

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

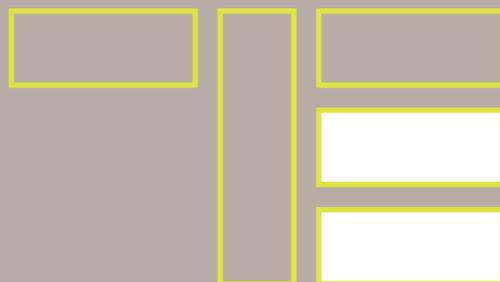
Vol. 35, 1, enero-junio, 2023

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023351>

Revista semestral

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Ediciones Universidad
Salamanca

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

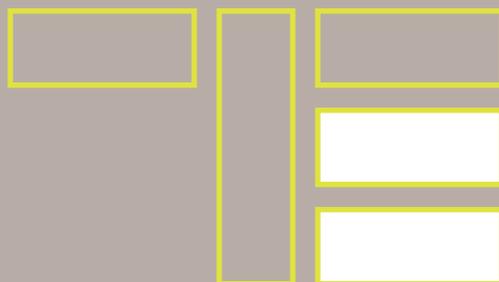
Vol. 35, 1, January-June, 2023

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023351>

Semestral journal

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Ediciones Universidad
Salamanca

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023351>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 35, 1, enero-junio, 2023

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

EQUIPO DE REDACCIÓN

Editor: Fernando Gil Cantero (*Universidad Complutense de Madrid*, España)

Editor Adjunto: José Manuel Muñoz Rodríguez (*Universidad de Salamanca*, España)

Asistentes de Edición: Alberto Sánchez Rojo (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Tania Alonso Sainz (*Universidad Autónoma de Madrid*, España), Judith Martín Lucas (*Universidad de Salamanca*, España).

Editor técnico: Iván Pérez Miranda (*Universidad de Salamanca*, España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Laura Alonso Díaz (*Universidad de Extremadura*, España), Alberto Filipe Araújo (*Universidade do Minho*, Portugal), José Luis Álvarez Castillo (*Universidad de Córdoba*, España), Ana Ayuste (*Universidad de Barcelona*, España), María da Conceição Azevedo (*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal), Emanuele Balduzzi (*Istituto Universitario Salesiano de Venecia*, Italia), Robert H. Beck (*University of Minnesota*, Estados Unidos), Antonio Bernal Guerrero (*Universidad de Sevilla*, España), Joao Boavida (*Universidade de Coimbra*, Portugal), Nicholas Burbules (*University of Illinois*, Estados Unidos), Pilar Casares García (*Universidad de Granada*, España), Mariagrazia Contini (*Università di Bologna*, Italia), Pilar Ezquerro Muñoz (*Universidad de Cantabria*, España), Maria das Dores Formosinho (*Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, Portugal), Amanda Fulford (*Edge Hill University*, United Kingdom), Lorenzo García Aretio (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Joaquín García Carrasco (*Universidad de Salamanca*, España), Ángel García Del Dujo (*Universidad de Salamanca*, España), Mario Gennari (*Università degli Studi di Genova*, Italia), Annachiara Gobbi (*Primary School of the Romano Bruni Institute in Padova*, Italia), Vicent Gozálviz Pérez (*Universidad de Valencia*, España), María Ángeles Hernández Prados (*Universidad de Murcia*, España), Ana Cecilia Hirsch Adler (*Universidad Nacional Autónoma de México*, México), Naomi Hodgson (*Edge Hill University*, Reino Unido), Marina Jodra Chuan (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Gonzalo Jover Olmeda (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Mar Lorenzo Moledo (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Rebecca Mace (*University College of London*, Reino Unido), Elena Madrussan (*Università di Torino*, Italia), Lavinia Marin (*Delft University of Technology*, Netherlands), Miquel Martínez Martín (*Universidad de Barcelona*, España), Jan Masschelein (*Katholieke Universiteit Leuven*, Bélgica), Elías Jesús Mejía Mejía (*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Perú), Gladys Mermsa Molina (*Universidad de Alicante*, España), Ramón Mínguez Vallejos (*Universidad de Murcia*, España), María del Carmen Pereira Domínguez (*Universidad de Vigo*, España), Cruz Pérez Pérez (*Universidad de Valencia*, España), Sara Ramos Zamora (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Marta Ruiz Corbella (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Paul Smeysers (*Universiteit Gent*, Bélgica), Giancarla Sola (*Università di Genova*, Italia), Paul Standish (*University of London*, Reino Unido), Bianca Thoilliez Ruano (*Universidad Autónoma de Madrid*, España), Susana Torio López (*Universidad de Oviedo*, España), José Manuel Touriñán López (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Julio Vera Vila (*Universidad de Málaga*, España).

Scopus®



Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria se fundó en el año 1986. Es una revista académica de Pedagogía que publica trabajos originales de investigación, específicamente, desde una perspectiva y metodología teórica de la educación, con el objetivo de aportar conocimientos pedagógicos a investigadores y profesionales que permitan mejorar, mediante una discusión crítica fundamentada, la descripción, explicación, comprensión y aplicación del pensamiento y la acción educativos.

Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria está indexada en ESCI/WoS desde diciembre de 2016. En Scopus es Q2 en Educación. En 2009 obtuvo el Sello de Calidad FECYT, y lo ha renovado en 2013, 2016, 2019, 2021 y 2022. Este último año con la Mención de la FECYT de Buenas Prácticas en Igualdad de Género. Está presente en las plataformas de evaluación: DOAJ, Latindex, CARHUS Plus, Dialnet Métricas, ERIH PLUS, GIRG, DICE, RECYT (Sello de calidad FECYT-MEC). Y en los sistemas de clasificación de revistas: CSC-ISO; RESH; MIAR. Figura, entre otras, en las siguientes bases de datos de su especialidad: Educational Research Abstracts (ERA), DIALNET, Iresie, Pascal y Francis, Psycodoc, Dulcinea y SHERPA/ROMEO.

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Plaza San Benito, 23. Palacio de Solís - 37002 Salamanca (España)

Fax: 923 29 45 03. Correo-e: eusal@usal.es

FOTOCOMPOSICIÓN: Publicaciones Académicas. - D. LEGAL: S. 841-1991

IMPRESIÓN EN PAPEL BAJO DEMANDA: <https://doi.org/10.14201/teri.2023351>

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones Creative Commons CC BY-NC-SA y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y compartir igual los contenidos (SA).



CC BY-NC-SA



CC BY

Evaluadores de la revista del año 2022 y tasa de rechazo

En la plataforma digital de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* se recibieron durante 2022 un total de **149** artículos. De los cuales, durante 2022, han sido publicados **23** con una tasa de rechazo del **84,6 %**. El proceso de evaluación de los artículos ha sido doblemente anónimo, con participación de **69** revisores. El **37,7 %** de los revisores pertenece a instituciones científicas extranjeras y el **43,5 %** son revisoras.

Abreu-Valdivia, Omar (Universidad Técnica del Norte, <i>Ecuador</i>)	Escámez Ruíz, Juan (Universidad Católica de Valencia, <i>España</i>)
Alonso Sainz, Tania (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	Esteban Bara, Francisco (Universidad de Barcelona, <i>España</i>)
Altuna Urdin, Jon (Universidad del País Vasco, <i>España</i>)	Esteban Ortega, Joaquín (Universidad Europea Miguel de Cervantes, <i>España</i>)
Álvarez San Martín, Roberto (Universidad de Santo Tomás, <i>Chile</i>)	Fielbaum S., Alejandro (Universite Paris-8, <i>Francia</i>)
Bellinzis, Francesco (Universidad Autónoma de Barcelona, <i>España</i>)	G. Amilburu, M ^a . (Universidad Nacional de Educación a Distancia, <i>España</i>)
Calderón Cockburn, Julio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, <i>Perú</i>)	Gaete Vergara, Marcela (Universidad de Chile, <i>Chile</i>)
Cámara Estrella, África María (Universidad de Jaén, <i>España</i>)	Gajardo Asbún, Karen (Universidad Católica del Maule, <i>Chile</i>)
Campos Cusati, Iracema (Universidad de Pernambuco, <i>Brasil</i>)	García-Gómez, Blanca (Universidad de Valladolid, <i>España</i>)
Castro Rodríguez, M ^a . Montserrat (Universidad de la Coruña, <i>España</i>)	Godoy Zúñiga, María Elena (Universidad de Especialidades Espíritu Santo, <i>Ecuador</i>)
Castro-Martínez, Andrea (Universidad de Málaga, <i>España</i>)	González Villanueva, Leonor (Universidad Autónoma del Estado de México, <i>México</i>)
Choque Aliaga, Osman Daniel (Albert-Ludwig-Universität Freiburg, <i>Alemania</i>)	Huerta-Riveros, Patricia (Universidad del Bío-Bío, <i>Chile</i>)
Córdoba-Alcaide, Francisco (Universidad de Córdoba, <i>España</i>)	Huertas, Miguel (Instituto de Historia, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC, <i>España</i>)
Delgado Valdivieso, Karina Elizabeth (Universidad Tecnológica Indoamérica, <i>Ecuador</i>)	Ibáñez Ayuso, María José (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)
Deroncele Acosta, Ángel (Universidad San Ignacio de Loyola, <i>Cuba</i>)	Jáspez, Juan Francisco (Universidad de Sevilla, <i>España</i>)
Díaz Morilla, Pablo (Universidad de Málaga, <i>España</i>)	Jiménez García, Jorge Iván (Universidad Pontificia Bolivariana, <i>Colombia</i>)
Egido Gálvez, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	Jimenez-Jimenez, Joxe (Universidad del País Vasco, <i>España</i>)

- Jodra Chuan, Marina (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Lima Souza, Ellen (Universidade Federal de São Paulo, *Brasil*)
- López Gómez, Ernesto (Universidad Nacional de Educación a Distancia, *España*)
- López Luján, Elena (Universidad Católica de Valencia, *España*)
- Márquez Delgado, Dora Lilia (Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, *Cuba*)
- Martín Ramallal, Pablo (Centro Universitario San Isidoro, *España*)
- Martínez-Vérez, María Victoria (Universidad Nacional de Educación a Distancia, A Coruña, *España*)
- Martín-Lucas, Judith (Universidad de Salamanca, *España*)
- Meza Rueda, José Luis (Pontificia Universidad Javeriana, *Colombia*)
- Miguel-Saez-de-Urabain, Ainara (Universidad del País Vasco, *España*)
- Millan Ghisleri, Elda (Universidad Villanueva, *España*)
- Montesó-Ventura, Jorge (Centre d'Estudis Antropològics, València, *España*)
- Morales, Marcelo (Universidad de la República, *Uruguay*)
- Moreno Aponte, Rodrigo (Universidad de Málaga, *España*)
- Murga Menoyo, María Ángeles (Universidad Nacional de Educación a Distancia, *España*)
- Narodowski, Mariano (Universidad Torcuato Di Tella, *Argentina*)
- Orozco Gómez, Martha Lucía (Universidad de Burgos, *España*)
- Pallarés-Domínguez, Daniel (Universitat Jaume I de Castelló, *España*)
- Parra-Díaz, Joel (Universidad de la Frontera, *Chile*)
- Pattier, Daniel (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Pegalajar Palomino, M.^a del Carmen (Universidad de Jaén, *España*)
- Pérez Guerrero, Javier (Universidad Internacional de la Rioja, *España*)
- Pérez Zafrilla, Pedro Jesús (Universidad de Valencia, *España*)
- Prieto Andreu, Joel Manuel (Universidad Internacional de la Rioja, *España*)
- Ramos Zamora, Sara (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Rolim de Lima Severo, José Leonardo (Universidade Federal da Paraíba, *Brasil*)
- Rosero Moral, José Rafael (Universidad de Cauca, *Colombia*)
- Sánchez Antonio, Juan Carlos (Universidad Nacional Autónoma de México, *México*)
- Sánchez, Gerardo I. (Universidad Católica del Maule, *Colombia*)
- Santa María, Andrés (Universidad Técnica Federico Santa María, *Chile*)
- Santos Gómez, Marcos (Universidad de Granada, *España*)
- Sanz Leal, María (Universidad de Burgos, *España*)
- Solé Blanch, Jordi (Universitat Oberta de Catalunya, *España*)
- Thoilliez, Bianca (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- Valdivielso Navarro, Joaquín (Universidad de las Islas Baleares, *España*)
- Vázquez Verdera, Victoria (Universidad de Valencia, *España*)
- Vélez Vega, Jorge (Universidad Autónoma de Querétaro, *México*)

Informes de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

(Cada apartado se valora de 1 a 10)

1. Adecuación del título al contenido del trabajo
2. Estructura y contenido del resumen y palabras clave
3. Estructura, organización y desarrollo del artículo
4. Interés y originalidad en el tratamiento del tema
5. Referencias bibliográficas: relevancia y actualidad
6. Antecedentes: revisión de la literatura
7. Metodología del trabajo
8. Resultados y conclusiones: aportación al conocimiento científico
9. Aspectos formales: redacción, claridad, rigor conceptual
10. Valoración global

VALORACIÓN FINAL

- A) Publicable tal como está (corrigiendo algún aspecto de forma señalado)
- B) Publicable, con las correcciones y mejoras señaladas
- C) No publicable, por las razones señaladas

MODIFICACIONES, CORRECCIONES, SUGERENCIAS (en caso de A o B)

FUNDAMENTOS DE LA RESOLUCIÓN (en caso de C)

ANOTACIONES PARA EL DIRECTOR, de uso exclusivo

EVALUATION PROTOCOL

1. The relevance of the title with respect to content of the article
2. The structure and content of the summary and keywords
3. The structure, organisation and development of the article
4. Appeal and originality of the exploration of the theme
5. Bibliographic references: relevance and recency
6. Antecedents: a revision of the corresponding literature
7. Work methodology
8. Results and conclusions: contribution to scientific knowledge
9. Formal aspects: redaction, clarity, rigour, concept
10. Overall evaluation

FINAL EVALUATION

- A) Ready for publication (with minor changes)
- B) Publishable with corrections and suggested improvements
- C) Not publishable, for reasons indicated

MODIFICATIONS, CORRECTIONS AND SUGGESTIONS (in the event of A or B)

REASON FOR THE DECISION (in the event of C)

ANNOTATIONS FOR THE DIRECTORY, for exclusive use

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023351>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 35, 1, enero-junio, 2023

ÍNDICE

David REYERO GARCÍA, <i>Ulises en el Instituto. Liderazgo y escuela a partir del mito de Aquiles</i>	1-18
Elizabeth O'BRIEN, <i>El educador, interrumpido</i>	19-38
Anna PAGÈS SANTACANA, <i>Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla</i>	39-46
María José IBÁÑEZ AYUSO, M.ª Rosario LIMÓN MENDIZABAL y Cristina María RUIZ-ALBERDI, <i>La escuela: lugar de significado y compromiso</i>	47-64
Edgar GILI GAL, <i>La filosofía como disciplina non grata para la institución escolar moderna</i>	65-79
Xavier ÚCAR, <i>La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social</i>	81-100
Niklas BORNHAUSER y José Miguel GARAY RIVERA, <i>La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación</i>	101-122
Carlos WILLATT y Marc Fabian BUCK, <i>Estudiar en la era digital. Un ensayo crítico y fenomenológico</i>	123-141
Alba GONZÁLEZ-MORENO y María del Mar MOLERO-JURADO, <i>Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: Una revisión sistemática con enfoque cualitativo</i>	143-166
Mariana ALONSO-BRIALES y Julio VERA-VILA, <i>La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente</i>	167-184
M.ª Luz M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ y Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA, <i>Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo</i>	185-206
Manuel MORALES VALERO y Carolina FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL, <i>Economía de la educación y Pedagogía Laboral: Nuevos contextos de reflexión y actuación</i>	207-224

Recensiones

Torralba, J. M.ª (2022). <i>Una educación liberal: elogio de los grandes libros</i> TANIA ALONSO SAINZ.....	227-230
La Universidad y el cultivo del carácter. Comentarios a la reseña de Tania Alonso sobre <i>Una educación liberal</i> JOSÉ MARÍA TORRALBA	231-235
Biesta, G. (2022). <i>Redescubrir la enseñanza</i> CARMEN FONTANEDA AMO	236-238
Sáenz-Rico, B., y Rayón, L. (Coords.). (2021). <i>Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente</i> MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ-HERRERO	239-241
Bernal-Guerrero, A. (Ed.). (2021). <i>Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica</i> ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ.....	242-244
González Martín, M. R., Igelmo Zaldívar, J., y Jover Olmeda, G. (Eds.). (2021). <i>Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI</i> PALOMA CASTILLO LABRADA	245-247
Pérez, C., y Asensi, C. (2021). <i>Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención</i> JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO.....	248-250
Milito Barone, C. C. (2021). <i>Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)</i> VIRGINIA GUICHOT-REINA	251-252

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023351>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Biannual journal. Vol. 35, 1, January-June, 2023

TABLE OF CONTENTS

David REYERO GARCÍA, <i>Ulysses in the High School. Leadership and School Based on the Myth of Achilles</i>	1-18
Elizabeth O'BRIEN, <i>The Educator, Interrupted</i>	19-38
Anna PAGÈS SANTACANA, <i>When you Educate you Have to Know Where you are Speaking From</i>	39-46
María José IBÁÑEZ AYUSO, M.ª Rosario LIMÓN MENDIZABAL & Cristina María RUIZ-ALBERDI, <i>The School: A Place of Meaning and Commitment</i>	47-64
Edgar GILI GAL, <i>Philosophy as a "Non Grata" Discipline for the Modern School Institution</i>	65-79
Xavier ÚCAR, <i>The Rupture of Education: Perspectives From Pedagogy and Social Education</i>	81-100
Niklas BORNHAUSER & José Miguel GARAY RIVERA, <i>Emotional Education: Practices and Discourses of Subjectivation</i>	101-122
Carlos WILLATT & Marc Fabian BUCK, <i>Studying in The Digital Age. A Critical and Phenomenological Essay</i>	123-141
Alba GONZÁLEZ-MORENO & María del Mar MOLERO-JURADO, <i>Prosocial Behaviors and School Violence in Adolescence: A Systematic Review with a Qualitative Approach</i>	143-166
Mariana ALONSO-BRIALES & Julio VERA-VILA, <i>In-School Training of Non-University Teachers: Fundamental Modality in Their Lifelong Learning</i>	167-184
M.ª Luz M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ & Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA, <i>Towards a More Inclusive Education: A School Transformation</i>	185-206
Manuel MORALES VALERO & Carolina FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL, <i>Economics of Education and Labour Pedagogy: New Contexts for Reflection and Action</i>	207-224

Book Reviews

Torralba, J. M.ª (2022). <i>Una educación liberal: elogio de los grandes libros.</i> TANIA ALONSO SAINZ	227-230
La Universidad y el cultivo del carácter. Comentarios a la reseña de Tania Alonso sobre <i>Una educación liberal.</i> JOSÉ MARÍA TORRALBA	231-235
Biesta, G. (2022). <i>Redescubrir la enseñanza</i> CARMEN FONTANEDA AMO	236-238
Sáenz-Rico, B., & Rayón, L. (Coords.). (2021). <i>Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente</i> MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ-HERRERO	239-241
Bernal-Guerrero, A. (Ed.). (2021). <i>Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica</i> ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ	242-244
González Martín, M. R., Igelmo Zaldívar, J., & Jover Olmeda, G. (Eds.). (2021). <i>Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI.</i> PALOMA CASTILLO LABRADA	245-247
Pérez, C., & Asensi, C. (2021). <i>Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención</i> JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO	248-250
Milito Barone, C. C. (2021). <i>Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)</i> VIRGINIA GUICHOT-REINA	251-252

ULISES EN EL INSTITUTO. LIDERAZGO Y ESCUELA A PARTIR DEL MITO DE AQUILES¹

Ulysses in the High School. Leadership and School Based on the Myth of Achilles

David REYERO GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid. España.
reyero@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-9047-532X>

Fecha de recepción: 06/06/2022
Fecha de aceptación: 13/07/2022
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Reyero García, D. (2023). Ulises en el Instituto. Liderazgo y escuela a partir del mito de Aquiles. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.14201/teri.29361>

RESUMEN

El objetivo de este texto es pensar el liderazgo educativo en la etapa adolescente en los centros educativos a través de un mito clásico. A partir de la relación existente entre Ulises y Aquiles. Aquiles en su etapa en el gineceo como figura de la adolescencia, y Ulises como el personaje necesario para sacar a Aquiles del estadio estético con el fin de adentrarse en el ético y el combate de la vida adulta. Pretendemos descubrir en el análisis de esa relación algunas obligaciones del profesor, en tanto que líder, para

1. El artículo nace de un proyecto financiado por la Fundación Porticus y su partner en España, la Fundación Europea Sociedad y Educación titulado “*Changing educational systems through a WCD Leadership programme in Portugal and Spain*” (REF. EFSE/020182022) que tuvo como fruto un curso de formación de equipos directivos en contextos vulnerables. La utilización del mito sirvió para repensar el liderazgo y existe una versión resumida y sin la carga académica en la página del curso <https://www.wcdleadership.com>

una época concreta en la vida humana, la adolescencia, y partiremos esencialmente del análisis que Javier Gomá hace de ese mito. Gomá se centra sobre todo en la evolución subjetiva de Aquiles como ejemplificación de un camino que todo humano debe recorrer, mientras que aquí pretendemos también reflexionar sobre el papel de Ulises en esa transformación del adolescente en adulto. Una transformación imposible sin la participación ejemplificada en Ulises como arquetipo de liderazgo educativo. En los centros educativos esta relación de liderazgo educativo puede observarse en dos planos distintos. El primero, el plano cercano de la relación que se establece entre profesor y estudiante. El segundo, el papel de liderazgo del equipo directivo sobre el centro en general, y también, aunque más indirecto, sobre los estudiantes en particular. Los aspectos que señalaremos en el texto pueden tener una traducción sobre ambos planos. Finalizamos con unas conclusiones resumiendo aquellas ideas que pueden ayudar a normativizar mejor el liderazgo en el contexto escolar.

Palabras clave: liderazgo; mitología; instituto; transmisión cultural; adolescencia.

ABSTRACT

The objective of this article is to think about educational leadership in the adolescent stage in educational centers through the analysis of a classic myth. From the relationship between Ulysses and Achilles. Achilles in his stage in the gynaeceum as a figure of adolescence, and Ulysses as the character necessary to remove Achilles from the aesthetic stage in order to enter the ethics and combat of adult life. We intend to discover in the analysis of that relationship some obligations of the educator for a specific time in human life, adolescence, and we will essentially start from the analysis that Javier Gomá makes of that myth. Gomá focuses above all on the subjective evolution of Achilles as an example of a path that every human must travel, while here we also intend to reflect on the role of Ulysses in that transformation from adolescent to adult. An impossible transformation without the participation exemplified in Ulises as an archetype of educational leadership. In schools, this relationship of educational leadership can be seen on two different levels. The first, the close shot of the relationship established between teacher and student. The second, the leadership role of the management team over the center in general, and also, although more indirect, over the students in particular. The aspects that we will point out in the text can have a translation on both planes. We end with some conclusions summarizing those ideas that can help to better normative leadership in the school context.

Keywords: leadership; mythology; High School; cultural transmission; adolescence.

1. EL VALOR DEL MITO PARA EL CONOCIMIENTO ANTROPOLÓGICO

En primer lugar, habremos de justificar por qué partir de la mitología para conocer, qué tipo de conocimiento es el que obtendremos, y qué podemos hacer con él. La relación entre la mitología y la filosofía es antigua. Platón comienza uno de los libros

fundacionales de la filosofía política no con un lenguaje teórico sino con la narración de una situación y un encuentro. La república, como otros textos platónicos, remite constantemente a historias y mitos. En el seno de esas historias encontramos los argumentos. En este contexto se cuestiona Pieper si el continuo recurso a las historias es un recurso didáctico que Platón utiliza para transmitir ideas abstractas o se trata de algo más (Pieper, 1984, p. 13), y más adelante se preguntará retóricamente,

¿No podría ocurrir además que la realidad con verdadero alcance para el hombre no posea la estructura del contenido objetivo sino más bien la del suceso, y que en consecuencia no se pueda captar adecuadamente justo en una tesis, sino en una *praxeos mimesis*, en la imitación de una acción, para decirlo con el lenguaje de Aristóteles, o lo que es lo mismo, en una historia? (pp. 14-15).

En efecto, las historias recogen matices en los sucesos humanos que son transmitidos de oídas y que expresan verdades en acción, verdades sobre el sentido, y por eso pueden seguir interpretándose en el seno de la cultura actual, pues reflejan algo esencial que resulta difícilmente explicable de otra manera. Cuando, como veremos luego, Javier Gomá utilice el mito de Aquiles en el gineceo para describir algunos rasgos esenciales de la adolescencia, el mito está funcionando no a partir de la imaginación pura del filósofo sino que es el filósofo, mediante su reflexión, el que está captando en la historia mítica un contenido antropológico universal, y el lector puede descubrir esta verdad porque es precisamente verdad reconocible en su propia historia de vida, aún miles de años después. En este sentido ese carácter de historia recibida de oídas y no creada *ex novo* resulta relevante. Los mitos no son como cualquier otra historia, no es un puro ejercicio creativo. Su valor está en su pervivencia en el tiempo. Esa pervivencia en el tiempo es, de alguna manera, garantía de la verdad que transmiten. Si nosotros podemos “oír” esencialmente lo mismo que Platón es porque los mitos se refieren a asuntos sustanciales, generalmente referidos al sentido último de la vida humana o de su praxis, no resueltos de otra manera. No transmiten una verdad material, pero pueden transmitir otro tipo de verdades imposibles de contar fuera de una narración, o contarse sin la necesaria fuerza persuasiva (Simmons, 2019).

Además, tampoco es ajena al ámbito de las organizaciones el uso de ficciones literarias como medio para la transmisión del conocimiento (Navarro y Rodríguez, 2012). En este sentido, el relato que proponemos para pensar la relación educativa y el liderazgo puede servir para organizar un modelo coherente a partir del cual pensar las dimensiones de un liderazgo que, por su carácter educativo, se pretende de alguna manera integral, aunque nazca de una transmisión parcial. Ciertamente todo educador, aunque se dedique a la transmisión de una parte de la cultura humana, la matemática, la literatura, las ciencias o lo que sea, tiene esa finalidad formativa que excede su materia aunque nazca de ella. La ficción funciona aquí como arquetipo que nos obliga, además, a presentar ese conocimiento en acción posibilitando definir las relaciones y los conflictos que en la realidad se dan entre las distintas dimensiones del modelo. La utilización de estos relatos, bien sean ficcionales, o recogidos de

historias de vida en el ámbito del liderazgo específicamente educativo tampoco es una novedad y han mostrado ya su valor (Armstrong y McCain, 2021). Este valor está muy relacionado con aspectos como la generación de una narrativa que de sentido a la labor del líder. Un sentido que ayude a comprender las propias experiencias. La experiencia de frustración o de éxito habituales o propias de la labor de liderazgo, siempre, y seguramente aún más si están reflejadas en relatos reconocibles como arquetípicos, ayudan a enfrentar esas experiencias. A través de los relatos narrativos, también cuando son estimulados como parte de un proceso formativo de liderazgo, podemos aprender el valor educativo de la vulnerabilidad, generar autorreflexión, y promover la empatía y la capacidad de escucha (Armstrong y McCain, 2021)

2. LA LITERATURA SOBRE EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SUS ACTUALES LIMITACIONES

Antes de entrar en el análisis del mito concreto que pretendemos realizar en este texto, necesitamos explicar cuál es el estado de la cuestión de la investigación en esta materia, y explicar por qué esta literatura tiene tantos problemas en la generación de conocimiento normativo. En la segunda mitad de los años 60 el gobierno estadounidense publicó el famoso informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966). Este informe constituye el primer gran intento de realizar una evaluación sistemática de las escuelas norteamericanas (Carabaña, 2016), y tenía entre sus pretensiones encontrar las claves que hacen de una escuela una buena escuela. Lo más interesante del estudio fue el descubrimiento, o más bien la constatación empírica, de que es el origen familiar y la capacidad individual la clave explicativa del buen desempeño educativo, según Julio Carabaña más como correlación que como causalidad (Carabaña, 2016). Excluida esta variable, es el papel del profesor claramente lo más relevante, por encima de otras variables como el número de alumnos por aula, o el equipamiento. Esta importancia del profesor ha sido ampliamente refrendada por la literatura empírica más actual y en todos los ámbitos (Rivkin *et al.*, 2005; Fauth, *et al.*, 2019; Liu y Loeb, 2021) así como el efecto que tiene no poder acceder a buenos maestros, que es una manera inversa de demostrar lo mismo (Lai *et al.*, 2020).

El asunto más complicado para este tipo de literatura es saber qué es lo que hace de un profesor un buen profesor (Goldhaber, 2002). ¿Lo que ha estudiado sobre educación? Pues no parece, o al menos parece claramente discutible, (Boyd *et al.*, 2006) ¿Quizás es la experiencia, el tiempo? También parece discutible y la evidencia es poco clara (Rivkin *et al.*, 2005). A veces, el tiempo puede hacernos incluso peores docentes (Graham, *et al.*, 2020). Si la buena docencia tiene sus fundamentos en otras causas que no son la formación didáctica ni el tiempo profesional es quizás, porque la buena docencia está relacionada con aspectos más ligados al cultivo de intangibles difícilmente capturables por la literatura empírica. En este caso, aquellos que se ligan a la capacidad de liderazgo. Este sería el primer nivel del discurso de liderazgo, el liderazgo en el aula (Gil Cantero *et al.*, 2013).

Pero ¿qué es el liderazgo? Un reciente metaanálisis (Nguyen *et al.*, 2020) explora la literatura empírica y llega a algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, la falta de una definición precisa en las investigaciones empíricas de lo que es el liderazgo. Esa falta de precisión no es extraña cuando estamos hablando de una dimensión que viene a englobar aspectos de la relación humana muy poco precisos (Choi y Gil, 2017). Un líder influye más que manda u ordena. Se vincula a influencia más que al concepto de autoridad formal. La autoridad formal permite establecer claramente la regulación del poder de una persona sobre otra, mientras que el concepto de influencia es más difícil de precisar. La consecuencia es que el liderazgo difícilmente se puede pensar solo como un elemento ligado a una posición jerárquica, sino que es una dimensión que se manifiesta de forma difusa en múltiples aspectos de la vida de un centro educativo. El liderazgo afecta al rendimiento, pero también a la autopercepción docente. Un buen líder influye también en la actividad de los otros maestros que mejoran gracias a la influencia de sus compañeros líderes.

Ciertamente el aula y el maestro constituyen el primer nivel de liderazgo del que podemos hablar, pero no es el único. Existe un segundo nivel, el centro y su dirección, sobre el que también existe abundante investigación. También en este nivel resulta ser un concepto difícil de precisar (Galindo-Domínguez *et al.*, 2022). No resulta fácil saber qué hace un equipo directivo para conseguir una buena escuela. Aunque actualmente, podemos encontrar también mucha literatura que estudia el tipo de relación que existe entre los distintos tipos de organización escolar y el rendimiento académico, dichos estudios están lejos de ser precisos y son en muchas ocasiones contradictorios. Así, para Marzano y otros (Marzano *et al.*, 2005) Una escuela eficaz, una organización que aspira a la promoción del aprendizaje y la formación de los jóvenes, puede llegar a triplicar las expectativas de los estudiantes a la hora de superar un curso y en esa eficacia el liderazgo en la organización resulta un elemento crucial (Marzano *et al.*, 2005, pp. 4-6). Pero como pasa en el caso de la buena docencia, la buena dirección es difícil de concretar más allá de frases de sentido común. La razón hay que buscarla en el carácter eminentemente práctico y contextual de todo buen liderazgo. El análisis de esta literatura nos permite sacar al menos un par de conclusiones de interés.

Primero, un estudio sobre el liderazgo se puede convertir también en un estudio sobre los fines de la escuela. En efecto, como la palabra liderazgo es un término neutro que pide orientación, las teorías del liderazgo terminan por orientar el sentido que debe tener esta influencia. Por ejemplo, la abundante literatura sobre liderazgo para la justicia social (Tintoré, 2018; Navarro-Granados, 2017), lo que está poniendo sobre el papel es la necesidad de enfrentar desde la dirección educativa de los centros, los problemas de inclusión, la gestión de la diferencia y la desigualdad. En definitiva, el liderazgo pretende ofrecer una determinada orientación moral a la tarea educativa.

Segundo, los estudios sobre liderazgo se convierten en dependientes de teorías antropológicas más profundas. No es casual que cuando la burocracia hija de la

modernidad era aún la corriente dominante, los estudios sobre liderazgo estuviesen ligados a la eficacia, el liderazgo gestor, jerárquico, formalizado. Sin embargo, la actualidad postmoderna, débil y aparentemente lejana a la rigidez de la burocracia y la norma ha dado lugar a enfoques que defienden el liderazgo distribuido (Bush, 2019a; Moral *et al.*, 2016; Murillo, 2006) y, en cierto sentido, desdibujado, que huye de las figuras carismáticas o heroicas (Tintoré, 2019). Así, aunque el liderazgo puede partir de la visión de una persona es siempre deseable que rápidamente se involucren muchos en su defensa y desarrollo (Bush, 2019b). En esta misma línea, que podemos reconocer como postmoderna, emocional más que racional, se sitúan las teorías del liderazgo transformacional. El ser humano debe ser persuadido emocionalmente más que convencido racionalmente, y la función del liderazgo es influir sobre el clima, sobre la cultura mediante la gestión correcta de las emociones. No es con razones, órdenes o información como se consigue involucrar a los otros sino con la persuasión, pues de lo que se trata es de cambiar creencias, motivaciones y actitudes para orientarlas a los objetivos propios de la institución (Anderson, 2017). Así a lo más que parece que podemos llegar es a definir cuatro funciones básicas en todo liderazgo (Slater, 2011). Primero, desarrollar personas, mejorar el propio desarrollo profesional. Segundo, contribuir en el establecimiento de una visión. Tercero, rediseñar la organización en función de esa visión, y cuarto, facilitar las prácticas relacionadas con la enseñanza dentro de esa organización. En definitiva, movernos de las preocupaciones por la gestión a las preocupaciones por la enseñanza, al liderazgo pedagógico (Connolly *et al.*, 2019).

