una manera de invitarles a que, a través de un ejercicio de composición escrita, dejaran ver cómo era ese docente; concibiendo que a través de ese hacer podíamos captar algo importante de lo que hace que un profesor sea un profesor (Biesta, 2022).

Queremos señalar también que se trata de un ejercicio que realizamos dentro de un bloque de estudio sobre el oficio docente, hacia la mitad de la asignatura. Una vez recopilados los ejercicios, se tematizaron y se realizó un análisis de contenido que fue presentado en clase para dar continuidad al propio ejercicio. De igual modo, este ejercicio nos ayudaba a avanzar en los primeros compases de nuestro proyecto de investigación en lo relativo a preguntas como: ¿qué potencia tiene pensar la enseñanza en términos de gestualidad? ¿De qué naturaleza es la gestualidad en la enseñanza? ¿Cómo esa gestualidad expresa una relación a tres (docente, estudiante, materia)?

### 4. DIALOGAR CON LOS EJERCICIOS

Para leer los retratos elaborados por el grupo de estudiantes, buscando un contacto más directo con la experiencia tal como se la ha vivido (Larrosa, 2003), realizamos dos movimientos:

- a. Por un lado, los leímos en su totalidad, como un todo que hace las veces de una fotografía acerca de las tramas de significados de un grupo de jóvenes sobre un fenómeno particular, en este caso: el recuerdo de docentes que para cada quien fueron especiales por su par-

<sup>2</sup> Cuando hablamos de “escapar de visiones polarizadas”, nos estamos refiriendo a sortear un doble riesgo: el de la *idealización* y el del *revanchismo*. El análisis de contenido de los ejercicios en cursos anteriores nos hizo ver que las posiciones del alumnado eran tendentes agruparse en 2 bloques: (i) aquellos que parecían recrearse en una dimensión relacional-emotiva que, sin restarle importancia, sustraía de la reflexión pedagógica la relación con la materia; (ii) aquellas otras que proponían posturas hostiles hacia docentes que manifestaron una falta de confianza hacia ellas y ellos.

ticular manera de dar clases, por las repercusiones que esta relación tuvo para sí. Los leímos abriendonos a escuchar “lo que tenían para decir” y buscando extraer algunos temas que se repetían con frecuencia, algunos hilos de sentidos comunes, algunas claves de lectura que los mismos relatos arrojaban. Luego, texto por texto, procedimos empleando un tipo de análisis temático, descrito por Van Manen (2003) como la aproximación de lectura detallada o línea a línea: miramos cada frase o cada grupo de frases uno por uno, preguntándonos ¿qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?

b. Por otro lado, y paralelamente a este primer proceder, un segundo movimiento versó en describir e interpretar las experiencias narradas buscando comprender su estructura, describir cómo son, cuáles son sus temas esenciales, los que más se repiten, los distintivos, etc.

Desde los enfoques a los que nos adherimos, tanto en nuestra labor docente como investigadora, sabemos que estos procesos no pueden llevarse a cabo de manera “aséptica” u “objetiva”. Cuando investigamos, estudiamos, preparamos una clase, diseñamos un ejercicio, leemos las respuestas del estudiantado, no lo hacemos separados ni de ese objeto de análisis o de estudio ni mucho menos de nuestra propia historia. Estudiamos, investigamos, analizamos, evaluamos, damos clases, con toda nuestra historia (personal y social) a cuestas y desde las visiones del mundo configuradas en nuestras trayectorias académicas y vitales. Lo hacemos implicados, con palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 17) conectados con “la experiencia propia, como investigadores y como docentes”. Es así como en el análisis de este ejercicio nos atravesó siempre una tensión: dejar hablar a los relatos por sí mismos, pero a la vez, decir, interpretar, reconstruir, significar algo de ellos desde algunas claves de interpretación que ya traemos de nuestra formación.

Entonces, para arribar a una síntesis interpretativa de los trabajos (siempre provisoria, siempre relativa), organizamos el análisis en dos apartados:

1. El primero, en donde caracterizamos al grupo de estudiantes, ya que consideramos que las/os sujetos de la experiencia están atravesadas/os por una particular situacionalidad histórica, tienen rostros e historias singulares, tienen nombres propios y narran desde un contexto particular.
2. El segundo consiste en el análisis temático (Van Manen, 2003) de los retratos de docentes, lo que nos llevó a distinguir algunos temas que se repiten y algunos muy particulares o puntuales, pero sobre los que valía la pena hacer foco para invitar a la reflexión. Analizamos estos temas recurrentes, entramando las voces con algunas notas teóricas que nos permiten comprender algo de esos gestos, de esos modos, que hacen que un profesor o una profesora reaparezca como fruto del ejercicio de rememoración.

#### 4.1. Los sujetos de la experiencia vivida: las y los estudiantes de *Teoría de la Educación*<sup>3</sup>

Tal como lo expresan Contreras y Pérez de Lara (2010), no podemos estudiar la experiencia educativa cayendo en una mirada subjetivista y particularista, que sólo se concentre en explorar las

<sup>3</sup> En lo que sigue, aparecen entrecomillados fragmentos literales de los trabajos del alumnado, manteniendo el anonimato. Así fue como se presentaron en clase, contando además con el consentimiento informado de ellas y ellos para trabajar los ejercicios como datos y compartirlos en trabajos académicos.

huellas que deja un acontecimiento al interior de cada sujeto individual, sin tener en cuenta los contextos. La experiencia de algo es siempre una experiencia “en situación” y los sujetos “de” la experiencia, sujetos “en” contextos.

Perspectivas como las de Dubet (2007) nos permite considerar un sujeto de la experiencia activo, que elige, se posiciona, elabora diversas estrategias cuando está inmerso en situaciones escolares; y esto lo hace desde una posición particular, subjetiva, con miradas propias, pero también en unas condiciones estructurales en las que desarrolla su vida cotidiana. El autor plantea un enfoque que intenta resolver la tensión entre sujeto y sistema, concibiendo un actor que construye su experiencia, pero desde elementos que ya están dados *a priori*, de los que no puede huir puesto que forman parte del mundo social en el que está inmerso.

A grandes rasgos, podemos decir que la mayoría de los retratos son escritos por mujeres, línea de continuidad con la histórica feminización en torno a la elección de las carreras de formación docente, sobre todo en la etapa infantil. La totalidad de la generación que compone este grupo de estudiantes ha nacido en los primeros años 2000, lo cual implica unas condiciones muy particulares en las que se llegó al mundo y se han vivido la infancia, la adolescencia, la juventud y la escolaridad en cada etapa. Probablemente este grupo de estudiantes cursó sus estudios primarios y secundarios en escuelas —en diálogo con el contexto de las políticas educativas de la época— fuertemente impregnadas por el capitalismo cognitivo, la “cultura del aprendizaje” y las lógicas productivas en educación (Larrosa, 2020). En términos de Recalcati (2016), se trata de una “escuela narciso”, que emerge en épocas de “evaporación del Padre” y en la cual la tradicional asimetría entre “viejos” y “nuevos” es cuestionada, provocando una “horizontalidad líquida” en las relaciones intergeneracionales (en adelante, RI) y una alianza entre padres, madres y estudiantes que cuestionan la autoridad docente, quebrando el tradicional pacto escuela-familia. En estas escuelas “la formación queda reducida a la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida” (Recalcati, 2016, p. 21). Como veremos más adelante, esto se expresa, por ejemplo, en las alusiones a la insistencia de las/os docentes de bachillerato de prepararse competitivamente para aprobar la “selectividad”, de cara al ingreso universitario.

Muchas de las autoras de los retratos vivieron en 2020 la condición de la pandemia por Covid-19 y el confinamiento y, es en ese contexto, que destacan a algunos docentes por su particular manera de contener, sostener y mostrarse empáticos ante aquella situación de excepcionalidad. En estudios anteriores hemos advertido que, en aquel contexto, el distanciamiento social, la virtualización forzada y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como único medio para asegurar la pretendida continuidad pedagógica le imprimieron un carácter muy distinto a las RI respecto a experiencias escolares en donde los encuentros cara a cara y la co-presencia física en la escuela eran posibles (Rosales, et. al, 2023).

Como se ha dicho, en el momento de realizar el ejercicio, cursaban el primer semestre del primer curso de su titulación, periodo en el que aún están construyendo herramientas para apropiarse de la cultura académica universitaria, con todo lo que ello implica. Están aún viviendo un “tiempo de extrañamiento” (Vélez, 2005) respecto al nivel superior y dando los primeros y titubeantes pasos que les permitirán formar parte de la universidad y desarrollar el oficio de ser estudiantes universitarios.

En sus retratos, casi todo el grupo recupera a docentes de educación secundaria, muy pocos de infantil y escasamente de primaria. Solo una estudiante trae a su recuerdo a un profesor de la universidad.

Las asignaturas que más se presentan en las narrativas pertenecen a las ramas de *ciencias sociales y humanas*; muy escasamente recuerdan a docentes significativos provenientes de las *cien-cias exactas o naturales*.

Casi la totalidad de los relatos comienzan con una misma “fórmula” de inicio: “*a lo largo de mi vida he tenido muchos profesores y profesoras que me han marcado, de una manera u otra... pero la/ el que aquí recuperé se destaca de una especial manera porque...*”. Hay una conciencia generalizada de que —de alguna manera u otra— todos los docentes marcan, dejan huellas, pero sólo algunos son elegidos por su singularidad, por la transformación que en vínculo con ellos o ellas se puso en juego, por variados procesos de identificación-rechazo, por encuentros-desencuentros que tuvieron efectos, por una anécdota puntual o un pasaje especial en el que estuvo ese docente en la vida de cada quien, por un gesto, un modo, un estilo, una manera única y no compartida con “el resto”.

El sentimiento de gratitud hacia esos docentes también es la tónica compartida en todos los relatos: algunas veces tomándolos como ejemplo para el futuro desempeño profesional, otras como causales de un cambio que la experiencia operó en sus vidas; a menudo con cierta añoranza o nostalgia de un tiempo que se observa lejano o distante de la situación que viven hoy y, en muy pocos casos, como ejemplo negativo para no imitar. Las huellas de casi todos los docentes fueron marcas positivas y, en muy pocos casos, esas huellas fueron dañinas y dejaron “cicatrices”.

La experiencia también está situada en un particular tiempo y espacio, en coordenadas históricas y contextos más amplios que hacen de continente a lo que allí tiene lugar. Desde los enfoques que aquí adoptamos, en el análisis de la experiencia vivida no interesan tanto las lecturas políticas, antropológicas o sociológicas que de ella puedan hacerse, sino que el foco está puesto en la relación subjetiva los protagonistas de esa experiencia con ese espacio particular —*especialidad*— y con ese tiempo particular —*temporalidad*— (Van Manen, 2003).

En relación con el espacio vivido/sentido dentro del aula con un profesor particular, una estudiante expresa: “*Mis sensaciones eran simples: me hacía sentir en casa, me hacía sentir que formaba parte de la asignatura y que éramos un equipo*”.

En relación con la temporalidad y leída en clave generacional, la experiencia era vivida de modos muy diferentes según, por ejemplo, se tratase de docentes de muchos años, a punto de jubilarse —distantes generacionalmente de los autores de los retratos— o de profesorado joven, que recién se iniciaban en la carrera docente. El tiempo era vivenciado también de un modo muy particular para el caso de asignaturas que tenían muchas horas seguidas en un solo día o aquellas que tenían unas pocas horas a la semana o repartidas en varios días. En los retratos aparecen docentes que estuvieron un tiempo muy corto con sus estudiantes y aquellos que acompañaron por un período más extenso, quizás durante años o hasta en actividades extraescolares (viajes de fin de curso o exámenes de ingreso a la universidad). Hay evidencias de que las RI que se entablan son diferentes según se viva de una u otra manera el tiempo compartido con esa/e docente.

Estos pocos ejemplos dan cuenta de que, si bien existen a priori coordenadas espaciales, temporales e institucionales compartidas dentro de las cuales los sujetos juegan roles, posiciones y lugares socialmente establecidos en su experiencia escolar (Dubet, 2007), es desde la particular “ implicación subjetiva” (Contreras y Pérez de Lara, 2010) de cada quien en que estas situaciones “exteriores” y “anteriores” a los sujetos se convierten en una experiencia personal, en eso que “le pasa” (Larrosa, 2006) a cada quien en esa especial situacionalidad.

## 4.2. Análisis temático de los ejercicios

De la lectura y el análisis de los ejercicios textos fueron emergiendo temas comunes que, a los fines de este artículo, hemos organizado en dimensiones que caracterizan el vínculo particular de los estudiantes con esos profesores inolvidables.

En estudios anteriores (Rosales et. al, 2020) hemos advertido que, cuando docentes y estudiantes describen sus RI, aluden a una multiplicidad de vivencias, experiencias y valoraciones acerca de las mismas que, en principio, se pueden agrupar tres dimensiones: una *institucional*, que incluye alusiones a una cierta configuración particular que, a su juicio, adquieren o deberían adquirir las RI en la escuela; y las dimensiones *personal-afectiva* y la *pedagógica-didáctica*, donde agrupamos referencias que dan cuenta de algunos elementos puestos en juego en la relación pedagógica. Si bien estas dimensiones no agotan la complejidad y diversidad de sentidos puestos en juego en las RI, tienen valor en términos analíticos y metodológicos en tanto que pueden funcionar como primer criterio para organizar la complejidad de lo que en ese “entre” estudiantes y docentes se pone en juego y porque permiten comparar perspectivas de las distintas generaciones en torno a temáticas comunes.

Seguidamente abordamos dos asuntos más: primero, lo relativo a la relación que las profesoras y los profesores entablan con la materia que enseñan, como una manera de no desatender uno de los vértices del triángulo pedagógico; en segundo lugar, no queremos pasar por alto un aspecto que emergió del análisis de los ejercicios: cómo el propio ejercicio de escritura tuvo ciertos efectos de subjetivación.

### 4.2.1. Dimensión personal-afectiva

En su configuración tradicional, las RI en las escuelas —sobre todo en el nivel secundario— se caracterizaban por la formalidad en el trato, la regulación de la afectividad y la excesiva racionalización. En las últimas décadas, la afectividad cobró protagonismo en las escuelas y le otorga hasta cierta legitimidad a las RI (Rosales et. al., 2020). Cuando antes las pasiones debían ser dominadas, hoy los afectos forman parte de la cotidianidad escolar y aquel docente que los incluye, se preocupa por sus estudiantes, se muestra cercano y cariñoso es valorado por sobre los demás. En nuestros días, por ejemplo, es señal de ser buen profesor “querer a los alumnos” y hay toda una valoración positiva respecto a la empatía, el diálogo, la confianza, la amorosidad y el cuidado en las RI, que eran impensables en tiempos pasados. En los retratos analizados esta dimensión emerge con más fuerza respecto a las otras dos.

En este sentido, los estudiantes valoran ciertos gestos en los vínculos que establecieron con el profesorado en la escuela: “*encontramos un profesor con el que nos podíamos desahogar*”, “*era un*

profesor que verdaderamente se implicaba y quería escuchar un feedback de los alumnos". Recuerdan a docentes con quienes se expresaban libremente "sin miedo a sentirnos juzgados", con quienes podían "hablar de cosas" (García Bastán, 2016): "nos hablaba mucho de su vida personal", "nos dedicábamos a hablar acerca de aspectos más personales entre todos".

Sin embargo, este poder hablar de cosas personales, que excedan las asignaturas, es valorado cuando es matizado por cierta distancia formal (Rosales, et. al 2020), es decir, valoran cierta "cercanía, pero con respeto": "Era como estar en una cafetería con ella, pero aprendiendo fundamentos del arte", "Lo que sí me gustó mucho, era que, al entrar por las puertas del instituto, daba igual de lo que habíamos hablado fuera, yo volvía a ser una alumna más y no me trataba para nada diferente".

Destacan de estos docentes su capacidad de implicarse y ayudar: "desde el primer día se preocupó más por nosotros que ningún profesor" y la sensibilidad ante los problemas, una especie de intuición puesta en juego en el aula: "él se dio cuenta que algo pasaba y quiso conversar sobre lo que ocurría en mi vida". Esta implicación no sólo se queda en una pre-ocupación docente, sino que se pone en acto en gestos concretos que los estudiantes valoran: "mi profe sacó tiempo de sus clases de psicología para explicarnos lo que no entendíamos a mi clase y a mí".

Estos docentes son recordados porque sostuvieron vínculos de esperanza pedagógica (Masschelein y Simons, 2014): "siempre confió en mí, incluso cuando nadie lo hizo", "Él ha sido el único profesor que me ha hecho sentir especial e inteligente".

De la mano de este acto de fe y de amor a los nuevos, supieron amar las torceduras (Recalcati, 2016), lo que se escapa a lo "normal" o a lo "ideal" en la escuela; abrazaron y sostuvieron a sus estudiantes en los momentos de mayor vulnerabilidad: "recuerdo el valor que nos hizo sentir en nuestros peores momentos".

Además, muchos docentes son recordados porque "eran muy comprensivos" y porque tenían la capacidad de reconocer a cada uno en su singularidad (Blanco, 2006): "Él tenía una gran memoria, y desde la primera semana de conocernos se sabía tanto nuestros nombres, como nuestros dos apellidos. Esto crea cercanía hacia el profesor, o al menos para mí, ver cómo se interesa por llamarte por tu nombre, y además por tus cosas personales".

Si pudiéramos reconstruir las pinceladas que componen los rostros de estos retratos, y algunas características personales de estos docentes en la dimensión personal-afectiva del vínculo con sus estudiantes, podríamos mencionar: la calidez, la felicidad y la alegría, el buen humor, el encanto: "entraba super rápido en clase haciendo reír a la mayoría", "con su encanto único y su enfoque lleno de alegría, la señorita P. era la maestra de lengua que marcaba la diferencia".

Sin embargo, podemos advertir que el buen humor, la demanda constante de "entretenér", "divertir" y "motivar" exigido hoy en las escuelas por la mayoría de los estudiantes, puede llevar al peligro de priorizar el "bienestar" en la escuela, la creación de "entornos de aprendizaje", centrados únicamente en las necesidades del estudiantado, en una búsqueda constante de la "utilidad" de lo que allí se estudia (Masschelein y Simons, 2014). Así lo expresan las palabras de una estudiante que nos hizo prestar especial atención a esta problemática: "Cada día, al entrar, mis compañeros y yo éramos recibidos por un chiste nuevo que ella contaba con una sonrisa, (simplemente por gusto para que las clases fueran más entretenidas y graciosas). Esa simple broma desataba las risas contagiosas de todos mis compañeros".