¿Qué puede ofrecernos el mito frente a esta literatura? Esencialmente, una oportunidad de encontrar algunos principios normativos a partir de una reflexión sobre la naturaleza humana, las vinculaciones y dependencias propias de nuestra condición, y enfatizar la necesidad que todos tenemos en algún momento de ser empujados por otros. Todo a partir del análisis de un relato arquetípico de formación que se nos ofrece como contexto, de alguna manera, universalizable.

3. EL MITO

Aquiles es llevado por su madre Tetis a la Isla de Esciros para permanecer oculto a la mirada de Ulises. En el gineceo, entre mujeres y disfrazado de mujer, vive ajeno a la guerra de Troya hacia la que sin embargo está destinado. Troya ejemplifica la gran epopeya griega y el paradigma del deber hacia la comunidad. El mito es leído por Gomá (2007) en clave de modelo de desarrollo humano que transita desde el estadio estético, propio de la infancia y la adolescencia, centrado en un yo sin obligaciones, con todas sus posibilidades, abiertas pero sin concretar, -en este sentido inmortal-, al estadio ético que caracteriza la vida adulta que entra en la mortalidad de la decisión, y en la obligación que dicha decisión genera. El mito resulta de innegable valor para la reflexión educativa por cuanto requiere pensar sobre los fines de la vida, y por tanto de la educación, así como sobre el camino necesario para su cumplimiento. Un camino que no se puede recorrer sin el necesario liderazgo de Ulises. Un arquetipo

modélico para la escuela. Analizaremos ahora algunas características de este camino que el mito ofrece. Estructuraremos esas reflexiones en torno a tres nudos gordianos que se dan en los institutos. El primero lo llamaremos nudo antropológico. El ser humano es un ser esencialmente relacional, marcado por las relaciones originarias de filiación y la necesidad de los otros en el proceso de maduración. El segundo nudo giraría en torno a los fines de la educación. Lo llamaremos nudo teleológico. ¿Para qué educar? El tercer nudo gordiano tiene que ver con los medios y estrategias necesarios para alcanzar el fin educativo. Lo llamaremos nudo estratégico. Pero antes de entrar en cada uno de esos nudos es necesario una reflexión previa sobre el carácter heroico de Ulises para enfrentar esa tarea.

4. ULISES ES UN HÉROE

Ulises es un héroe para los griegos. Alguien que refleja algunas virtudes destacadas por la comunidad en grado pleno. El héroe es una persona situada en una determinada encrucijada que, en sus decisiones y en su acción, vence las dificultades a las que tiene que hacer frente en su búsqueda de lo justo. Es un arquetipo de lo que podemos llegar a ser en la dimensión del liderazgo. Utilizar la figura de Ulises, un héroe, para hablar del liderazgo educativo supone ya el reconocimiento de una cierta jerarquía necesaria en las tareas educativas, y reconocer el peso de la ejemplaridad.

El eje principal que vertebra el debate sobre el liderazgo que plantea la figura de Ulises recoge bien algunas de las tensiones relevantes que encontramos en los discursos actuales sobre el liderazgo. Actualmente se desconfía de lo burocrático. Un líder que se limitase a repartir órdenes que atiendan las necesidades del día a día desde arriba y ceñido al manual no sería un buen líder. Le faltaría flexibilidad, y capacidad para involucrar a más gente en el objetivo. Aspectos que están lejos de ser burocráticos. En el otro extremo estaría el liderazgo distribuido que ve el liderazgo como un proceso interactivo continuo que engloba a toda la organización. El liderazgo individual tiende, idealmente, a la desaparición. Evidentemente entre los pares mandar - obedecer, horizontal - vertical, nuestra época privilegia aquello que no suponga mando ni jerarquía y sí horizontalidad y la colegiación. El papel de Ulises, precisamente un héroe, destaca de manera ejemplar aspectos como lo excelente, lo diferencial y en último término lo personal. Frente a los discursos en favor del liderazgo distribuido la praxis diaria matiza esa moda, o al menos la cuestiona. Es difícil pensar la función de liderazgo sin hacer referencia a las capacidades del individuo y por lo tanto al necesario juicio diferenciado sobre el tipo de persona que debe tomar las decisiones en los momentos clave. Esas capacidades van a ser diferenciales, y por lo tanto virtuosas y en un horizonte de heroicidad. Sin embargo, no está de moda hablar de heroicidad, la heroicidad es hoy un concepto negativo porque o nos conduce a la frustración o nos lleva a la arrogancia (Schweiger *et al.*, 2020).

Hay en este rechazo a la heroicidad una errónea concepción de la igualdad ontológica, que está presente también en muchos discursos sobre la inclusión

cuando se contraponen a excelencia (Pozo-Armentia, Gil, y Reyero, 2020). Frente a ellas el concepto de héroe es fundamental porque está vinculado a la ejemplaridad, a la autoridad, y al juicio normativo sobre la consideración de que hay vidas más deseables, con un sentido y un desempeño más pleno. Sin esto no hay educación.

Liderar es destacar y sobresalir, liderar es establecer distinciones y tomar decisiones. En 2015 el periódico el país publicó un interesante caso para la reflexión en este sentido. El periódico se hacía eco del blog de Brandon Stanton. Este *blogger* fotografía personas que encuentra por las calles de New York, junto con algunas preguntas que permitan situarlos biográficamente para luego publicar sus breves historias en internet. En enero de 2015 publicó la historia de Vidal Chastanet, un muchacho de 13 años que vivía en Brownsville, un deprimido barrio en Brooklyn. Cuando le preguntó, como hacía habitualmente, quién era la persona más influyente de su vida, Vidal contestó, la directora de mi colegio Nadia López. ¿Por qué?

Quando nos metemos en un lío, nunca nos suspende o nos echa. Nos llama a su despacho y nos explica cómo es la sociedad que nos rodea. Y nos dice que cada vez que alguien falla en el colegio, se construye una nueva celda. Y una vez hizo que todos nos pusiéramos de pie a la vez y nos fue diciendo uno a uno por qué éramos importantes.

Stanton quiso visitarla y la encontró recaudando fondos para llevar a sus alumnos a Harvard con el fin de que lo viesen como un objetivo posible (Marcos, 2015).

No sabemos mucho más de su estilo directivo, no sabemos cómo es de horizontal o distribuido. Sabemos que fundó una escuela en un barrio difícil, que tiene un objetivo claro, determinación, estrategia y una dosis no menor de heroicidad. Es Ulises entrando en el gineceo de Esciros.

5. ULISES FRENTE AL NUDO ANTROPOLÓGICO

Lo primero que podemos destacar en el mito es que refleja bien algunos riesgos derivados del carácter y contenido de la filiación humana. Destaca en este aspecto el papel de Tetis, la madre de Aquiles. Esta se presenta como un interesante arquetipo de las relaciones paterno filiales marcadas por el amor. Unas relaciones que manifiestan en su historia algunas limitaciones que pueden funcionar como ejemplo de los límites estructurales de la relación familiar para la educación, y la necesidad de otras influencias distintas, la escolar, por ejemplo, como una ayuda diferente para la formación humana. No queremos decir que la familia no juegue un importante papel educativo, que sí lo juega (Fontana *et al.*, 2013), sino reflejar que tiene características propias precisas, y que estas características tienen consecuencias para la formación del sujeto. En primer lugar, por la condición afectiva originaria que la propia relación tiene, y que, en cierto sentido, conlleva más dificultades para enfrentar el sufrimiento de los hijos. En efecto, Tetis quiere evitar a toda costa que Aquiles muera en la batalla de Troya cumpliendo el oráculo del que ella misma es conocedora. La madre de Aquiles trata de sortear ese acontecimiento esencial en

la vida de su hijo encerrándole en el gineceo y disfrazándole de mujer para que Ulises no pueda encontrarlo. Tetis ejemplifica con esta actitud dos cosas. Primero, que el aprendizaje de la mortalidad, que es el aprendizaje del sufrimiento, del dolor y de la frustración, se hace muchas veces de espaldas a la familia pues los padres no pueden fácilmente y sin ayuda transitar por ese camino². Segundo, que la relación entre Ulises y Tetis será siempre conflictiva pues es Ulises, ejemplo de la vida para la ciudad, el encargado de sacar a Aquiles de esa vida familiar para sí, introduciéndole en las exigencias de la polis.

Sin reconocer esa conflictividad de origen es difícil que las instituciones educativas puedan afrontar una relación correcta reclamando un espacio propio en el que los padres no pueden ni deben entrar del todo. Ambos personajes, ambos espacios son necesarios para la vida de Aquiles y ambos son a su vez insuficientes. Los discursos que no tienen en cuenta esa esencial dificultad antropológica no podrán dar cumplida respuesta a las dificultades que experimentan en la vida real las relaciones familia escuela. No cabe duda de que los discursos educativos actuales enfatizan la necesaria participación de la familia en la vida escolar (Bolívar, 2006; Calvo *et al.*, 2016) Sin embargo, también es habitual la queja de los colegios en torno a la dificultad que tienen los padres para articular dicha participación. “En los últimos tiempos, los profesores se quejan, con razón, de cómo ante determinadas situaciones conflictivas, la actitud más común de los padres es la de apoyar a sus hijos, en vez de colaborar” (Bolívar, 2006, p. 133). La conversión de los padres en clientes y consumidores acentúa una relación crítica entre ambos mundos y favorece una creciente desconfianza entre padres y profesores (Calvo *et al.*, 2016). Esta desconfianza no puede romperse desvirtuando los fines propios de la institución escolar ni los de la familia sino más bien explicando unas diferencias que son complementarias. Ningún espacio puede por sí sólo ofrecer una educación integral y ambos deben respetar sus diferencias esenciales, espacios y tiempos. Pero el peligro de un liderazgo que se pretenda educativo es no reconocer las limitaciones y oportunidades que ofrece su particular posición. Por seguir con la metáfora, Ulises no es Tetis y tiene objetivos y papeles diferentes a Tetis. Pretender el desarrollo integral de la persona exige cierta humildad al reconocer que un sujeto no “solo” se desarrolla en las instituciones educativas, sino que “también” se forma en otros espacios.

Entendiendo el mito de Aquiles y reflexionando sobre la relación Tetis-Ulises podemos *pensar el liderazgo de Ulises en esa tensión con el de la casa*. Baste decir aquí que Ulises lidera la salida al espacio de la ciudadanía, de lo público, y este es un espacio con fines específicos. La escuela no es otra familia.

2. No podemos leer esta afirmación de manera totalizadora. Evidentemente hay padres que manifiestan con su trayectoria una actitud incluso heroica en el fortalecimiento de los hijos frente a la adversidad (ver el ejemplo de George Steiner en la relación con su madre -Steiner, 2016, p. 12), pero no se puede negar la relación entre la vinculación afectiva y el miedo al sufrimiento, especialmente de aquellos a quienes más se quiere.

Pero el nudo antropológico no se agota en la relación familia-escuela, tiene también que ver con esa dimensión procesual del adolescente marcado por lo que aún no es.

Gomá (2007) al analizar el mito del Aquiles adolescente en el gineceo comienza por describir los rasgos esenciales de la adolescencia. Esta descripción no es ajena a la labor que deberá realizar Ulises. *El liderazgo educativo está por lo tanto ajustado al sujeto a quién debemos educar, ajustado a la dinámica humana y no es el mismo en cualquier etapa de la vida.*

Pero ¿por qué centrarnos en la adolescencia? La adolescencia es un nudo gordiano en la evolución de la vida humana, un momento clave. Sin duda la infancia es importante y diríamos que incluso más fundamental. Sin embargo, así como las intervenciones en educación infantil requieren de una política estructural que favorezca la escolarización temprana, especialmente en determinados grupos poblacionales, en el caso adolescente no es ese el problema. Nuestros adolescentes están ya escolarizados prácticamente al 100 %. El problema al que nos enfrentamos es qué hacer con ellos una vez los hemos llevado a la escuela y se encuentran en un periodo vital tan complicado.

Hay algunas características importantes que deberemos destacar para liderar educativamente la vida humana en un periodo convulso situado entre otros dos más estables.

En la infancia el niño vive en armonía con el cosmos sintiéndose seguro y protegido como parte natural de él. En la edad madura el sujeto se haya ya integrado en la eticidad social, donde funda su casa y desarrolla sus capacidades productivas (Gomá, 2007, p. 83)

El mito nos presenta un adolescente que vislumbra ya las exigencias de la vida adulta a la que aún no quiere acudir porque no quiere morir, y la vida adulta consiste, en cierto sentido, en aprender a morir. El adolescente intuye en la vida adulta, la vida de sus padres, un futuro aburrido y rutinario (Gomá, 2007, p. 121) Así la vida adolescente, la época del yo absoluto, es ajena a las exigencias de la ciudad, aunque se encuentre también en tensión hacia ella, porque el ser humano nace en la polis y es a la polis a la que se debe y en donde tiene que ganarse la vida mientras la pierde.

En ese salir de esta época de “ociosidad subvencionada” (Gomá, 2007, p. 87) el enamoramiento adolescente juega un papel importante en la maduración³. Dice Gomá que, si los griegos hubieran llegado antes de que Aquiles hubiese conocido a Deidamía, con seguridad no hubiese estado preparado para escuchar el sonido de las armas al entrar Ulises en el gineceo. El gineceo contenía el germen de la evolución de Aquiles porque “al enamorarse de la hija del rey, Aquiles fue entrando en la esfera del tiempo, en lo que nace y se corrompe, lo que le sirvió de anticipo o propedéutica de

3. El mito de Ulises nos recuerda las profundas relaciones entre la afectividad y el desarrollo humano y nos lo recuerda en la edad adolescente. Lo afectivo y emocional no es un aspecto marginal y menos aún en la época de la confusión en torno a la identidad sexual y donde la pornografía es ya un problema de importantes dimensiones. (Reyero, 2021)

su propia opción posterior por la finitud” (Gomá, 2007, pp. 58-59). Frente a la inmortalidad adolescente, absorto en sus posibilidades no estrenadas, es a través de esas primeras relaciones amorosas como conoce de primera mano las consecuencias de la elección. Es en la elección de Deidamía primero y en el compromiso con su destino en Troya después, donde Aquiles consigue la mortalidad y su individualidad ejemplar pues, como dice Gomá, “ser ciudadano de la polis es ser mortal, porque para entrar en la ciudad debemos renunciar a la propia autodivinización. Pero, paradójicamente, cuando lo hacemos, hallamos en el mundo finito nuestra auténtica individualidad” (Gomá, 2007, p. 67). Nos hacemos en el compromiso con los deberes que impone la polis y hacia ellos hay que conducir al adolescente, lo que no será fácil.

6. ULISES FRENTE AL NUDO TELEOLÓGICO

En esta historia de Aquiles, Ulises es un personaje esencial. No llegará Aquiles a ser el mejor de los aqueos sin la llamada de Ulises cuya acción leeremos aquí como el prototipo del liderazgo educativo, y *lo primero que caracteriza a Ulises como líder es que tiene un objetivo*. No es un objetivo que Ulises invente. Ulises recibe un encargo de la comunidad. Tienen que conseguir que Aquiles se involucre en la guerra. Sabe lo que quiere y organiza su acción en función de ese objetivo último. Ulises quiere llevar a Aquiles a una guerra y no una guerra cualquiera, la guerra de Troya, el episodio fundacional para los griegos, sacarlo de su cómoda adolescencia en el gineceo entretenido entre doncellas y juegos infantiles. Lo hemos visto muchas veces. La aspiración a algo grande resulta indispensable como motor educativo. En la película “*cadena de favores*” sorprende la tarea del profesor, “piensa en algo que cambie el mundo y ponlo en práctica”, ciertamente no todos los estudiantes de su pequeña clase entrarán en el desafío pero el que entra no volverá ser el mismo. La pedagogía de la exigencia de la que nos hablan George Steiner y Cécile Ladjali resulta crucial. No renunciar a lo mejor es importante. Esta aspiración a lo mejor no necesariamente implica empezar por lo más difícil, pero sí proponerse objetivos importantes. Cuando Anne Sullivan conoció a Hellen Keller no vio lo que veían los demás. Los demás veían una niña sorda, ciega y muda que sólo podía inspirar compasión, mientras que ella, remontándose por encima del sentimentalismo, vio posibilidades que otros, que sin duda también la querían, como sus padres, no podían ver. No hay pues aventura formativa, no hay necesidad de sacar a los adolescentes de ningún sitio si no es para llevarlos a algún otro mejor. Pensar la educación desde el mito que recorreremos es pensar en las finalidades de la institución escolar y sobre todo sus finalidades públicas. El liderazgo educativo propio de la escuela está dirigido al desarrollo del yo con la finalidad de la participación en el espacio público. La escuela se entiende en la dimensión de la formación para la ciudadanía. Una cita de Meirieu en este sentido:

La escuela es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el entorno material conspiran -desde el punto de vista etimológico ‘respiran juntos’- para instituir una forma particular de actividad humana

basada en valores específicos: reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de pensar por uno mismo (Meirieu, 2006, p. 95).

Pero no solo la ciudadanía tiene cabida en la escuela y le da sentido. También las visiones trascendentes, aunque sean en la escuela pública deberían tener posibilidad de encontrar acomodo. Porque como bien dice Meirieu la escuela exige verdad y también razón, pero una razón que se da cuenta de sus límites y de sus diferentes planos, una razón que no se automutila, como hacen los racionalistas ilustrados que expulsan las preguntas por el sentido del ámbito de las preguntas valiosas, sino que se enfrenta al conocimiento de lo más importante sin importarle ni prejuzgar las armas necesarias para afrontarlo. En un ensayo de Chesterton titulado “*El objetivo religioso de la educación*” (Chesterton, 1997, pp. 17-21) el autor lo expresa así:

el más profundo de todos, en cuanto a conocimientos, es saber cuál es la finalidad del mundo y cuál es nuestra propia finalidad. A los que creen que pueden contestar esta pregunta, debe permitírseles, por lo menos, que lo hagan como la primera de todas las cuestiones que pueden plantearse y no como la última. El hombre que puede contestarla tiene derecho a negarse a hacerlo, aunque quizá se sienta excesivamente inclinado a consolarse con el dogma muy dogmático de que si él no puede hacerlo, no hay nadie que sea capaz de contestar la pregunta. Pero a lo que ningún hombre tiene derecho es a contestarla o, incluso, hacer que sea contestada por otros como si fuera una especie de pregunta privativa y pedante, que sólo podría ser contestada por cierta clase de alumnos pedantes y escogidos (p. 18).

7. ULISES FRENTE AL NUDO ESTRATÉGICO

Arrastrar a Aquiles hacia Troya no es tarea fácil, además de su evidente inmadurez adolescente su entorno jugaba en contra de Ulises. Escondido y disfrazado de mujer no era reconocible. El rey Licomedes no ayudaba. Negaba que estuviera allí y dio permiso a los aqueos para que lo buscasen sin éxito. Es entonces cuando Ulises diseña una estrategia y viaja a Esciros disfrazado de comerciante. Todos los grandes reformadores educativos han diseñado estrategias pero antes que sobre la dirección de la educación, lo han hecho sobre la propia práctica educativa, De Pestalozzi a Montessori, de Lancaster a Dewey todos han pensado o adaptado algún modelo educativo. Los problemas educativos no se solucionan fácilmente. Requieren modelos y estudio, pero también estrategia.

La estrategia nace de una reflexión contextualizada que incluye fines y medios, que no se limitan a la adopción de un único enfoque. También requiere del conocimiento de la persona objeto de la estrategia. Ulises sabe el efecto que las armas mostradas tendrán sobre Aquiles. En el disfrazarse de comerciante Ulises no deja de ser guerrero, pero su ser guerrero toma una forma no prevista y no recogida entre sus competencias más formales. Ulises se disfraza como parte de su misión y su

objetivo como soldado griego. Tiene que conducir a Aquiles a la batalla y hará lo que sea necesario. En el instituto también hay estrategia, también hay disfraz sin dejar nunca lo que se es, profesor, director, la finalidad obliga a adoptar distintos roles.

Pero ¿qué estrategia seguir? ¿Cómo reconocer a uno entre muchos? ¿Cómo llamar su atención para reconocerlo o una vez reconocido? Recordemos que Ulises disfrazado llega a Esciros y se presenta frente al gineceo con regalos para mujeres. Entre ellos ha colocado un escudo y una lanza. Manda hacer sonar la trompeta de la guerra y Aquiles, creyendo en la llegada del enemigo y a la vista de las armas se descubre. El interesante episodio nos invita a pensar en algunas características del liderazgo educativo. Primero, requiere un mecanismo de acercamiento que no viene dado y unos instrumentos para facilitar tal acercamiento. En el caso de los institutos esas armas son las materias que se enseñan. Los profesores son educadores a través de la materia. En eso consiste el oficio de educar en las instituciones escolares. El liderazgo educativo que no centre su objetivo, o parta de lo académico, estará pensando los institutos de manera distorsionada. La función principal de la escuela es la transmisión cultural y esta transmisión claro que tiene relación con lo cognitivo, pero también con la dimensión afectiva de varias formas, los resultados por ejemplo, mejoran el autoconcepto y las propias relaciones familiares (Giofrè *et al.*, 2017). Además el placer, la motivación, el cultivo de la virtud, o la definición del sentido que se quiera dar a la vida, surgen y crecen con el trabajo intelectual y con la práctica del estudio. La propia conciencia de lo que somos y sentimos mejora gracias a las aportaciones de la cultura. Por eso, renunciar al arma de la transmisión cultural exigente es renunciar a mejorar al otro engañándolo con señuelos que exigen menos y aunque quizás son más cómodos, dan menos de sí. Cuando se den cuenta para quejarse, el profesor estará lejos para oír sus lamentos. Desheredados, sin cultura, su conocimiento de sí mismos será pobre. Bellamy lo deja bien claro con un ejemplo.

Cuando amar, estimar, apreciar, admirar, son invariablemente reemplazados por molar, el problema no es solamente que la expresión pierda su precisión sino sobre todo que la emoción pierde su riqueza. No es la comunicación; el corazón y la mirada se hacen incapaces de sentir los matices y de percibir la singularidad; se estrechan, se repiten y quedan finalmente aplastados bajo el peso de la uniformidad (Bellamy, 2018, p. 111).

El liderazgo integral en el nivel del equipo directivo del centro pasará como siempre por mejorar el desempeño del profesorado en su tarea principal, por vincularlo con los objetivos del centro prestigiando su labor docente y no necesariamente sobrecargando esa labor con otras aparentemente importantes, pero en el fondo superfluas. En eso consiste lo que ahora se denomina un liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Moral, 2018) que cree las condiciones para lo importante, la transmisión cultural. Las armas del docente son su materia y su capacidad de conexión con los estudiantes (Pennac, Meirieu, ...). Pero decir esto es decir poco. Cualquier reflexión sobre el liderazgo educativo en esta dimensión de los contenidos tendrá que tomar postura frente a algunos problemas propios de nuestra época. El

primero tiene que ver con la conexión entre contenidos y competencias. Cuando se contraponen competencias y conocimiento no se cae en la cuenta de que no hay competencia sin un profundo conocimiento concreto de cosas y ¡cuántas cosas!

Guste o no, para pensar necesitamos conocer hechos. Y no solo porque se necesite algo sobre lo que pensar, sino porque las competencias que la ortodoxia más aprecia -pensamiento crítico, autonomía y creatividad- se encuentran íntimamente relacionadas con el conocimiento factual acumulado en la memoria a largo plazo (Luri, 2020, p. 36).

Buscar la competencia directamente por encima de la transmisión del contenido es confundir el sentido de la escuela con sus beneficios y es similar al error del que ya nos hablaba Bellamy con el ejemplo del arquitecto y la felicidad (Bellamy, 2018, p. 153). En efecto, sabemos que una buena casa proporciona felicidad a sus habitantes, pero el objetivo del arquitecto seguirá estando en hacer buenos planos y seleccionar buenos materiales. De igual manera el objetivo del profesor sigue estando ligado al amor y a la transmisión de un contenido concreto para que el alumno se apropie de él con la mayor profundidad posible. La competencia, como la felicidad es un destilado de esa apropiación o de ese tipo de vida.

8. CONCLUSIÓN

La literatura sobre el liderazgo actual recoge de manera indirecta, algunas consideraciones sobre la naturaleza humana que circulan habitualmente en lo que podríamos denominar cultura dominante. Estudiar la literatura sobre liderazgo, sobre todo la que pretende ser normativa, se convierte así en un excelente campo desde el que hacer antropología. Pasa en todas las disciplinas blandas de ciencias sociales, incluyendo la pedagogía. En la evolución sobre los modelos predominantes en cada época descubrimos los rasgos de la antropología dominante del momento. En la actualidad, una sociedad postmoderna, líquida, emocional, el liderazgo dominante es también líquido, distribuido, blando, al menos en el ámbito del discurso. En la práctica las cosas cambian porque las dificultades y los problemas a los que se enfrentan las organizaciones, especialmente las organizaciones educativas, necesitan jerarquía, coraje y toma de decisiones ante los graves problemas que enfrentamos.

En este sentido afrontar el liderazgo a través de los recursos que ofrecen modelos narrativos puede dar más juego y ofrecer posibilidades de análisis más profundo. Es lo que hemos probado a realizar aquí a través de una lectura del episodio mítico de Aquiles en el gineceo y partiendo de la lectura que Javier Gomá hace del mismo (Gomá, 2007). El mito es un relato probado por el paso del tiempo y nos ofrece un modelo de carácter de un líder en juego. ¿Y qué podemos aprender?

1. El liderazgo es el ejercicio de una forma de relacionarnos con el resto de miembros de un equipo o grupo en pos de un objetivo que nace de la comunidad y que obliga a desarrollar capacidades específicas que no todos poseen, que distinguen y fundan jerarquías y que tienen vocación de perfección y por tanto están abiertas

a una mirada heroica sobre ellas. Más allá de que se pueda distribuir obligaciones y tareas entre muchos no pueden excluirse la existencia de funciones específicas y con mayor peso y responsabilidad en los encargados de dirigir empresas u organizaciones, en este caso educativas.

2. La misión de Ulises, rescatar a Aquiles del gineceo adolescente y llevarlo a la guerra de Troya, marca el fin pero no el camino. Es Ulises, “fértil en recursos”, quien se las ingeniará, estudiando el contexto y la situación, para diseñar una estrategia y conseguir llevar a Aquiles a aquello para lo que estaba llamado. Aunque el fin no marca el camino, no lo define por completo, tampoco es indiferente. Sirve de motivación para Ulises y le orienta obligándole a ir al grano utilizando los medios, las armas, que van a enlazar el destino de Aquiles con su situación vital ya preparada en el gineceo. En educación es importante definir bien el objetivo para diseñar las estrategias.

3. La escuela tiene una finalidad clara, la transmisión de aquellos aspectos de la cultura que consideramos dignos de permanecer. Si extraviamos los fines de la escuela hacia otros, legítimos pero que no conectan ni con la formación que los profesores han recibido, ni con la historia de la institución, corremos el riesgo de no conseguir ni los unos ni los otros. La escuela no es la única institución educativa, puede haber otras, pero la escuela no puede entenderse sin el contacto con la cultura y el aprendizaje lento y gradual de la cultura, la cultura es el modo mediante el que la escuela ayuda a los jóvenes a conocerse, conocer el mundo que van a heredar y afrontar los retos morales y técnicos que se darán en ese mundo. La escuela puede confundir el objetivo cuando la obligamos a pensar en los retos morales que los jóvenes tendrán en el futuro y diseñamos tareas como si ya tuvieran la formación suficiente para afrontarlos. No podemos conocer esos retos ni debemos siquiera intentarlo. El objetivo de la escuela es transmitir aquellos conocimientos que la historia de las distintas disciplinas ha considerado como más excelentes o dignos de permanecer. Confiamos que esos conocimientos les ayuden con retos que no podemos conocer del todo.

4. El mito de Aquiles nos habla de un joven que es introducido en el gineceo por su madre Tetis y es sacado del gineceo por Ulises. La escuela tiene que contar con la familia, son las familias las que llevan a los niños a la escuela, pero los fines de la familia y los fines de la escuela puede que no siempre coincidan, sus visiones sobre los jóvenes son distintas y a veces pueden entrar en conflicto. Ulises no se queja de Tetis y su deseo de protección, se limita a tenerlo en cuenta para buscar a Aquiles sabiendo que responderá a algo más grande que lo que su propia familia pueda pensar como bueno para él.

5. La educación es un asunto público, por público no nos estamos refiriendo a la titularidad, sino que nos referimos a que es un asunto de la comunidad, un asunto que responde a las preguntas que la propia comunidad formal o informalmente se puede cuestionar legítimamente. No hay temas prohibidos para las instituciones educativas porque no hay temas que sean ajenos al marco cultural en el que vivimos, y menos aun los que resultan ser los más conflictivos y los que más enfrentamiento

generan, la nación, el cuerpo o la religión, por ejemplo. Igual que era un intento absurdo condenado al fracaso abstraer a Aquiles de la gran epopeya griega del momento sacándole del mundo cívico, y fue papel de Ulises devolverle a él, es obligación de las instituciones escolares poner sobre la mesa lo que la cultura ha generado sobre esos asuntos. La cultura no es solo la formación intelectual, también la sensibilidad, el dominio del cuerpo, la pertenencia o la trascendencia religiosa tienen cabida pues es enorme el legado cultural disponible sobre esos asuntos y explican muchos de los problemas sociales a los que nos enfrentamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education. A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-15. <https://www.jstor.org/stable/90012919>
- Armstrong, J. P., & McCain, K. D. (2021). Narrative Pedagogy for Leadership Education: Stories of Leadership Efficacy, Self-Identity, and Leadership Development. *Journal of Leadership Studies*, 14(4), 60-70. <https://doi.org/10.1002/jls.21724>.
- Bellamy, F.- X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre339/re33908.pdf?documentId=0901e72b81241735>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176–216. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/educfnapoli.1.2.176>
- Bush, T. (2019a). Distributed leadership and bureaucracy: Changing fashions in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 3–4. <https://doi.org/10.1177%2F1741143218806704>
- Bush, T. (2019b). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400>
- Chesterton, G. K. (1997). *Ensayos*. Porrúa.
- Choi, A., y Gil, M. (2017). ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado? *¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*, 8, 1-18. <https://vdocuments.site/afecta-el-liderazgo-de-centro-al-rendimiento-acadmico-cin-entre-liderazgo.html?page=1>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility.

- Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Buettner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fontana, M., Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34724/1/8.%20Fontana%2c%20Gil%20y%20Reyero.pdf>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., y Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas [Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals]. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gil Cantero, F., Buxarrais, M. R., Muñoz, J. M., y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos, y M. P. Ezquerro Muñoz (Coords.), *Liderazgo y educación* (pp. 99-124). Universidad de Cantabria.
- Giofrè, D., Borella, E., & Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 731-747. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1310110>
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next*, 2(1), 50-55. <https://www.educationnext.org/the-mystery-of-good-teaching/>
- Gomá Lanzon, J. (2007). *Aquiles en el gineceo*. Pre-Textos.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Lai, I., Wood, W. J., Imberman, S. A., Jones, N. D., & Strunk, K. O. (2020). Teacher quality gaps by disability and socioeconomic status: Evidence from Los Angeles. *Educational Researcher*, 50(2), 74-85. <https://doi.org/10.3102/0013189X20955170>
- Liu, J., & Loeb, S. (2021). Engaging Teachers Measuring the Impact of Teachers on Student Attendance in Secondary School. *Journal of Human Resources*, 56(2), 343-379. <https://doi.10.3368/jhr.56.2.1216-8430R3>
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Marcos, A. (30 de enero de 2015). Cómo un encuentro entre dos desconocidos recaudó un millón de dólares. *El País*. https://verne.elpais.com/verne/2015/01/30/articulo/1422631409_298225.html
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón*, 70(1), 73-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/53235/38316>

- Moral, C.; Amores, F. J., y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Navarro, R. F., y Rodríguez, C. A. (2012). Una interpretación del concepto de gestión del conocimiento de Nonaka y Takeuchi usando la ficción literaria. *Apuntes del CENES*, 31(54), 227-260. <https://doi.org/10.19053/01203053.v31.n54.2012.19>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications, *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pieper, J. (1984) *Sobre los mitos platónicos*. Herder.
- Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076 <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada? *Revista Española de Pedagogía*. 79(278), 115-130. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-05>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Simmons, A. (2019). *The story factor: Inspiration, influence, and persuasion through the art of storytelling*. Basic books.
- Slater, C. L. (2011). Understanding principal leadership: An international perspective and a narrative approach. *Educational management administration & leadership*, 39(2), 219-227. <https://doi.org/10.1177/1741143210390061>
- Steiner, G. (2016). *Un largo sábado. Conversaciones con Laure Adler*. Siruela.
- Schweiger, S., Müller, B., & Güttel, W. H. (2020). Barriers to leadership development: Why is it so difficult to abandon the hero? *Leadership*, 16(4), 411-433. <https://doi.org/10.1177/1742715020935742>
- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- Tintoré, M (2019) Introducing a model of Transformational Prosocial. *Leadership. Journal of leadership studies*, 13(3), 15-34. <https://doi.org/10.1002/jls.21664>

ULYSSES IN THE HIGH SCHOOL. LEADERSHIP AND SCHOOL BASED ON THE MYTH OF ACHILLES¹

Ulises en el Instituto. Liderazgo y escuela a partir del mito de Aquiles

David REYERO GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid. Spain.
reyero@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-9047-532X>

Date received: 06/06/2022
Date accepted: 13/07/2022
Date published online: 01/01/2023

How to cite this article: Reyero García, D. (2023). Ulysses in the High School. Leadership and School Based on the Myth of Achilles. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.14201/teri.29361>

ABSTRACT

The objective of this article is to think about school leadership in the adolescent stage in educational centres through the analysis of a myth from classical studies: the relationship between Ulysses and Achilles. Achilles in his stage in the gynaeceum as a figure of adolescence, and Ulysses as the character necessary to remove Achilles from the aesthetic stage of his life to enter the ethics and combat of adult life. We

1. This article is born out of a project financed by the Porticus Foundation and its partner in Spain, the Fundación Europea Sociedad y Educación [European Foundation for Society and Education] titled “*Changing educational systems through a WCD Leadership programme in Portugal and Spain*” (REF. EFSE/020182022) which gave rise to a management team training course in disadvantaged contexts. The use of the myth served to provide a different outlook on leadership and there is a summarised version without the academic details on the course page at the following link <https://www.wcdleadership.com>

intend to discover in the analysis of that relationship some obligations of the educator for a specific time in human life - adolescence - and we will essentially start from the analysis that Javier Gomá makes of that myth. Gomá focuses above all on the subjective evolution of Achilles as an example of a pathway that every human must travel, while here we also intend to reflect on the role of Ulysses in that transformation from adolescent to adult. An impossible transformation without the participation exemplified in Ulysses as an archetype of school leadership. In schools, this relationship of school leadership can be seen on two different levels. The first, the close view of the relationship established between teacher and student. The second, the leadership role of the management team over the centre in general, and also, although more indirect, over the students in particular. The aspects that we will point out in the text can have a translation on both planes. We end with some conclusions summarizing those ideas that can help to improve normative leadership in the school context.