En síntesis, el riesgo de la “espectacularización” de la educación puede conducir a la transformación de docentes en “entretenedores” más que pasadores de una herencia, de una cultura valiosa, a las nuevas generaciones.

#### 4.2.2. Dimensión pedagógico-didáctica

Uno de los aspectos centrales que se ponen en juego en las RI codificadas de un modo escolar es el pedagógico-didáctico. En esta dimensión incluimos aquellos gestos recordados por los chicos y las chicas que plantean valoraciones respecto del desempeño del profesorado en las clases, en lo que tiene que ver con su tarea específicamente pedagógica, y en cómo esta tarea tuvo efectos en ellas y ellos. En estudios anteriores, cuando indagamos los sentidos atribuidos a esta dimensión en estudiantes y docentes, se ponen en evidencia encuentros y desencuentros respecto a qué es lo que importa para uno y otro polo del vínculo cuando de aprender y enseñar se trata.

En el caso de los retratos analizados, un tema que se repite con frecuencia es la valoración de un modo de enseñar que tiene que ver con el “narrar”, con el “contar”. En muchos relatos se repite que los docentes que más recuerdan son aquellos que daban el tema de la clase “*como si fuera un cuento*”. Un aspecto expresado de muy diversas maneras: “*creaba cuentos para explicarnos sus ideas*”, “*me ayudó a verlo todo como un cuento narrativo*”, “*en lugar de limitarse a los libros de texto, ella introducía las asignaturas en forma de cuentos cautivadores*”, “*éramos asombrados por múltiples relatos, por diversos escenarios visuales que nos transportaban al tiempo real de lo relatado, aprovechándose de los medios digitales disponibles*”.

En este arte de narrar, se destacan gestos de las/os docentes tendientes a sorprender, interesar, atrapar, intrigar, movimientos todos que permitían prestar atención en clase y mantenerse atentos a lo que seguía: “*en sus presentaciones había sorpresas, por ejemplo, fotos graciosas sobre personajes y películas (Marvel y Star Wars) que te mantenían enganchado*”.

Asimismo, las y los docentes son recordados porque explican bien y explican tantas veces como haga falta. Así lo expresan algunas líneas de los retratos: “*explicaba los problemas con una claridad que se enteraba todo el mundo*”, “*si era necesario me ponía a su lado para explicármelo 18 veces si hacía falta*”, “*sus explicaciones eran claras y sencillas*”.

También se destacan ideas relacionadas con preparar la clase y prepararse para la clase, estar preparados como docentes, planificar, diseñar un plan: “*Todo lo que tratamos tiene un hilo conductor y esto demuestra su capacidad de planificar las clases y de ser un buen profesor*”.

Muchos docentes son recordados por establecer relaciones entre el temario desarrollado en clase y la vida cotidiana, la vida personal o temas de la actualidad. Esta demanda por parte del estudiantado tiene que ver con que los contenidos que se enseñan tengan un particular sentido para ellos, lo que los vuelve más comprensibles y cercanos: “*Por cada tema que explicaba nos mandaba ver una película, y al día siguiente teníamos que relacionar lo visto en la película con el tema mediante un esquema*” (contenidos que permiten establecer relaciones con obras de arte u otros lenguajes), “*otra actividad que realizamos fue intercambiar cartas escritas en latín con otros institutos, en estas cartas nos presentábamos y hablábamos de las cosas que nos gustaban*” (contenidos que permiten establecer relaciones con otras/os), “*lo que destacaba de sus clases era que trataba de explicarnos todo ejemplificando con situaciones de la vida cotidiana, combinándolo con la narración de*

*anécdotas que le habían ido ocurriendo a lo largo de su vida, para captar así nuestra atención”* (contenidos que permiten establecer relaciones entre el pasado y el presente, entre las teorías y la vida personal o social).

En los retratos se evidencia que la educación, cuando es experiencia, es algo que “nos pasa”, “nos con-mueve”, y se propicia cuando en la enseñanza se ponen en juego estrategias y ejercicios que tienen que ver con experimentar, con jugar, con moverse, con poner el cuerpo, con sentir, con vivenciar: “*Su estilo de enseñanza es dinámico y creativo. Utilizaba juegos, debates, experimentos y proyectos interactivos*”, “*sus lecciones fueron una experiencia multisensorial que fue más allá de la simple transmisión de información*”, “*aprender y escuchar música griega, ver documentales de mitología, o escuchar podcast de evolución fonética. Entre todas esas actividades, mi favorita era aprender sobre mitología, mi documental favorito fue el de medusa y Perseo, gracias a él, todavía recuerdo cada parte de la historia*”.

Ligado a esto, otras estrategias valoradas tienen que ver con la posibilidad que generó la enseñanza de ese docente para representar, imaginar, acercar, dar vida a contenidos que muchas veces en las escuelas se presentan lejanos e inertes: “*un día hicimos un pequeño teatro en el que unos eran republicanos y otros franquistas. M. logró que Historia de España se convirtiera, después de mates, en mi asignatura favorita*”, “*nos hizo imaginar que nos transportamos en el tiempo, haciéndonos sentir como griegos antiguos, vestidos con túnicas, viviendo en esa época. Esta inmersión me ayudó a comprender mejor*”, “*nos tocó el tema de la Revolución Francesa y nos mandó hacer dos reflexiones a favor y en contra de Napoleón Bonaparte, como si estuviésemos en un tribunal*”.

Estos docentes fueron capaces de “sacar fuera” al estudiantado (del aula, de sí mismas/os, del propio mundo cercano) para abrir a otros mundos o para hacer que el mundo hable de diversas maneras: “*organizaba dinámicas y excursiones a la naturaleza*”, “*nos pidió que le hiciésemos una carta a nuestro futuro “yo” dentro de 10 años*”, “*actividades muy dinámicas fuera de clase, en el patio*”, “*para sus clases siempre ordenábamos las mesas formando un círculo, esto ya hacía que saliéramos de la rutina y nos interesáramos más por la asignatura*”.

Podemos afirmar como lo hiciera María Zambrano (Zambrano y Gómez Cambres, 2000), que tener maestras o maestro es, sobre todo, tener ante quien preguntarse; y quizás es por allí que han quedado algunas huellas: “*le gustaba mucho hacer preguntas y que nosotros interactuemos con él*”, “*su manera de hacer la clase me parece fascinante porque hay muchísimos debates, nos lanza preguntas, nos pide que nos cuestionemos y pensemos por nosotros mismos*”.

En las mediaciones puestas en juego por las y los docentes entre sus estudiantes y el conocimiento, se destaca un elemento valioso, quizás nuestra principal herramienta de trabajo: la voz; ese elemento que manifiesta la característica más profunda del estilo de un docente (Recalcati, 2016). Así lo expresa una estudiante: “*La voz del profesor B. se ha convertido en una poderosa herramienta en su arsenal docente. Alternaba constantemente la intensidad de su voz, pasando de una dulce melodía a un tono apasionado al explicar conceptos cruciales. Esta dinámica captó nuestra atención implacablemente, manteniendo constantemente nuestro interés y atención. Su voz transmitía emoción y enfatizaba los puntos clave de la lección, convirtiéndola en una herramienta didáctica esencial*”.

Tal como sucedió con la anterior dimensión, en esta emergen algunos elementos sobre los que habría que poner atención por el peligro que encierran. Por un lado, la tendencia a la

aprendificación de la educación, el “boom” del “aprender a aprender” (Larrosa, 2020) y la demanda a la enseñanza en tanto show divertido que mantenga entretenido al estudiantado en tanto que espectadores: *“las clases se basaban en hacer kahoots y traer juegos de mesa para jugar todos juntos (obviamente eran juegos en los que teníamos que pensar). Sus clases siempre se pasan muy rápido, y eran entretenidas, por lo que nunca faltábamos, ni siquiera en huelga”*.

Por otro lado, en muchos retratos se lee que la atención y compromiso con la clase de tal o cual profesor provenía de una motivación extrínseca y de aprender para aprobar y obtener buenas calificaciones de cara al ingreso universitario. Aquí la educación deja de ser “profanación” (Masschelein y Simons, 2014) y se somete a la utilidad de los resultados y a las lógicas del capitalismo cognitivo: *“gracias a ella he sacado un 10 en el examen”, “gracias a él y a su manera tan dinámica y especial de dar la clase conseguí prepararme el examen de selectividad con mucha facilidad y conseguir una muy buena nota sin necesidad de un sobreesfuerzo, ya que nos ayudaba a llevar la materia al día y sin ninguna duda”, “Esta pasión se vio reflejada en mis notas”, “él nos iba haciendo preguntas de lo que habíamos estudiado durante esa semana y si lo acertábamos conseguíamos punto”*.

Finalmente, a modo de marcas dolorosas que algunos docentes han dejado por su particular estilo de enseñar, aparecen en muy escasos relatos pero llamando nuestra atención, la presencia de sistemas de premios y castigos (en algunos casos hasta físicos) sobre los que debemos advertir el peligro que encierran, tanto para las RI como para la educación en general: *“como estuvieran mal o bien las respuestas le pegaba una torta en la cara a los niños y a las niñas nos daba en el culo, (impensable que un docente hoy en día haga esto) pero eran otros tiempos”, “Tenías que ir tomando apuntes de lo que decía ya que si no lo hacías te suspendía”*.