Keywords: leadership; mythology; High School; cultural transmission; adolescence.

RESUMEN

El objetivo de este texto es pensar el liderazgo educativo en la etapa adolescente en los centros educativos a través de un mito clásico. A partir de la relación existente entre Ulises y Aquiles. Aquiles en su etapa en el gineceo como figura de la adolescencia, y Ulises como el personaje necesario para sacar a Aquiles del estadio estético con el fin de adentrarse en el ético y el combate de la vida adulta. Pretendemos descubrir en el análisis de esa relación algunas obligaciones del profesor, en tanto que líder, para una época concreta en la vida humana, la adolescencia, y partiremos esencialmente del análisis que Javier Gomá hace de ese mito. Gomá se centra sobre todo en la evolución subjetiva de Aquiles como ejemplificación de un camino que todo humano debe recorrer, mientras que aquí pretendemos también reflexionar sobre el papel de Ulises en esa transformación del adolescente en adulto. Una transformación imposible sin la participación ejemplificada en Ulises como arquetipo de liderazgo educativo. En los centros educativos esta relación de liderazgo educativo puede observarse en dos planos distintos. El primero, el plano cercano de la relación que se establece entre profesor y estudiante. El segundo, el papel de liderazgo del equipo directivo sobre el centro en general, y también, aunque más indirecto, sobre los estudiantes en particular. Los aspectos que señalaremos en el texto pueden tener una traducción sobre ambos planos. Finalizamos con unas conclusiones resumiendo aquellas ideas que pueden ayudar a normativizar mejor el liderazgo en el contexto escolar.

Palabras clave: liderazgo; mitología; instituto; transmisión cultural; adolescencia.

1. THE VALUE OF THE MYTH IN ANTHROPOLOGICAL STUDIES

Firstly, we need to justify why mythology can be used as a base for learning, what type of knowledge we will obtain, and how it can be used. The relationship between mythology and philosophy goes back a long time. Plato does not begin one

of the founding books on political philosophy with theoretical language, rather by narrating a situation and meeting. Plato's Republic, like other Plato texts, constantly refers to stories and myths. The rationale can be found at the heart of these stories. In this context, Pieper questions if continuously recurring to stories is a didactic resource which Plato used to transmit abstract ideas or whether there is much more to it (Pieper, 1984, p. 13), something which we will ask rhetorically further on.

Could it not also occur that the reality with true extent for man does not possess the objective content structure, rather of the event. As a consequence, it cannot be suitably understood in a thesis, rather in a *praxeos mimesis* (the imitation of action), to use the language of Aristotle, or in other words, a story? (p. 14-15).

In fact, the stories include subtleties in human events, transmitting them through hearsay which express truths through actions imbued with meaning. Therefore, they can continue to be interpreted in the light of current culture as they reflect something essential which would be hard to express in any other way. When, as we shall later see, Javier Gomá uses the myth of *Aquiles en el gineceo* (*Achilles in the gynaeceum*) to describe some essential traits of adolescence, the myth does not function purely from the philosopher's imagination. Instead, it is the philosopher, through reflection, who sees a universal anthropological perspective in the mythical story, and readers can discover this truth because it is one which is particularly recognisable in their own life story, although thousands of years later. As a result, that character in the story, received through hearsay and not created ex novo, becomes relevant. Myths are not like any other story – they are not simple exercises in creativity. Their value lies in how they remain relevant throughout time. In some way, this continuity is a guarantee of the truth they transmit. If we can “hear” essentially the same as Plato, it is because the myths refer to matters of substance, generally related to the ultimate meaning of human life or its practice, which cannot be resolved any other way. They do not share a material truth, but can convey other types of truths impossible to define outside of a narrative, or be told without the need for persuasive force (Simmons, 2019).

Nor is it outside the scope of organisations to use literary fiction as a way of sharing knowledge (Navarro & Rodríguez, 2012). In this regard, the story we propose as a way of considering the relationship between school and leadership may serve to create a coherent model from which the dimensions of a leadership may be considered. This leadership, due to its educational nature, is sought to be integral, even if it derives from a partial transfer. Certainly every educator, whether they are dedicated to the transfer of a part of human culture, mathematics, literature, science or whatever else, has that educational goal which goes beyond their subject even though it has its origins in it. Fiction works here as an archetype, which also forces us to present this knowledge in action enabling us to define the relationships and conflicts which occur in reality between the different dimensions of the model. The use of these stories, whether they be fictional or collected from true life stories in

the field of leadership in an educational context, is not a new topic and has already demonstrated its value (Armstrong, & McCain, 2021). This value is closely linked to aspects such as the generation of a narrative which gives meaning to the work of the leader. A meaning which helps to understand the experiences themselves. The experience of frustration or success, which are typical in leadership, always help to confront these situations, surely even more so if they are reflected as archetypes in well-known stories. When they are also promoted as part of the leadership training process, these narrative texts can teach us the educational value of vulnerability, enhance self-reflection, and encourage empathy and the ability to listen (Armstrong, & McCain, 2021)

2. THE LITERATURE ON SCHOOL LEADERSHIP AND ITS CURRENT LIMITATIONS

Before we begin to analyse the particular myth, which is the subject of this paper, we need to describe the state of research in this field, and explain why this literature has so many problems in enhancing normative knowledge. During the latter part of the 60s, the US government published the famous Coleman report (Coleman *et al.*, 1966). This report constitutes the first serious attempt to perform a systematic review of schools in North America (Carabaña, 2016), and among its objectives, it aimed to discover the key factors behind running a good school. The most interesting aspect of the study was the discovery, or rather the empirical finding, that it is the family background and the individual ability which are guiding factors to good educational performance, which Julio Carabaña sees more as a correlation than causality (Carabaña, 2016). Excluding this variable, the role of the teacher is clearly the most significant, above other variables such as the number of students per classroom or equipment available. This importance of the teacher has been widely analysed by the most up-to-date empirical literature and in all environments (Rivkin *et al.*, 2005; Fauth *et al.*, 2019; Liu & Loeb, 2021) as well as the effect not having good teachers has, which is an inverse way of proving the same (Lai *et al.*, 2020).

The most complicated issue in this type of literature is understanding what makes a teacher a good teacher (Goldhaber, 2002). Is it what this teacher has studied about education? This does not appear to be the case, or it is at least clearly up for debate (Boyd *et al.*, 2006). Perhaps it has more to do with experience – time teaching? This also seems to be debatable and evidence is unclear (Rivkin *et al.*, 2005). Sometimes teachers can become worse over the passage of time (Graham *et al.*, 2020). If good teaching is based on other factors which are not training or time in the profession, maybe good teaching is associated with matters which are more closely linked to the nurturing of intangible qualities which are not easily perceived in empirical literature. In this case, those which tie themselves to leadership ability. This would be the first level of leadership discourse – leadership in the classroom (Gil Cantero *et al.*, 2013).

However, we must ask what leadership is. A recent meta-analysis (Nguyen *et al.*, 2020) analyses the empirical literature and reaches some interesting conclusions. Firstly, there is a lack of a precise definition in the empirical research of what leadership actually is. This lack of precision is not surprising when we are talking about a dimension which encompasses aspects of human relationships which are poorly defined (Choi y Gil, 2017). A leader influences much more than gives orders. Influence is much more significant than the concept of formal authority. Formal authority permits the clear establishment of the power one person has over another, while the concept of influence is much more difficult to define. The outcome is that leadership cannot be easily considered as just one element linked to a hierarchical position, rather it is a dimension which is diffusely manifest in multiple aspects of life in an educational centre. Leadership affects performance, but also how teachers see themselves. A good leader also influences in the activity of other teachers who improve thanks to the influence of colleagues who act as leaders.

The classroom and the teacher undoubtedly make up the first level of leadership we can address, but there are more. On a second level, we find the centre and its management, about which there is also a significant amount of research. This level is also a very difficult concept to define (Galindo-Domínguez *et al.*, 2022). It is not easy to know what a management team does to make the school a good one. Although we can also currently find a lot of literature which studies the type of relationship between different types of school organisation and academic performance, these studies are somewhat inaccurate and on many occasions, contradictory. Thus, for Marzano and others (Marzano *et al.*, 2005) an effective school - an organisation which aspires to enhance learning and the education of young people - can manage to triple its expectations for students passing a school year and the leadership in the organisation is key to that success (Marzano *et al.*, 2005, pp. 4-6). Although as with good teaching, good management is difficult to define beyond phrases which appear to be mere common sense. The reasoning must be sought in the particularly practical and contextual character of all good leadership. The analysis of this literature allows us to at least glean some conclusions of interest.

In the first instance, a leadership study can also become a study about the school objectives. In effect, as leadership is a neutral term which requires orientation, leadership theories end up guiding the direction this influence should have. For instance, the abundant literature regarding leadership for social justice (Tintoré, 2018; Navarro-Granados, 2017) addresses the need for school management to face the problems of inclusion, cultural difference and inequality. In short, leadership attempts to offer a certain moral guidance in the educational field.

Secondly, leadership studies become dependent on deeper anthropological theories. It is no coincidence that when the bureaucracy born out of the modern age was still the mainstream, leadership studies were tied to effectiveness and hierarchical and formal management leadership. However, post-modern reality, weak

and apparently remote from bureaucratic rigidity and regulations, has given rise to approaches which defend distributed leadership (Bush, 2019a; Moral *et al.*, 2016; Murillo, 2006) and has become blurred to a certain extent, eschewing charismatic or heroic figures (Tintoré, 2019). Thus, although leadership may originate from one person's vision, it is always preferable for many people to quickly become involved in its defence and development (Bush, 2019b). Along similar lines, recognised as post-modern and more emotional than rational, are the theories behind transformational leadership. Human beings must be emotionally persuaded rather than rationally convinced, and the role of leadership is to influence the climate and culture through the correct handling of emotions. It is not with reasoning, orders or information that we can manage to involve others, rather with persuasion, as what is involved is changing beliefs, motivations and attitudes to align them with the goals of the institution itself (Anderson, 2017). So what appears to be the best we can do is to define the four basic functions in all leadership (Slater, 2011). Firstly, develop people and improve professional development itself. Secondly, contribute to establishing a vision. Thirdly, restructure the organisation to meet this vision; and finally, enable teaching practice within that organisation. To sum up, move away from worrying about management to worrying about teaching and pedagogical leadership (Connolly *et al.*, 2019).

So what can the myth offer us against this literature? Essentially, the opportunity to discover some normative principles based on a reflection of human nature, the associations and dependencies of our condition itself, and highlight the need we all have at some time to be pushed by others. All starting from the analysis of an archetypal teaching story which offers us a somewhat generalised context.

3. THE MYTH

Achilles is taken by his mother Thetis to the island of Skyros where he will remain hidden from the eyes of Ulysses. In the gynaeceum, among women and dressed as one, he lives remote from the war of Troy which nevertheless, he is destined to join. Troy exemplifies the epic Greek saga and the paradigm of duty to the community. The myth is read by Gomá (2007) in terms of the model for human development with a transition from the aesthetic stage to the ethical phase. The former is typical of childhood and adolescence, with a focus on the "self" free from obligations and full of possibilities, open and yet undefined (in this sense immortal). The latter refers to the phase which characterises adult life which considers mortality, decision making, and the obligations involved after making the decision. The myth is undoubtedly valuable in an educational context due to how much it requires thinking about aims in life, and therefore education, as well as the pathway required to achieve them. A pathway which cannot be taken without the necessary leadership of Ulysses. An archetypal role model for the school. We consider some characteristics of this pathway the myth offers. We will structure these reflections

around three Gordian knots taught in schools. The first we will call the 'anthropological knot'. Human beings are essentially relational beings, marked by relationships originating from affiliation and dependency on others in the maturing process. The second knot revolves around educational purposes. This will be known as the 'theological knot'. Why do we teach? The third Gordian knot involves the methods and strategies necessary for achieving the school objective. This will be called the 'strategical knot'. However, before we analyse each of these knots, we must first reflect on the heroic nature of Ulysses to help us address this topic.

4. ULYSSES IS A HERO

Ulysses is a hero to the Greeks. Someone who reflects some virtues which are highly significant to the community. The hero is a person situated at a certain crossroads which, through their decisions and action, overcomes the difficulties they have to face in search of what is right. It is an archetype we can aim to be within the leadership dimension. Using the figure of Ulysses, a hero, to speak about school leadership presupposes the recognition of a certain necessary hierarchy in educational work, and understands the weight of exemplariness.

The principal axis which provides the backbone to the debate on leadership Ulysses proposes effectively encompasses some of the relevant conflicts we find in current discourse on leadership. Currently, we do not trust bureaucracy. Leaders who limit themselves to giving orders from above to address day-to-day needs and cling to the manual would not make a good leader. They would lack flexibility, and the ability to get more people involved in achieving goals. Aspects which are far from being bureaucratic. On the other extreme, we find distributed leadership, which sees leadership as a continuous interactive process which encompasses the entire organisation. Individual leadership here ideally tends to disappear. Evidently, between the order/obey, horizontal/vertical relationships, our current era favours a more horizontal and collegial approach over command or hierarchy. The role of Ulysses, as a hero, is exemplary in highlighting aspects such as what is excellent, differential and ultimately, personal. In contrast to discourse which favours distributed leadership, daily practice distorts this trend, or at least questions it. It is difficult to consider the function of leadership without referring to individual abilities and therefore, the necessary distinguishing judgement about the type of people who should take decisions at key moments. These abilities will be differential, and therefore virtuous and in line with heroism. However, it is unfashionable to talk about heroism. Nowadays, heroism is a negative concept because it leads us to frustration or encourages arrogance (Schweiger *et al.*, 2020).

This rejection of heroism contains an erroneous understanding of ontological equality which is present in many discourses about inclusion as opposed to excellence (Pozo-Armentia, Gil & Reyero, 2020). In the face of these, the concept of hero is fundamental because it is associated with exemplariness, authority, and

normative judgement in considering there are more desirable lives, with a more fulfilling meaning and accomplishment. Without this, there is no education.

Leading is standing out, establishing differences and making decisions. In 2015, the newspaper *El País* published an interesting article reflecting on this matter. The newspaper echoed the blog by Brandon Stanton. This blogger took photos of people he met in the streets of New York and asked a few questions about their background to subsequently publish in short stories on the Internet. In January 2015, he published the story of Vidal Chastanet, A 13-year-old boy who lived in Brownsville, a deprived area of Brooklyn. When he asked him the typical question about the most important influence on their life, Vidal cited the head of his school, Nadia López. When asked why, this was his reply:

When we get into trouble, she never suspends us or throws us out. She calls us into her office and explains the society which surrounds us. And she tells us that every time somebody behaves in this way at school, a new cell is built. And one time, she made us all stand up together and she told us one by one why we were important.

Stanton wanted to visit her and he found her collecting funds to take her pupils to Harvard so that they could see that it was an achievable objective (Marcos, 2015).

We do not know much more about her management style – whether it is horizontal or distributed. We know that she founded a school in a poor neighbourhood, with a clear objective, together with determination, strategy, and a pretty large dose of heroism. She is Ulysses entering the gynaeceum on Skyros.

5. ULYSSES AND THE ANTHROPOLOGICAL KNOT

The first thing we can highlight in the myth is that it accurately reflects some risks deriving from character and content of human affiliation. The role of Thetis, the mother of Achilles, stands out in this regard. She comes across as an interesting archetype of the parent-child relationships marked by love. These relationships in her story show some limitations which may serve as an example of the structural limits of the family relationship in education and the need for additional influences, such as from the school, to assist in raising the child. This does not mean the family does not play an important educational role – of course it does (Fontana *et al.*, 2013). However, we wish to expose its own particular characteristics and show how these are consequential in how the subject is educated. Firstly, due to the original sentimental status inherent in the relationship which, to a certain degree, brings about more difficulties in dealing with the suffering of children. In fact, Thetis wants to ensure that no matter what, Achilles will not die in the battle of Troy and fulfil the oracle she herself is aware of. Achilles' mother tries to prevent this key moment in her son's life by hiding him in the gynaeceum and dressing him up as a woman so Ulysses will never find him. Thetis exemplifies two things with this attitude. Firstly, that learning mortality leads to suffering, pain and frustration, and is often

done without input from family because parents cannot easily go down this path without help². Secondly, that there will always be a conflictive relationship between Ulysses and Thetis as it is Ulysses, the example of living for the community, who is the person responsible for removing Achilles from that family life to enter the community and meet the demands of the polis.

Without recognising this source of conflict, it is difficult for school institutions to have a suitable relationship and establish their own space where parents cannot and should not fully enter. In the life of Achilles, both characters and both spaces are necessary but at the same time insufficient. Discourse which does not take this key anthropological problem into account will not be adequately able to respond to the difficulties the family-school relationship throws up in real life. There is no doubt that current educational discourse highlights the fundamental participative role of the family in school life (Bolívar, 2006; Calvo *et al.*, 2016). However, it is also common for schools to complain about the difficulty parents have in participating in an effective way. “Recently, teachers complain, justifiably so, about how in certain situations of conflict, the most common attitude of parents is to support their children rather than collaborate” (Bolívar, 2006, p. 133). Turning parents into clients and consumers exacerbates a relationship of criticism between both worlds and favours growing distrust between parents and teachers (Calvo *et al.*, 2016). This distrust cannot boil over undermining the objectives of the school or the family, rather it should highlight some differences which are complementary. No space can offer integral education by itself and both must respect their inherent differences and spaces and times. However, the danger of a leadership which aims to be educational lies in not recognising the limits and opportunities this particular position offers. To continue the metaphor, Ulysses is not Thetis and he has different objectives and roles to her. Aspiring to the complete development of a person requires certain humility in recognising that the subject does not only develop in educational institutions, but also in other spaces.

Understanding the myth of Achilles and reflecting on the relationship between Thetis and Ulysses, we can consider the leadership of Ulysses’ in conflict with that of the home. Suffice to say that Ulysses leads the entry to the space of the community and public, and this is a space with particular purposes. The school is not another family.

But the anthropological knot goes beyond the family-school relationship. It also has much to do with the process of being an adolescent framed by what they are yet to be.

2. We cannot read this statement in a totalising way. Evidently, there are parents who manifest what can even be considered a heroic attitude on their journey as they strengthen their children against adversity (see the example of George Steiner in the relationship with his mother -Steiner, 2016, p. 12), but the relationship between emotional connection and the fear of suffering cannot be denied, especially in those we love the most.

Gomá (2007), when analysing the myth of the adolescent Achilles in the gynaeceum, starts by describing essential traits of adolescence. This description is not far removed from the work Ulysses must perform. School leadership is therefore adapted to the subject whom we must educate, adjusting to the human dynamic which is not the same at any given time in life.

But why do we focus on adolescents? Adolescence is a Gordian knot in the evolution of human life – a key moment. Without doubt childhood is important. We would say it is even more fundamental. However, just as interventions in infant education require a structural policy which enhances early schooling, particularly in certain population groups, in the case of the adolescent, this is not the problem. Our adolescents are already practically 100% schooled. The problem we are facing is what to do with them once they have entered school and find themselves in such a complicated time of their life.

There are some important characteristics we should highlight for school leadership of human life in such a turbulent period which falls between two much more stable ages.

During childhood, the child lives in harmony with the Cosmos feeling naturally safe and protected. At the age of maturity, the subject has already become integrated in social ethnicity, where they established their home and develop their productive capabilities (Gomá, 2007, p. 83)

The myth shows us an adolescent who envisions the demands of an adult life to which he does not yet want to go because he does not want to die. Adult life consists, to a certain extent, in learning to die. The adolescent senses in adult life, such as the life of their parents, boredom and a future of routine (Gomá, 2007, p. 121). Therefore, adolescent life, the period of absolute self, is distanced from the demands of the community, even though it also finds itself in conflict with it. This is because the human being is born in the polis and owes its life to it, and must make a living there while at the same time losing it.

On coming out of this period of “subsidised idleness” (Gomá, 2007, p. 87) the adolescent love affair plays an important role in maturity³. Gomá comments that, if the Greeks had arrived before Achilles met Deidamia, it is safe to say he would not have been prepared to hear the sound of the arms as Ulysses entered the gynaeceum. The gynaeceum contained the seed of the Achilles’ evolution because “by falling in love with the King’s daughter, Achilles was entering in the sphere of time, in which one is born and corrupted, which served him as a fore-taste or propaedeutic of his own subsequent option for finitude” (Gomá, 2007, pp.

3. The myth of Ulysses reminds us of the profound relationships between affectivity and human development and its presence in the adolescent age. What is affective and emotional is not a marginal aspect and even less during the period of confusion regarding sexual identity and where pornography is already a significant problem (Reyero, 2021).

58-59). Faced with adolescent immortality, absorbed in his unfulfilled possibilities, it is through these first love affairs that he learns first hand the consequences of choice. It is first of all, by choosing Deidamia and later, in committing to his destiny in Troy where Achilles achieves mortality and his exemplary individuality given that, as Gomá says, “being a citizen of the polis is being mortal, because to enter in the community, we must renounce self-divinisation itself. However, paradoxically, when we do it, we find in the finite world our true individuality” (Gomá, 2007, p. 67). We form ourselves in the commitment with the duties imposed by the polis and adolescents must be guided towards them; something which will not be easy.

6. ULYSSES AND THE THEOLOGICAL KNOT

In the story of Achilles, Ulysses is a key character. Achilles would not be the greatest of the Achaeans had it not been for the call from Ulysses whose action we read here as the prototype of school leadership. The first thing to characterise Ulysses as a leader is that he has an objective. This is not a goal Ulysses simply invents. Ulysses receives a request from the community. He has to get Achilles involved in the war. He knows what he wants and organises his actions to fulfil this ultimate objective. Ulysses wants to take Achilles to a war and not just any war at that. This is the war of Troy, a founding moment in Greek history. He has to remove him from his adolescent comfort zone in the gynaeceum where he entertains himself among maidens and children’s games. We have seen it many times. Aspiring to something great is an indispensable educational driver. In the film *Pay It Forward*, the teacher surprises his pupils with the following homework: “think about something which changes the world and put it into practice”. While not all the students in his small class take up the challenge, the ones who do will not be the same again. The pedagogy of demand addressed by George Steiner and Cécile Ladjali becomes crucial. It is important not to give up on the best. Aspiring to the best does not necessarily imply starting with the most difficult, but it does mean setting oneself important objectives. When Anne Sullivan met Hellen Keller, she did not see what everyone else did. Everybody else saw a deaf, blind and dumb child who could only inspire compassion. However, she went further than pure sentimentalism and saw possibilities which others, including her parents, could not see even though they undoubtedly wanted to. So there is no formative adventure. There is no need to remove adolescents from anywhere unless you are taking them to a better place. Thinking about education from the myth we are dealing with is thinking about the aims of the school institution and above all, its public objectives. School leadership specific to the school is directed towards developing the self so it can enter the public sphere. The school understands its role in the dimension of education for the community. A quote by Meirieu along these lines is:

The school is an institution in which interpersonal relationships, all the daily management and the whole material environment conspire together. From an etymological perspective they “breathe as one,” in order to create a particular form of human activity, based on specific values: recognition of otherness, the need for precision, rigour and truth, the joint learning for the construction of the common good and the ability to think for oneself (Meirieu, 2006, p. 95).

It is not just the community which has its place in the school and gives it significance. Transcendental visions, even though they might be in the public school, should have the chance to be accommodated. Because as Meirieu correctly states, the school demands truth and reason. However, it should be a reason aware of its limits and different levels. A reason which does not self-mutilate, like enlightened rationalists do who exclude questions because of the meaning of the field of the valuable questions. It should instead be reason which faces up to the knowledge of what is most important without being concerned or prejudicing the weapons necessary to deal with it. In an essay by Chesterton titled “The religious aim of education” (Chesterton, 1997, pp. 17-21) the author posits:

The deepest of all desires for knowledge is the desire to know what the world is for and what we are for. Those who believe they can answer that question must at least be allowed to answer it as the first question and not as the last. A man who cannot answer it has a right to refuse to answer it; though perhaps he is rather too prone to comfort himself with the very dogmatic dogma that nobody else can answer it if he can't. But no man has a right to answer it, or even to arrange for it being answered, as if it were a sort of peculiar and pedantic additional question, which only a peculiar and pedantic sort of pupil would be likely to ask (p. 18).

7. ULYSSES AND THE STRATEGICAL KNOT

Dragging Achilles to Troy is not easy. Besides his clear adolescent immaturity, the surroundings also counted against Ulysses. Hidden and dressed up as a woman, he could not be recognised. King Lycomedes was not helping. He denied he was there and gave permission to the Achaeans to search for him without success. It is then when Ulysses comes up with a strategy and travels to Skyros dressed as a trader. All great educational reforms have designed strategies. However, before considering the direction of education, they focused on educational practice itself. From Pestalozzi to Montessori, Lancaster to Dewey, all have come up with or adapted some educational model. Educational problems are not easily solved. They require models and study, but also strategy.

Strategy is born out of a contextualised reflection which includes aims and means, not limited on a single focus. It also depends on the knowledge of the person who is the object of the strategy. Ulysses understands the effect the weapons shown will have on Achilles. Dressing as a trader, Ulysses does not cease to be a

warrior, but his warrior self takes on an unforeseen persona which is not included among his most formal skills. Ulysses disguises himself as part of his mission and his objective as a Greek soldier. He has to lead Achilles to the battle and he will do whatever it takes. There is also strategy in the school, and there are also disguises we can take without ceasing to be teacher or director. The purpose obliges us to take different roles.

But what strategies should we follow? How do we recognise one among so many? How do we draw attention to it to recognise it or deal with it once recognised? Remember that Ulysses arrives in disguise on Skyros and appears in front of the gynaeceum with gifts for women. Among these gifts, he has hidden a shield and a spear. He orders for the trumpet of war to sound and Achilles, believing the enemy has arrived and seeing the weapons, finally discovers himself. This interesting episode invites us to consider some characteristics of school leadership. Firstly, it requires a method of approximation which does not come ready-made, together with some instruments to enable this approximation. In the case of schools, these weapons are the subjects to be taught. Teachers are educators through the subject. This is what educating in schools is about. School leadership which does not focus its objective, or draw from academic matters, will be considering schools in a distorted way. The main function of the school is cultural transfer and it is clear this transfer, associated with cognitive matters (reflected for example in results) but also with the affective dimension in various ways, improves self-awareness and the family relationships themselves (Giofrè *et al.*, 2017). Furthermore, pleasure, motivation, enhancing virtue, or defining the significance one wishes to give life, arise and grow with intellectual work and study. Our own conscience of what we are and we notice improvement thanks to contributions from culture. Therefore, renouncing the weapon of demanding cultural transfer is eschewing improving the other, cheating them with decoys which demand less and despite being more comfortable, provide much less. When they realise and complain, the teacher will be too far away to hear their gripes. Disinherited, with no culture, their knowledge of themselves will be poor. Bellamy accurately reflected on this with an example.

When loving, valuing, appreciating, admiring, are invariably replaced by pleasing, the problem is not just that the expression loses its accuracy, rather that above all, the emotion loses its richness. It is not communication; the hearts and gaze are made incapable of feeling the subtleties and perceiving the singularity; they narrow, repeat themselves and finally end up crushed under the weight of uniformity (Bellamy, 2018, p. 111).

Integral leadership on the centre management team level will always involve improving the performance of the teachers in their main task, by linking it with the objectives of the centre giving importance to their teaching work and not necessarily overloading this work with other apparently important matters but which are deep down, superfluous. This is what is now known as pedagogical leadership or leadership for learning (Moral, 2018), which creates the conditions for what is important –

cultural transfer. The weapons of the teacher are the subjects and their ability to connect with the students (Pennac, Meirieu). But this is not the whole story. Any reflection on school leadership in this content dimension will have to take a stance against some problems inherent in our age. The first has to do with the connection between content and skills. When skills and knowledge are opposed, they do not realise that there is no skill without profound specific knowledge of things and this means many things.

Whether we like it or not, to be able to think, we need to know facts. And not just because we need something to think about, rather because the skills that orthodoxy appreciates the most – critical thinking, autonomy and creativity – are intimately associated with factual knowledge accumulated in the memory in the long term (Luri, 2020, p. 36).

Looking for the skill directly above the transfer of content is confusing the significance of the school with its benefits and is similar to the error which Bellamy comments with the example of the architect and happiness (Bellamy, 2018, p. 153). In effect, we know that a good home provides happiness to the people who live there, but the aim of the architect will still be in drawing up good plans and choosing good materials. In the same way, the aim of the teacher remains linked to love and transfer of a specific content so that the student makes it their own to the greatest extent possible. The skill, as with happiness, is a distillation of that ownership or that type of life.

8. CONCLUSION

Current literature on leadership indirectly addresses some considerations about human nature which habitually circulate in what we could call a dominant culture. Studying literature on leadership, particularly that on a normative level, thus becomes an excellent field from which we can learn about anthropology. This occurs in all soft social sciences, including pedagogy. In the evolution of the predominant models in each time period, we can observe the features of the dominant anthropology of the time. Currently, in a post-modern society which is liquid and emotional, the dominant leadership is also liquid, distributed, and soft, at least in the realm of the discourse. In practice, things change because the difficulties and problems organisations are faced with, particularly educational organisations, need hierarchy, courage and decision making to deal with the serious problems we face.

In this regard, regarding leadership through the resources narrative models offer can give more options and offer the possibility of more profound analysis. This is what we have observed here by reading the mythical episode of Achilles in the gynaeceum and starting from the observations Javier Gomá takes from it (Gomá, 2007). A myth is a story that has stood the test of time and offers us a character model of a leader in action. And what can we learn?

1. Leadership is exercising a way of relating to the rest of the members of a team or group in pursuit of an objective which arises from the community. It obliges us to develop specific abilities not everybody possess, which distinguish and found hierarchies and which tend towards perfection and therefore can be seen with a certain element of heroism. Beyond being able to distribute obligations and tasks among many, the existence of specific functions cannot be excluded and with greater weight of responsibility on the people responsible for managing companies or organisations, which in this case are educational.

2. Ulysses' mission to rescue Achilles from the adolescent gynaecium and take him to the battle of Troy marks the objective but does not show the pathway. It is Ulysses, clever in his use of resources, who through his ingenuity and by studying the context and situation, designs a strategy to take Achilles to fulfil his destiny. Although the aim does not mark the pathway or define it completely, it is not indifferent. It serves as motivation for Ulysses and guides him, forcing him to get what he wants using the means - the weapons - which will connect Achilles' destiny to his life situation which he is already ready for after life in the gynaecium. It is important in education to accurately define the objective so strategies can be defined.

3. The school has a clear aim, the transfer of those cultural aspects we consider stand the test of time. If we divert the goals of the school to others, which may be legitimate but do not connect with the education that the teachers have received nor with the background of the institution, we run the risk of not achieving any of them. The school is not the only educational institution – there may be others. However, the school cannot be understood without contact with the culture and the slow and gradual learning of culture. Culture is the means by which the school helps youngsters to become aware of themselves, learn about the world they will inherit and how to face up to moral and technical challenges this world offers. The school can confuse the objective when we oblige it to think of moral challenges that the young people will have in the future and we design tasks as if they already had sufficient education to deal with them. We cannot understand these challenges, nor should we even try to. The aim of the school is to transmit that knowledge history in the different disciplines has considered as best or worthy of enduring. We trust this knowledge will help them with challenges we cannot fully comprehend.

4. The myth of Achilles tells us about a young boy who is brought into the gynaecium by his mother Thetis and taken out by Ulysses. The school has to depend on the family. The families of those who take their children to school, but the objectives of the family and the school may not always coincide. Their visions for the children are different and sometimes can come into conflict. Ulysses does not complain about Thetis and her desire to protect her son. He simply bears it in mind when he searches for Achilles, knowing that he will respond to something greater than what his own family may think is best for him.

5. Education is a public matter. By public, we are not referring to the ownership, rather to it being part of the community. An issue which responds to the questions

that the community itself, formally or informally, may legitimately ask. There are no forbidden topics for educational institutions because there are no topics which are beyond the cultural framework in which we live. Even less those which are the most conflicted and which most controversy generate – the nation, our body, or religion, for example. Just as it was an absurd attempt destined to failure to detach Achilles from the epic Greek saga of the time by removing him from the community Ulysses ultimately returned him to, it is wrong for educational institutions to try to hide what culture has generated on these matters. Culture is not only intellectual education. It is also awareness, controlling one's body, belonging, or religious transcendence - all these also have a place given they have an immense cultural legacy and explain many of the social problems we currently face.

REFERENCES

- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education. A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-15. <https://www.jstor.org/stable/90012919>
- Armstrong, J. P., & McCain, K. D. (2021). Narrative Pedagogy for Leadership Education: Stories of Leadership Efficacy, Self-Identity, and Leadership Development. *Journal of Leadership Studies*, 14(4), 60-70. <https://doi.org/10.1002/jls.21724>.
- Bellamy, F.- X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre339/re33908.pdf?documentId=0901e72b81241735>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176–216. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/educfinapoli.1.2.176>
- Bush, T. (2019a). Distributed leadership and bureaucracy: Changing fashions in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 3–4. <https://doi.org/10.1177%2F1741143218806704>
- Bush, T. (2019b). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400>
- Chesterton, G. K. (1997). *Ensayos*. Porrúa.
- Choi, A., y Gil, M. (2017). ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado? *¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*, 8, 1-18. <https://vdocuments.site/afecta-el-liderazgo-de-centro-al-rendimiento-acadmico-cin-entre-liderazgo.html?page=1>

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Buettner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fontana, M., Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34724/1/8.%20Fontana%2c%20Gil%20y%20Reyero.pdf>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., y Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas [Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals]. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gil Cantero, F., Buxarrais, M. R., Muñoz, J. M., y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos, y M. P. Ezquerro Muñoz (Coords.), *Liderazgo y educación* (pp. 99-124). Universidad de Cantabria.
- Giofrè, D., Borella, E., & Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 731-747. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1310110>
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next*, 2(1), 50-55. <https://www.educationnext.org/the-mystery-of-good-teaching/>
- Gomá Lanzon, J. (2007). *Aquiles en el gineceo*. Pre-Textos.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Lai, I., Wood, W. J., Imberman, S. A., Jones, N. D., & Strunk, K. O. (2020). Teacher quality gaps by disability and socioeconomic status: Evidence from Los Angeles. *Educational Researcher*, 50(2), 74-85. <https://doi.org/10.3102/0013189X20955170>
- Liu, J., & Loeb, S. (2021). Engaging Teachers Measuring the Impact of Teachers on Student Attendance in Secondary School. *Journal of Human Resources*, 56(2), 343-379. <https://doi.10.3368/jhr.56.2.1216-8430R3>
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Marcos, A. (30 de enero de 2015). Cómo un encuentro entre dos desconocidos recaudó un millón de dólares. *El País*. https://verne.elpais.com/verne/2015/01/30/articulo/1422631409_298225.html
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.

- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón*, 70(1), 73-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/53235/38316>
- Moral, C.; Amores, F. J., y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Navarro, R. F., y Rodríguez, C. A. (2012). Una interpretación del concepto de gestión del conocimiento de Nonaka y Takeuchi usando la ficción literaria. *Apuntes del CENES*, 31(54), 227-260. <https://doi.org/10.19053/01203053.v31.n54.2012.19>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications, *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pieper, J. (1984) *Sobre los mitos platónicos*. Herder.
- Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076 <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada? *Revista Española de Pedagogía*. 79(278), 115-130. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-05>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Simmons, A. (2019). *The story factor: Inspiration, influence, and persuasion through the art of storytelling*. Basic books.
- Slater, C. L. (2011). Understanding principal leadership: An international perspective and a narrative approach. *Educational management administration & leadership*, 39(2), 219-227. <https://doi.org/10.1177/1741143210390061>
- Steiner, G. (2016). *Un largo sábado. Conversaciones con Laure Adler*. Siruela.
- Schweiger, S., Müller, B., & Güttel, W. H. (2020). Barriers to leadership development: Why is it so difficult to abandon the hero? *Leadership*, 16(4), 411-433. <https://doi.org/10.1177/1742715020935742>
- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- Tintoré, M (2019) Introducing a model of Transformational Prosocial. *Leadership. Journal of leadership studies*, 13(3), 15-34. <https://doi.org/10.1002/jls.21664>

EL EDUCADOR, INTERRUMPIDO

The Educator, Interrupted

Elizabeth O'BRIEN
University College Dublin. Irlanda.
elizabeth.obrien@ucdconnect.ie
<https://orcid.org/0000-0003-4648-8358>

Fecha de recepción: 08/06/2022
Fecha de aceptación: 11/07/2022
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: O'Brien, E. (2023). El educador, interrumpido. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19-38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>

RESUMEN

Partiendo de la propuesta de cambio de la formación inicial del personal docente en Irlanda hacia una versión del modelo pedagógico clínico, me pregunto cómo podemos pensar en la experiencia en la escuela de los futuros profesores en lo que respecta a aquellas capacidades que promueven la subjetividad. En este artículo comparto una perspectiva filosófica sobre el valor educativo de la experiencia en escuelas durante la formación inicial del profesorado. En mi opinión, la presencia de la universidad en la escuela debería examinarse detenidamente. Una relación más estrecha repercute en la amplitud y la posibilidad de la experiencia escolar de los futuros profesores, y como tal, en el desarrollo de la percepción del educador de su propia importancia y de la importancia de los otros. Lo hago recurriendo a la filosofía de Hannah Arendt sobre la pluralidad y los comienzos, y de Gert Biesta sobre la subjetivación y la «des-subjetivación», para considerar la importancia de la naturaleza de la existencia en el mundo para el desarrollo del individuo como un sujeto de libertad y responsabilidad.

La Interrupción se propone como una capacidad educativa, que contribuye de manera significativa a la vida como educador en el mundo de la escuela y precisa de una auténtica experiencia abierta en el mundo real para prosperar. Podemos ser

interrumpidos desde fuera, interrumpir a otra persona o un momento, o interrumpirnos a nosotros mismos desde nuestro interior. Es un llamamiento a la desaceleración, a la escucha y a la atención. La Interrupción se repite. Además, el educador puede ser quien interrumpa, quien resiste. El educador con capacidad de Interrupción valora la pausa y la consideración, enfatizando una resistencia reflexiva y ocupando su lugar como sujeto en el mundo.

Palabras clave: formación docente; filosofía educativa; escuela secundaria; educación superior; Irlanda; reforma educativa; profesor en formación.

ABSTRACT

Emerging from the suggestion that initial teacher education in Ireland shift to a version of the clinical school model, I ask how can we think about the in-school experience of student teachers in terms of those capabilities which promote subjectivity? In this paper I share a philosophical perspective on the educational value of the in-school experience during initial teacher education. I suggest that the university's presence in school ought to be carefully considered. A closer relationship has implications for the breadth and possibility of the in-school experience of student teachers, and as such the development of the educator's sense of their own significance and the significance of others. I do so by engaging with the philosophy of Hannah Arendt on plurality and beginnings, and Gert Biesta on subjectification and 'subject-ness', to consider the significance of the nature of existence in the world to the development of the individual as a subject of freedom and responsibility.

Interruption is proposed as an educational capability, which contributes in a meaningful way to life as an educator in the world of the school and requires open authentic real-world experience to flourish. We can be interrupted from outside, interrupt another person or a moment, or interrupt ourselves from within. It calls for a slowing down, for listening and attention. Interruption recurs. Furthermore, the educator may be the one who interrupts, who resists. The educator capable of Interruption values pause and consideration, foregrounding thoughtful resistance, and taking their place as a subject in the world.

Keywords: teacher education; educational philosophy; secondary school; higher education; Ireland; educational reform; student teacher.

1. INTRODUCCIÓN

En Irlanda, la experiencia en la escuela de los profesores en formación es normalmente receptiva al mundo académico. El futuro profesor procura sus propias prácticas en la escuela y ocupa su lugar en la vida escolar según viene determinado por las oportunidades particulares de práctica y contribución allí presentes. El programa de acreditación de formación inicial de personal docente (ITE, por sus siglas en inglés) desempeña un papel limitado durante la experiencia en la

escuela. Sirve de ayuda al futuro docente, aprobando la elección de centro escolar, la propuesta de horario y la duración de las prácticas. En la educación superior, los tutores establecen contacto con la escuela y el profesor en formación para organizar tutorías con el objetivo de guiar y evaluar al alumno. Además de estas funciones logísticas y cualificadoras, la universidad va más allá y facilita la inmersión del futuro docente en la vida de la escuela.

La diversidad natural de experiencias que surge a través de este modelo ha sido calificada de problemática (Sahlberg, 2018). El Panel Internacional de Revisión sobre la ITE en el contexto irlandés señaló que es deseable que todos los alumnos tengan una experiencia uniforme, pero esto todavía no puede garantizarse (*ibid.*). Este artículo toma como punto de partida una inquietante propuesta para abordar esta diversidad de experiencias cambiando del modelo actual a un modelo pedagógico clínico (Sahlberg, 2012; 2018). Según esta visión, la universidad dirigiría y gestionaría el aspecto escolar de la formación inicial del profesorado de una manera «similar a como se imparte la formación a pie de cama en las facultades de medicina modernas» (Sahlberg, 2018, p. 27).

Es fundamental considerar filosóficamente las potenciales ramificaciones de estos cambios para el desarrollo de los futuros docentes como educadores. Mi postura al respecto es que las escuelas clínicas —escuelas de formación de docentes «clínicamente supervisadas» y «gestionadas por la universidad»— se caracterizan por una experiencia aséptica. Son el epítome de la «fuerza», donde los resultados deseables son predecibles y mensurables, y la experiencia está libre de riesgos. Por otro lado, «la debilidad, verdaderamente crucial, crea las condiciones para que los jóvenes prueben y exploren las múltiples versiones de sí mismos, para identificar lo que está exactamente en juego en su ejercicio de libertad y responsabilidad» (Mahon y O'Brien, 2018, p. 182). Para examinar el impacto potencial de lo clínico sobre el surgimiento del educador me basé en la filosofía de Hannah Arendt y Gert Biesta, considerando una vida bien vivida en libertad y responsabilidad hacia la apreciación de la propia importancia de uno mismo y la importancia de los otros.

Suscita especial preocupación la posibilidad de constricción de la experiencia en la escuela por parte de la universidad o la adopción de una visión funcional de la escuela por parte del profesorado en formación. Cualquiera de ellas mermaría la escuela como un espacio en el que los futuros docentes experimentan el mundo educativo y se desarrollan como sujetos de acción y responsabilidad. Para ilustrar mi argumento, en este artículo el lector se encontrará con un profesor en formación de Ciencias y con sus entusiastas, si bien dispersos, alumnos. Estos momentos han sido extraídos de mi propia experiencia y estaré siempre en deuda con dicha clase por interrumpirme con su «novedad y otredad, de modo que [tuve] que dedicar tiempo a descifrar si, y cómo, esto podría modificar o contradecir [mis] conocimientos y comprensión existentes» (English, 2013, p. 23).

La educación como compromiso interpersonal puede o no acontecer y depende de la apertura tanto de las personas como de los sistemas a lo impredecible y lo real.

A través de la filosofía de Hannah Arendt y Gert Biesta veo al docente en formación como un principiante, que entra por primera vez como educador en el mundo diverso y vibrante de la escuela. Esta es una experiencia clave en su educación para la subjetivación (Biesta, 2013) y la emergencia de capacidades (Nussbaum, 2011) que respaldarán su libertad en el futuro.

En este contexto surge una pregunta fundamental: ¿Cómo podemos pensar en la experiencia en la escuela de los docentes en formación en lo que respecta a aquellas capacidades que promueven la subjetividad?

En este artículo sugiero la Interrupción como una capacidad esencialmente arriesgada, abierta e impredecible que contribuye de manera significativa a la vida del educador como sujeto en el mundo. La Interrupción se explora en tres sentidos: ser interrumpido, interrumpir a otro e interrumpirse a uno mismo. Tener capacidad de Interrupción es valorar la pausa, el compromiso y la resistencia. Aquí haré referencia de nuevo al estudio de Andrea English sobre discontinuidad y sorpresa, y al innovador enfoque de Cara Furman sobre la integración del pensamiento filosófico en la práctica de formación de los futuros profesores. Su enfoque respecto a la resistencia ayuda al futuro docente a mostrar una actitud de apertura hacia lo impredecible que llega desde el exterior y desde el interior de uno mismo, creciendo y desarrollándose a través de la experiencia.

Creo que la experiencia en la escuela es un punto clave para ayudar a los futuros profesores a contar con la capacidad de Interrupción. Gracias a la naturaleza amparadora de la experiencia en la escuela, el profesor en formación tiene la oportunidad de «existir en diálogo con el mundo» (Biesta, 2018, p. 15) para ir más allá de la aseveración de sí mismo o del plan de estudios y, en su lugar, escuchar y responder. Al hacerlo, el educador con capacidad de Interrupción a menudo se presenta ante el mundo de la escuela de una forma diferente. Esta es una forma de aprender lenta, difícil y frustrante, que hace un llamamiento a la apertura y la pausa. Y como tal, la experiencia en la escuela debería posibilitar la experiencia de la incertidumbre y el surgimiento de la creatividad, para escuchar y responder a la propia des-subjetivación cuando surge en el mundo de la escuela.

2. ¿QUÉ PODRÍA SIGNIFICAR UN ENFOQUE CLÍNICO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO?

Existe abundante bibliografía multidisciplinar sobre lo clínico en términos pedagógicos, especialmente en lo relacionado con las tensiones y los obstáculos presentes al abordar la formación de los educadores de un modo clínico. La adopción de un enfoque clínico en la formación de profesores se mencionó por primera vez en el contexto irlandés en los dos informes de Sahlberg (Sahlberg, 2012; 2018), y el modelo finlandés se cita por haber sido «especialmente influyente a la hora de perfilar algunas de las reformas que se produjeron en Irlanda» (Hall *et al.*, 2018,

p. 18). Así pues, poner la mirada en Irlanda y Finlandia puede arrojar luz sobre lo que podría significar adoptar un enfoque clínico en la escuela.

El modelo clínico de formación docente en Finlandia se caracteriza por tres elementos clave. El primero es la implicación de la universidad a lo largo de la experiencia en la escuela. Los futuros profesores realizan prácticas en escuelas de formación de profesorado en las que la universidad organiza y supervisa directamente su experiencia (Sahlberg, 2010). En Finlandia, la universidad tiene un alto grado de control sobre la experiencia en la escuela de los docentes en formación, ya que «la opinión general en Finlandia es que la formación de profesores se imparte mejor a través de las universidades, que organizan y controlan la práctica docente sobre el terreno o desde cerca [escuelas de formación de profesores]» (cita de Raiker, 2011, p. 6 en Hall, *et al.*, 2018, p. 56). Los futuros profesores reciben parte de la formación clínica en la propia universidad, poniendo en práctica sus habilidades en seminarios, pero la mayoría de su experiencia en la escuela tiene lugar en «escuelas de formación de profesorado especiales regidas por las universidades, con planes de estudio y prácticas similares a las de las escuelas públicas normales», pero con un perfil de personal y cometidos educativos diferentes a los de las «escuelas públicas normales» (Sahlberg, 2010, p. 5).

Mientras que en Irlanda los profesores en formación pueden esperar pasar al menos un 40 % de su tiempo en las aulas, ya sea como formación en grupo o educador principal, en Finlandia este porcentaje se reduce a un tercio (Sahlberg, 2010). Este es el segundo elemento clave del modelo clínico de formación docente en Finlandia. La cantidad de tiempo pasado en la escuela es inferior y el énfasis sobre la experiencia en la escuela como parte especialmente valiosa de la formación inicial del profesorado no es tan pronunciado como lo es en Irlanda. El horario de los profesores en formación también está fragmentado y se conforma en periodos de tiempo en una escuela de formación de profesorado de acuerdo con lo determinado por los requisitos de la universidad (*ibid.*). De este modo, la experiencia en escuelas en Finlandia durante la formación inicial del personal docente es el epítome de «prácticas».

El tercer y último elemento clave del modelo clínico de formación docente en Finlandia es la naturaleza de las relaciones profesionales y la supervisión. Se puede argumentar que la fortaleza de sistemas como el finlandés se basa en su consideración del maestro mentor o maestro cooperador en la escuela. El personal docente de las escuelas de formación de profesores finlandesas encargados de la tutoría y supervisión de los futuros maestros está altamente formado como educadores y como educadores de profesores. La universidad reconoce la centralidad de los profesores cooperadores y asume la responsabilidad de los encuentros educativos que median. Además, en Finlandia los niveles de formación inicial y continua del profesorado están muy integrados. Todos los educadores finlandeses realizan una formación continua anual financiada por el Estado «principalmente en

áreas importantes para implementar políticas y reformas en materia de educación» (Council for Creative Education Finland [Online], 2021). A esta cohesión es a la que aluden las publicaciones cuando explican el éxito de la formación docente clínica en Finlandia (Burn y Mutton, 2015).

¿Qué significa este modelo en el contexto irlandés? ¿Es posible, necesario o deseable aplicar el modelo finlandés de formación docente clínica? El primer aspecto que hay que evaluar es la intervención de la universidad durante la experiencia en la escuela. Se sostiene que introducir la práctica clínica es estar *sobre* el terreno, más que ser un especialista *de* ello (Warner *et al.*, 1977). Esto diferencia, por ejemplo, a un médico en ejercicio de los investigadores médicos a los que hacen referencia para comunicar el tratamiento recomendado. Las escuelas de formación de profesorado tienen acceso a los recursos y el apoyo de los departamentos de enseñanza universitaria, y están limitadas por su enfoque sistemático y funcional de la educación. Sahlberg reconoce que es posible que los graduados de este sistema no hayan adquirido necesariamente la experiencia de participar en una «comunidad de educadores, adquiriendo la responsabilidad completa de un aula de alumnos o interactuando con los padres» (Burn y Mutton, 2015, p. 224).

La tutoría en la escuela de futuros docentes por parte de profesionales que habitan las esferas del aula y la formación de profesorado simultáneamente suena ideal en la teoría. También suena costoso en términos de tiempo y planificación, inversión financiera y requisitos estructurales. Después del primer informe de Sahlberg se puso en marcha una versión del modelo de docente cooperador en Irlanda (The Teaching Council, 2013). Fue una interpretación laxa de la idea finlandesa, que cambió la relación entre el tutor en la escuela y el futuro profesor con una inversión escasa o nula en el profesor tutor y sin vínculos formales con la universidad. Incluso en esta forma reducida se consideró, al revisarla, que contaba con recursos insuficientes (Hall *et al.*, 2018) y recientemente ha sido marginada en favor de un retorno al tutor en la escuela como «guía» (The Teaching Council, 2020, p. 6). Esto fue desafortunado. El modelo de docente cooperador es de gran riqueza, pero está socavado por un enfoque fragmentado y por la infravaloración del mentor en la escuela.

La segunda característica del modelo clínico de formación docente finlandés es el enfoque de «prácticas» en la experiencia en la escuela. Cuando en 2013 se decidió ampliar el título de posgrado de profesores de enseñanza secundaria en Irlanda de un Diploma de un año a un programa Máster de dos años, se adoptó este modelo de prácticas. Los profesores en formación hacen prácticas en dos escuelas a lo largo de un periodo de dos años durante un mínimo de veinticuatro semanas, donde imparten cien horas de enseñanza en el aula (The Teaching Council, 2020). Las prácticas que realizan durante el segundo año deben tener una duración mínima de diez semanas (*ibid.*). Además de estos mínimos, la experiencia varía entre centros y alumnos en el mismo programa. Por ejemplo, puede que un alumno no sea capaz de asegurarse una única práctica que satisfaga los requisitos del primer año. En ese

caso, puede completar sus prácticas en varios centros escolares mientras realice 3 semanas consecutivas en una misma escuela. Otro alumno puede asegurarse el mínimo requerido de dos escuelas, pero puede que estas escuelas no sean especialmente diferentes entre sí, aunque la intención es que a través de este enfoque los alumnos tengan una experiencia más diversa. ¿Debería la universidad adoptar un papel más activo a la hora de organizar las prácticas en centros escolares? Quizás. ¿Significa esto que la universidad debe involucrarse más en la organización de la experiencia en la escuela? En lugar de preguntarnos dónde se pone el límite, sugiero que nos preguntemos por qué, y nos centremos en la experiencia del futuro docente antes de preocuparnos por la logística.

Antes de acercarnos o alejarnos más del modelo clínico de formación docente de la experiencia en la escuela, aquellos interesados y que participan en la reforma educativa docente inicial deben hacer una pausa y considerar qué significa todo esto para el profesor en formación como educador. Como escribe Biesta, un enfoque sobre lo que la educación debe *hacer* en lugar de lo que la educación *es* o debe *ser*, proporciona «una "dieta" educativa bastante restrictiva, quizás eficaz en términos de lo que puede medirse, pero no muy nutritiva» (Biesta, 2018, p. 11). Definitivamente, la fortaleza del sistema clínico de formación docente radica en los dominios de la cualificación y la socialización (Biesta, 2013). Estos son valiosos atributos, en los que es muy difícil encontrar defectos, y sin embargo sigue habiendo una sensación subyacente de constricción y fragmentación. Una experiencia funcional como esta «no es capaz de abordar la complejidad de la convivencia humana» (Osberg y Biesta, 2021, p. 58). Queda por determinar el impacto que tiene este modelo sobre el tercer y probablemente más crucial de los dominios educativos de Biesta: el de la subjetivación, o el del docente en formación que se hace valer como persona de individualidad, voluntad y segura de sí misma.

El control de la experiencia en la escuela por parte de la universidad coloca al profesor en formación en la escuela en una posición dirigida hacia un único objetivo, concretamente la finalización de un programa de estudio en un entorno diseñado para sus necesidades. No obstante, diría que la singularidad de esta orientación es problemática en términos educativos, ya que limita una gran apertura. Al eliminar el desorden y la imprevisibilidad de la vida escolar cotidiana se limita la educación del educador hacia su propia subjetividad y, por ende, socava la naturaleza pedagógica del programa. Hace que nos cuestionemos cómo entendemos la educación durante la experiencia en la escuela de los profesores en formación. ¿Se trata de una «propuesta sociopolítica (normativa) externa confeccionada a priori o "ya definida"? ¿O podemos pensar en educación en términos de sí misma, como «una entidad emergente que no sirve únicamente para un propósito, sino que también trae consigo el propósito para el que sirve» (Osberg y Biesta, 2021, p. 58)? ¿Cómo se puede aprender a estar preparado y también a esperar y ver? Aunque tiene ventajas, como el gran valor depositado en la tutoría y la diversidad de la experiencia, lo primero tiene un coste y lo último no puede garantizarse.

Sencillamente, el modelo docente clínico es demasiado constrictivo para el profesor principiante. A pesar de las mejores intenciones del educador y los alumnos, su compromiso puede permanecer en un nivel funcional de transferencia de información y en ningún caso reconocerse como una interrupción, una intervención o relación educativa. Richard Rorty lo describe como la diferencia entre lo metodológico y lo inspirador, la distinción «entre saber de antemano lo que quieres obtener de una persona o cosa o texto» en oposición a «esperar que la persona o cosa o texto te ayude a querer algo diferente, que él o ella o ello te ayuden a cambiar tus propósitos y, por tanto, a cambiar tu vida» (Rorty, 1999, p. 145). Rorty escribía sobre la lectura, pero en lugar del lector nos imaginaremos al profesor en formación. Esta perspectiva de ir a la escuela por primera vez como educador abierto al mundo escolar que te ayuda a cambiar tus propósitos de alumno a profesor «y por tanto a cambiar tu vida», es inmensamente poderosa. Puede que suceda o no, de modo que la experiencia en la escuela como acontecimiento educativo avanza a través del riesgo y siempre está en riesgo. La tarea educativa es fomentar entre los alumnos una perspectiva mundana y no interponerse en su camino.

Promover esta perspectiva es un desafío enorme para la formación docente inicial. Insta a los futuros profesores a aceptar su vida con otros como una existencia en diálogo con el mundo (Naughton y Cole, 2018). Vivir como un sujeto en el mundo plantea preguntas sobre libertad y relación. Se insta a los educadores a ser capaces de apreciar, realmente valorar, que «los individuos surgen en y a través de procesos educativos de maneras únicas e impredecibles» (Biesta, 2010a, p. 6), que la educación hacia la subjetividad es educación hacia la libertad. Los riesgos para la educación como relación consisten en no reconocer que el acontecimiento educativo precisa «respuesta antes que aseveración e inquietud antes que triunfo» (Mahon, 2016, p. 49). Es un desafío práctico y existencial para nuestro profesor en formación, que le exhorta a considerar los informes de control como fundamentalmente no educativos y a esforzarse por vivir abiertamente en el mundo de la escuela.

La experiencia en la escuela posee un potencial educativo excepcional para la subjetivación del educador, para su desarrollo como persona de presencia y significancia en el mundo. La educación como subjetivación alienta a los alumnos a desear una existencia no resuelta en el mundo, donde permanecen en contacto con la resistencia dentro y fuera, comprometiéndose a reconocer esta fricción, y desarrollar una curiosidad instintiva hacia estas frustraciones. Andrea English escribe sobre la interrupción en una experiencia marcada por momentos de «perplejidad, duda, confusión, incertidumbre o dificultad» que surgen antes de la identificación de un problema o, sugeriría, una idea, información o revelación, si el individuo elige comprometerse (English, 2013, pp. 72–73). Para English, inspirándose en John Dewey, se trata de un momento de reflexión previa, «la situación de estar atrapado en las aguas turbias de la experiencia, donde las cosas no están claras porque no estamos seguros de cómo hemos llegado ahí ni tampoco de cómo salir» (*ibid.*, p. 73).

Para el educador con capacidad de Interrupción esta frustración es la chispa que le lleva a indagar de manera consciente y reflexiva si la interrupción se reconoce como indicativo de «algo más allá de los límites de nuestro conocimiento y capacidad presentes» (*ibid.*, p. 74). En otras palabras, si el interrumpido está abierto a aprender y ser enseñado. Insta al educador a utilizar sus capacidades de Atención, incluyendo la reflexión, y de Incertidumbre (que están fuera del alcance de este artículo) para comprenderse mejor a sí mismo y a su mundo. English continúa debatiendo la interrupción identificada como «el problema», siguiendo el pensamiento de Dewey, pero me atrevería a sugerir que se trata de un recordatorio. Ya sea positivo o negativo, este momento de discontinuidad posee potencial para vivir mejor en relación. Como escribe English:

... la interrupción previa a la reflexión en la experiencia es tan necesaria para que se produzca el aprendizaje como la indagación reflexiva sobre la propia interrupción. Solo a consecuencia de la experiencia interrumpida y prerreflexiva se abre la posibilidad de reconocer los límites de nuestra experiencia y conocimientos previamente adquiridos. En otras palabras, reconocemos que nuestras experiencias anteriores y la capacidad y conocimientos acumulados no bastan, pero seguimos sin saber qué debemos cambiar o incluso cómo averiguar lo que es necesario cambiar. Cuando se interrumpen nuestras experiencias, este espacio se abre y afloran oportunidades para explorar y experimentar de manera reflexiva e intersubjetiva nuevas ideas y nuevos modos de práctica (*ibid.*, p. 76).

La formación de los futuros docentes en la escuela consiste tanto en la experiencia del diálogo con el mundo como en la exploración de sus deseos en el mundo. Aprender e intentar vivir como sujeto en el mundo «se caracteriza por el deseo de dar a los deseos de uno mismo una "visión realista", por así decir, para establecer una relación con qué y quién es el otro, y no simplemente anularlo» (Biesta, 2020, p. 97). La experiencia en la escuela durante la formación inicial del personal docente es un momento clave en el estímulo de este deseo.

3. ¿QUÉ SIGNIFICA RELACIÓN PARA EL EDUCADOR QUE SURGE COMO UN SUJETO EN EL MUNDO?

Para expresar la importancia que tiene ser un sujeto en relación para el propio sujeto, Biesta ha acuñado el concepto «unicidad como irremplazabilidad» (Biesta, 2010b, p. 85). Propone la unicidad como una inquietud pedagógica que distingue al individuo por su responsabilidad con el mundo, una llamada a la que solo él puede responder, si así lo elige. En lugar de destacar al sujeto por ser diferente, su unicidad como irremplazable en relación con los otros es indicativo de su importancia. En esta sección analizaré las implicaciones de «salir al mundo» y «unicidad como irremplazabilidad» para la formación docente inicial. Concretamente examinaré cómo poner en primer plano este concepto nos puede ayudar a desarrollar una

comprensión rica y llena de matices de por qué es importante para la formación de los educadores vivir una experiencia en la escuela totalmente inmersiva.

Para explicar la importancia del entorno en el que se sitúa el sujeto, Biesta se basa en la afirmación de Hannah Arendt de que «la pluralidad es la condición de la acción humana» (Arendt, 1958, p. 8) y que la responsabilidad de esta pluralidad constituye «la condición de la acción humana y la libertad humana» (Biesta, 2010b, p. 90). Para Arendt, acción comprende nuestros comienzos y de qué forma son aceptados por otras personas (Arendt, 1958). La acción depende de la pluralidad y avanza a través de ella. Así pues, el entorno del sujeto importa, ya que la subjetividad solo es posible «en un mundo poblado por otros seres humanos que no son como nosotros» (Biesta, 2006, p. 32). Esta perspectiva reconoce al sujeto como un individuo en constante diálogo con alguien que no es él. Este es un enfoque centrado en el mundo, que se orienta hacia la apreciación del mundo entero de la educación o la escuela. Valora el «espacio completamente mundial» abierto y arriesgado (Biesta, 2018, p. 16) y resiste poniendo el foco de la educación en un aspecto de ese mundo, como es el alumno, el plan de estudios o los requisitos de un programa de formación docente inicial.

Si aplicamos este pensamiento, podemos considerar que estos programas tienen una doble responsabilidad para sus alumnos: abrir nuevas vías en el mundo y conservar «una particular calidad "mundana" de los espacios y lugares en que los recién llegados pueden entrar en escena» (Biesta, 2010b, p. 90). Las experiencias escolares breves y fragmentadas ponen en peligro la subjetividad del profesor en formación. No hay tiempo ni obligatoriedad para establecer relaciones significativas y comprometerse con el diálogo, de modo que la importancia del educador no tiene oportunidad de emerger.

Diría que los programas modernos de formación docente inicial tienden hacia una experiencia en la escuela «sin fricción» para el profesorado en formación, donde la posibilidad de sorpresa se reduzca al mínimo y sus expectativas se cumplan de una forma clara y obvia. Esta experiencia escolar suave y segura actuaría, en términos biestianos, *contra* la subjetivación de los futuros docentes, eliminando estas esenciales confrontaciones de resistencia e interrupción mediante las cuales sabrían que están en el mundo. De hecho, «la cuestión clave en relación con lo que significa existir en el mundo es lo que hacemos cuando encontramos resistencia» (Biesta, 2018, p. 16). Si el objetivo de la educación es, como sostiene Biesta, alentar a cada individuo a desear la existencia como sujeto, la resistencia nos enseña sobre nuestros deseos y cómo existen en el mundo (Biesta, 2018). La educación como subjetivación alienta «un apetito» para intentar vivir la vida de uno mismo en el mundo, por así decir; se trata de provocar un deseo para querer intentar vivir la propia vida en el mundo, sin pensar en uno mismo como centro del mundo» (Biesta, 2020, p. 98). Esto convierte a la tarea educativa en una tarea que hace posible esa existencia o, como mínimo, no se interpone en el camino (Biesta, 2017). Aquellos interesados y

comprometidos en la formación docente inicial realizan esta tarea como un imperativo, una responsabilidad particular para este mundo educativo.

La resistencia, como la interrupción, puede adoptar muchas formas y manar de muchas fuentes. Además de experimentar la resistencia externa, la propia educación también puede ofrecer resistencia. De hecho, Cara Furman afirma que la resistencia debería y, de hecho, tendría que figurar en la descripción de la tarea del educador (Furman, 2020). Habla acerca de ejemplos donde ante momentos de injusticia un profesor habla explícitamente o se mantiene callado en el momento, pero ofrece resistencia de manera encubierta. Para ayudar al docente en formación a adquirir la capacidad de Interrupción, Furman y su colega Shannon Larson desarrollaron una práctica denominada Interrupciones que «ofrece un modelo de discurso resistente» o, basándose en Foucault y Arendt, «decir la verdad» (*ibid.*, p. 2). Ella admite que «aunque resistir puede ser necesario desde una perspectiva ética... puede resultar muy difícil para el profesor» (*ibid.*, p. 3), de modo que los profesores en formación necesitan apoyo para poder ejercer una resistencia reflexiva a la «reglas o normas... directrices oficiales y la cultura de un lugar» (*ibid.*). Plantea «¿qué podríamos hacer para que haya más docentes en formación a los que se "invite a preguntar"» (*ibid.*, p. 4) durante la formación docente inicial?

El enfoque se centra en alentar a los futuros profesores a preguntar por qué, cuestionar y sugerir perspectivas alternativas desde las primeras etapas de su formación. De esta manera, utilizando el estudio de Hannah Arendt sobre el discurso en público (Arendt, 1958), los alumnos están invitados a ver su mundo compartido desde múltiples perspectivas, y atender las limitaciones de su propio punto de vista. Supone un riesgo, ya que no hay ninguna exigencia de hablar ni garantía de ser escuchado abierta y receptivamente, pero es una preparación educativa para el mundo del día a día en la escuela a muchos niveles. En la práctica, Furman y Larsen se sentaban de vez en cuando uno en el aula del otro e interrumpían preguntando, por ejemplo, por qué el educador actuaba de cierta forma o hacía determinadas elecciones. Animaban a los alumnos a participar en las interrupciones, añadiendo un «componente de apoyo» (Furman, 2020, p. 15) a la hora de alentar a los profesores en formación a practicar el ser capaces de interrumpirse a sí mismos y a su mundo educativo. En unas ocasiones la interrupción había sido provocada de antemano para animar a los alumnos a pensar sobre un aspecto particular y en otras, se trataba de algo espontáneo. Las preguntas normalmente eran aclaratorias, a veces inquietantes o «estresantes» (*ibid.*, p. 11), pero siempre estaban dirigidas hacia a un fin educativo extraordinario. Los comentarios proponían alternativas, o compartían historias de experiencias que interrumpían el flujo «de procedimientos» de la instrucción pedagógica permitiendo que los «alumnos vieran una perspectiva y luego otra» (*ibid.*). La iniciativa de las Interrupciones cambió el preguntar de «plantear de un reto» a «algo de lo uno podría aprender» (*ibid.*, p. 13). Muestra que la interrupción entre docentes de futuros profesores, modelando la

Interrupción como una capacidad del docente, puede dar vida a la finalidad y práctica de la resistencia.