#### 4.2.3. Relaciones con el saber

La relación que el propio docente tiene con la materia que enseña y, en consecuencia, el tipo de vínculo que puede despertar en sus estudiantes con el saber escolar, se encuentra estrechamente ligada a la dimensión pedagógico-didáctica desarrollada en el apartado anterior. Para muchos estudiantes es muy importante y tiene efectos en ellos “que el propio docente se encuentre apasionado con aquello que enseña” (Rosales, et. al., 2020, p. 175).

Esta “erotización del saber” (Recalcati, 2016), este creer en lo que se enseña y mantener una relación viva con el mundo (Blanco, 2006) no es una técnica ni una metodología; no es tangible ni palpable en evidencias empíricas ni tampoco se aprende en cursos de didáctica. Este amar lo que se enseña es el centro mismo del estilo docente y es algo que, en palabras de nuestros estudiantes: *“se contagia”, “se derrocha”, “se despierta”, “se nota”, “se vuelca”, “se ve”, “se observa”, “se transmite”, “se capta”*.

Podemos afirmar con Recalcati (2016) que esta inmaterialidad “se hace realidad en el encuentro con una palabra que sabe testimoniar no sólo que sabe el saber, sino también que el saber puede ser amado, puede convertirse en un cuerpo erótico” (p. 27). El docente mismo se vuelve testimonio, con sus actos y con sus gestos, de esa especial relación con lo que enseña, el/la docente no sólo enseña filosofía, matemática o historia; “es” la filosofía, la matemática, la historia (van Manen, 2004). En relación a esto, una estudiante expresa: *“Aquí es cuando me doy cuenta de que no es la materia, sino la forma de impartirla la que puede hacerla más o menos interesante”*.

Los estudiantes también recuerdan a docentes que demostraron en sus formas: ganas, pasión, disfrute, un conocimiento vivo, entusiasmo, amor, vocación, interés, experticia, preparación (de clases y de sí).

Vale decir que esta especial relación tiene efectos en la que establecen los estudiantes con aquello que aprenden, ya que es capaz de movilizar el deseo de saber (Recalcati, 2016): “*Desde el primer día captó la atención de todos los alumnos y despertó en cada uno de nosotros un gran deseo de conocimiento. Aprendí mucho más que sólo los fundamentos de la educación musical; descubrí el poder de un maestro apasionado*”, “*Es un maestro que vive lo que imparte de manera que todos disfrutamos con él lo que le apasiona*”.

#### 4.2.4. *Las marcas que deja la escritura*

En este último apartado de análisis de los retratos queremos dedicar unas líneas a la reflexión en torno a las huellas, a las reflexiones, a los movimientos o movilizaciones que el ejercicio mismo de escritura provocó en sus autoras y autores. La propuesta de escritura despertó sensaciones como: “*mi mente se trasladó*”, “*me vinieron recuerdos*”, “*me hizo mucha ilusión*”, “*se me ha venido a la cabeza*”, “*puedo rememorar*”, “*voy a remontarme*”. Por otro lado, podemos afirmar que narrar los recuerdos permite reflexionar sobre lo que no había sido pensado antes. Es que la reflexión sobre la experiencia vivida sólo es posible con el paso del tiempo y la construcción de sentidos en torno a lo que se vivió decanta como aquello que ha ido fraguando en uno, en una. Así dan cuenta algunas de las expresiones de nuestras/os estudiantes: “*Esta experiencia me hizo reflexionar mucho porque siempre decimos que los profesores que más nos marcan son los que experimentan nuevos métodos de enseñanza y por una parte estoy de acuerdo con ello, pero por otra parte este profesor a pesar de que nos lo contaba como un cuento nos estaba dando muchísima información y muy extensa, pero había algo que hacía que siempre quería que llegara su hora y es más hasta me gustaba estudiar su asignatura*”, “*Todo esto me hizo pensar que si la mayoría de profesores tuvieran tan solo una cuarta parte de la ilusión que tenía ella al contar y explicarnos su asignatura, la educación cambiaría tanto positivamente hasta tal punto en el que a los niños les guste ir al colegio a aprender y no solo a pasárselo bien con sus compañeros y amigos*”, “*Ahora que me paro a pensar en sus formas de dar clase y en lo que hacía que a mí como alumna me gustara tanto pienso que es el hacer una asignatura que a veces da tanto miedo a una asignatura que te animaba a ir a clase*”.

Por otro lado, en muchos retratos aparecen las huellas, las marcas de la experiencia vivida y las evidencias de que ya no se es el mismo/la misma después de esa vivencia: “*He recordado a un profesor que literalmente cambió mi vida e hizo que me superase*”, “*La maestra P. dejó una marca imborrable en mi corazón*”, “*S., ha sido un pilar fundamental para mí. Me ayudó a crecer, a mejorar y a creer en mí*”, “*En este caso voy a hablar de un docente que me marcó para bien hasta tal punto de querer dedicarme a la enseñanza*”, “*Me gustaría recalcar que gracias a elle a día de hoy estoy aquí, estudiando la carrera de educación infantil*”.

## 5. EPÍLOGO

Vivimos en un mundo que da en llamarse “sociedad de la información”, pero en el que el derecho a escuchar y a contar historias, a poner en medio del fogón cosas valiosas en torno a las cuales

conversar e incluir nuestra subjetividad, está siendo cada vez más arrasado por la cultura digital y el homogéneo mundo de la realidad virtual. Esta sociedad “que obliga cada vez más a trabajar a la mente procesando información, en vez de formarse en contextos de intercambio de experiencias memorables” (Bárcena, 2005, p. 32), es la misma en la que debemos hoy apostar —una y otra vez— a una mirada acerca de lo educativo que ponga en medio la pregunta por el sentido de lo que hacemos, la calidad de los vínculos que tejemos y la experiencia en tanto que acontecimiento.

Somos sujetos del lenguaje, advenimos al mundo tras recibir un nombre. Quienes nos anteceden y mucho antes de llegar, nos inscriben en la cultura y en una herencia común. Nuestra subjetividad se va configurando en el dialéctico interjuego entre necesidad, deseo, satisfacción/insatisfacción, al interior de una trama de vínculos y relaciones sociales; proceso en que cada uno y cada una irá imprimiendo, a cada experiencia particular, un sentido propio. Somos sujetos de la experiencia, a la que solo podemos atribuirle algún sentido una vez transcurrido el tiempo y por medio de las palabras, escritas y habladas, nuestras y de otros.

Sabemos que en la elección de ser maestros y maestras se juegan las experiencias tanto familiares como escolares vividas y lo que de ellas fragua en cada uno y cada una de nosotras. Consideramos que las experiencias escolares narradas permiten abordar la dimensión subjetiva e interpelar las prácticas que sostenemos a diario en la escuela (Ripamonti, 2016), de ahí el sentido del ejercicio que recuperamos para estas reflexiones.

En la experiencia que aquí reconstruimos nos marcábamos como propósito que las y los estudiantes bucean en sus autobiografías escolares, narrando los vínculos con aquellos docentes que quedaron en su memoria, aun cuando tal relato no sea una “copia fiel” de lo vivido sino una reconstrucción en donde, desde este presente, se imprimen matices, emociones, reflexiones y pensamientos a aquello que está lejos de ser un retrato fotográfico que reproduce a una persona “tal cual es”. Unas narrativas que toman tintes por momentos de poesía y de ficción.

Es por ello que, para cerrar provisoriamente estas reflexiones, volvemos a traer el lenguaje literario como uno de los registros que nutren nuestras ideas acerca de lo pedagógico y la educación.

\*\*\*

Con Bárcena (2005) podemos afirmar que:

La memoria de lo pedagógico remite a la experiencia de un viaje y de un acompañamiento: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. A partir de esta figura fundadora de la educación, podría pensarse que cualquier intento de pensar la educación no es más que la elaboración de un discurso (...) cuyo objeto es esa experiencia primordial del acompañamiento y del viaje en un espacio y un tiempo dados. (p. 39)

Y todo que ver con un viaje, no iniciático como en otro tipo de novelas, sino más bien de reencuentro con la propia historia, Antonio Dal Masetto en *La tierra incomparable* (1994), nos invita a reflexionar sobre la memoria y sus laberínticos recovecos. En esa obra, Ágata, una inmigrante que ha vivido cuarenta años en la Argentina decide, cuando ya es anciana, volver a su tierra natal

en Italia. En el relato se entremezclan todo el tiempo la moderna urbe con sus luces y sombras con los recuerdos y las imágenes difusas y borrosas que la protagonista lleva a cuestas en ese viaje de regreso al mundo de su infancia y juventud. Mundo que espera ser reconocido y renombrado. En su equipaje, Ágata carga además un mapa del pueblo de su infancia que, apelando a su memoria, le ha pedido a su nieta que dibuje antes de partir: dónde estaba su casa, el embarcadero, la iglesia, el orfanato de sus primeros años, la escuela donde fueron sus hijos, la fábrica donde trabajaba. Cartografiar ese lugar a partir de sus recuerdos le permitirá confirmar, una vez allí, que ya no existe y, aunque no hubiera cambiado ni una sola piedra de lugar, tampoco así volvería a encontrarlo como en sus recuerdos.

Pese a los cambios, hay dos lugares que persisten casi idénticos y que están presentes en las otras dos novelas que componen la trilogía de Dal Masetto (*Oscuramente fuerte es la vida*, de 1990 y *Cita en el Lago Maggiore*, de 2011): el kiosco de diarios donde Ágata le compraba a su hijo las revistas de Salgari y la escuela de monjas donde habían estudiado. El lugar de la lectura y el de la escuela son los únicos que permanecen a pesar de los cambios y es quizás por las huellas fundantes que dejan en nuestra subjetividad. Es que aprendemos la lengua materna como aprendemos a caminar y a comer, para luego emitir los primeros balbuceos de las lecturas iniciales, de la mano quizás de padres, madres y maestros. Esos maestros y esas maestras de nuestros días de escuela que supieron señalarnos las letras y las cosas valiosas del mundo sobre las cuales establecer una conversación que, si hacemos memoria y buceamos en nuestra historia, resuena en nosotros hasta nuestros días. También durante la formación inicial.

## REFERENCIAS

- Aldridge, D. (2019). Education's Love Triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531-546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Alonso, T. y Gil, F. (2020). "La condición narrativa de la identidad docente". En E. Vila e I. Grana (Coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 35-50). Octaedro.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-33. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.705-712>
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21(28). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n28.2013>
- Blanco, N. (2006). "Saber para vivir". En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Octaedro.
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2022). "Recuperare il valore della trasmissione culturale per un'educazione inclusiva". En A. Lavinia Rizzo (Coord.). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 38-50). Franco Angeli. Disponible en: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/771/613/4572>

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia y la investigación educativa”. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Dal Masetto, A. (1994). *La tierra incomparable*. Planeta.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Forster, R. (1996). Los usos de la memoria. *Confines*, 2/3, 53-71.
- García Bastán, G. (2016). ‘Estar en los bordes’. Modos de gestión de la reciprocidad en interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria. Cuadernos de Educación Año XIV – Nº 14 – diciembre 2016. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/26690>
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Larrosa, J. (2020). “Aprender/estudiar una lengua”, en Bárcena, F., López, M.V. y Larrosa, J. (Eds.) *Elogio del estudio* (pp. 69-98). Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2019). Retratos de maestrxs. *El cardo*, 15, 9-34. Recuperado de: <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/124>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2003). “Experiencia y pasión”. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-188). Laertes.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Sebastián, C. (2024). *Ronson*. Autsaider Cómics.
- Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 1, 1-23. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/780>
- Rosales, G. et al. (2023). “Máscaras en una pantalla”: sentidos de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de San Luis en torno a las relaciones intergeneracionales pedagógicas en el contexto de pandemia. *KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente*; IX (12) marzo-diciembre 2023. Recuperado de: <https://ojs.ifdcsi.edu.ar/index.php/kimun/article/view/88>
- Rosales, G., Martín, M., Labella, M. y Gómez, N. (2020). “Entre” nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 163-182. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7224>
- Sampiero, D. (1999). *El tiempo cautivo. Pre-textos*.

- Tavernier, B. (Director) (1999). *Hoy empieza todo* [película]. Les Films Alain Sarde, Little Bear, TF1 Films Production.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto; Argentina: Secretaría Académica, Área de Vinculación. Año 2, N° 1. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>
- Viñao, A. (2002). “Relatos y relaciones autobiográficas entre profesores y maestros”. En A. Escolano y J. Mª Hernández (Coords), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant Lo Blanch.
- Zambrano, M. y Gómez Cambres, G. (2000). *La vocación de maestro; La aurora de la razón poética*. Ágora.

## Imaginar ¿un juego de niños? Pensando en el futuro con *El Lorax*

*Imagine ¿a kids' game? Thinking about the future  
with The Lorax*

Itziar Marcilla González\*

Recibido: 17 de enero de 2025 Aceptado: 24 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Marcilla, I. (2025). Imaginar ¿un juego de niños? Pensando en el futuro con *El Lorax*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 107-111. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21187>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21187>

### RESUMEN

En este artículo se recoge el ensayo resultado de una propuesta de trabajo realizada en la asignatura de *Las Revoluciones Educativas* perteneciente al Máster de Cambio Social y Profesiones Educativas de la Universidad de Málaga. Dicha propuesta consistía en la realización de una disertación en la cual se estableciese un diálogo entre el texto de *Disputar los futuros* (Garcés, 2020) y una película que nos permitiese profundizar sobre lo propuesto en la lectura. En este caso, la elección fue *El Lorax* (Renaud, 2012). Fruto de ello nos encontramos un texto en el que se reflexiona sobre temas como el futuro, la imaginación y la educación; tres elementos indisolublemente unidos, codependientes entre sí. El futuro es aquello que construimos conscientemente cada uno y en lo cual la educación juega un papel fundamental ya que nos ayuda a entender lo que nos rodea, además de transmitirnos lo que fue. Y esto es, a su vez, la base de la imaginación que nos permite crear nuestro propio futuro.

Con todo ello pretendemos discutir en torno a la pregunta que nos planteábamos al inicio de la asignatura: ¿Cuál ha de ser la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del futuro? Es verdad que dar una respuesta única resulta imposible, pero también es cierto que una aproximación a ello puede estar en algo más sencillo de lo que habíamos pensado: no se trata de poner el foco en aquello que no conocemos, sino en hacer entendible aquello que nos rodea.

**Palabras clave:** cine; diálogo; futuro; imaginación; educación

### ABSTRACT

This article contains the resulting essay from a proposal made in the subject *The Educational Revolutions* from the Master's in Social Change and Educational Professions of the University of Malaga. This proposal consisted of a dissertation in which a dialogue was established between the text *Disputar los futuros* (Garcés, 2020) and a film that would allow us to deepen our understanding of what was proposed in the reading. In this case, the chosen movie was *The Lorax* (Renaud, 2012). As a result, we found a text that explores issues such as the future, the imagination and education; three concepts indissolubly linked, co-dependent with each other. The future is constructed consciously by each one of us, in which education plays a fundamental role as it allows us to understand what surrounds us, as well as transmitting to us the past. And this is, at the same time, the basis of the imagination that enables each of us to create our future.

Through all this we discuss about the question we asked ourselves at the beginning of the course: What should be the response of the educational systems to the problems of the future? It is true that it is impossible to give a single answer, but it is also possible that an approximation to this may lie in something simpler than we had thought: it is not a question of focusing on what we do not know, but rather on making what surrounds us understandable.

**Keywords:** cinema; dialogue; future; imagination; education



## 1. INTRODUCCIÓN

El texto que en este artículo se presenta nace como fruto de una propuesta de trabajo llevada a cabo en la asignatura de *Las Revoluciones Educativas* del Máster de Cambio Social y Profesiones Educativas de la Universidad de Málaga. Dicho trabajo supuso una forma de reflejar todo aquello que habíamos ido realizando durante la segunda parte de la asignatura: pensar en la Educación a través de diversos textos y películas para así poder discutir en torno a la cuestión planteada durante la segunda parte de la asignatura sobre cuál ha de ser la respuesta de los sistemas educativos a los retos que presentará el futuro.

El ejercicio que nos fue propuesto consistía en dissertar, en pensar escribiendo, poniendo para ello a dialogar un texto, concretamente el titulado *Disputar los futuros*, de Marina Garcés (2020), que nos fue ofrecido por el profesor de la asignatura; y una película, elegida por nosotros mismos y que considerásemos que sirviese para reflexionar sobre aquello de lo que Garcés escribió. Aunque a lo largo de las clases habíamos realizado ejercicios similares, es cierto que el enfrentarse a ello en solitario siempre supone inicialmente un reto. El proceso de realización del ensayo aquí recogido partió de la lectura y relectura del texto ofrecido, extrayendo aquellas ideas que la autora transmitía: la concepción de un futuro predeterminado y oscuro, la ilegibilidad del presente, la importancia de la imaginación o la relación entre pasado, presente y futuro.

En lo que se refiere a la película, finalmente me decanté por el largometraje de animación de *El Lorax* (Renaud, 2012), pues por su temática me permitía hablar de algunos de los temas que la autora trataba debido a la representación de un futuro distópico y al tratamiento que se hace de él, tanto de sus causas como de la solución planteada. Así pues, la disertación que a continuación se presenta reflexiona en torno a los temas tratados por la autora y la película desde una perspectiva educativa que nos ayude a clarificar en cierto modo cuál es o ha de ser el papel de la educación en esta realidad nada fácil de comprender.

## 2. IMAGINAR ¿UN JUEGO DE NIÑOS? PENSANDO EN EL FUTURO CON *EL LORAX*

Dice Marina Garcés (2020) que en la subjetividad moderna la imaginación ha quedado relegada al campo de la estética y al de la infancia. ¿Qué mejor forma para hablar de su importancia que volviendo a estos ámbitos? El cine es un ejemplo más de este distanciamiento, creando películas “para niños”, fantasiosas, alejadas supuestamente de los intereses de los adultos. Sin embargo, el cine, como cualquier arte, nos sirve para reflexionar, para hacernos discurrir en torno a nuestras realidades y problemas. Esto es lo que pretendemos lograr con nuestro texto: pensar. No buscamos pues interpretar el mensaje principal del largometraje, sino reflexionar sobre aquello que, naciendo de la película, la sobrepasa (Sierra y Martín-Alonso, 2019). Partiendo de esta idea, a lo largo de esta disertación pondremos a dialogar un capítulo de la obra *Escuela de aprendices* de Garcés (2020), titulado *Disputar los futuros*, con la película de animación *El Lorax*, dirigida por Chris Renaud (2012). Esta película nos cuenta la historia de Ted, un muchacho que desea conseguir un árbol para conquistar a la chica que le gusta, Audrey. Es este deseo el que lleva al joven protagonista a salir de la amurallada ciudad de Thneed-Ville en la que vive para hablar con Once-ler, el único que conoce la verdad sobre qué pasó con los árboles. A partir

de aquí, en el largometraje se va alternando el presente de la ciudad controlada por O'Hare, el gran magnate del aire en una ciudad donde todo es artificial; con la historia de Once-ler sobre como su codicia acabó con todos los árboles, generando un mundo desértico y, cuanto menos, desolador.