4. ¿QUÉ SIGNIFICA LIBERTAD PARA EL EDUCADOR QUE SURGE COMO SUJETO EN EL MUNDO?

Las cuestiones en torno a la libertad que surgen en la formación docente inicial están impregnadas con la responsabilidad de una vida de significancia en relación. Se refieren a la libertad necesaria para ser un sujeto de acción en el mundo y la naturaleza fundamentalmente existencial de dicha libertad.

Es importante poner énfasis en la libertad porque diferencia al futuro profesor que pasa a formar parte de una comunidad, a través de la socialización, del futuro profesor que se convierte en una persona única de significancia a través de la subjetivación (Biesta, 2013). Aquí vuelvo a Hannah Arendt y a sus escritos sobre las modalidades de vida, principalmente labor, trabajo y acción (Arendt, 1958). Mientras que labor y trabajo hacen referencia a la estructura, la acción es la libertad constante y personal de crear, y la posibilidad de conseguir libertad a través de la creación (*ibid.*). En este sentido, acción es tomar la iniciativa, comenzar algo, y abordar la capacidad de cada persona para ser un principio y un principiante (Arendt, 1977).

Esto es especialmente pertinente en el caso de los futuros docentes, que comienzan como principiantes de una forma muy pública a través de sus palabras y sus actos. La interrupción o discontinuidad de la experiencia marca un comienzo, y «los comienzos provocan el encuentro del aprendiz [consigo mismo] en una esfera de aprendizaje intermedia» (English, 2013, p. 77) donde lo que pensaba que sabía no es suficiente y todavía no sabe qué hacer al respecto. El profesor en formación está en «un espacio exploratorio de aprendizaje, entre ideas nuevas y viejas» (*ibid.*, p. 60), y entra en relación con el mundo de una forma nueva. A partir de este encuentro no elegido surgen «oportunidades nuevas e imprevistas que permiten al aprendiz descubrir nuevas opciones de pensamiento y acción» (*ibid.*, p. 77). Al enfatizar los comienzos se abre la libertad de ser un principiante, y también la libertad de cometer errores y necesitar ayuda.

Esto también es pertinente para sus alumnos en la escuela. Para el profesor en formación, el hecho de aproximarse a una clase de Ciencias de distintos niveles, reconociendo que todos, sin importar su nivel, en algún momento se enfrentarán a un desafío, es un momento liberador. El educador es el responsable de ofrecer a sus alumnos esta concepción de libertad, la libertad de esforzarse y titubear, de actuar como un principiante. Para nuestro educador en ciernes, esto significa estar cómodo en una clase abierta, creativa y honesta donde asume la responsabilidad de dejar que los alumnos tomen la iniciativa. Puede que haya menos actividades estructuradas y más momentos de participación escasa y frustrante, pero esta es la manera didáctica.

Esta libertad es del individuo en comunidad. Cuando cada persona puede iniciar algo único, se vuelve irremplazable para el mundo y libre en él. No es una libertad de la voluntad o el intelecto, sino una libertad de elección, «la libertad de hacer que algo que antes no existía, exista... ni siquiera como un objeto de cognición o imaginación y que, por lo tanto... no podía conocerse» (Arendt, 1977, p. 150). Al igual que Cara Furman sostiene que el educador que resiste lo hace por deber (Furman, 2020), para Hannah Arendt la libertad es un acontecimiento, presente cuando las personas actúan guiadas por principios como «el honor o la gloria, el amor por la igualdad... o la distinción o la excelencia... o la desconfianza o el odio», lo que se origina fuera de sí mismas (Arendt, 1977, p. 151). Es una suerte de confianza, que combinada con un compromiso con la competencia profesional puede convertirse en capacidad (Nussbaum, 2011). El profesor en formación aprende a ser inspirado por sus alumnos, a responder en lugar de imponer. Es un cambio desde la libertad como soberanía a la libertad como comienzo, y hace que la libertad y la aparición del sujeto sean un asunto pedagógico.

Según Arendt, la acción aún ser libre y la capacidad de hacer algo. La capacidad de acción del sujeto depende de que los demás, también principiantes, asuman sus comienzos y los hagan suyos (Arendt, 1958). Esto es arriesgado y depende de la capacidad del educador para trabajar *con* riesgo. Dejar que sus comienzos sean asumidos en el mundo es la libertad del sujeto, y la capacidad de hacerlo es su capacidad de actuar. El profesor en formación puede intentar aplicar nuevos enfoques en su desafiante clase y algunos no funcionarán. Tratar de entender exactamente por qué, en lugar de atribuir culpas o insistir en que tiene su propio método, sitúa al educador en el mundo como un sujeto de responsabilidad. Así pues, la libertad y la acción son capacidades únicamente cuando se manifiestan en relación, y esta es la condición para la surgimiento del sujeto en el mundo.

La relación funciona en ambos sentidos. Cualquier intento de controlar nuestros comienzos a medida que pasan a formar parte del mundo no solo vulnerará nuestra propia subjetividad, sino también la subjetividad de los otros. Asimismo, un mundo limitado no responderá de manera enriquecedora y genuina. Por ejemplo, si nuestro profesor en formación pasara un mes con esa clase de Ciencias para probar la pedagogía «piensa-empareja-comparte», las restricciones a su experiencia la harían no educativa. El tiempo es demasiado corto, el espacio no es libre y el profesor no está teniendo capacidad de respuesta ante sus alumnos. Es el ejercicio académico de las «prácticas» el que pone en juego la educación del profesor en formación y los alumnos de la escuela.

Arendt sostiene que la limitación del mundo es una forma de aislamiento y «estar aislado es verse privado de la capacidad de actuar» (Arendt, 1958, p. 188). Para Arendt el dominio público reside en la naturaleza de la interacción humana, un atributo mundial en el espacio donde las personas viven en relación. Es «donde me presento ante otros como otros se presentan ante mí», donde las personas se

presentan de manera explícita (Arendt, 1958, p. 198). Así, el futuro docente no solo se basa en la relación, sino que también lo hace en la pluralidad y la diferencia, en la apertura y el desorden, si quiere aparecer como un sujeto libre y de acción en el mundo. La aparición de la subjetividad depende fundamentalmente de su actitud ante la dificultad, de si afrontarla, erradicarla o evadirla. Las ricas experiencias en la escuela durante la formación docente inicial ofrecen una valiosa oportunidad para encontrar dificultad en un sentido libre pero respaldado.

Se trata de un encuentro arriesgado donde la libertad insta al individuo a hacerse espacio en el mundo, a desarrollarse en relación en lugar de introducirse irreflexivamente. Volvamos a nuestro profesor en formación y su clase de Ciencias. Un aula de diferentes niveles suele plantear muchas preguntas, no siempre pertinentes, pero aun así, manifestaciones de interés y compromiso. ¿Cómo responderá nuestro profesor en formación? ¿Vivirá en diálogo o rechazará su singular responsabilidad?

La libertad es, en este sentido, existencial, y no algo que el sujeto posea o pueda reclamar. Se exhorta al sujeto a ser capaz de arriesgarse para poder entender la posibilidad que representa el dar sentido y a valorar la alteridad esencial del otro, en lugar de verlo como una amenaza a su propia libertad. Como compromiso radicalmente abierto, el educador tiene la opción de resistir de manera irreflexiva y rechazar surgir como sujeto en su propia vida. Puede optar por centrarse únicamente en promulgar pedagogías reproducibles y satisfacer las expectativas instrumentales de su programa. O puede reconocer las responsabilidades que tiene consigo mismo y con sus alumnos más allá del título, llamando a la apertura y la confianza. El interés educativo consiste en animar a todos y cada uno de los individuos a vivir en el mundo como un sujeto, asumir libremente su responsabilidad en el mundo y aprender su propia significancia.

Pensando en el profesor en formación en el contexto de la escuela, sus comienzos como educador están siendo asumidos por los alumnos, compañeros y la vida de la escuela. Son interpretados por los demás en un contexto determinado y esto siempre supone un riesgo si son genuinos y libres. Restringir los comienzos de un futuro docente a través de, por ejemplo, «prácticas» breves y fragmentadas o especificando las pedagogías que debe emplear, inhibe su aparición como sujeto en el mundo. Limita los comienzos del profesor en formación y limita cómo puede responder el mundo de la escuela a esos comienzos, bloqueando las oportunidades de otros de participar en el mundo como sujetos en su sentido más amplio. Retomando nuestra clase de Ciencias, los alumnos de la escuela pueden cumplir todo lo que el profesor en formación sugiera, ya que saben que se trata de una clase a la semana durante un mes. No existe la necesidad de reconocer al educador o relacionarse con él; pueden «simplemente seguirle la corriente» y esperar que su profesor «real» vuelva a tiempo completo.

En experiencias clínicas y altamente controladas en la escuela, el profesor en formación no puede existir como sujeto; no tiene la oportunidad de descubrir cómo es en el mundo de la escuela. El profesor en formación necesita la oportunidad

de vivir en el mundo de la escuela y llegar gradualmente a un entendimiento de su presencia en dicho mundo. Necesita la oportunidad de «reconocer y aceptar la realidad de qué y quién se encuentra en el mundo... *como mundo*» (Biesta, 2018, p. 15) para comprender su significancia, para ver surgir su des-subjetivación en relación, y llegar a ser libre.

Con tiempo, espacio y apoyo, nuestro futuro profesor llegará a conocer su clase de Ciencias como un mundo en sí mismo, uno con integridad y riqueza. Esta experiencia en la escuela permite al futuro profesor llegar a entender lo que significa la libertad y la responsabilidad en un contexto educativo. Asimismo, el desarrollo de los alumnos de la escuela se inhibe si no pueden responder con autenticidad a su profesor. Con tiempo y espacio comenzarán a ver al profesor en formación como parte de su mundo escolar, para mejor o para peor. De esta forma, el educador y los alumnos participan en los comienzos de cada uno, libres para encontrarse con el mundo de la escuela.

5. ¿CÓMO PODEMOS PENSAR EN LA INTERRUPCIÓN COMO UNA CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN Y UNA CAPACIDAD EDUCATIVA?

Pensar en discontinuidad como una condición de la educación y en la Interrupción como una capacidad esencial del educador confiere valor a esos encuentros que desaceleran, paralizan y sorprenden. Andrea English escribe que

la noción de sorpresa en particular ayuda a entender el significado de interrupción en la experiencia. Llama la atención sobre aquellos momentos en los que pasa algo inesperado y nuestra experiencia dada por sentado del mundo se ve interrumpida... No podemos escapar por completo de la experiencia de la sorpresa (English, 2013, p. 58).

Pero podemos esforzarnos para ser capaces de sorprendernos. Aunque no necesariamente cómoda o bienvenida, la interrupción tiene el potencial de introducir algo nuevo y mundial. Aquí exploro el valor de la interrupción y la amenaza que representan los modelos clínicos al encuentro pausado e impredecible durante la experiencia en la escuela de los docentes en formación.

La formación docente inicial debe ser consciente del riesgo que los incipientes educadores pueden asumir para avanzar en su carrera en su propio mundo. Para atenuarlo, los programas de formación docente inicial deben permitir la cotidianidad de la educación para romper las rutinas e interrumpir, planteando si las ideas y suposiciones llevadas al aula son realmente deseables, útiles o verdaderas. Esto puede planearse de dos maneras: el tiempo invertido y la calidad/cualidades de la experiencia en la escuela. En lugar de predefinir las expectativas, la atención debe ponerse primero en garantizar que ningún acontecimiento o encuentro en el mundo de la escuela se vea obstaculizado.

¿Cómo podemos saber que estamos en el mundo? Biesta sugiere que «el encuentro con el mundo... se manifiesta como la experiencia de la *resistencia*» (Biesta, 2018,

p. 16). La resistencia es una forma de interrupción experimentada como fricción, una fuerza que nos ralentiza y que nos impide fluir sin problemas a nuestro ritmo. Puede manifestarse como una resistencia indirecta («el mundo está intentado enseñarnos algo»), como una resistencia directa externa (una pregunta que se nos ha planteado directamente en relación) o como una resistencia directa interna («una pregunta en nuestras propias vidas») (Biesta, 2017, p. 16). Estas formas de resistencia tienen una cosa en común: requieren tiempo y atención para manifestarse. Si nuestro docente en formación ha emprendido un programa que le suelta en medio de la escuela durante cuatro semanas, dos veces al año con una agenda predefinida que cumplir, como sugieren los modelos clínicos de formación de profesorado, no se valora ni la oportunidad para el mundo de reaccionar y enseñarle algo ni la llegada natural de preguntas fuera de su competencia. Sin embargo, dada la implacable realidad del mundo de la escuela, surgirán interrupciones.

Por tanto, la cuestión educativa clave sobre la interrupción como resistencia suscita inquietud sobre lo que sucede *cuando* se presenta. Una experiencia positiva de apertura e interrupción durante la experiencia en la escuela, donde el docente en formación tiene tiempo y es apoyado de varias maneras, es inestimable, ya que llega a considerar una existencia como un sujeto en el mundo. Dicha existencia insta al educador a ver su deseo de que la clase sea disciplinada o los alumnos tengan un nivel alto, en el contexto del mundo. A través de la subjetivación, los deseos cambian de tener un objetivo individualista a tener un enfoque en cómo nos situamos y orientamos nosotros mismos en relación.

Al encontrar resistencia siempre hay riesgo de que se bloquee. Solo hay que pensar en el docente en formación con que nos encontramos antes. Frente a un aluvión de preguntas aleatorias relacionadas con la ciencia, ¿cómo debe responder? ¿Reaccionará como un sujeto de libertad y responsabilidad en el mundo? Si el educador da un paso atrás en sus intenciones, muestra una falta de respeto por la integridad de la fuente de resistencia. Al hacerlo, el contexto que permitió que surgiera la resistencia se bloquea, lo que Biesta denomina «destrucción del mundo» (Biesta, 2020, p. 97). En este caso, el entorno del aula se vuelve tóxico para las intervenciones de los alumnos. Una segunda reacción posible al encontrar resistencia es retirarse uno mismo como sujeto y rehusar participar. Biesta llama a este abandono de las iniciativas y ambiciones del educador en el mundo «autodestrucción», ya que este deja de existir en el mundo como sujeto (*ibid.*). El profesor deja claro aquí que no está interesado o no está escuchando, apartándose del mundo del aula y del diálogo con sus alumnos. En la primera, el mundo se retrae de la participación educativa y en la segunda es el educador quien pasa a un modo funcional. Permanecer en el mundo y proteger su arriesgada naturaleza educativa es la opción difícil, frustrante y pausada en comparación. Por ejemplo, nuestro educador puede dedicar tiempo en clase a preguntas científicas que interesen a los alumnos, pero que no estén relacionadas directamente con el tema. Quizás también dedicar espacio físico para exponer estas cuestiones e invitar a los alumnos a investigar las respuestas. De este

modo, nuestro profesor en formación aprende de sus alumnos a ser una persona de importancia, libre y responsable, y a garantizar la apertura del mundo de la escuela.

Desde mi punto de vista, los modelos clínicos de formación docente introducen un elemento de destrucción del mundo al eliminar los elementos débiles e impredecibles de la experiencia en la escuela, y fomentan la autodestrucción promoviendo la conveniencia y la seguridad. Lo clínico establecido de este modo socava el compromiso educativo como una exploración continuada del encuentro con qué y quién es el otro, de lo que podría significar una existencia en y con el mundo. Por tanto, las oportunidades de que el docente en formación experimente de una manera positiva la vida de la escuela en su pluralidad y diferencia se rechazan en favor de la «práctica clínica sistemática» (Sahlberg, 2012, p. 18) en las «escuelas de formación clínica dirigidas por la universidad» (Sahlberg, 2018, p. 33). Al minimizar el riesgo, la interrupción y la resistencia, se priva al alumno de enseñanzas fundamentales acerca de sus deseos educativos y cómo estos deseos existen en el mundo.

Estos dos extremos no son inevitables y, en realidad, son fabulosos. No es posible conseguir un mundo o a uno mismo sin fricciones. Los profesores en formación encontrarán resistencia durante su experiencia en la escuela y a lo largo de su carrera. El desafío, una vez se ha adquirido el compromiso de existir como sujeto en el mundo, es que el educador reconozca la resistencia, la suya o la de otros, como algo diferente de la rebelión o la insurrección. La resistencia es un gesto educativo dubitativo y como tal, la respuesta a la resistencia es la pausa, en lugar de la intervención. Estar en el «estado de diálogo» de Biesta o en la «esfera intermedia» de English significa que el educador elige vivir en dificultad, equilibrando su unicidad con su deseo de existir en el mundo (Biesta, 2017, p. 15; English, 2013, p. 77). Estar en diálogo «no es un lugar de autoexpresión pura, sino más bien un lugar donde nuestra autoexpresión encuentra límites, interrupciones, respuestas» (Biesta, 2017, p. 15). Vivir con resistencia equivaldría a la combinación de destrucción del mundo y autodestrucción, una especie de respuesta sin sentido o una forma de complacencia. Volviendo una vez más a nuestro profesor de Ciencias principiante, vivir con resistencia podría asemejarse a responder gritando a las preguntas de los alumnos. Puede que decida que los adolescentes están distraídos y son alborotadores, y que no puede hacer otra cosa que tomar medidas disciplinarias. Puede plantear preguntas como «¿te crees muy listo, cambiando así el tema?» en un esfuerzo por ganar superioridad. El diálogo en respuesta a la resistencia no es un concurso o un problema que debe resolverse. Es un desafío persistente y permanente inherente a una existencia comprometida en el mundo como sujeto.

La interrupción es la cúspide de la resistencia, preguntándonos si lo que deseamos es realmente deseable e interrumpiéndonos en el camino hacia ese deseo. ¿Es educativo desear control? ¿Silencio? ¿Conformidad? La interrupción es la resistencia que encontramos cuando acordamos vivir en el mundo con otros, la resistencia que nos modela, nos da la vuelta, altera nuestra velocidad, a veces casi imperceptiblemente y a veces completamente. La interrupción nos para en nuestro camino, nos insta a

detenernos y pensar, pero primero a escuchar. Ser interrumpido de este modo es haber registrado algo en relación. Esta llamada, esta pregunta, nos interrumpe, de modo que debemos existir completamente en el mundo.

También necesitamos pensar en los mensajes y las normas que nuestros sistemas nos envían implícita y explícitamente. Biesta utiliza el ejemplo del capitalismo prefiriendo una población infantil motivada por deseos personales (Biesta, 2017). ¿Qué mensaje envía a los futuros profesores la experiencia escolar breve y orientada a uno mismo del modelo clínico? ¿Qué dice de nuestro aprecio por la vida en la escuela? Introducir al futuro profesor en la realidad de la vida escolar y permitirle practicar durante un periodo de tiempo razonable le brinda la oportunidad de experimentar la interrupción con apoyo y adquirir la capacidad de Interrupción en un sentido educativo.

Desatender la interrupción tampoco es educativo. Las ideas incontestables y preconcebidas de buen alumno, mal comportamiento o alto nivel, así como qué recursos están disponibles incluyendo la ayuda en casa, permiten al profesor en formación hacerse una idea de manera independiente de lo que puede asumir, depender o conseguir no pensar. Es un juego peligroso que enfatiza la necesidad de una tutoría de alta calidad en la escuela. Los tutores en modo de profesores cooperadores conocen el contexto de la escuela y sus alumnos y se dedican a la educación de los futuros profesores. Adoptar un enfoque minimalista de las tutorías en la escuela socava todo lo que implica.

Otras interrupciones pueden percibirse como no educativas, pueden parecer una imposición. Tomemos el ejemplo de nuestro profesor de Ciencias que realmente participa en las preguntas que plantean sus alumnos en clase. Debe saber cómo interrumpir el plan de estudios académicamente, en el modo de diálogo. Esto será diferente para cada clase y depende del tiempo que tarda el educador en desarrollarse en relación con sus alumnos. «Prácticas» breves en la escuela o tutores prepotentes pueden interponerse en el camino del profesor en formación. Biesta advierte contra «sacar toda la resistencia de la educación haciéndola flexible, personalizada y a medida» (Biesta, 2017, p. 19) o higienizada, predefinida y mensurable. En estos casos, la educación se vuelve receptiva solo para uno mismo, perdiendo su relacionalidad con el mundo. La alternativa sería una experiencia educativa donde ser apoyado estando en el mundo, experimentando resistencia y aprendiendo su valor, y al hacerlo, despertar el deseo de existir dialógicamente, en el «intermedio».

Pueden aparecer interrupciones educativas no solicitadas como actos de poder desde la perspectiva del alumno. Deborah Britzman escribe sobre la creencia de Anna Freud de que la educación está compuesta por todo tipo de interferencias y que comienza en el individuo, y no cuando se le hace algo (Britzman, 2003). Freud describe estas relaciones como «caracterizadas por el tira y afloja de la dependencia y autonomía, inmadurez y madurez e interferencia mutua e influencia... tener que aprender y tener que enseñar se siente como interferencia... La significancia, o mejor, la educación, se construye a partir de este conflicto» (Britzman, 2003, p. 8).

El trabajo del profesor y por extensión de aquellos que participan en la educación del profesorado, incluye ser capaz de introducir interrupción, suspense y subsistencia de un modo pedagógico. Bien establecida, esta relación educativa tiene potencial para pasar de una relación de poder e intrusión a una de agradecimiento, donde el educador es llamado profesor retrospectivamente por su alumno. Esto traslada el centro de poder al educador naciente, permitiéndole hablar en respuesta a la interrupción de una manera apreciativa. La interrupción se convierte en contribución, y son capaces de establecer una relación recíproca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1977). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2010a). Five Theses on Complexity Reduction and its Politics. In G. Biesta & D. Osberg (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (pp. 5–13). Sense Publishers.
- Biesta, G. (2010b). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and The Arts in Education* (pp. 11–20). Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach* (Revised). State University of New York Press.
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Council for Creative Education Finland [Online]. (2021). <https://www.ccefinland.org/finedu>
- English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge University Press.
- Furman, C. E. (2020). Interruptions: Cultivating Truth-Telling as Resistance with Pre-service Teachers. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09681-0>
- Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V., & Ní Áingléis, B. (2018). *School Placement in Initial Teacher Education*. University College Cork.
- Mahon, Á. (2016). Stanley Cavell, Shakespeare and 'The Event' of Reading. *JOMEC Journal*, 10, 43–52. <https://doi.org/10.18573/j.2016.10085>
- Mahon, Á., & O'Brien, E. (2018). Risky Subjectivities in Philip Pullman's Northern Lights. *Studies in Philosophy and Education*, 37(2), 181–193. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9581-4>

- Naughton, C., & Cole, D. R. (2018). Philosophy and Pedagogy in Arts Education. In C. Naughton, G. Biesta, & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (Ebook Edition, pp. 1–10). Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2021). Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>.
- Raiker, A. (2011). *Finish university training schools: Principles and pedagogy*. Bedfordshire: University of Bedfordshire.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books.
- Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Sahlberg, P. (2012). *Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland*. Department of Education and Skills. <https://www.gov.ie/en/publication/0ef415-report-of-the-international-review-panel-on-the-structure-of-initial/>
- Sahlberg, P. (2018). *The Structure of Teacher Education in Ireland: Review of Progress in Implementing Reform*. Higher Education Authority of Ireland. <https://hea.ie/assets/uploads/2019/05/HEA-Structure-of-Teacher-Education.pdf>
- The Teaching Council. (2013). *Guidelines on School Placement (First Edition)*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/ite-professional-accreditation/guidelines-on-school-placement.pdf>
- The Teaching Council. (2020). *Céim: Standards for Initial Teacher Education*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/news-events/latest-news/ceim-standards-for-initial-teacher-education.pdf>
- Warner, A. R., Houston, W. R., & Cooper, J. M. (1977). Rethinking the Clinical Concept in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15–18. <https://doi.org/10.1177/002248717702800104>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.29418>

THE EDUCATOR, INTERRUPTED

El educador, interrumpido

Elizabeth O'BRIEN
University College Dublin, Ireland.
elizabeth.obrien@ucdconnect.ie
<https://orcid.org/0000-0003-4648-8358>

Date of receipt: 08/06/2022
Date accepted: 11/07/2022
Date of online publication: 01/01/2023

How to cite this article: O'Brien, E. (2023). The Educator, Interrupted. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19-38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>

ABSTRACT

Emerging from the suggestion that initial teacher education in Ireland shift to a version of the clinical school model, I ask how can we think about the in-school experience of student teachers in terms of those capabilities which promote subjectivity? In this paper I share a philosophical perspective on the educational value of the in-school experience during initial teacher education. I suggest that the university's presence in school ought to be carefully considered. A closer relationship has implications for the breadth and possibility of the in-school experience of student teachers, and as such the development of the educator's sense of their own significance and the significance of others. I do so by engaging with the philosophy of Hannah Arendt on plurality and beginnings, and Gert Biesta on subjectification and 'subject-ness', to consider the significance of the nature of existence in the world to the development of the individual as a subject of freedom and responsibility.

Interruption is proposed as an educational capability, which contributes in a meaningful way to life as an educator in the world of the school and requires open authentic real-world experience to flourish. We can be interrupted from outside, interrupt another person or a moment, or interrupt ourselves from within. It calls for a slowing

down, for listening and attention. Interruption recurs. Furthermore, the educator may be the one who interrupts, who resists. The educator capable of Interruption values pause and consideration, foregrounding thoughtful resistance, and taking their place as a subject in the world.

Keywords: teacher education; educational philosophy; secondary school; higher education; Ireland; educational reform; student teacher.

RESUMEN

Partiendo de la propuesta de cambio de la formación inicial del personal docente en Irlanda hacia una versión del modelo pedagógico clínico, me pregunto cómo podemos pensar en la experiencia en la escuela de los futuros profesores en lo que respecta a aquellas capacidades que promueven la subjetividad. En este artículo comparto una perspectiva filosófica sobre el valor educativo de la experiencia en escuelas durante la formación inicial del profesorado. En mi opinión, la presencia de la universidad en la escuela debería examinarse detenidamente. Una relación más estrecha repercute en la amplitud y la posibilidad de la experiencia escolar de los futuros profesores, y como tal, en el desarrollo de la percepción del educador de su propia importancia y de la importancia de los otros. Lo hago recurriendo a la filosofía de Hannah Arendt sobre la pluralidad y los comienzos, y de Gert Biesta sobre la subjetivación y la «des-subjetivación», para considerar la importancia de la naturaleza de la existencia en el mundo para el desarrollo del individuo como un sujeto de libertad y responsabilidad.

La Interrupción se propone como una capacidad educativa, que contribuye de manera significativa a la vida como educador en el mundo de la escuela y precisa de una auténtica experiencia abierta en el mundo real para prosperar. Podemos ser interrumpidos desde fuera, interrumpir a otra persona o un momento, o interrumpirnos a nosotros mismos desde nuestro interior. Es un llamamiento a la desaceleración, a la escucha y a la atención. La Interrupción se repite. Además, el educador puede ser quien interrumpe, quien resiste. El educador con capacidad de Interrupción valora la pausa y la consideración, enfatizando una resistencia reflexiva y ocupando su lugar como sujeto en el mundo.

Palabras clave: formación docente; filosofía educativa; escuela secundaria; educación superior; Irlanda; reforma educativa; profesor en formación.

1. INTRODUCTION

In Ireland, the in-school experience of student teachers is typically responsive to the world of the school. The student teacher sources their own school placement and takes their place in school life as determined by the particular opportunities to practise and to contribute that are present there. The accrediting programme of initial teacher education (ITE) plays a limited role during the in-school experience. They support the student teacher, approving the choice of school, proposed timetable, and duration of placement. Higher Education-based tutors liaise with the school and the student teacher to arrange supervisions in order to guide and assess the student. Apart from these logistical and qualifying roles, the university steps out and allows the student teacher to be immersed in the life of the school.

The natural variety of experience which arises through this model has been raised as problematic (Sahlberg, 2018). The International Review Panel on ITE in the Irish context noted that a uniform experience for all students is desirable and yet cannot be assured (Ibid.). This paper takes as its starting point a concerning proposal to address this diversity of experience by shifting the current model to a clinical school model (Sahlberg, 2012; 2018). On this view, the university would lead and operate the in-school element of initial teacher education in a manner “similar to how bedside training occurs in modern medical schools” (Sahlberg, 2018, p. 27).

It is essential to consider philosophically the potential ramifications of such changes for the development of student teachers as educators. My position here is that clinical schools – “clinically supervised”, “university-operated” teacher training schools – describe a sanitised experience. They are the epitome of the “strong”, where desirable outcomes are predictable and measurable, and the experience risk-free. On the other hand, “weakness, crucially, creates the conditions for young people to test and to explore their multiple versions of self—to identify what precisely is at stake in their exercise of freedom and responsibility” (Mahon & O’Brien, 2018, p. 182). To explore the potential impact of the clinical on the educator’s emergence I draw on the philosophy of Hannah Arendt and Gert Biesta, considering a life well lived in freedom and responsibility towards appreciating one’s own significance and the significance of others.

Of particular concern is the potential for constriction of the in-school experience by the university or the adoption of a functional view of the school by student teachers. Either would diminish the school as a space for student teachers to experience the educational world and to develop as subjects of action and responsibility. To illustrate my point, in this paper the reader will encounter a student teacher of Science and their enthusiastic, if unfocussed, students. These moments are drawn from my own experience and I am forever indebted to that class for interrupting me with their “newness and otherness, so that [I had] to take the time to figure out

whether or not, and how, it might modify or contradict [my] existing knowledge and understanding” (English, 2013, p. 23).

Education as an interpersonal engagement may or may not happen and depends on the openness of both people and systems to the unpredictable and the real. Through the philosophy of Hannah Arendt and Gert Biesta I look to the student teacher as a beginner, stepping into the diverse and vibrant world of the school as an educator for the first time. This is a key experience in their education for subjectification (Biesta, 2013) and for the emergence of capabilities (Nussbaum, 2011) which will support their freedom into the future.

A central question arises here: How can we think about the in-school experience of student teachers in terms of those capabilities which promote subjectivity?

In this paper I suggest Interruption as an essentially risky, open, and unpredictable capability which contributes in a meaningful way to the educator’s life as a subject in the world. Interruption is explored in three senses: to be interrupted, to interrupt another, and to interrupt oneself. To be capable of Interruption is to value pause, engagement, and resistance. Here I turn to the scholarship of Andrea English on discontinuity and surprise, and Cara Furman’s innovative approach in bringing philosophical thinking to bear on initial teacher education in practice. Her approach to resistance supports the student teacher in becoming open to the unpredictable from outside and from within oneself, growing and developing through the experience.

I suggest that the in-school experience is a key locus for supporting student teachers to become capable of Interruption. Through the supported nature of the in-school experience the student teacher is afforded the opportunity to “exist in dialogue with the world” (Biesta, 2018, p. 15) to move beyond assertion of the self or the curriculum and instead listen and respond. In doing so the educator capable of Interruption comes to the world of the school anew, often. This is a slow, difficult, and frustrating way to learn, calling for openness and pause. As such, the in-school experience should allow for the experience of uncertainty and the emergence of creativity, for listening and response to one’s own subject-ness as it emerges in the world of the school.

2. WHAT MIGHT A CLINICAL APPROACH TO INITIAL TEACHER EDUCATION MEAN?

There is extensive multidisciplinary literature on the clinical in educational terms, particularly regarding the tensions and challenges in approaching the education of educators in a clinical way. Taking a clinical approach to teacher education was first mentioned in the Irish context in the two Sahlberg reports (Sahlberg, 2012; 2018), and the Finnish model is cited as having been “especially influential in shaping some of the reforms that occurred in Ireland” (Hall *et al.*, 2018, p. 18). As such, turning to Finland and Ireland can shed light on what adopting a clinical in-school approach might look like.

There are three key features to the clinical teacher training model in Finland. The first is involvement of the university during the in-school experience. Student teachers go on placement to Teacher Training Schools where their experience is organised and overseen directly by the university (Sahlberg, 2010). In Finland the university has a high degree of control over the in-school experience of student teachers as “the general view in Finland is that teacher education is best delivered through universities organizing and controlling teaching practice through on-site or proximal [Teacher Training Schools]” (Raiker, 2011, p. 6 quoted in Hall *et al.*, 2018, p. 56). Student teachers do some clinical training in the university itself, practicing skills in seminar settings, but the majority of their in-school experience occurs in “special Teacher Training Schools governed by the universities, which have similar curricula and practices as normal public schools” but a different staff profile and educational remit to “normal public schools” (Sahlberg, 2010, p. 5).

Where student teachers in Ireland can expect to spend at least 40% of their time in classrooms either team-teaching or as the primary educator, in Finland this is lower at one third (Sahlberg, 2010). This is the second key feature of the clinical teacher training model in Finland. The amount of time spent in school is less and the emphasis on in-school experience as a particularly valuable part of initial teacher education is not as pronounced as it is in Ireland. The time of the student teacher is also fragmented, taking place in blocks of time in a Teacher Training School as determined by the university’s requirements (Ibid.). As such, the Finnish in-school experience during initial teacher education is the epitome of ‘placement’.

The third and final key feature of the clinical teacher training model in Finland is the nature of professional relationships and supervision. It is arguable that the strength of such systems as the Finnish one lies in their consideration of the in-school co-operating or mentor teacher. The teaching staff in Finnish Teacher Training Schools tasked with mentoring and supervising student teachers are highly trained as educators and as teacher educators. The university recognises the centrality of co-operating teachers and takes responsibility for the educational encounters they mediate. Furthermore, in Finland the levels of initial and continuing teacher education are highly integrated. State-funded annual in-service

training “primarily in areas important for implementing education policy and reforms” (Council for Creative Education Finland [Online], 2021) is undertaken by all Finnish educators. It is this cohesiveness to which the literature turns when accounting for the success of clinical teacher training in Finland (Burn & Mutton, 2015).