Pero ¿por qué hablar de imaginación? La imaginación es probablemente una de las cualidades más poderosas que tiene el ser humano, ya que nos permite hacer presente lo ausente, vinculando lo que es con lo que no es, lo que sabemos y lo que no (Garcés, 2020). A pesar de ello, su menosprecio en la actualidad provoca que haya sido relegada a un segundo plano y no porque se considere inútil, sino más bien por todo lo contrario: la imaginación es la habilidad humana que nos permite crear. Crear esos futuros que parecen que nos han sido arrebatados, robados. Es la facultad que, siguiendo las ideas de Larrosa (2011), nos permitiría abandonar el futuro y crear nuestro propio provenir, es decir, nos permitiría que fuésemos nosotros quienes, desde nuestra voluntad, generemos los caminos de nuestra propia vida.

Sin embargo, en la actualidad se erige ante nosotros una realidad que nos hace muy complicada esta tarea de imaginarse el futuro. Lo único que aparece frente a nuestros ojos es la imagen de un futuro oscuro, un futuro robado en el que se ha llevado al límite al planeta (lo que la autora llama *condición póstuma*). Esto es lo que refleja la película de Renaud: un mundo arrasado por la codicia humana, un mundo donde hasta el aire se ha mercantilizado, un mundo falso. En esta realidad distópica, Once-ler, encerrado en su casa y aislado del resto del mundo, representa lo que para Garcés (2020) es la vergüenza de ser humanos, el bochorno que supone pertenecer a una especie que solo actúa provocando devastación. ¿Cómo podemos imaginar un porvenir mejor ante lo que parece un futuro ineludible?

Imaginar no es una tarea sencilla que surja de manera espontánea, sino que es una actividad humana que requiere de esfuerzo y atención. El imaginar nace del legado político, cultural y afectivo que nos ha sido otorgado. Como dice Garcés (2020): "recordar es imaginar" (p. 163). Y esto es lo que hace Ted, el protagonista de la película. Él recuerda, se apropiá de aquello que le cuenta Once-ler, lo trae al presente y lo enlaza, a su vez, con el futuro. Es pues ese saber lo que pasó lo que le permite cuestionarse qué es lo quiere para su futuro, es decir, es lo que le permite imaginar.

Hasta el momento, Ted, al igual que el resto de los habitantes de Thneed-Ville, había vivido encerrado en esa ciudad falsa, aislada del resto del mundo, donde nadie sabe qué hay más allá de los muros que rodeaban el pueblo. Y no es que los vecinos no conociesen porque no quisiesen; no lo hacían porque no podían, porque había fuerzas económicas superiores que se encargaban de esa perpetuación de la ilegibilidad del mundo. Sería un error considerar que los habitantes de la ciudad eran analfabetos en el sentido más común de la palabra, pues se nos muestra desde el inicio de la película el gran avance tecnológico de esta población. En su lugar, sería más apropiado hacer uso del concepto de *analfabetos ilustrados* que defiende Garcés (2020), ya que se trata de personas con un sistema de conocimiento que carece de imaginación. Esto, causado por lo que la autora denomina *capitalismo cognitivo*, se ve claramente reflejado en la figura de O'Hare, el gran magnate del aire en nuestro mundo ficcional.

O'Hare no es un personaje que desprecie el conocimiento pues, como se observa en el largometraje, busca constantemente nuevas ideas para seguir enriqueciéndose. Sin embargo, sí que desprecia la imaginación ya que esta supone un riesgo claro para su monopolio. Este miedo a la imaginación se hace evidente cuando el empresario manda borrar el mural que Audrey había pintado en su casa. En esta pintura, la joven había representado los árboles como ella se los imaginaba según lo que le habían contado. Al taparlo, el mensaje mandado por O'Hare era claro: prohibido imaginar. La forma de actuar del magnate es así un claro reflejo del funcionamiento de nuestro mundo, ya que como bien señala Garcés (2020), lo importante en la actualidad es entrenar las mentes para que sean rápidas y estandarizadas, para dar respuestas innovadoras, saltos tecnológicos, etc., pero no para imaginar, llegando a anular por completo esta capacidad.

Es en este contexto, donde el saber se acumula sin posibilidad de establecer relaciones entre los conocimientos, que el presente se vuelve opaco, ilegible para quienes los habitan. Esta opacidad, representada en la película a través del muro que rodea a Thneed-Ville, impide a quienes en su interior habitan ver qué es lo que hay más allá. Solo Ted, quien se atreve a traspasar el muro, es capaz de entender la realidad, de hablar con el mundo. En palabras de Garcés (2020): "cuando queremos comprender, lo que no se deja leer pierde su inmunidad y empieza a emitir significados que pueden ser discutidos" (p. 154).

La destrucción del muro al final de la película muestra cómo este *hablar con el mundo* ha de ser la base para imaginar, para enlazar lo que somos con los que fueron y los que serán. Solo una vez que los ciudadanos que habían vivido encerrados en esa ilegibilidad ven lo que hay más allá —cuando entienden algo del mundo— son capaces de pensar alternativas. Alternativas que enlazan el presente, representado por los padres que se preocupan porque su hijo se ha vuelto fluorescente a causa de la contaminación del agua; con el pasado, encarnado por la abuela de Ted que recuerda el mundo cuando todavía estaba poblado de árboles; y el futuro, simbolizado a través de una niña de tres años que sueña con vivir en un mundo donde los árboles la rodeen.

Y es que el futuro solo puede partir del hacernos cargo del presente. Para ello no hacen falta grandes medios. Todo lo contrario, solo requiere de nuestra atención, de salir de la realidad compleja y veloz que nos envuelve para observar aquello que está más allá de lo inmediato, de lo próximo, aquello que nos resulta extraño, pero que conforma nuestro presente (Garcés, 2020). Es decir, el futuro solo puede nacer de tirar abajo ese muro que nos impide ver lo que hay más allá de nuestra inmediatez.

Este es pues el papel de la educación. La educación debe ayudarnos a entrar en conversación con el mundo que nos rodea, en el sentido que Masschelein y Simons (2014) defendían al decir que esta debía estar orientada a prestar atención al mundo para respetarlo, aprenderlo, descubrirlo y estar presentes en él. Sin embargo, su provocada opacidad hace que nos sea ilegible. Se trata pues de actuar como Ted hizo con sus vecinos, derribando los muros que nos impiden relacionarnos con aquello que va más allá de nuestro entorno más inmediato. La educación debe hacernos accesible el legado colectivo, esa memoria de lo que fue que nos permita imaginar, hacernos sujetos activos de nuestras propias vidas; como Once-ler hizo al contarle a Ted lo que pasó con los árboles. La educación debe acompañarnos en el cuestionamiento de la realidad, permitiéndonos transformarla en aquello que queremos que sea nuestro futuro; como ocurrió con los ciudadanos de Thneed-Ville al observar el mundo exterior. La educación debe ser la

encargada de hacernos accesibles lo necesario para que, tal y como hicieron los protagonistas de la película al conseguir plantar el primer árbol, podamos enlazar pasado, presente y futuro, permitiéndonos ser libres. Y es que como bien dice Garcés (2020): “Quien no recuerda nada será esclavo del presente y no podrá imaginar futuro alguno” (p. 162).

## REFERENCIAS

- Garcés. M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura* [versión electrónica]. Laertes.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Sierra, J. E. & Martín-Alonso, D. (2019). Relaciones Intergeneracionales y Construcción de Masculinidades. Pensando con “Gran Torino” y “Million Dollar Baby”. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(2), 160-179. doi: 10.17583/generos.2019.4313

## Llegar al lugar correcto

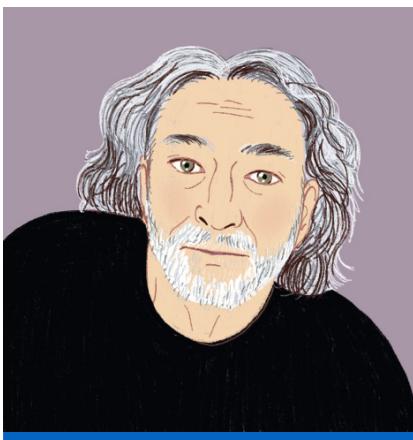
*Getting to the right place*

Fernando Bárcena\*

Recibido: 30 de noviembre de 2024 Aceptado: 1 de diciembre de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Bárcena, F. (2025). Llegar al lugar correcto. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 112-119. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20908>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20908>



Fernando Bárcena

### RESUMEN

Llegamos al lugar correcto cuando nos encontramos con alguien que, como ocurre con los maestros, nos descubre quiénes somos y nos ayuda a crecer; no se limita a enseñar lo que en la sociedad ya hay, sino que nos lo pone delante para que lo estudiemos con atención y precisión. Cuando enseña, el maestro se hace signo y voz, y lo que transmite no es simplemente un cuerpo unívoco de información. Su enseñanza es el acto mismo destinado a movilizar el deseo (de saber) en otro, para hacerlo crecer, y llevarlo hacia sí mismo, desplazándolo, commoviéndolo, abriendo mundos. El maestro transmite, sobre todo, lo que no dice. Su comunicación es indirecta, y a menudo parece que en la transmisión del saber hay una clase de engaño que adopta la forma de la ironía, un juego de ocultamiento y exhibición. Cuando el maestro transmite, convoca, como exigencia imperiosa, la necesidad de traducción de sus lecciones, que son siempre modos de dar a leer. Sin embargo, en la escuela de nuestros días parece impedirse cada vez más a los maestros ser tales —es decir, estudiantes y estudiosos—. Es interesante volver a pensar, en tal sentido, la relación con lo que se estudia, y que luego es transmitido, como el centro que instituye la figura humana del maestro, en general el oficio docente, lo que hace del adulto que eligió tal oficio un cierto ejemplo de humanidad para sus alumnos, tal vez para la ciudad.

**Palabras clave:** maestros; discípulos; relación educativa; eros pedagógico

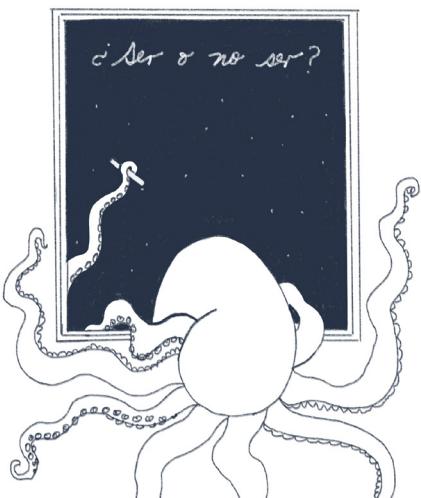
### ABSTRACT

We arrive at the right place when we meet someone who, as with teachers, discovers who we are and helps us to grow; they do not limit themselves to teaching what is already there in society, but place it before us so that we can study it with attention and precision. When they teach, the teacher becomes a sign and a voice, and what they transmit is not simply a univocal body of information. Their teaching is the very act destined to mobilize the desire (to know) in another, to make it grow and bring it to itself, displacing it, moving it, opening worlds. The teacher transmits, above all, what they do not say. Their communication is indirect, and it often seems



that in the transmission of knowledge there is a kind of deception that takes the form of irony, a game of concealment and exhibition. When the master transmits, they summon, as an imperious demand, the need of translation of their lessons, which are always ways of giving to read. However, in today's schools, teachers seem to be more and more prevented from being teachers —that is, students and scholars. It is interesting to rethink, in this sense, the relationship with what is studied, and then transmitted, as the centre that institutes the teacher, in general the teaching profession, which makes the adult who has chosen this profession a certain example of humanity for their students, perhaps for the city.

**Keywords:** teachers; disciples; educational relationship; pedagogical eros



*Para la mujer que, siendo todavía casi niña, soñó con tierras lejanas y pudo, finalmente, cumplir su sueño. Para ella, consciente de que es hija de la tierra, y que cuando camina solitaria fuera de la ciudad va dejando, como semillas, parte de su alma entre praderas, valles y montañas.*

No hay tanta contradicción entre el momento de la teoría y el de la práctica. En realidad, es la capacidad de pensar lo que las pone en contacto. Si la teoría ilumina, también puede hacerlo la práctica, pero pasar de las tinieblas a la luz requiere, no solo la pausa de la contemplación, sino un intermediario elegido en el seno de una relación única. Ese mediador se sitúa a medio camino entre la ignorancia y el saber, y su papel consiste —como dice Platón a propósito de *Eros*— en empujar el alma hacia lo más alto, porque su misión es hacer crecer. En su más elevado grado, el pensamiento nos vuelve teóricos y sabemos que en el corazón de toda contemplación siempre habita la posibilidad de una acción. Al estar abierto a lo real (al mundo), se ve violentado y forzado a seguir pensando; no hay pensamiento sin algo que nos fuerce a pensar y que hiera el espíritu o que en él resuene. En la escena educativa primordial, el mediador —para nuestro caso, el maestro— es el que presenta las contradicciones al espíritu del pupilo, el que lo da a pensar, a leer, a estudiar, es un signo de contradicción. Como dijo Gusdorf: «La presencia del maestro interviene como un signo de contradicción, que desenmascara en cada uno las incapacidades secretas, devolviendo así a la confusión y a la

vergüenza de aquellos que parecen los más seguros de sí [...] El encuentro del maestro consagra un cuestionamiento de la existencia» (Gusdorf, 2019, p. 128). Al mismo tiempo que calma, incomoda e inquieta: provoca.

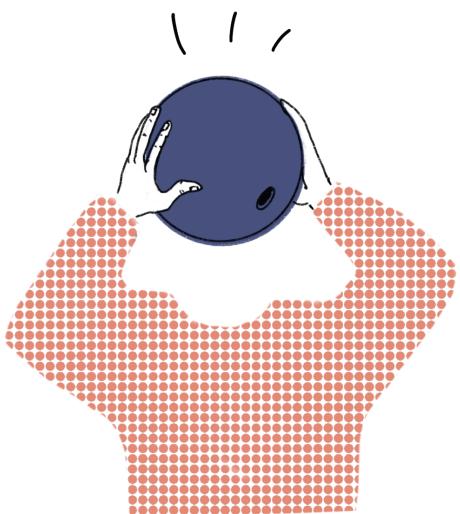
Recurramos a la literatura un momento para explicarnos mejor. La profesora se llama Elisabeth Finch, y el curso que imparte a sus alumnos —de edades comprendidas entre los veinte y los cuarenta años aproximadamente— se llama «Cultura y civilización». Su tono es claro, sosegado y preciso en su intención. Dice que no piensa acribillarlos con gráficos ni muchos datos, que solamente engordan innecesariamente. «La próxima semana —declara— les proporcionaré una selección de lecturas totalmente opcional; ni perderán nota por ignorarla, ni la ganarán por estudiarla sin descanso» (Barnes, 2023, p. 11). Pueden leer o no leer, ellos verán. Pero una cosa parece clara, y así se lo hace saber:

Les daré clase como a los adultos que sin duda son. La mejor forma de educar, como sabían los griegos, es la colaborativa. Pero ni yo soy Sócrates, ni ustedes una clase de Platones, si es que es ese el plural correcto. No obstante, dialogaremos (Ibid., p. 11).

Como ya no están en el colegio ni en el instituto, hay gestos que sobran: ni «blandos gestos de aliento» ni «flojas palmaditas en la espalda». Esa profesora no pretende ser la mejor profesora del mundo, pero tratará de hacer las cosas lo mejor posible y que la materia les parezca interesante (incluso divertida), aunque rigurosa. Ella espera de sus alumnos lo mismo: rigor. El narrador de esta novela de Julian Barnes no tomó ninguna nota de las palabras de su profesora, como tampoco el resto de sus compañeros. No recuerda qué enseñó aquella primera clase, pero, y esto es importante, supo «de un modo difuso, que por una vez en la vida había llegado al lugar correcto» (Ibid., 12). Para el narrador, esta primera clase será inolvidable. Se han sentado las bases de un fuerte vínculo educativo y afectivo. Ha llegado al lugar correcto.

Fuera de este entorno que acaba de describirse, en la vida social y en otros lugares escolares, «rápido» y «fácil» son palabras habituales, las que definen algunos modos pedagógicos de parte de la educación contemporánea.

“En la vida social y en otros lugares escolares, «rápido» y «fácil» son palabras habituales”



Son dos términos profundamente aliados con la lógica del mercado, según la cual el alumno tiene que completar su itinerario de formación siguiendo un plan previsto y decidido de antemano. Nuestro mundo tecnológico y digital no ayuda, más allá del indudable servicio que determinadas tecnologías nos prestan, precisamente debido a la lógica que impera en el sistema tecnológico, pues se trata de un sistema que jamás descansa y siempre distrae. Así que se vuelve cada vez más difícil entrar en un aula y pedir a los estudiantes que apaguen sus dispositivos electrónicos. Mucho más difícil es que lean la bibliografía que se le propone; no existe un listado de obras significativas, y muy pocos hablan de la lectura como una aventura del espíritu. Es como si nunca hubiésemos sabido que, desde un punto de vista existencial, la educación es una arriesgada aventura que consiste en que el ser humano intente —con la ayuda de la mediación e influjo de algunos adultos—, dejar de ser lo que ya es para transformarse en lo que podría llegar a ser. No es la respuesta a una necesidad previamente detectada, sino la aventura espiritual de un descubrimiento.

Cuando uno se atreve, en compañía de un maestro que sabemos no nos abandonará, a tratar con algo que supera las propias fuerzas, hacemos una experiencia que transforma nuestra conciencia al pasar de ser meramente alumnos para ser estudiantes: «Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente» (Steiner, 1998, pp. 62-63). A menudo, la lectura de algunas grandes obras en compañía de nuestros maestros nos consuela de algunos sinsabores personales, pero el profesor o la profesora, nuestro maestro o nuestra maestra no están allí simplemente para darnos consuelo, como dice Elisabeth Finch en otro momento de la novela de Barnes.