What does this model mean in the Irish context? Is clinical teacher training in the Finnish mode possible, necessary, or desirable? The first consideration is the intervention of the university during the in-school experience. It is argued that entering into clinical practice is to be *in* the field, rather than a specialist *of* it (Warner *et al.*, 1977). This differentiates, for example, a practising physician from the medical researchers they refer to in order to inform their treatment recommendations. Teacher Training Schools both have access to the resources and support of university education departments, and are limited by their systematic, functional approach to education. Sahlberg concedes that graduates of this system may not necessarily have acquired experience of participating in a “community of educators, taking full responsibility for a classroom or students, or interacting with parents” (Burn & Mutton, 2015, p. 224).

In-school mentoring of student teachers by professionals who inhabit the classroom and teacher education spheres simultaneously sounds ideal in theory. It also sounds expensive, in terms of time and planning, financial investment and structural requirements. After the first Sahlberg report, a version of the co-operating teacher model was launched in Ireland (The Teaching Council, 2013). This was a slimmed down interpretation of the Finnish idea, which shifted the relationship between the in-school mentor teacher and the student teacher with little or no investment in the mentor teacher and no formal link to the university. Even in this minimal form it was deemed on review to be under-resourced (Hall *et al.*, 2018) and has recently been side-lined in favour of a return to the in-school mentor as “guide” (The Teaching Council, 2020, p. 6). This was unfortunate. There is a considerable richness to the co-operating teacher model, undermined by a piecemeal approach and the undervaluing of the in-school mentor.

The second feature of the Finnish clinical teacher training model is the ‘placement’ approach to in-school experience. When it was decided in 2013 to expand the postgraduate qualification of second-level educators in Ireland from a one-year Diploma to a two-year Masters programme this placement model was adopted. Student teachers are placed in two schools over two years for a minimum of twenty-four weeks, where they engage in one hundred hours of in-class teaching (The Teaching Council, 2020). The placement in Year 2 must be at least ten weeks long (Ibid.). Apart from these minima the experience varies between institutions and between students on the same programme. For example, a student might not be able to secure a single placement which fulfils the requirements for Year 1. In that case they can complete their placement across multiple schools as long as at some point they spend 3 consecutive weeks in one school. Another student may secure

the required minimum of two schools but those schools may not be particularly different from each other, even though the intention is that students have a more diverse experience through this approach. Should the university take a more active role in organising school placements? Perhaps. Does that mean the university should be more involved in the organisation of the in-school experience? Rather than asking where the line is drawn I suggest we ask why, and focus on the experience of the student teacher prior to logistical concerns.

Before moving any further into or away from the clinical teacher training model of in-school experience, those interested and engaged in initial teacher education reform should pause and consider what all this means for the student teacher as an educator. As Biesta writes, a focus on what education should *do* rather than what education *is* or should *be*, provides “a rather narrow educational ‘diet’ – perhaps effective in terms of what can be measured but not very nourishing” (Biesta, 2018, p. 11). Certainly, the strength of the clinical teacher training system lies in the domains of qualification and socialisation (Biesta, 2013). These are invaluable attributes, difficult to find fault in, and yet there is an underlying sense of both constriction and fragmentation. A functional experience such as this “is unable to do justice to the complexity of human togetherness” (Osberg & Biesta, 2021, p. 58). What remains in question is the impact this model has on the third and arguably most crucial of Biesta’s educational domains: that of subjectification, or the student teacher’s coming into their own as a person of individuality, agency, and confidence.

The control of the in-school experience by the university places the student teacher in school towards a single end, namely completion of a programme of study in an environment designed for their needs. I would argue however, that this singularity of orientation is problematic in educational terms, as it restricts an important open-endedness. Removing the messiness and unpredictability of everyday school life restricts the education of the educator towards their own subjectivity and so undermines the educational nature of the programme. It raises questions of how we understand education during the in-school experience of student teachers. Is it towards “an external, priori or ‘ready-made’ socio-political (normative) purpose” or can we think about education in terms of itself, as “an emergent entity that does not simply serve a purpose, but also brings with it the purpose it serves” (Osberg & Biesta, 2021, p. 58)? How can it learn to both be prepared and also wait and see? While there are merits, such as greater value placed on mentorship and diversity of experience, the former comes at a cost and the latter cannot be assured.

Simply put, the clinical school model is overly constrictive for the beginning teacher. Even given the best intentions of the educator and the students, their engagement may stay at the functional level of information transfer and never be acknowledged as an interruption, an educational intervention or relation. Richard Rorty describes it as the difference between the methodological and the inspiring,

the distinction “between knowing what you want to get out of a person or thing or text in advance” as opposed to “hoping that the person or thing or text will help you want something different – that he or she or it will help you to change your purposes and thus to change your life” (Rorty, 1999, p. 145). Rorty was writing about reading, but in place of the reader we might imagine the student teacher. Such a perspective, going to school as an educator for the first time open to the world of the school helping to change your purposes from student to teacher “and thus to change your life”, is immensely powerful. It may or may not happen, and as such the in-school experience as educational event proceeds through risk and is always at risk. The educational task is to encourage students towards such a worldly perspective and not get in their way.

Promoting such a perspective is deeply challenging for initial teacher education. It calls on student teachers to accept their life with others as an existence in dialogue with the world (Naughton & Cole, 2018). Living as a subject in the world raises questions of freedom and relation. Educators are called to become capable of appreciating, really valuing, that “individuals emerge in and through educational processes in unique and unpredictable ways” (Biesta, 2010a, p. 6), that education towards subjectivity is education towards freedom. The risks to education as a relationship lie in not recognising that the educational event requires “response before assertion and anxiety before triumph” (Mahon, 2016, p. 49). It is a practical and existential challenge to our student teacher, calling on them to see narratives of control as fundamentally uneducational and strive to live openly in the world of the school.

In-school experience holds a unique educative potential for the subjectification of the educator, for their development as a person of presence and significance in the world. Education as subjectification encourages students to desire an unresolved existence in the world, where they stay in touch with the resistance within and without, committing to acknowledging this friction, and developing an instinctive curiosity towards these frustrations. Andrea English writes of the interruption in experience marked by moments of “perplexity, doubt, confusion, uncertainty, or trouble” which come prior to the identification of a problem or, I would suggest, an idea, insight or revelation, if the individual chooses to engage (English, 2013, pp. 72–73). It is for English, drawing on John Dewey, a pre-reflective moment, “the situation of being stuck in the muddy waters of experience, where things are not clear because we are not sure how we got there and are not sure how to leave” (Ibid., p. 73). For the educator capable of Interruption this frustration is the spark for conscientious and thoughtful enquiry, if the interruption is recognised as indicative of “something beyond the limits of our present knowledge and ability” (Ibid., p. 74). In other words, if the one interrupted is open to learning and being taught. It calls on the educator to draw on their capabilities of Attention, including reflection, and Uncertainty (which are outside the scope of this paper) to better understand

themselves and their world. She goes on to discuss the identified interruption as “the problem”, following Dewey’s thinking, but I would suggest it is a prompt. Whether positive or negative, this moment of discontinuity holds potential to live better in relation. As English writes:

... the prereflective interruption in experience is as necessary for learning to take place as the reflective inquiry into the interruption itself. It is only on account of the prereflective, interrupted experience that the possibility opens up of recognizing the limits of our previously acquired knowledge and experience. In other words, we recognize that our previous experiences and accrued knowledge and ability do not suffice, yet we do not yet know what to change or even how to find out what needs to be changed. When our experiences are interrupted, this space opens up and opportunities arise for reflectively and intersubjectively exploring and experimenting with new ideas and new modes of practice (Ibid., p. 76).

The education of student teachers in school is both the experience of dialogue with the world and the exploration of their desires in the world. Learning and trying to live as a subject in the world “is characterized by the desire to give one’s desires a “reality check,” so to speak, so as to come into a relationship with what and who is other, not simply overrule it.” (Biesta, 2020, p. 97). The in-school experience during initial teacher education is a key moment in the encouragement of this desire.

3. WHAT DOES RELATION MEAN TO THE EDUCATOR EMERGING AS A SUBJECT IN THE WORLD?

To express how being a subject in relation matters to the subject themselves Biesta has coined the concept “uniqueness-as-irreplaceability” (Biesta, 2010b, p. 85) He suggests that uniqueness as an educational concern sets the individual apart through their responsibility to the world, a call to which only they can respond, should they choose to. Instead of setting the subject apart as different, their uniqueness as irreplaceable in relation to others is indicative of their significance. In this section I will consider the implications of coming-into-the-world and uniqueness-as-irreplaceability for initial teacher education. Specifically, I will consider how a foregrounding of this concept can help us develop a rich and nuanced understanding of why a fully immersive in-school experience is important to the education of educators.

To explain the importance of the environment in which the subject is situated, Biesta draws on Hannah Arendt’s assertion that “plurality is the condition of human action” (Arendt, 1958, p. 8) and that responsibility for this plurality constitutes “the condition of human action and human freedom” (Biesta, 2010b, p. 90). Action for Arendt comprises both our beginnings and how they are taken up by other people (Arendt, 1958). Action depends on and proceeds through plurality. As such, the environment of the subject matters, as subjectivity is only possible “in a world

populated by other human beings who are not like us” (Biesta, 2006, p. 32). This perspective recognises the subject as continually emerging in dialogue with that which is other. This is a world-centred approach, orienting itself in appreciation of the whole world of education or the school. It values the open, risky “thoroughly worldly space” (Biesta, 2018, p. 16), and resists placing the focus of education on one aspect of that world such as the student, the curriculum or the requirements of an initial teacher education programme.

If we apply this thinking, we might consider that such programmes have a dual responsibility to their students: to open avenues into the world and to preserve “a particular “worldly” quality of the spaces and places in which newcomers can come into presence” (Biesta, 2010b, p. 90). Brief fragmented in-school experiences put the subjectivity of the student teacher at stake. There is neither the time nor their imperative to form meaningful relationships and commit to dialogue, so the significance of the educator doesn't have the chance to emerge.

I would argue that modern programmes of initial teacher education work towards a ‘friction-less’ in-school experience for student teachers, one where the possibility of surprise is minimised and their expectations are met in a clear and obvious way. Such a smooth and sure in-school experience would, in Biestian terms, work *against* the subjectification of student teachers, removing those essential encounters of resistance and interruption by which they would know they were in the world at all. In fact “the key question in relation to what it means to exist in the world is what we do when we encounter resistance” (Biesta, 2018, p. 16). If the aim of education, as Biesta holds, is to encourage each individual to desire existence as a subject, resistance teaches us about our desires and how they exist in the world (Biesta, 2018). Education as subjectification encourages “an “appetite” for trying to live one’s life in the world, so to speak; it is about arousing a desire for wanting to try to live one’s life in the world, without thinking oneself in the centre of the world” (Biesta, 2020, p. 98). This makes the educational task one of making that existence possible or, at the very least, not getting in the way (Biesta, 2017). Those interested and engaged in initial teacher education carry this task as an imperative, a responsibility particular to this educational world.

Resistance, like interruption, can take many forms and spring from many sources. As well as experiencing resistance from without, the educational self can resist too. In fact, Cara Furman claims that it must, that resistance should, in fact, feature in the educator’s job description (Furman, 2020). She discusses examples where in the face of injustice a teacher speaks out explicitly or keeps silent in the moment but mounts their resistance in an underground way. To support the student teacher in becoming capable of Interruption, Furman and her colleague Shannon Larson developed a practice named Interruptions which “provides a model for resistant speech” or, drawing on Foucault and Arendt, “Truth-Telling” (Ibid., p. 2). She concedes that “though resisting can be ethically necessary... it

can be very difficult for the teacher” (Ibid., p 3) and as such student teachers need support to become capable of thoughtful resistance to “rules or norms... official guidelines and the culture of a place” (Ibid.). She asks “what might we do so that more student teachers get an “invitation to ask”” (Ibid., p. 4) during initial teacher education?

The approach lies in encouraging student teachers to ask why, to question and to suggest alternative perspectives from the very beginning of their education. In this way, drawing on Hannah Arendt’s account of public speech (Arendt, 1958), students are invited to see their shared world from multiple perspectives, and attend to the limitations of their own view. It is a risk – there is no requirement to speak up and no guarantee of being listened to openly and receptively – thus it is an educative preparation for the ordinary world of the school on many levels. In practice, Furman and Larsen sat in on each other’s classes occasionally and interrupted, asking, for example, why the educator proceeded in a certain way or made particular choices. They encouraged students to join in the interruptions, adding an “advocacy component” (Furman, 2020, p. 15) in encouraging student teachers to practice towards becoming capable of interrupting themselves and their educational world. Sometimes the interruption had been invited in advance, to encourage the students to dwell on a particular point, oftentimes it was spontaneous. Questions were typically clarifying, sometimes unsettling or “stressful” (Ibid., p. 11), but always towards a greater educative end. Comments proposed alternatives, or shared stories of experience which interrupt the ‘how-to’ flow of pedagogical instruction allowing “students to see one way and then another” (Ibid.). The Interruptions initiative repositioned questioning from “posing a challenge” to “something one could learn from” (Ibid., p. 13). It shows that teacher educators interrupting each other, modelling Interruption as a capability of the educator, can bring to life the purpose and practice of resistance.

4. WHAT DOES FREEDOM MEAN TO THE EDUCATOR EMERGING AS A SUBJECT IN THE WORLD?

The questions of freedom which arise in initial teacher education are imbued with the responsibility of a life of significance in relation. They concern the freedom needed to be a subject of action in the world and the fundamentally existential nature of that freedom.

An emphasis on freedom is important because it differentiates the student teacher becoming part of a community, through socialisation, from the student teacher becoming a unique person of significance, via subjectification (Biesta, 2013). Here I turn to Hannah Arendt and her writing on the modalities of life, namely labour, work, and action (Arendt, 1958). While labour and work are concerned with structure, action is the personal ongoing freedom to create, and the possibility to achieve freedom through creation (Ibid.). Action in this sense is to take initiative, to begin something, and addresses the capability of each person to be a beginning and a beginner (Arendt, 1977).

This is particularly pertinent for student teachers, beginning as a beginner in a very public way through their words and their deeds. Interruption or discontinuity of experience marks a beginning, and “beginnings result in the learner finding [themselves] in an in-between realm of learning” (English, 2013, p. 77) where what they thought they knew will not suffice and they don't yet know what to do about it. The student teacher is in “an exploratory space for learning, between new and old ideas” (Ibid., p. 60), drawn into relation with the world in a new way. From this unchosen encounter “new and unforeseen opportunities for the learner to discover new choices for thought and action” arise (Ibid., p. 77). By emphasising beginnings, the freedom to be a beginner, and so the freedom to make mistakes and need help, is opened up.

It is also pertinent to their students in school. For the student teacher approaching a mixed-ability Science class, recognising that everyone no matter their standard will at some point meet with challenge is a liberating moment. It is the educator's responsibility to give their students this conception of freedom, the freedom to strive and to falter, to act as a beginner. For our nascent educator, this means becoming comfortable with an open, honest creative classroom where they take responsibility for letting students take initiative. There may be fewer structured activities and more moments of slow, frustrating engagement, but this is the educational way.

This freedom is of the individual in community. Where each person can initiate something unique they become both irreplaceable to the world and free in it. It is not a freedom of the will or intellect but a freedom of choice, “the freedom to call something into being which did not exist before... not even as an object of cognition or imagination and which therefore... could not be known” (Arendt, 1977, p. 150). As Cara Furman holds that the educator who

resists does so out of duty (Furman, 2020), so too for Hannah Arendt freedom is an event, present when people act guided by principles such as “honour or glory, love of equality... or distinction or excellence... or distrust or hatred” which originate outside of themselves (Arendt, 1977, p. 151). It is a sort of confidence, which married with a commitment to professional competence can develop into capability (Nussbaum, 2011). The student teacher learns to be inspired by their students, to respond rather than assert. It is a shift from freedom as sovereignty to freedom as beginning, and makes freedom and the appearance of the subject a concern of education.

According to Arendt, action brings together being free and the capability to do something. The subject's capability for action depends on other people, also beginners, taking up their beginnings and making their own of them (Arendt, 1958). This is risky and depends on the capability of the educator to work *with* risk. Letting their beginnings be taken up in the world is the freedom of the subject, and the capability to do so is their capability to act. The student teacher may try new approaches with their challenging class and some will not work out. Coming to understand exactly why, rather than attributing blame or insisting on having their own way, brings the educator into the world as a subject of responsibility. Thus, freedom and action are capabilities only when they are committed to in relation, and this is the condition for the emergence of the subject into the world.

Relation works both ways. Any attempt to control our beginnings as they move into the world will not only impinge on our own subjectivity but the subjectivity of others. Likewise, a diminished world will not respond in a rich and authentic way. For example, if our student teacher were to spend a month with that Science class in order to trial the “think-pair-share” pedagogy, the constraints put on their experience make it uneducational. The time is too short, the space is not free and the educator is not being responsive to their students. It is an academic exercise of ‘placement’, one that puts the education of the student teacher and the school students at stake.

Arendt holds that diminution of the world is a form of isolation and “to be isolated is to be deprived of the capacity to act” (Arendt, 1958, p. 188). For Arendt the public domain lies in the nature of human interaction, a quality of worldliness in the space where people live in relation. It is “where I appear to others as others appear to me”, where people make their appearance explicitly (Arendt, 1958, p. 198). Thus, not only does the student teacher rely on relation, they rely on plurality and difference, openness and messiness, if they are to emerge as a free subject of action in the world. The emergence of subjectivity depends crucially on their attitude to difficulty, whether to engage, eliminate or evade. Rich in-school experiences during initial teacher education offer an invaluable opportunity to encounter difficulty in a free but supported sense.

A risky encounter, this freedom calls on the individual to make a space in the world, developing in relation rather than thoughtlessly slotting in. Let us turn again to our student teacher and their Science class. A mixed ability class is often rich in questions, not always pertinent but expressions of interest and engagement nonetheless. How will our student teacher respond? Will they live in dialogue or refuse their unique responsibility?

Freedom in this sense is existential, not something the subject owns or can claim. The subject is called upon to become capable of risk so that they can understand the possibility sense-making represents and to value the essential alterity of the other, rather than seeing either as a threat to their own freedom. As a radically open engagement the educator has the option to resist thoughtlessly and refuse to emerge as a subject in their own life. They may choose to focus only on enacting repeatable pedagogies and fulfilling the instrumental expectations of their programme. Or they may recognise the responsibilities they hold to themselves and to their students go beyond qualification, calling for openness and trust. The educational concern is in encouraging each and every individual to desire to live in the world as a subject, to freely take up their responsibility in the world and learn their own significance.

Thinking of the student teacher in the context of the school, their beginnings as an educator are being taken up by students, colleagues and the life of the school. They are interpreted by other people in a given context, and as such are always at risk if they are to be authentic and free. Constricting the beginnings of a student teacher through, for example, short fragmented 'placements' or by specifying the pedagogies they employ, inhibits their emergence as a subject in the world. It restricts the student teacher's beginnings, and it restricts how the world of the school can respond to those beginnings so blocking the opportunities of others to come into the world as subjects in the fullest sense. Thinking of our Science class again, the school students may comply with whatever the student teacher suggests as they know this will be for one class per week for a month. There is no need to acknowledge the educator or to relate to them; they may as well 'just go along with it' and look forward to having their 'real' teacher back fulltime.

In highly-controlled, clinical in-school experiences the student teacher cannot exist as a subject; they do not have the opportunity to find out how they are in the world of the school. The student teacher needs the opportunity to live in the world of the school and come gradually to an understanding of their presence in that world. They need the opportunity to "acknowledge and come to terms with the reality of what and who we encounter in the world... *as world*" (Biesta, 2018, p. 15) in order to understand their significance, to see their subject-ness emerge in relation, and to become free.

Given time, space and support our student teacher will come to know their Science class as a world of its own, one with integrity and richness. Such an

in-school experience allows the student teacher to come to understand what freedom and responsibility mean in an educational context. Likewise the development of school students is inhibited if they cannot respond authentically to their teacher. Given time and space they will start to see the student teacher as part of their school world, for better or for worse. In this way the educator and the school students engage with each other's beginnings, free to encounter the world of the school.

5. HOW CAN WE THINK OF INTERRUPTION AS A CONDITION OF EDUCATION AND AN EDUCATIONAL CAPABILITY?

To think of discontinuity as a condition of education and Interruption as an essential capability of the educator places value on those encounters which slow, stall and surprise. Andrea English writes that

the notion of surprise in particular helps get at the meaning of interruption in experience. It draws attention to those moments when something unexpected happens and our taken-for-granted experience of the world is interrupted... We cannot altogether escape the experience of surprise (English, 2013, p. 58).

But we can endeavour to become capable of it. Though not necessarily comfortable or welcome, interruption has the potential to introduce something new and worldly. Here I explore the value of interruption and the threat posed by clinical models to slow, unpredictable encounter during the in-school experience of student teachers.

Initial teacher education should be mindful of the risk that nascent educators may choose to proceed through their career in a world of their own. To mitigate against this, initial teacher education programmes should allow the everydayness of education to break through routines and interrupt, asking whether the ideas and assumptions brought to the classroom are indeed desirable, useful or true. This can be planned for in two ways – the time invested and the quality/qualities of the in-school experience. Rather than predefining expectations, the prior focus should be on ensuring that no event or encounter in the world of the school is foreclosed.

How can we know that we are in the world? Biesta suggests that “the encounter with the world... manifests itself as the experience of *resistance*” (Biesta, 2018, p. 16). Resistance is a form of interruption experienced as friction, a force which slows us down by refusing to go smoothly with our flow. It can manifest as indirect resistance (“the world is trying to teach us something”), direct external resistance (a question posed directly to us in relation), or direct internal resistance (“a question in our own lives”) (Biesta, 2017, p. 16). These forms of resistance have one thing in common – they require time and attention in order to manifest. If our student teacher has embarked on a programme which parachutes her into schools for four weeks at a time, twice a year with a pre-defined agenda to fulfil,

as clinical teacher training models suggest, neither the opportunity for the world to rise up and teach them something nor the natural arrival of questions outside of their remit are valued. Though, given the relentless realness of the world of the school, interruptions will arise.

Thus, the key educational question interruption-as-resistance raises concerns what happens *when* it is encountered. A positive experience of openness and interruption during the in-school experience, where the student teacher has time and is supported in multiple ways, is invaluable as they come to consider an existence as a subject in the world. Such an existence calls on the educator to view their desires, such as an orderly classroom or high-attaining students, in the context of the world. Through subjectification desires shift from singular pursuits to an aspect of how we situate and orient ourselves in relation.

In encountering resistance there is always the risk that it will be shut down. Think of the student teacher we encountered earlier. Faced with a barrage of random science-related questions, how do they respond? Will they act as a subject of freedom and responsibility in the world? If the educator pushes back with their intentions they exhibit a lack of respect for the integrity of the source of resistance. In so doing the context which allowed resistance to emerge is shut down, what Biesta terms “world-destruction” (Biesta, 2020, p. 97). In this case the classroom environment becomes toxic to the students’ interventions. A second possible reaction to encountering resistance is to withdraw oneself as subject and refuse to engage. Biesta terms this abandonment of the educator’s ambitions and initiatives in the world “self-destruction” as the self ceases to exist in the world as a subject (Ibid.). Here the teacher makes it clear that they are not interested or listening, withdrawing from the world of the classroom and dialogue with their students. In the former the world retreats from educational engagement, and in the latter it is the educator who shifts to a functional mode. Staying in the world and protecting its risky educational nature are the difficult, frustrating and slow option by comparison. For example, our educator may allocate some time in class to scientific questions which interest the students but are not directly related to the topic. Perhaps they also dedicate physical space to displaying these questions and inviting the students to research answers. In this way, our student teacher is being taught by their students to be a responsible, free person of significance and to ensure the openness of the world of the school.

In my view, clinical teacher training models introduce an element of world-destruction by removing the weak and unpredictable elements from in-school experience, and they encourage self-destruction by promoting expedience and surety. The clinical enacted in this way undermines educational engagement as an ongoing exploration of the encounter with what and who is other, of what an existence in and with the world might mean. As such, opportunities for the student teacher to experience in a meaningful way the life of the school in its plurality and difference is turned down in favour of “systematic clinical practice” (Sahlberg, 2012, p. 18) in

“university-operated clinical training schools” (Sahlberg, 2018, p. 33). Minimising risk, interruption and resistance deprives the student of key teachings about their educational desires and how those desires exist in the world.

These two extremes are not inevitable, and in reality they are fantastical. No frictionless world or self is possible to achieve. Student teachers will encounter resistance during their in-school experience and throughout their career. The challenge, once a commitment to exist as subject in the world has been made, is for the educator to recognise resistance, their own or by others, as different from rebellion or insurrection. Resistance is a hesitant educational gesture, and as such the response to resistance is pause rather than intervention. It is to be in Biesta’s “state of dialogue” or English’s “realm of the in-between” where the educator chooses to live in difficulty, balancing their uniqueness with their desire to exist in the world (Biesta, 2017, p. 15; English, 2013, p. 77). Being in dialogue is “not a place of pure self-expression, but rather a place where our self-expression encounters limits, interruptions, responses” (Biesta, 2017, p. 15). Living with resistance would amount to world-destruction and self-destruction combined, a sort of senseless response or a form of complacency. Turning once more to our beginning Science teacher, living with resistance for them might look like shouting over the students’ questions. They might decide that teenagers are distracted and disruptive, and other than disciplinary measures there is nothing that can be done. They might ask questions like “do you think you’re smart, changing the topic like that?” in an effort to gain superiority. Dialogue in response to resistance is not a contest or a problem to be solved. Rather, it is an ongoing, lifelong challenge inherent to a committed existence in the world as a subject.

Interruption is the pinnacle of resistance, asking us whether what we desire is actually desirable and so interrupting us on the path of that desire. Is it educational to desire control? Silence? Conformity? Interruption is the resistance we encounter once we agree to live in the world with other, the resistance that shapes us, turns us around, alters our velocity, sometimes almost imperceptibly and sometimes completely. Interruption stops us in our tracks, calls us to stop and think, but first to listen. To be interrupted in this way is to have registered something in relation. This call, this question, interrupts us so that we might fully exist in the world.

We also need to think about the messages and norms our systems implicitly and explicitly send out. Biesta uses the example of capitalism preferring an infantile population motivated by personal desires (Biesta, 2017). What message does clinical schooling, brief, self-oriented in-school experience, send to student teachers? What does it say of our regard for life in school? Introducing the student teacher into the reality of school life and allowing them to practice there for a reasonable period of time gives the opportunity to experience interruption in a supported way and become capable of Interruption in an educational sense.

Neglecting to interrupt is also un-educational. Unchallenged, preconceived ideas of the good student, poor behaviour or high standards, as well as what

resources are available including support at home, allow the student teacher to independently form an impression of what they can assume, depend on, or afford not to think about. This is a dangerous game and emphasises the need for high-quality in-school mentorship. Mentors in the mode of co-operating teachers know the context of the school and its students and are invested in the education of the student teacher. Taking a minimalist approach to in-school mentorship undermines all involved.

Other interruptions may feel un-educational, they may seem like an imposition. Take for example our Science teacher who really engages with the questions their class poses. They need to figure out how to interrupt the curriculum educationally, in the mode of dialogue. This will be different for every class and relies on the educator taking the time to develop in relation to their students. Brief 'placements' in school or overbearing mentors can get in the student teacher's way. Biesta warns against "taking all resistance out of education by making it flexible, personalised and tailored" (Biesta, 2017, p. 19) or sanitised, predefined and measurable. In these instances education becomes responsive only to the self, losing its relationality to the world. The alternative would be an educational experience, one of being supported towards being in the world, experiencing resistance and learning its value, and in so doing arousing the desire to exist dialogically, in the "in-between".

Unsolicited educational interruptions may appear as acts of power from the perspective of the student. Deborah Britzman writes of Anna Freud's belief that education is composed from all types of interference and that it begins in the individual rather than when something is done to them (Britzman, 2003). Freud describes these relations as "qualified by the push and pull of dependency and autonomy, immaturity and maturity, and mutual interference and influence... having to learn and having to teach is felt as interference... Significance, or better, education, is made from this conflict" (Britzman, 2003, p. 8).

The work of the teacher, and by extension those engaged in teacher education, then includes being capable of introducing interruption, suspension and sustenance in an educational way. Done well, this educational relation has the potential to move from one of power and intrusion to appreciation, where the educator is named as teacher retrospectively by their student. This shifts the locus of power to the nascent educator, letting them speak in response to interruption in an appreciative way. Interruption becomes contribution, and they become capable of moving into a reciprocal relation.

REFERENCES

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1977). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2010a). Five Theses on Complexity Reduction and its Politics. In G. Biesta & D. Osberg (Eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (pp. 5–13). Sense Publishers.
- Biesta, G. (2010b). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and The Arts in Education* (pp. 11–20). Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach* (Revised). State University of New York Press.
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Council for Creative Education Finland [Online]. (2021). <https://www.ccefinland.org/finedu>
- English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge University Press.
- Furman, C. E. (2020). Interruptions: Cultivating Truth-Telling as Resistance with Pre-service Teachers. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09681-0>
- Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V., & Ní Áingléis, B. (2018). *School Placement in Initial Teacher Education*. University College Cork.
- Mahon, Á. (2016). Stanley Cavell, Shakespeare and 'The Event' of Reading. *JOMEC Journal*, 10, 43–52. <https://doi.org/10.18573/j.2016.10085>
- Mahon, Á., & O'Brien, E. (2018). Risky Subjectivities in Philip Pullman's Northern Lights. *Studies in Philosophy and Education*, 37(2), 181–193. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9581-4>
- Naughton, C., & Cole, D. R. (2018). Philosophy and Pedagogy in Arts Education. In C. Naughton, G. Biesta, & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (Ebook Edition, pp. 1–10). Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2021). Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>.
- Raiker, A. (2011). *Finish university training schools: Principles and pedagogy*. Bedfordshire: University of Bedfordshire.

- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books.
- Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Sahlberg, P. (2012). *Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland*. Department of Education and Skills. <https://www.gov.ie/en/publication/0ef415-report-of-the-international-review-panel-on-the-structure-of-initial/>
- Sahlberg, P. (2018). *The Structure of Teacher Education in Ireland: Review of Progress in Implementing Reform*. Higher Education Authority of Ireland. <https://hea.ie/assets/uploads/2019/05/HEA-Structure-of-Teacher-Education.pdf>
- The Teaching Council. (2013). *Guidelines on School Placement (First Edition)*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/ite-professional-accreditation/guidelines-on-school-placement.pdf>
- The Teaching Council. (2020). *Céim: Standards for Initial Teacher Education*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/news-events/latest-news/ceim-standards-for-initial-teacher-education.pdf>
- Warner, A. R., Houston, W. R., & Cooper, J. M. (1977). Rethinking the Clinical Concept in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15–18. <https://doi.org/10.1177/002248717702800104>

CUANDO SE EDUCA HAY QUE SABER DESDE DÓNDE SE HABLA¹

*When you Educate you Have to Know Where you are
Speaking From*

Anna PAGÈS SANTACANA
Universidad Ramon Llull. España.
annaps@blanquerna.url.edu
<http://orcid.org/0000-0001-6033-0333>

Fecha de recepción: 27/05/2022
Fecha de aceptación: 20/06/2022
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Pagès Santacana, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 39-46. <https://doi.org/10.14201/teri.29631>

RESUMEN

Este texto sugiere la conveniencia de entender la educación no sólo desde una perspectiva pragmatista sino de un modo más amplio como experiencia. Para facilitar esta perspectiva se destacan algunos aspectos del libro de Gadamer *Verdad y método*: la crisis de la transmisión, la historicidad de la experiencia -el hecho de que todo

1. Este texto es la transcripción, en formato de artículo, de la conversación pública mantenida, vía internet, con la profesora Anna Pagès el 27 de mayo de 2022 dentro de la actividad «Diálogos sobre educación» organizada por la revista *Teoría de Educación. Revista Interuniversitaria*. Agradecemos a la profesora Pagès su generosidad para participar en esta conversación. Agradecemos a Enrique Alonso-Sainz la edición del video y a Alberto Sánchez Rojo la preparación y moderación del encuentro. Transcripción: Irene Marchena Vaquero. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/dialogos>

fenómeno humano, también la educación, tiene que ver con el lugar desde donde es construido-, los límites de la experiencia, los límites del discurso sobre el mundo, la cuestión del estilo. El artículo insiste especialmente en rescatar la conversación en contextos educativos, la conversación entendida como el lugar desde donde uno habla y el sentido de lo que se dice y también la dimensión no prevista en lo que decimos. No hay una fusión de horizontes que haga encajar perfectamente los objetivos y los resultados de aprendizaje. Hay que pensar en los flecos, en el rastro que dejan, en lo que se queda fuera de lugar. Por eso, el texto propone una hermenéutica a la intemperie. Otro aspecto del artículo es que la política no nos sirve para entender la educación como experiencia porque la política se ha convertido en una mera gestión administrativa donde no hay otro con quien hablar. Se insiste en la idea de que la educación no puede con todo. Hay una sobreexplotación del sistema educativo. No todo se puede aprender. Hay cosas que se pueden vivir o que se pueden experimentar pero que no necesariamente se aprenden. Por eso, el artículo propone que el gran reto de la Pedagogía actual es ayunar, dedicarse a dos o tres cosas nada más y hacerlas bien.

Palabra clave: educación; pedagogía; hermenéutica; Gadamer; conversación; experiencia; política educativa; estilo; aprendizaje.

ABSTRACT

This text suggests the convenience of understanding education not only from a pragmatic perspective but also in a broader way as an experience. To facilitate this perspective, some aspects of Gadamer's book *Truth and Method* are highlighted: the crisis of transmission, the historicity of experience -the fact that every human phenomenon, including education, has to do with the place from which it is constructed -, the limits of experience, the limits of discourse about the world, the question of style. The article especially insists on rescuing the conversation in educational contexts, the conversation understood as the place from where one speaks and the meaning of what is said and the unforeseen dimension in what we say. There is no fusion of horizons that makes the objectives and learning outcomes fit perfectly. You must think about the fringes, about the trail they leave, about what is left out of place. Therefore, the text proposes a hermeneutics in the open. Another aspect of the article is that politics does not help us to understand education as an experience because politics has become a mere administrative management where there is no one else to talk to. The idea that education cannot do everything is insisted on. There is an overexploitation of the educational system. Not everything can be learned. There are things that can be lived or experienced but not necessarily learned. For this reason, the article proposes that the great challenge of current pedagogy is fasting, dedicating oneself to two or three things and doing them well.