En una de sus clases, en la que reflexiona sobre el monoteísmo (monomanía, monogamia, monotonía), una de las estudiantes, Linda, le pregunta qué tiene ella contra la monogamia. De inmediato se aprecia que la profesora no hace otra cosa que provocar, un poco socráticamente, a sus estudiantes: todos buscamos lo que es mejor para nosotros, advierte, y cuando lo alcanzamos ya es demasiado tarde. «Eso no es mucho consuelo —dijo Linda, con una especie de virulencia quejicosa». La respuesta de su

profesora es clara y directa: «No me han contratado para consolarla —respondió Elisabeth Finch, con firmeza, pero sin asomo de reproche. Estoy aquí para ayudarlos a pensar, a argumentar y a desarrollar un criterio propio» (Barnes, 2023, p. 21).

Lo que ocurre en el aula es algo único que jamás se volverá a repetir. Desde el momento en que una simple referencia a una obra conduce a uno de sus estudiantes a salir corriendo hacia la biblioteca para llenar la mochila con los libros mencionados allí, la sensación es la de estar a punto de ponerse a conversar con los muertos que, cuando los libros comienzan a ser leídos, volverán a cobrar vida propia. Es algo insuperable. No tiene precio. No se puede evaluar, ni medir o calcular anticipadamente en sus efectos. El maestro no se limita a enseñar una materia o unos contenidos. Enseña un amor y una pasión: su amor por la materia, que es un tejido escrito en la historia, que al mismo tiempo que enseña encarna, hilá y vuelve a tejerse dentro de otro. Enseña la historia de amor que tiene con lo que transmite: las horas de lectura y estudio, las notas de los cuadernos, los viajes y las andanzas. ¿Cómo incluir esto en alguna clase de «evaluación docente», como ahora se la denomina?

Accedemos a nosotros mismos a través de otro. El maestro, un hombre o una mujer adultos que han elegido el oficio de profesor (pero podría tratarse de un artista en otro campo de actividad), es un mediador en la existencia y en el deseo de saber, alguien que, al haber influido en una vida de una manera impactante, nos enseñado algo; es alguien que ha transmitido y abierto un mundo, un testigo que ofrece un testimonio. Ese adulto habla al joven de lo que ha visto, de lo que ha leído y escuchado, y le ofrece la posibilidad de hacer una experiencia de *intimidad* con el regalo que se le ofrece.

Lo íntimo (*intimus*) es lo muy o lo más interior. Es una vía de acceso al misterio, a lo secreto (*secretus*). La intimidad está arraigada en el arte de contar la vida, de poder narrarla (Marín, 2021, p. 76). Por eso vivimos: para decir la vida, para contarla. Por eso nos gusta escuchar o leer otros «decires», los relatos de otras vidas; por eso damos a leer historias, cuentos, libros y tratamos de educar a los más jóvenes a través de ellos: para que no se queden

“El maestro no se limita a enseñar una materia o unos contenidos. Enseña un amor y una pasión”



emparedados en el vacío y sin guion para su existencia; para protegerles de la aridez del mundo, que es como la desolación del dragón Smaug, en la segunda parte de *El Hobbit* de Tolkien; porque, a veces, este mundo nuestro es un árido desierto, carbonizado y ennegrecido por el ardiente aliento de los muchos dragones lo habitan.

En esta intimidad —de quien finalmente se ha puesto a pensar, a leer, a escribir gracias a un maestro que lo ha empujado a ello— tratamos de comprender qué está pasando con la vida y con el mundo. La intimidad activa entonces un espacio de suspensión de las relaciones habituales con el mundo y con los demás, pero no su negación. Tiene intimidad quien puede interiorizar y guardar en su interior algo más profundamente. La intimidad al descubierto, como al niño que se ha destapado durante la noche, hay que volver a cubrirla. Podemos pensar en Montaigne en su Torre, en Descartes en su alcoba con la estufa encendida o en Erasmo en su estudio; pero ahora mismo no estoy pensando en ellos, sino en Renée, la mujer conserje de un edificio en París. Una mujer regordeta y no muy agraciada físicamente, que es un poco arisca, pues pincha como lo hacen las espinas de los erizos, y que es elegante por dentro y muy cultivada. Es el personaje de la novela *La elegancia del erizo*, de Muriel Barbery (2006).

En lo más interior de su casa, en lo más interior de la cocina, tiene un cuarto repleto de libros donde se refugia para leer a la sombra del mundo. Allí se reencuentra con su dignidad leyendo a Hegel, a Tolstoi y a otros muchos. Al leer, despliega en su interior una vida intelectual que podemos llamar contemplativa. Y lo hace para poder actuar mejor en el mundo y saber a qué atenerse. Es un lugar de retirada, un asilo y un refugio; un repliegue del mundo, entendido como competitividad, como lucha, como poder o riqueza, como estatus, como prestigio social y vanidad, como ego y narcisismo, como falta de autenticidad. Es, sobre todo, una fuente de dignidad y un lugar de comunicación que permite una conexión más profunda y amable con otros seres humanos. Hay una suerte de fraternidad, de amistad, de filiación espiritual ahí.

En compañía de los libros que leemos nos volvemos capaces de alcanzar, de vez en cuando, cierta clase de verdades. Descubrimos entonces que existe una comunidad más

amplia que la compuesta de nuestras particulares contingencias. Es la comunidad de quienes, en el transcurso de la historia, quisieron buscar la verdad y contemplar la belleza. Es una comunidad más esencial. Está formada por escritores y escritoras, por poetas, ensayistas, novelistas, filósofos, artistas y músicos, todos ellos nuestros educadores y maestros. Es la comunidad de los potenciales conocedores, de todos los seres humanos que anhelaron conocer, saber, rozar la belleza y pronunciar su nombre. Es una comunidad, ciertamente, de amigos, como Platón lo fue de Aristóteles, como Albert Camus de René Char, como Allan Bloom de Saul Bellow, como Esquines de Esfeto de su amado maestro Sócrates, como Montaigne de Étienne de la Boétie. Una comunidad de conversadores que de forma amable y cortés discrepan entre sí y se aceptan. En esa comunidad encontramos una verdadera amistad estudiosa. En esa comunidad podemos reconocernos. Al llegar a ella sentimos que hemos llegado al lugar correcto.

Cuando enseña, el maestro se hace signo y voz, y lo que transmite no es solamente un contenido, un objeto cualquiera, un cuerpo unívoco de información. El saber que comunica es mucho más que su mero protocolo de comunicación; nos pone delante de nuestros ojos *cosas* del mundo que antes ha recogido en la soledad de su estudio y nos anima a que las escuchemos. Nos dice: «*Dejadlas hablar, prestad atención, afinad bien vuestro oído, no tengáis prisa, no tengáis miedo; yo estaré a vuestro lado*». Su enseñanza es el acto mismo de movilizar el deseo de saber, de llevar al otro a ser un sí mismo desplazado y conmovido por una suerte de pasión indescifrable. Pues la vida interior se alimenta no solo de intimidad y silencio, sino de la inquietud por alguna cosa, por algún asunto que nos pone a estudiar. El maestro transmite, sobre todo, lo que no dice: de hecho, lo muestra. Su comunicación es indirecta, y a menudo parece que en la transmisión de su saber hay una clase de engaño que adopta la forma de la ironía.

Llegamos al lugar correcto cuando nos encontramos con alguien que, como ocurre con algunos maestros, nos descubre quiénes somos y nos ayuda a crecer; no se limita a enseñar lo que en la sociedad ya encontramos, sino que nos lo pone delante para que lo estudiemos con atención y precisión. Ella lo supo de inmediato. Supo que había llegado al lugar correcto, y no se lo esperaba: fue todo

“Llegamos al lugar correcto cuando nos encontramos con alguien que [...] nos descubre quiénes somos y nos ayuda a crecer”



un acontecimiento. Lo supo tan pronto como se puso a pensar en ello tras su larga conversación con ese hombre, con ese maestro de pequeña estatura, piel oscura y mirada penetrante y nada invasiva: más bien se sintió abrazada al notarse mirada por sus ojos oscuros. Su mirada le descubrió, incluso ante ella misma, quién era en realidad. No había nada en el mundo de ella, en lo referente a la palabra «educación», que se pareciese mínimamente a lo que encontró allí, donde los contenidos que se enseñaban eran tejidos guiados por las fases de la luna. Más bien tenía que ver con la edad del espíritu, con el alma y con la tierra, con el universo y la búsqueda de equilibrios y compensaciones. Parte de ella se quedó allí, en esa universidad indígena de Colombia de la que nada supo hasta llegar allí. Sabía que necesitaría tiempo para digerir todo el alimento que recibió ese día, en compañía de su nueva amiga, que le facilitó el encuentro con el maestro y con la que, ahora lo sabía con certeza, volvería un día a ver otra vez y quizás muy pronto.

## REFERENCIAS

- Barbery, M. (2006). *L'Élégance du hérisson*. Gallimard.
- Barnes, J. (2023). *Elisabeth Finch*. Anagrama.
- Gusdorf, G. (2009). *¿Para qué profesores? Para una pedagogía de la pedagogía*. Miño & Dávila.
- Marín, H. (2021). *Humano, todavía humano*. La Hurta Grande.
- Steiner, G. (1998). *Errata. El examen de una vida*. Siruela.