Keywords: education; pedagogy; hermeneutics; Gadamer; conversation; experience; educational policy; style; learning.

1. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL PROFESOR OCTAVI FULLAT

El profesor Octavi Fullat delimitó la filosofía de la educación, básicamente, a partir de tres ejes: uno era la epistemología, cómo garantizar que un determinado discurso es ciencia o no es ciencia y desde qué criterios; otro segundo eje era la axiología o la teleología -la finalidad- educativa, donde se encuentra toda la cuestión de los valores en educación y también en la antropología pedagógica implícita a las grandes propuestas pedagógicas; y el tercer eje que venía a ser el análisis del lenguaje pedagógico o cómo se utilizan los conceptos y los términos de la Pedagogía en el discurso corriente del mundo contemporáneo.

El profesor Fullat con el que me formé en la Universidad Autónoma de Barcelona, en los años 80, nos enseñó a Sartre muy a fondo y sobre todo la frase de que “la existencia precede a la esencia”, es decir, que lo primero que hay en nuestro estar en el mundo tiene que ver con la limitación de nuestra propia vida, con las circunstancias en las que nos suceden las cosas y, después, a partir de ahí uno intenta construir preguntas y orientar interrogantes que permitan tal vez formular nuevos conceptos y nuevas filosofías. Octavi fue muy crítico con todo el pragmatismo anglosajón. Fue muy crítico con John Dewey en el sentido de que el pragmatismo, en realidad, pretende resolver, desde el punto de vista de lo que funciona en la práctica, cuestiones que tal vez son más metafísicas. Su asignatura era la única que estaba fuera del modelo positivista y en la que se abordaba de manera más amplia la problemática de la educación como experiencia y no sólo como un hecho puntual que debía ser medido de algún modo. Este interés por definir la educación en su cualidad de experiencia me llevó a leer *Verdad y método* de Gadamer.

2. LEER VERDAD Y MÉTODO DESDE LA PEDAGOGÍA

Leer *Verdad y método* desde la Pedagogía me parece que es una tarea constante y completamente actual. En este momento nos estamos preguntando, por un lado, cómo vamos a hacer con la invasión de la tecnología ‘postpandemia’ y, por otro, cómo vamos a despegar a los jóvenes del progresivo aislamiento en el que se han metido por las circunstancias políticas y sociales que hemos vivido en los últimos años. Me parece fundamental también en este momento preguntarnos qué diferencia hay entre un profesor y un buen software o una maquinaria que pueda presentar los contenidos encapsulados de una determinada manera.

Algunas de las cuestiones fundamentales que Gadamer planteó en el año 1960 en ese libro nos pueden ayudar: la crisis de la transmisión, la historicidad de la experiencia -el hecho de que todo fenómeno humano, también la educación, tiene que ver con el lugar desde donde es construido-, los límites de la experiencia o del discurso sobre el mundo. Especialmente importante me parece la necesidad de rescatar la conversación en contextos educativos -que es uno de los agujeros

importantes que vemos actualmente en la práctica educativa- y en particular la dimensión no prevista en lo que decimos, pues nunca sabemos del todo cuál es el alcance de lo que se está diciendo y esto es algo que se pone muy en evidencia en los contextos de enseñanza.

Hay otro aspecto que me parece necesario explorar en *Verdad y método* que es la cuestión del estilo y en el modo en que Gadamer lo define. El estilo también en la enseñanza, es decir, cómo el profesor adquiere, construye o desarrolla un estilo que no es exactamente la didáctica. Por eso yo me voy ahora más a la literatura. La literatura me da muchas más ideas y me permite moverme mejor retomando esta cuestión del estilo. De hecho, creo que hay que leer menos Pedagogía y más literatura.

3. ES NECESARIO RESCATAR EL SENTIDO DE LO QUE DECIMOS EN EDUCACIÓN

Algunos critican erróneamente a la hermenéutica como una perspectiva de investigación que puede terminar limitándose a acumular interpretaciones, en cadena, alejándonos así del hecho que estamos investigando. Esto es un error. Esto es una crítica barata a la hermenéutica. Esta apreciación no tiene nada que ver con la hermenéutica. La hermenéutica no es un “blablabla”. La hermenéutica lo que plantea más bien es que es necesario rescatar el sentido de lo que se dice, si es que se está diciendo algo.

En realidad, me parece a mí que a lo que estamos asistiendo actualmente y que se ve con mucha claridad en la redes sociales pero no sólo, es una especie de logorrea permanente donde no se puede distinguir nada, ninguna idea, cuando lo que busca la filosofía de la educación es una idea clara y precisa. La hermenéutica no pretende sustituir la realidad ni tampoco convertir el lenguaje en un objeto encerrado en sí mismo. Por supuesto, las palabras son un objeto muy importante para la filosofía de la educación pero la hermenéutica defiende la conversación entendida como *el lugar desde donde uno habla*. Como decía Habermas en “*Conocimiento e Interés*” los discursos son ideológicos, el tema es descubrir cuál es el interés escondido, encubierto, en lo que uno está diciendo.

Por eso hay que tener en cuenta que cuando se critica a una teoría de ideológica esa crítica se está haciendo desde una ideología. La ideología es un discurso que justifica un estado de cosas. Es verdad que a Gadamer se le ha acusado de conservador porque defiende la tradición. Habermas impugna, de entrada, la tradición mientras que para Gadamer la tradición no debe, inicialmente, ser impugnada sino que debe ser filtrada, en todo caso, a lo mejor, agujereada un poquito. Está ahí, puede no ser buena, podemos criticarla, modificarla, pero la tradición está ahí, y nos condiciona igual que los aspectos de la historia también están en nosotros, no partimos de la nada, no somos seres angélicos.

Cuando Gadamer habla, por ejemplo, de la apología del prejuicio, se está refiriendo a que todo parte de algún lado: la educación se hace desde un lugar y

hay que tomar conciencia del lugar desde donde se habla cuando se educa, con qué palabras, desde dónde. Hoy, en nuestro presente, parece que cualquier lugar es bueno para decir cualquier cosa, y creo que ese es el problema realmente. En el artículo que escribí en esta misma revista sobre el *Manifiesto por una Pedagogía postcrítica* lo que quise señalar es que justamente los autores del mismo no ponían de manifiesto el lugar desde donde estaban planteando todo eso, y creo que también es una cuestión de honestidad intelectual.

4. UNA HERMENÉUTICA A LA INTEMPERIE PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN

La fusión de horizontes que plantea Gadamer no se puede pensar como una especie de encaje entre el pasado y el presente, sin considerar que toda fusión de horizontes implica un fleco que deja rastro. No hay una fusión de horizontes que se ajuste perfectamente o que encaje, que haga encajar perfectamente presente y pasado como nosotros pretendemos hacer encajar los objetivos y los resultados de aprendizaje. Hay que pensar en los flecos y en el rastro que dejan. Son estos rastros los que hay que retomar: ¿qué pasa con lo que se sale de donde debería estar?

Muchas de las situaciones surrealistas que nos encontramos en las aulas son como fuera de lugar, que pasan cosas fuera de lugar, os pondré un ejemplo. Un día estaba haciendo un examen, pedí silencio y como algunos no podían mantener el silencio, dejé pasar cinco minutos y después amenacé con que el que hablara salía de clase. Entonces hubo dos que se pusieron a hablar, les dije que salieran de clase, uno salió, en seguida, casi corriendo, pero el otro dijo que se negaba a salir de clase, que él no salía de clase, y entonces yo pensé “¿ahora qué hago? ¿Por qué no quiere salir de clase?” Le advertí que su comportamiento era inadmisibles. Entonces suelta “¡Vaya chavala!” y le digo “¿qué has dicho?” y repite “¡Vaya chavala!”. ¿Qué quería decir con eso? En algo estaba pensando él que yo no puedo registrar, ni ubicar en ningún lado.

¿Cómo se interpreta esto? Pues desde el punto de vista de la Pedagogía clásica se podría considerar, desde luego, como un acto de desobediencia activa y de indisciplina que merece una advertencia, y abrir un expediente...pero, en las circunstancias actuales, no es algo seguro. Parece haber algo más. La normativa prevé una serie de cosas que hay que hacer en los casos en que los alumnos indisciplinan, que entran en una dinámica que tú no puedes ubicar en ningún lado porque no te resulta familiar, no lo has vivido previamente. Vivimos situaciones absolutamente inesperadas y surrealistas. Entonces, ¿qué hacer? No me parece que restaurar el Antiguo Régimen pueda servir para ubicarse. Pienso que hay algo fuera de lugar en la práctica social. Yo diría que después de la pandemia estamos muchísimo más fuera del lugar porque nos adjudicaron y forzaron a habitar durante dos años un lugar que no siempre era el nuestro. Y ahora estamos por fuera de no se sabe dónde, una especie de exilio permanente a la intemperie. Me parece una buena forma de expresar la sensación que tenemos en este momento: *la intemperie*. Por eso yo

defendería una hermenéutica a la intemperie junto con la fusión de horizontes que, como he señalado antes, hay que actualizar en la forma de un abrigo a la intemperie.

5. TRADICIÓN Y POLÍTICA EN EL LENGUAJE INCLUSIVO

Las tradiciones se pueden inventar porque una tradición, en realidad, es algo compartido que se instala y se repite a lo largo del tiempo. Algo como comer pizza todos los viernes puede ser considerado una tradición. Necesitas mucho tiempo para que la tradición se instale. En *“Cenar con Diotima”* planteé el problema que crea rescatar algunas autoras filósofas cuando no hay una tradición heredada, problema que se concreta en que no sabemos dónde insertar su obra. Por otra parte, en uno de los capítulos de *“Al filo del pasado”* titulado “Debilidades hermenéuticas”, intenté pensar y situar la cuestión de las interrupciones en la tradición como una transmisión continuada porque creo que lo de la continuidad en las tradiciones es algo que debería cuestionarse. En España tenemos la tradición interrumpida de la Guerra Civil porque de lo que no se habla también puede haber una tradición.

Dicho esto, una cosa es la tradición como una experiencia compartida con otros que se va dando en el día a día, y otra es la política como una forma de regular y normativizar determinadas prácticas sociales, que no es tampoco la política como discusión. Pues bien, la política se ha convertido en una serie de catastróficos decretos, un poco como la memoria histórica, que trata de regularse pero que no alcanza a describir realmente lo que es la experiencia de intercambio con otros y que excluye lo que no se puede hablar, los flecos a los que antes hacíamos referencia.

Se puede, entonces, inventar y proponer una nueva forma de hablar con lenguaje inclusivo, pero ¿se puede decretar cómo se va a hablar a partir de ahora? En Cataluña, por ejemplo, cuando volvimos a hablar en catalán con la transición democrática surgió un purismo que trataba de corregir cómo había que decir algunas palabras que se habían incorporado en la forma natural que tenía la gente de hablar pues se consideraban barbarismos. Yo creo que habría que diferenciar lo que es la práctica social compartida, que en cierto modo es inesperada y va ofreciendo sus sorpresas y otra cosa es la normativización, la regulación política administrativa.

6. UN PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO NO PUEDE DAR RESPUESTA DE UNA EXPERIENCIA HUMANA

Como he señalado más arriba cuando la política es sustituida por la gestión administrativa no hay política, hay gestión administrativa, y cuando la política se convierte en una mera gestión administrativa, entonces, no hay otro con quien hablar y, por lo tanto, no necesitas a alguien inteligente. Creo que es esto lo que está pasando: están los burócratas de la educación sentados en sus oficinas trabajando con un Excel pero no hay nadie en el otro lado, no hay interlocutor y entonces se

multiplican los procesos administrativos cuando lo que habría que hacer es reducirlos, incluso la misma gestión curricular.

Los maestros han salido de la pandemia absolutamente agotados física y mentalmente, tuvieron que improvisar un montón de estrategias, de recursos, de formas de contacto alternativas con los estudiantes. Aquí todo el mundo hizo un esfuerzo brutal tanto las escuelas públicas como las privadas y concertadas. Esto sucedió a nivel global por el descalabro que representó ir al confinamiento en la mayoría de los países. Y ahora en muchos sitios, aquí en Cataluña, por ejemplo, se pretende reducir sus horas disponibles para poder planificar las clases y adaptarse de forma casi inmediata a un cambio curricular. Y todavía sorprende que la gente se lleve las manos a la cabeza cuando ve a los maestros protestar o ponerse en huelga porque todavía para algunas personas el maestro, desde una visión mística, es un profesional civilizado y educado que no protesta. Protestan porque no dan más de sí, se quejan de que nadie les haya preguntado, sabiendo que salían de la pandemia en las condiciones que salieron y no hay nadie con quien hablar al otro lado, lo pedagógico también tiene un límite.

Creo que la escuela es una de las pocas instituciones que todavía no ha hecho aguas pero que está agujereada porque los procedimientos administrativos, la gestión administrativa a la que me refería antes, no puede dar respuesta una experiencia humana. Ocurre en muchos ámbitos: el sistema está diseñado para que no haya contacto entre las personas. Una llamada te lleva a otra y a otra y a otra y nunca te llama nadie.

7. ES NECESARIO TOMAR CONCIENCIA DE LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN

La escuela tiene que hacer de todo, tiene que hacer gamificación, tiene que hacer tecnología, tiene que hacer educación emocional, se tiene que ocupar de las familias. La educación no puede todo, pero puede algunas cosas, y este empuje a hacerlo todo, a cubrirlo todo, a responder por todo creo que es mortífero tanto para los estudiantes como para sus familias, como para el sistema educativo en general. Hay una sobreexplotación del sistema educativo y los maestros están siendo en este momento un poco las víctimas de todo ello. Ahora la idea general es defender que *todo se puede aprender*, pues no, hay cosas que no se aprenden, hay cosas que se pueden vivir o que se pueden experimentar pero que no necesariamente se aprenden.

La idea sería ayunar un poco, no mucho, poca cosa. Procuremos hacer dos o tres cosas bien hechas. Para eso es necesario, por un lado, salir de la maraña de softwares, *ipads* y programas especiales para matemáticas, programas especiales para ortografía y gramática, etc., y, por otro, darle al maestro el protagonismo que tiene. El maestro puede hablar con sus alumnos sobre las cosas del mundo y en eso consiste ir a la escuela: en encontrar a un maestro, una maestra, con la que puedas hablar de las cosas del mundo y cuyo saber ni está fragmentado, ni es un

saber enciclopédico, es un saber intuitivo que te da pistas sobre cómo conectar con las cosas de la realidad.

Sin embargo, no soy muy optimista sobre el futuro de la educación porque la educación está entrando en una dinámica de burocratización y estandarización de procesos que hace muy difícil que las personas puedan seguir adelante. Por ejemplo, todo el mundo se queja de que no tiene tiempo, pero es que el tiempo no es algo a poseer, el tiempo no se posee, el tiempo se vive. El problema entonces es que la gente sustituye no tener tiempo por vivir algo, buscando experiencias extremas: se tiran en parapente o cosas por el estilo donde se pone en riesgo su propia vida para vivir algo. Los maestros se quejan también de que no tienen tiempo. Creo que el gran reto de la Pedagogía actual es proponer dos o tres cosas nada más, el ayuno al que me refería antes...a ver cómo nos apañamos con esas dos o tres cosas.

LA ESCUELA: LUGAR DE SIGNIFICADO Y COMPROMISO

The School: A Place of Meaning and Commitment

María José IBÁÑEZ AYUSO*, M.^a Rosario LIMÓN MENDIZÁBAL* y Cristina María RUIZ-ALBERDI**

**Universidad Complutense de Madrid. España.*

mibanez@ucm.es; mrlimonm@edu.ucm.es

<https://0000-0001-9055-5525>; <https://0000-0002-9939-4681>

***Universidad Francisco de Vitoria. España.*

c.ruiz.prof@ufv.es

<https://0000-0003-4976-5971>

Fecha de recepción: 02/12/2021

Fecha de aceptación: 22/02/2022

Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

Cómo citar este artículo: Ibáñez Ayuso, M.^a J., Limón Mendizábal, M.^a R., y Ruiz-Alberdi, C. M.^a (2023). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47-64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>

RESUMEN

Distintos fenómenos sociales relativos a la infancia y la juventud parecen cuestionar la capacidad de la escuela para crear significados comunes y garantizar la preparación de personas capaces de vivir en democracia. El objetivo de este artículo es demostrar que la transmisión cultural que se produce en el seno de la institución escolar es la base de los procesos de humanización que suceden en la escuela al fomentar en los alumnos la construcción de una identidad personal sólida, capaz de encontrar sentido a la propia vida y de comprometerse con la realidad social, cultural, política y económica de la que forma parte. Para ello, se exponen, en primer lugar,

tres presiones a las que se encuentra sometida hoy la escuela para que, en aras del progreso, renuncie a la misión que le es propia y sucumba a la tentación de educar en el vacío cultural. A continuación, se defiende el valor de la escuela como generadora, a través de la cultura, de una realidad significativa, que permite hallar sentido a la propia vida y capacita para el encuentro y compromiso con los otros a través de la creación de significados comunes. Por último, se muestra cómo la escuela contribuye a la formación de tres dimensiones (narración, inteligibilidad y responsabilidad) necesarias para vivir en democracia. Como conclusión, se reclama la importancia de la reflexión teleológica como guía de la actuación educativa para resistir a una agenda que pone en riesgo la auténtica educación en libertad: la de la libertad que trasciende a la mera apetencia para comprometerse con el otro.

Palabras clave: escuela; humanidades; innovación educacional; cultura; identidad; docente.

ABSTRACT

Different social phenomena related to child and youth seem to question the school's capacity to create common meanings and ensure the preparation of people who will be capable to accomplish the different requirements needed in order to live in democracy. The aim of this article is to demonstrate that cultural transmission, which takes place within the school institution, is the basis of the humanization processes that take place in the school as they encourage students to build a solid personal identity capable of finding meaning in their own lives and of committing themselves to the social, cultural, political and economic reality of which they are part of. In order to accomplish this goal, we first present three pressures to which the school is subjected today so that, for the sake of progress, it renounces to its own mission and succumbs to the temptation to educate in a cultural vacuum and showing the pernicious effects that it entails. Secondly, the value of the school is defended as a generator, through culture, of a meaningful reality, which allows one to find meaning in one's own life and enables one to meet and commit oneself to others through the creation of common meanings. Finally, it is shown how the school contributes to the formation of three dimensions (narration, intelligibility, and responsibility) necessary for living in democracy. In conclusion, the importance of teleological reflection as a guide for educational action is claimed to resist an agenda that puts at risk the authentic education in freedom: the freedom that transcends mere appetite to engage with the others.

Keywords: schools; humanities education; educational innovations; culture; identity; teachers.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha cuestionado la capacidad de las instituciones escolares para preparar a los alumnos para un mundo digital e incierto ante la progresión geométrica de la tecnología (OECD, 2018; World Economic Forum, 2020). De

hecho, se ha llegado incluso a afirmar que los colegios podrían estar lastrando la formación de importantes competencias como la creatividad (Robinson y Aronica, 2016). Paralelamente, la percepción de la escuela por parte de las familias ha empeorado progresivamente (Marchesi *et al.*, 2020; Marchesi y Pérez, 2005; Pérez-Díaz *et al.*, 2009; Orozco-Vargas *et al.*, 2022). Cuestiones como los deberes escolares o el pin parental han generado recientemente fuertes controversias y han puesto de manifiesto los recelos existentes hacia la institución escolar (Contreras Mazarío, 2021). Asimismo, los docentes encuentran también en las escuelas numerosos problemas especialmente relacionados con la inestabilidad normativa y el exceso de burocracia (Sanmartín *et al.*, 2016).

Este descrédito de la institución escolar ha ocasionado una creciente popularidad de las corrientes antipedagógicas (Gil Cantero, 2018), que desde hace décadas critican las debilidades de la institución escolar (Holt, 1972; 1995). Tal como pone de manifiesto la progresiva demanda de propuestas educativas como el *homeschooling*, el *worldschooling*, el *unschooling* o la ecopedagogía, (Morales Valero y Amber Montes, 2021). Frente a la visión reduccionista de que el *homeschooling* impide el correcto desarrollo social de los niños, distintas investigaciones han demostrado sus beneficios para la socialización (McCabe *et al.*, 2021; Ray, 2021). Además, se ha demostrado la repercusión positiva de las pedagogías antiautoritarias en aspectos relacionados con la autoestima, la autorregulación emocional o la autoeficacia (Ponce-León, 2021; Perpiñà *et al.*, 2022). Asimismo, los nuevos escenarios educativos planteados por la Covid-19 han aumentado notablemente el interés por la educación en el hogar (Portinari, 2020). Por tanto, “lo que se pone en entredicho no es tanto la necesidad de educación, enseñanza, o aprendizaje, sino sus finalidades y, sobre todo, su institucionalización” (Morales Valero y Amber Montes, 2021, p. 113).

Junto a este rechazo de la institución escolar, ha aparecido también la fiebre de la innovación como una forma de defender la actualidad de la escuela. Las experiencias exitosas acontecidas en distintas partes del mundo (Ahmed *et al.*, 2016; Lenz *et al.*, 2015) han hecho contemplar las nuevas metodologías como la solución a las acuciantes críticas que enfrenta hoy la escuela. Sin embargo, tal como señala Calvo (2015) el éxito de las escuelas más innovadoras del planeta no radica en la simple introducción de nuevas metodologías, sino en que la innovación es el resultado de un cuestionamiento serio y profundo acerca de “qué, quién, cómo y cuándo educar en su realidad” (p. 18).

1.1. Jóvenes desarraigados ante un mundo líquido

Distintos datos relacionados con la infancia y la juventud parecen cuestionar el éxito de estos cambios educativos, para cumplir las promesas democratizadoras de la enseñanza formando personas capaces de comprometerse consigo mismas y con las necesidades de su sociedad. Hoy los jóvenes se enfrentan a grandes retos antropológicos para superar el desarraigo imperante y construir su identidad.

La omnipresencia de las pantallas ha conducido a una vorágine sensorial que altera la forma de relación con el mundo y produce un fuerte desasosiego interior (Torralba, 2018). La vista se sustituye por el tacto como vehículo de acceso a la realidad perdiéndose la distancia contemplativa (Han, 2015). La atención se fragmenta y la contemplación se dificulta; y a este desasosiego se une también la progresiva desaparición de elementos de arraigo en un contexto líquido. La adulteración de los adultos (Recalcati, 2015), la pérdida de los rituales (Han, 2020) o la evaporación de parámetros externos (Bernal Guerrero, 2011) dejan a los jóvenes sin referencias sólidas desde las que habitar comprensivamente la realidad.

La incapacidad de los sistemas educativos para hacer frente a estos retos antropológicos se refleja en los preocupantes índices de violencia juvenil tanto física como en la red (Fundación Amigó, 2019); en el incremento de los trastornos de depresión, ansiedad o estrés entre los jóvenes (Brown *et al.*, 2018; Wan Ismail *et al.*, 2020); en la tendencia al alza de las adicciones sin sustancia (Roberts y David, 2020; Vannucci *et al.*, 2020); en el escaso interés político; o en la limitada capacidad crítica de los primeros nativos digitales (Dumitru, 2020; INJUVE, 2017; Pattier y Rejero, 2022).

Ante estos datos cabe, por tanto, plantearse qué ha ocurrido en los sistemas educativos y, especialmente, en la escuela para que una institución que tiene la capacidad de producir las “prácticas morales generadoras de las experiencias fundantes que habilitan a una vida democrática” (Thoilliez, 2018, p. 309), no esté desplegando todo su potencial. Una mirada a los cambios acontecidos en su seno en las últimas décadas revela el debilitamiento e, incluso, renuncia al papel de la escuela como transmisora de la cultura (Bellamy, 2018), generando un fuerte desarraigo en la juventud.

La Escuela contribuye a la existencia del mundo porque la enseñanza, en particular la que acompaña al crecimiento (la llamada educación obligatoria), no se mide por la suma nomenclal de la información que dispensa, sino por su capacidad de poner a nuestra disposición la cultura como un nuevo mundo [...] Si todo empuja a nuestros jóvenes hacia la ausencia de mundo, hacia el retiro autista, hacia el cultivo de mundos aislados (tecnológicos, virtuales, sintomáticos), la Escuela sigue siendo lo que salvaguarda lo humano, el encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales (Recalcati, 2016, p. 16).

1.2. *La transmisión de la cultura frente a la mera enseñanza de productos culturales*

Podría resultar paradójico hablar de la pérdida de la transmisión en un momento en el que gracias a las nuevas tecnologías los alumnos tienen un acceso sin precedentes a los productos culturales. Sin embargo, esta aproximación supone olvidar el aspecto educativo más importante de la cultura: su dimensión subjetiva (Amilburu *et al.*, 2018) y el proceso de interiorización vital que implica. La cultura desde esta perspectiva supone, ante todo, el cultivo de uno mismo (Llano, 2017). Este cultivo

requiere un proceso de interiorización que no se da desde la lógica de la posesión (lógica que puede aplicarse si se reduce la cultura a los productos culturales), sino desde la del encuentro (López-Quintás, 2009).

Transmitir la cultura en esta doble vertiente, objetiva y subjetiva, permite a la persona gozar de una presencia en el mundo que no simplemente transita, sino que habita comprensivamente la realidad (Marín, 2019). Por ello, la pérdida de la transmisión reduce a la persona de habitante a transeúnte apareciendo como criterios vitales la utilidad y la rentabilidad (Bellamy, 2020). Hadjadj (2020) denuncia que la aproximación moderna a la cultura es más bien contraria a su verdadera esencia, pues se emplean los productos culturales como una “fuga ante el duro trabajo de cultivarse” (p. 16). Una enseñanza basada en esta aproximación condena a los alumnos a una auténtica “anorexia cultural” (Recalcati, 2016, p. 15), que genera una fuerte pérdida de arraigo y sentido.

Por tanto, contemplar la transmisión de la cultura como cultivo de uno mismo supone ir más allá de la simple erudición de productos culturales, pues la transmisión interpela al alumno en todas sus dimensiones. Además de conocimientos, implica también destrezas, experiencias y hábitos que “solo se asumen por el ejercicio de las facultades humanas -sentidos, entendimiento, voluntad- en orden al propio perfeccionamiento” (Amilburu *et al.*, 2018, p. 172). La transmisión de la cultura no es una actividad meramente intelectual, sino que se convierte en una experiencia integral e integradora de las distintas dimensiones y facultades humanas que pone a la persona en camino de plenitud y de construcción de su identidad personal, pues:

Sólo si existo en un mundo en el que la historia o las exigencias de la naturaleza, o las necesidades de mi prójimo humano, o los deberes ciudadanos, o la llamada de Dios, o alguna otra cosa de ese tenor tiene una importancia que es crucial, puedo yo definir una identidad para mí mismo que no sea trivial (Taylor, 2018, p. 76).

Por ello, el objetivo de este artículo es defender que la transmisión cultural que se produce en la escuela juega un papel fundamental en los procesos de humanización y de construcción de la identidad, necesarios para garantizar la vida en democracia; y que, por tanto, las escuelas y los maestros, a través de la reflexión teleológica, deben resistir las presiones que abogan por hacer de la transmisión un elemento educativo obsoleto, en lugar de un eje central de la acción escolar. Para ello se exploran cuáles son las presiones que vive hoy la escuela para abdicar en su misión, así como los riesgos de hacerlo. A continuación, se examina el modo en el que la transmisión cultural a través de la creación de significados personales y comunes genera sentido y favorece la vida en comunidad.

2. ¿INNOVAR O PERECER?

Hoy los maestros y las instituciones escolares parecen tener que elegir entre extremos de falsas dicotomías que, sistemáticamente, contraponen la transmisión

cultural con los nuevos métodos de enseñanza. Sin embargo, la “transmisión no suprime la innovación, el cambio y la creatividad” (Amilburu *et al.*, 2018, p. 190). Estas presiones presentan el riesgo de generar tres grandes reduccionismos: limitar al alumno a un mero *homo faber*, ceñir el rol del maestro al aspecto técnico de la enseñanza y restringir el desarrollo de la libertad a la mera capacidad de acción. En el fondo, estos tres reduccionismos olvidan que la educación “no es informar acerca de unos contenidos, ni sobre unos valores, sino conformar el sujeto a partir de una verdad interior” (Noriega, 2018, p. 23).

2.1. *Del conocimiento que libera a la utilidad del conocimiento: la reducción del alumno a homo faber*

Durante siglos, ha habido tres palabras que han estado íntimamente relacionadas: verdad, luz y conocimiento. De hecho, basta con observar algunos lemas de las instituciones universitarias más longevas para observar que los vocablos griegos de *veritas*, *lux* y *sapientia* todavía están presentes; y, es que, durante muchos años se entendió que a través del conocimiento las personas podían iluminar la verdad, aunque esta nunca se agote (Llano, 2015). Sin embargo, en la sociedad actual, fruto de un dominio de la razón científico-técnica como único modo seguro de conocer la realidad, la verdad como ámbito y la realidad como misterio (Marcel, 1969), han perdido su significado y credibilidad. Nos encontramos en la era de la post-verdad, que entraña graves consecuencias para la enseñanza, el desarrollo del alumno y el avance social (Ibáñez-Martín, 2015). Este relativismo imperante ha supuesto la primera manipulación de la escuela, pues ha conducido a un desdibujamiento normativo (Laudó, 2012) y a un vaciado moral de sus fines (Gil Cantero, 2008). Nos encontramos, como señala Enkvist (2009) inmersos en la dictadura de la opinión, donde se pierde la importancia de la formación del criterio. “La escuela ya no ayuda a los incultos a volverse cultos, sino que les hace creer que ya son cultos. [...] Todos deben poder participar en cualquier clase sin conocimientos previos” (p. 104).

En medio de este panorama relativista, en el que desaparecen los puntos de anclaje, aparece como sostén la idolatría de la técnica. La sociedad ha dejado de ser una sociedad basada en el rendimiento para convertirse en una sociedad basada en la autoexplotación. Las personas alentadas por un exceso de positividad, han encumbrando el trabajo como absoluto y se han convertido en *animal laborans*, (Han, 2017). Esta primacía de la técnica y de la razón científicista se ha introducido en la escuela a través de la educación en competencias. Cuando las competencias se desligan de la transmisión cultural, se corre el riesgo de convertir la educación en un mero enseñar a hacer, reduciendo al alumno a su condición de *homo faber* (Luri, 2020) y olvidando que el alumno es ante todo un *homo quaerens*: un buscador de sentido. La imposibilidad de educar en competencias en un vacío cultural puede ilustrarse tomando como ejemplo el reduccionismo que supone “aprender a aprender”, si se despoja esta competencia de la transmisión cultural (Crato, 2020).

Aunque las nuevas tecnologías ofrezcan la posibilidad de acceder con tan solo un clic a una cantidad ingente de información, “se necesita conocimiento tanto para buscar conocimiento como para juzgar el valor del conocimiento encontrado. Y, sobre todo, se necesita conocimiento de calidad para producir conocimiento de calidad” (Luri, 2020, p. 31).

He aquí, por tanto, la primera presión a la que de forma inconsciente se ven sometidos los maestros: tras la máscara de una educación competencial se corre el riesgo de reducir al alumno a la mera capacidad técnica, lo que supone obviar que el alumno “busca trascenderse y superarse, está llamado a ir siempre plus ultra. Olvidar esa vocación, renunciar a ella, mutila su humanidad y frustra su existencia” (Abellán-García *et al.*, 2018, p. 800). Por ello, es necesario que las políticas educativas no reduzcan la noción de competencia a un saber hacer, sino que reafirmen la visión humanista e integral de la misma. Distintos organismos internacionales han subrayado la importancia de que la educación no desarrolle simplemente aptitudes, sino que realmente potencie “las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada” (UNESCO, 2015, p. 37).

Desde esta perspectiva, la transmisión cultural lejos de constreñir la educación en competencias, permite dotar a este término educativo de un sentido mucho más profundo e integral (Crespí y García-Ramos, 2020). La transmisión pone en relación las competencias con las grandes preguntas de la existencia entre las que se encuentra la cuestión del sentido.

2.2. *Del maestro transmisor al profesor como facilitador: el auge de la horizontalidad de la relación educativa*

En los últimos años, el fenómeno del *burnout* ha recibido numerosa atención. Una revisión sistemática reciente observó que la mayoría de investigaciones se han centrado en esclarecer la correlación entre este síndrome con variables sociodemográficas, académicas, profesionales, psicológicas, así como de salud del docente (Pinel Martínez *et al.*, 2019; García-Gil, *et al.*, 2022). En este sentido, la profesora Santoro (2013, 2019) ha puesto de manifiesto la importancia de contemplar este fenómeno desde el carácter moral de la profesión docente. Según sus investigaciones, cuando la integridad moral de los alumnos, de los profesores o de la propia educación se percibe como amenazada es frecuente que los maestros abandonen la institución escolar. A la luz de sus estudios, conviene plantearse si los cambios acontecidos en la naturaleza de la labor docente, en los últimos años, guardan relación con el fuerte incremento de este síndrome.

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición (Arendt, 1996, p. 207).

Consideramos que el paso del profesor transmisor al profesor facilitador tiene tres grandes consecuencias: el malestar docente, el incremento de los comportamientos disruptivos en el aula y la pérdida de referencias. En primer lugar, las nuevas metodologías abogan por dar el mayor protagonismo posible al alumno. A través del cambio de las palabras transmisor por facilitador, el maestro renuncia a la que hasta entonces había sido la respuesta más lógica a la pregunta por su quehacer educativo. Como apunta Ibáñez-Martín (2015): “Lo que vengo es, en primer lugar, a enseñar una materia. Me encuentro aquí porque he sido nombrado para enseñar unos saberes” (p. 35). Ante una sociedad que demanda educar sin transmitir, los maestros se enfrentan a sus alumnos sintiendo una “angustiosa sensación de desarme intelectual y moral” (Barrio Maestre, 2008, p. 85). Bajo una supuesta adaptación a las necesidades de los nativos digitales, hoy se pide “a los enseñantes que no enseñen más, que se contenten con organizar las condiciones del aprendizaje de sus alumnos” (Bellamy, 2018, p. 122). Cabe preguntarse si las necesidades de estos supuestos nativos digitales son tan diferentes a las de los alumnos de generaciones anteriores (Judd, 2018), pues ellos, al igual que sus predecesores, deben hacer frente al uso de su libertad y cuando la libertad se despoja de conocimientos se corre el riesgo de que conduzca a cualquier parte (Luri, 2020).

Este cambio de rol en los maestros ha erosionado su autoridad ante los alumnos, ante los padres y ante la sociedad. La autoridad docente reside en el hecho de que el profesor es reconocido como aquella persona, gracias a la cual el alumno recibe la cultura y la humanización que ello conlleva. Despojado de la autoridad moral que le confiere la transmisión, el profesor se ve obligado ahora a ganarse el respeto a través de la continua implementación de refuerzos positivos, fomentándose así la horizontalidad de la relación educativa y la pérdida de la diferencia simbólica entre generaciones. Esto supone “la ausencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas y de establecer la alteridad que hace posible el choque que se halla en la base de todo proceso de formación” (Recalcati, 2016, p. 42). Además, al renunciar a su rol como transmisor, el maestro sumerge a los alumnos en un mundo sin referencias, en medio del cual y, basándose en un constructivismo vaciado de realidades significativas, los estudiantes deben enfrentar el reto de construir su identidad.

Una narrativa pedagógica centrada en la identidad aspira a proporcionar, si no luz, al menos algo de calor humano y vitalidad para la comprensión de la educación como ayuda a cada persona a que encuentre su camino en la cultura, en un contexto que, después de la crítica postmoderna, asume la contingencia y la incertidumbre en el mundo de la vida, ante la amenaza progresivamente más sutil de una convergencia universal hacia una narrativa uniforme y colectiva (Bernal Guerrero, 2011, p. 299).

Al igual que sucedía con las competencias, bajo el prisma de la innovación se pretende hacer renunciar a los maestros a su esencia más profunda: ser maestros de humanidad, tarea que no puede darse sin la transmisión. Sin embargo, las nuevas

metodologías y la transmisión cultural no son, per se, realidades antagónicas. Ambas pueden llegar a ser complementarias; siempre que se realice una reflexión crítica para elegir aquellas que permitan al maestro realizar su verdadera misión.

2.3. *De la autonomía como meta a la autonomía como premisa: los límites como descubrimiento de la libertad interior*

La última de las presiones, que aqueja a la escuela, tiene que ver con la concepción de la autonomía del alumno. El niño debe ser autónomo para así descubrir y formar su propio conocimiento. Este énfasis de la autonomía como premisa olvida que la verdadera autonomía es ante todo una meta educativa para lograr el señorío de uno mismo, condición necesaria para la madurez personal y la vida en democracia (Ruiz Corbella *et al.*, 2013). Una meta para cuya consecución la transmisión de la cultura y el papel del maestro en la misma resultan decisivas, pues “la educación es esencialmente, una luz sobre la nueva generación, dentro de la tragedia de una vida que como decía Ortega, se nos da, pero no se nos da hecha” (Ibáñez-Martín, 2015, p. 63).

Resulta significativo que, en la era del consumo, se pretenda olvidar la importancia de situar la autonomía y la responsabilidad como metas fundamentales de la acción educativa; ambas permiten trascender la libertad basada en la mera apetencia para lograr cultivar la auténtica libertad humana: la libertad interior (Frankl, 2016). Como señala Han (2020), las empresas han revestido el consumo de emociones por lo que interesa que se muevan por sus apetencias; y, para ello, se intenta que la escuela renuncie a una formación de la voluntad que capacita, frente al tener para el tenerse. La educación de la voluntad resulta muy difícilmente realizable si se elimina algo consubstancial a la persona: los límites. Si bien los límites se presentan muchas veces como elementos externos impuestos de forma arbitraria por instituciones como la escuela, la realidad es que éstos se encuentran inscritos en nuestra condición ontológica y constituyen una oportunidad única para la apertura a las “preguntas y aspiraciones más profundas del hombre; a la necesidad de salvación; al deseo de buscar una existencia lograda y feliz y una respuesta a las cuestiones del sentido de la vida y el origen de la realidad” (Larrú, 2018, p. 155). Por tanto, los límites lejos de constreñir la autonomía del alumno son una ocasión idónea para su crecimiento (Reyero y Gil Cantero, 2019), especialmente, cuando se realizan procesos de reflexión crítica con los alumnos que les permitan entender y asimilar justificadamente las normas.

Educar en libertad es educar en la responsabilidad: un ciudadano culto es el que, antes de actuar, puede medir el alcance de sus actos. [...] La democracia se basa en la fuerza de unos ciudadanos libres y cultos que entienden los valores que defienden y el largo y penoso proceso histórico que ha costado conseguir una sociedad basada en la justicia, la democracia y la libertad (Esteve, 2010, pp. 182-183).

3. LA ESCUELA: UN BALUARTE DE SIGNIFICADO

Las tres presiones anteriormente descritas muestran los peligros de intercambiar la teleología por la metodología como norte de la acción educativa. Por ello, ante generaciones, que claman a través de la violencia hacia sí mismos o hacia los otros, significado para su vida (Restán, 2016), la gran pregunta que deben enfrentar hoy docentes y escuelas no es metodológica, sino de sentido.

3.1. *La escuela: lugar para encontrar el significado a la propia vida a través del encuentro con la cultura*

La gran meta de la escuela es ayudar a los alumnos a ser verdaderamente ellos mismos. “El camino entre yo y yo mismo pasa, necesariamente, por la intermediación del otro, por la mediación de esta herencia que nos transmite una humanidad que, en el trabajo de civilizaciones, se encamina también hacia ella misma” (Bellamy, 2018, p. 102). Por tanto, la misión de la educación se encuentra intrínsecamente unida a la transmisión de la cultura. Esta transmisión posibilita que la persona amplíe la mirada sobre sí misma para construir su identidad personal de una manera mucho más profunda permitiéndole descubrir sus distintas dimensiones; y es en este proceso de humanización donde residen las promesas democratizadoras de la enseñanza.

La persona, aunque vive en un mundo exterior, realmente habita un mundo interior. Contemplar al alumno como *homo viator*; supone reconocer que “la competencia para construir narraciones y para entenderlas sea fundamental para el descubrimiento de un mundo personal dentro del mundo de la vida” (Bernal Guerrero, 2011, p. 294). La escuela contribuye, a través de la cultura, a la construcción de estas narraciones a través de la comprensión del mundo, de la enseñanza del lenguaje y de la contemplación. Primero, la cultura proporciona los conocimientos necesarios para poder situarse y habitar humanamente la realidad histórica en la que vive. “Estar en el mundo requiere comprenderlo, tal vez parcial y fragmentariamente, pero el hombre necesita habitar comprensivamente lo que vive para vivirlo humanamente: nadie está propiamente en un lugar (ni en una época) si no sabe dónde está” (Marín, 2019, p. 12). En segundo lugar, gracias al lenguaje la persona no solo puede comunicarse con el otro, sino que puede también asomarse a su propia interioridad. Al ser el lenguaje vehículo de pensamiento y de reflexión cuanto más crece el vocabulario de una persona, mejor puede no solo expresar sus opiniones, sentimientos o juicios; sino ante todo discernirlos en su propio interior (Llano, 1999, p. 151). Los maestros al enseñar gramática, al cultivar el dominio de la ortografía o al fomentar la lectura, abren las puertas a un auténtico pensamiento crítico y brindan las herramientas necesarias para poder dialogar con uno mismo y reflexionar sobre la propia vida. Sin embargo, en un mundo donde el ruido es constante debido a la sobreestimulación producida por las nuevas tecnologías, la

escuela permite descubrir, un elemento aún más poderoso que las palabras: el silencio (Torralba, 2005). El silencio abre a los alumnos a las grandes preguntas acerca de su identidad personal, su vida y su sentido.

En segundo lugar, la escuela permite al alumno descubrirse como un ser de encuentro. “El hombre es, por naturaleza, un ser necesitado; y, en la primera línea de las necesidades que le afligen, se encuentra la cultura” (Bellamy, 2018, p. 99). El descubrimiento del carácter relacional que vive la persona constituye uno de los fundamentos para el compromiso de la vida en democracia, pues permite transformar “lo que se desea de facto en lo que se puede desear justificadamente -una transformación que nunca puede basarse en la visión y los deseos propios, sino que exige la participación de qué es o quiénes son los otros” (Biesta, 2017, p. 21). Esta transformación del deseo es la pieza clave para poder comprometerse con los requerimientos de una ciudadanía democrática. Por último, la cultura abre también al descubrimiento de la propia dimensión biográfica comprendiéndose como un ser con su propia historia en la historia. Este encuentro con la tradición proporciona un elemento de gran relevancia para la construcción de la propia identidad personal: referentes.

Hoy en medio de un mundo líquido (Bauman, 2005), la misión de la escuela como transmisora de la cultura sigue gozando de la misma vigencia que en épocas anteriores, pues es a través de ella como las personas pueden vivir de la manera más propiamente humana: habitando el mundo y dejándose habitar.

3.2. *La escuela: lugar para la formación de significados comunes*

Define Lipovetsky (1993) la era actual con la palabra vacío; una de las esferas que más ha sufrido este vacío es la del lenguaje, lo que explica la dificultad actual para generar espacios comunes.

Faltando un lenguaje adecuado, no podemos pensar sobre nosotros mismos ni sobre nuestra sociedad si no es con los conceptos insuficientes que nos suministra una cultura construida en medida substancial con los parámetros del “quantum” y del ‘ludens’, es decir de la realidad mecánico-cuantificable y lúdica (Navarro-Valls, 2005, p. 5).

El desvanecimiento de marcos de referencia comunes, en los que las palabras cobran sentido, unido a la dictadura de la opinión conlleva una dificultad para reconocerse a uno mismo, así como para el diálogo y el encuentro con los otros. Los maestros pueden devolver al lenguaje su capacidad para establecer marcos comunes de referencias, ya que la escuela está llamada a mostrar que, las experiencias más propiamente humanas como el sufrimiento, el amor, la libertad, la justicia... no son realidades relativas, sino que son cognoscibles a través de una razón que supera la mera razón técnica. “La historia, la tradición, la observación, la confianza, incluso la poesía y la literatura nos pueden proporcionar evidencias relevantes” (Ibáñez-Martín, 2015, p. 41) en este sentido. A través de la enseñanza

de las Humanidades, la escuela abre la posibilidad de construir significados comunes, porque ayuda a descubrir la existencia de una verdad sobre el concepto de humanidad a través de la ley natural; y que por tanto, cuestiones como lo que supone una vida digna o una vida lograda, no son relativas (Ibáñez-Martín, 2015), pudiéndose dialogar a este respecto desde un marco de referencia común. Por ello, se puede afirmar que, ante un mundo dominado por la lógica pragmática de la técnica, la escuela salvaguarda la utilidad de lo aparentemente inútil: “El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo” (Ordine, 2013, p. 15).

Por tanto, la escuela genera marcos de referencia, donde no solo cobran sentido y significado las palabras, sino sobre todo los valores y las virtudes. El cultivo de las Humanidades, denostadas por el cientifismo salvaje, guarda la capacidad de mostrar que existen fines vitales más elevados que otros, que existen derechos inalienables por la condición de ser persona y que la libertad humana no se reduce a la mera apetencia, sino que cobra su pleno sentido al ponerla en relación con el bien común (Larrú, 2018; Brown e Ion, 2022).

Por otro lado, la escuela contribuye también a la formación de estos significados gracias a su capacidad para proporcionar un conocimiento que permite superar la clase social de origen y dialogar con personas de orígenes familiares muy diversos. Esta es una de las grandes promesas democratizadoras de la educación, la posibilidad de ofrecer un conocimiento poderoso, liberador. La escuela guarda la “capacidad de poner a nuestra disposición la cultura como un nuevo mundo, un mundo diferente a aquel del que se alimenta el vínculo familiar” (Recalcati, 2016, p. 16). Por ello, la educación brinda la posibilidad de que, a pesar de la humildad de los orígenes de cada alumno, éste pueda desarrollar su potencial y ejercer su libertad de forma profunda. Por tanto, la escuela no debe caer en la “falsa democracia de la mediocridad” (Steiner y Ladjali, 2016, p. 119), sino que debe recordar que en la transmisión de la cultura reside la auténtica fuerza de la igualdad social y del compromiso con los valores que permiten la compasión, el cuidado del otro, la tolerancia y la convivencia pacífica.

4. CONCLUSIÓN: LA ESCUELA COMO LUGAR DE SENTIDO

Una de las tareas psicoevolutivas más importantes de la etapa de la juventud es la construcción de la identidad personal (Guardini, 2015). Responder a la pregunta acerca de quién se es resulta una tarea de suma importancia, pues de su respuesta dependerá en gran medida las múltiples decisiones vitales que la persona tomará en las etapas siguientes de su vida. La tecnología, la producción en masa o la facilidad para el consumo han exaltado la libertad como absoluto y, ante lo que podría parecer a simple vista como una gran ventaja: la posibilidad de elegir sin límites; aparece el riesgo de la indeterminación. La sensación de liquidez que rodea la vida diaria de las personas dificulta su capacidad para comprometerse y realizar opciones

de vida significativas y permanentes; poniendo en riesgo también nuestros sistemas democráticos. Como señala Esteve (2010):

En el momento en que, por un descuido de nuestra educación, formemos a personas incapaces de defender sus valores para no tener problemas; a personas incapaces de autocontrol y proclives a manifestaciones agresivas; a personas que se crean con derechos para decidir sobre la vida de otros, a los que consideran inferiores las masas exigirán el retroceso de las libertades civiles para aumentar el control sobre los individuos (pp. 182-183).

Hoy la escuela y los maestros luchan por resistir una agenda que pretende sustituir la reflexión teleológica como guía de los actos educativos por cambios metodológicos basados en criterios de eficacia. En aras de una supuesta adaptación de la institución escolar a los retos tecnológicos del nuevo milenio, se intenta presionar a la escuela a incurrir en tres reduccionismos que, disfrazados de innovación, ocultan el peligro de formar personas manipulables que gozando de una gran libertad de acción sean, en el fondo, esclavas de la tiranía de sus apetencias.

Sin embargo, tal como se ha señalado en este artículo, la innovación y la transmisión no son realidades opuestas, sino complementarias; ya que los nuevos métodos pedagógicos pueden contribuir positivamente a la transmisión cultural. La verdadera dicotomía se encuentra entre aquellos cambios metodológicos que acontecen como fruto de una seria reflexión teleológica y aquellos que esconden, bajo promesas innovadoras, pedagogías relativistas. Por tanto, en este panorama educativo, urge recuperar el cuestionamiento acerca del sentido de la educación para lo que resulta imprescindible la formación de los docentes en aquellas disciplinas que les permiten esgrimir mejor estos fines (García-Martínez *et al.*, 2022). Así, la Filosofía, la Historia, la Antropología o la Teoría de la Educación deben tener un papel clave en los programas de formación inicial y de actualización de los docentes, pues estos saberes permiten resistir los intentos con los que se trata de evitar que la escuela acometa su verdadero sentido: formar personas libres capaces de comprometerse consigo mismas, con los otros y con su tiempo.

Para acometer dicha meta resulta fundamental que las personas construyan una identidad personal sólida y profunda. Para ello, la narración, la inteligibilidad y la responsabilidad resultan elementos imprescindibles (MacIntyre, 2013) y, por ende, han de estar presentes en el currículo escolar. Sin embargo, estas tres dimensiones necesitan de la cultura para ser educadas. En primer lugar, la cultura desempeña un papel primordial en la competencia narrativa del alumno, porque es “la memoria, finalmente, construida con materiales de la propia experiencia y de la que incorpora de la colectiva, la que nos sujeta a nuestra biografía, a nuestra historia, a nuestra identidad” (Bernal Guerrero, 2009, p. 138); y, en segundo lugar, la transmisión cultural permite hacer inteligible la realidad, al permitir a los alumnos realizar la actividad más propiamente humana: la contemplación. A través de la

cultura, la escuela abre en un mundo científicista nuevas vías para abordar las grandes preguntas de la existencia.

Una sabiduría que trata de construirse a sí misma usando solo de la razón empírica, no es capaz de dar una respuesta suficiente a las grandes preguntas existenciales, para cuyo estudio es preciso acudir a ese caudal de experiencias éticas que configura una sabiduría histórica que acoge, de forma crítica y a la vez dócil, un variado conjunto de aportaciones que los hombres han alcanzado a través de todas las fuentes de conocimiento que poseemos (Ibáñez-Martín, 2021, p. 40).

Por último, la cultura permite al alumno descubrirse como un ser contingente y necesitado de los otros: de los que le precedieron y de los que convive. Así, la persona descubre su dimensión relacional, la importancia de la comunidad y la responsabilidad que ello conlleva. Por ello, el descubrimiento de la condición dialógica de la persona (Yepes y Aranguren, 2003) es clave para remediar muchos de los fenómenos sociales de violencia, radicalización y extremismo.

En una era donde con tan solo un clic de ordenador los jóvenes tienen acceso a numerosas informaciones, juegos online, compras en la red o relaciones virtuales, educar en y para la libertad es, sin duda, el gran reto del nuevo milenio. Por ello, la educación no puede reducirse a una mera “tarea técnica o a una actividad fundada en recetas que buscan resultados preestablecidos, y no el logro de una plenitud y perfección personales” (Larrú, 2018, p. 158). De esta forma, defendemos la escuela como transmisora de la cultura, lo que supone defender una educación que no solo reconoce el inmenso valor de dar respuestas a los estudiantes, sino que entiende que la cultura -en tanto que cultivo del espíritu- es capaz de suscitar en los alumnos -a través del contacto con el bien, la verdad y la belleza (Llano, 1985)- las grandes preguntas de la existencia. La escuela, por tanto, a través de la cultura genera significado para la propia vida y significados comunes que habilitan la vida en democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán-García, Á., Agejas, J. Á., y Antuñano, S. (2018). «Veritatem diligere». Misión de la Universidad: buscar, encontrar, comunicar la verdad. Pensamiento. *Revista de Investigación e Información Filosófica*, 74(282), 773-801. <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.001>
- Ahmed, J. U., Ashikuzzaman, N. M., y Nisha, N. (2016). Understanding Operations of Floating Schools: A Case of Shidhulai Swanirvar Sangstha in Bangladesh. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 5(2), 221-233. <https://doi.org/10.1177/2277977916665993>
- Amilburu, M.^a G., Bernal, A., y González Martín, M.^a R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Barrio Mestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99. <https://doi.org/10.14201/985>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Losada.

- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bellamy, F. X. (2020). *Permanecer. Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo*. Encuentro.
- Bernal Guerrero, A. (2009). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 129-160. <https://doi.org/10.14201/3033>
- Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XX1*, 14(2), 285-302. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.255>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Brown, Ch., y Ion, G. (2022). Práctica educativa informada por la investigación: cómo ayudar a los educadores a comprometerse con la investigación para el bien común. *Revista de Educación*, 397. Julio-Septiembre, 239-260. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-546>
- Brown, R. C., Fischer, T., Goldwich, A. D., Keller, F., Young, R., y Plener, P. L. (2018). #cutting: Non-suicidal self-injury (NSSI) on Instagram. *Psychological Medicine*, 48(2), 337-346. <https://doi.org/10.1017/S0033291717001751>
- Calvo, H. (2015). *Viaje a la escuela del s.XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/record-descargas-viaje-escuela-siglo-21-alfredo-hernando/>
- Contreras Mazarío, J. M. (2021). Valores educativos, ideario constitucional y derecho de los padres: la cuestión del «pin o censura parental». *Revista de Derecho Político*, 110, 79-112. <https://doi.org/10.5944/rdp.110.2021.30329>
- Crato, N. (2020). Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. En F. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes* (pp. 209-231). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_8
- Crespí, P., y García-Ramos, J. M. (2020). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Dumitru, E.-A. (2020). Testing Children and Adolescents' Ability to Identify Fake News: A Combined Design of Quasi-Experiment and Group Discussions. *Societies*, 10(3), 71. <https://doi.org/10.3390/soc10030071>
- Enkvist, I. (2009). La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia. *Estudios Públicos*, 115, 83-97. <https://doi.org/10.38178/cep.vi115.430>
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria* (2.^a ed.). Octaedro.
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido* (3.^a ed.). Herder.
- Fundación Amigó. (2019). *La violencia filio-parental en España*. https://fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2020/11/informe_vfp_2020.pdf
- García-Gil, M. Á., Fajardo-Bullón, F., y Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XX1*, 25(2), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31833>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Pérez-Navío, E., y León, S.P. (2022). Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers. *Educación XX1*, 25(1), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30236>
- Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 25-44. <https://doi.org/10.14201/982>

- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Guardini, R. (2015). *Las etapas de la vida*. Palabra.
- Hadjadj, F. (2020). *Por qué dar la vida a un mortal y otras lecciones*. Rialp.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio* (2.^a ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2020). *The Disappearance of Rituals: A Topology of the Present*. Polity Press.
- Holt, J. (1972). *Freedom and beyond*. Dutton.
- Holt, J. (1995). *How Children Fail*. DaCapo Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al sentido Crítico y al adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- INJUVE. (2017). *Sondeo de opinión 2017.1. Jóvenes, participación y cultura política. Informe de resultados*. http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/27/publicaciones/sondeo_2017-1_informe.pdf
- Judd, T. (2018). The rise and fall of the digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), 99-119. <https://doi.org/10.14742/ajet.3821>
- Larrú, J. de D. (2018). Maduración de la persona en el evento educativo. En J. Granados y J. A. Granados (Eds.), *La alianza educativa: Introducción al arte de vivir* (pp. 153-178). Didaskalos.
- Laudó, X. (2012). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68. <https://doi.org/10.14201/8645>
- Lenz, B., Wells, J., y Kingston, S. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment and Common Core Standards*. Jossey-Bass.
- Lipovetsky, G. (1993). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (6.^a ed.). Anagrama.
- Llano, A. (1985). *Futuro de la libertad*. EUNSA.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Ariel.
- Llano, A. (2015). *Teoría del conocimiento*. BAC.
- Llano, A. (2017). *La vida lograda*. Ariel.
- López-Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida: Una vía de ascenso a la madurez personal* (1.^a ed.). Desclee de Brower.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- Marcel, G. (1969). *Diario Metafísico (1928-1933)*. Guadarrama.
- Marchesi, Á., Camacho, E., Álvarez, N., Pérez, E. M., y Pérez, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación*. <https://www.grupo-sm.com/es/sites/sm-espana/files/news/documents/Informe-Volvemos-a-clase.pdf>

- Marchesi, Á., y Pérez, E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf
- Marín, H. (2019). *Civismo y ciudadanía. La Huerta Grande*.
- McCabe, M., Beláňová, A., y Machovcová, K. (2021). The gift of homeschooling: Adult home-school graduates and their parents conceptualize homeschooling in North Carolina. *Journal of Pedagogy*, 12(1), 119-140. <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0006>
- Morales Valero, M., y Amber Montes, D. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134. <https://doi.org/10.6018/educatio.423891>
- Navarro-Valls, J. (2005). *Discurso de Joaquín Navarro Valls*. Universidad Cardenal Herrera CEU. <https://www.uchceu.es/docs/conocenos/honoris-causa/discursos-joaquin-navarro.pdf>
- Noriega, J. (2018). Introducción: La educación y el arte de vivir. En J. Granados y J. A. Granados (Eds.), *La alianza educativa: Introducción al arte de vivir* (pp. 21-30). Didaskalos.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado.
- Orozco-Vargas, A. E., Aguilera-Reyes, U., Isabel García-López, G., y Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica: Efecto Mediador de la Regulación Emocional. *Revista de Educación*, 396. Abril-Junio, 127-150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532>
- Pattier, D., y Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XXI*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., y Sánchez, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS). https://www.asp-research.com/sites/default/files/pdf/ESTUDIOS_DE_LA_FUNDACION%2C_38.pdf
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., y Serrat Sellabona, E. (2022). Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills. *Revista de Educación*, 395, 277-303. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Pinel Martínez, C., Pérez Fuentes, M. D. C., y Carrión Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>
- Ponce-León, J. J. (2021). Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación. *Revista Innova Educación*, 3(2), 401-423. <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.02.008>
- Portinari, B. (28 de septiembre de 2020). El aula en casa: la pandemia impulsa el 'homeschooling'. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/2020-09-28/el-aula-en-casa-la-pandemia-impulsa-el-homeschooling.html>
- Ray, B. (2021). Should educators promote homeschooling? Worldwide growth and learner outcomes. *Journal of Pedagogy*, 12(1), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0003>
- Recalcati, M. (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Xorri Edicions.

- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Restán, J. (2016). *Educación, el otro nombre de la misericordia*. BAC.
- Reyero, D., y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Roberts, J. A., y David, M. E. (2020). The Social Media Party: Fear of Missing Out (FoMO), Social Media Intensity, Connection, and Well-Being. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(4), 386-392. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1646517>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Books.
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., y Escámez Sánchez, J. (2013). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 59-81. <https://doi.org/10.14201/10355>
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. Á., Rubio, A., y Jover, G. (2016). *La educación en España. El horizonte 2020*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3653822>
- Santoro, D. A. (2013). "I Was Becoming Increasingly Uneasy About the Profession and What Was Being Asked of Me": Preserving Integrity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 563-587. <https://doi.org/10.1111/curi.12027>
- Santoro, D. A. (2019). The problem with stories about teacher "burnout". *Phi Delta Kappan*, 101(4), 26-33. <https://doi.org/10.1177/0031721719892971>
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2016). *Elogio de la transmisión*. (4.^a ed.). Siruela.
- Taylor, C. (2018). *La ética de la autenticidad*. Paidós Ibérica.
- Thoilliez, B. (2018). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>
- Torralba, F. (2005). *El silencio: un reto educativo*. PPC.
- Torralba, F. (2018). *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable*. (1.^a ed.). Kairos.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S., y Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79(March 2019), 258-274. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.014>
- Wan Ismail, W. S., Sim, S. T., Tan, K., Bahar, N., Ibrahim, N., Mahadevan, R., Nik Jaafar, N. R., Baharudin, A., y Abdul Aziz, M. (2020). The relations of internet and smartphone addictions to depression, anxiety, stress, and suicidality among public university students in Klang Valley, Malaysia. *Perspectives in Psychiatric Care*, 56(4), 949-955. <https://doi.org/10.1111/ppc.12517>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020* | World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Yepes, R., y Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. (6.^a ed.). EUNSA.

THE SCHOOL: A PLACE OF MEANING AND COMMITMENT

La escuela: lugar de significado y compromiso

María José IBÁÑEZ AYUSO*, M.^a Rosario LIMÓN MENDIZABAL* & Cristina María RUIZ-ALBERDI**

**Universidad Complutense de Madrid. Spain.*

mibanez@ucm.es; mrlimonm@edu.ucm.es

<https://0000-0001-9055-5525>; <https://0000-0002-9939-4681>

***Universidad Francisco de Vitoria. Spain.*

c.ruiz.prof@ufv.es

<https://0000-0003-4976-5971>

Date of reception: 02/12/2021

Date of acceptance: 22/02/2022

Date of publication online: 01/09/2022

How to cite this article: Ibáñez Ayuso, M.^a J., Limón Mendizabal, M.^a R., & Ruiz-Alberdi, C. M.^a (2023). Schools: A Place of Meaning and Commitment. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47-64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>

ABSTRACT

Current social phenomena related to children and young people have led to a growing scepticism of the capacity of schools to construct common meanings and to prepare students to participate in a democratic society. The aim of this article is to show how cultural transmission within schools is the basis of the humanisation process by which students are able to construct their own personal identity on solid foundations and to find meaning within their own lives through commitment to the social, cultural, political and economic realities of which they are part. We will present three pressures to which schools are currently subjected, driving them to renounce

their true mission and provide an education emptied of cultural references with all the pernicious effects this entails. Secondly, we will explain how schools can, through cultural transmission, create meaning and enable students to find meaning within their own lives and engage with others within a common space of understanding. Finally, the paper will show how schools foment three dimensions (narration, intelligibility, and responsibility) necessary to live in a democratic society. To conclude, we will stress the fundamental importance of teleological reflection as a guide for educational action, resisting an agenda that undermines the true purpose of education: to instill the kind of freedom that enables individuals to transcend mere appetite and engage in a genuine encounter with others.

Keywords: schools; humanities education; educational innovations; culture; identity; teachers.

RESUMEN

Distintos fenómenos sociales relativos a la infancia y la juventud parecen cuestionar la capacidad de la escuela para crear significados comunes y garantizar la preparación de personas capaces de vivir en democracia. El objetivo de este artículo es demostrar que la transmisión cultural que se produce en el seno de la institución escolar es la base de los procesos de humanización que suceden en la escuela al fomentar en los alumnos la construcción de una identidad personal sólida, capaz de encontrar sentido a la propia vida y de comprometerse con la realidad social, cultural, política y económica de la que forma parte. Para ello, se exponen, en primer lugar, tres presiones a las que se encuentra sometida hoy la escuela para que, en aras del progreso, renuncie a la misión que le es propia y sucumba a la tentación de educar en el vacío cultural. A continuación, se defiende el valor de la escuela como generadora, a través de la cultura, de una realidad significativa, que permite hallar sentido a la propia vida y capacita para el encuentro y compromiso con los otros a través de la creación de significados comunes. Por último, se muestra cómo la escuela contribuye a la formación de tres dimensiones (narración, inteligibilidad y responsabilidad) necesarias para vivir en democracia. Como conclusión, se reclama la importancia de la reflexión teleológica como guía de la actuación educativa para resistir a una agenda que pone en riesgo la auténtica educación en libertad: la de la libertad que trasciende a la mera apetencia para comprometerse con el otro.

Palabras clave: escuela; humanidades; innovación educacional; cultura; identidad; docente.

1. INTRODUCTION

In recent years, there has been growing scepticism of the capacity of educational institutions to prepare young people for the increasingly digital and uncertain world brought on by the exponential development of technology (OECD, 2018; World Economic Forum, 2020). In fact, some have come to affirm that schools may in fact be hindering the learning of essential competences, such as creativity (Robinson & Aronica, 2016). In parallel, the perception of the quality of schools among families has progressively declined (Marchesi *et al.*, 2020; Marchesi & Pérez, 2005; Pérez-Díaz *et al.*, 2009; Orozco-Vargas *et al.*, 2022). Questions about school assignments or the parental PIN have been the subject of intense controversy, revealing the growing public mistrust of educational institutions (Contreras Mazarío, 2021). Additionally, teachers are facing numerous problems within schools themselves, especially regarding regulatory instability and excessive bureaucracy (Sanmartín *et al.*, 2016).

This pervasive discrediting of educational institutions has led to a growing popularity of anti-pedagogical trends (Gil Cantero, 2018), which for decades have denounced the failings of educational institutions (Holt, 1972; 1995), and ever greater interest in alternative education practices such as *home-schooling*, *world-schooling*, *unschooling* or eco-pedagogy, (Morales Valero & Amber Montes, 2021). Although the reductionist view of *home-schooling* insists that it impedes healthy social development of children, a number of studies have found *home-schooling* to be beneficial for socialisation (McCabe *et al.*, 2021; Ray, 2021) and that anti-authoritarian pedagogies have a positive impact on aspects related to self-esteem, emotional self-regulation or self-effectiveness (Ponce-León, 2021; Perpiñà *et al.*, 2022). Furthermore, the Covid-19 pandemic has led to educational scenarios that have stimulated a great deal of interest in *home-schooling* (Portinari, 2020). Thus, “what is questioned is not the need for education, teaching or learning but its purposes, and, above all, its institutionalisation” (Morales Valero & Amber Montes, 2021, p. 113).

In parallel to a growing mistrust of educational institutions, a fever of pedagogical innovation has arisen as a way to defend and reaffirm the relevance of schools. Successful educational experiences in different parts of the world (Ahmed *et al.*, 2016; Lenz *et al.*, 2015) have suggested that new methodologies offer the solution to the pressing problems facing schools today. However, as Calvo (2015) has pointed out, the success of the most innovative schools does not lie in the simple introduction of new methodologies, but rather that this innovation is the result of a serious and profound consideration of “what, who, how and when to educate” (p. 18).

1.1. *Youth disorientation in a liquid world*

A number of studies have revealed data on children and young people which appear to question the success of these educational innovations in fulfilling their democratising goals in educating young people able to commit to themselves and

actively engage in society. Today, young people face formidable anthropological challenges to overcome a pervasive sense of disorientation and to construct their own personal identity.

The omnipresence of screens has led to a form of sensorial overload that distorts the relationship with the real world and produces a profound disquiet (Torralba, 2018). Vision substitutes touch as a vehicle to apprehend reality, losing the distance necessary for contemplation (Han, 2015). Attention is fragmented and the capacity for contemplation is obstructed; to this pervasive feeling of disquiet is added the progressive disappearance of solid anchors in an increasingly liquid context. The adulteration of adults (Recalcati, 2015), the loss of rituals (Han, 2020) or the evaporation of external parameters (Bernal Guerrero, 2011) leave young people at a loss, without references for which to live fully in reality.

The failure of education systems to address these anthropological challenges is reflected in the indices of youth violence both physical and online (Fundación Amigó, 2019); the increasing prevalence of mental disorders such as depression, anxiety or stress among young people (Brown *et al.*, 2018; Wan Ismail *et al.*, 2020); the rising trends in non-substance addiction (Roberts & David, 2020; Vannucci *et al.*, 2020); political apathy; or limited capacity for critical thinking among digital natives (Dumitru, 2020; INJUVE, 2017; Pattier y Reyero, 2022).

In the face of this data, one may ask what has happened to education systems and, especially, why an institution that has the capacity to produce the “moral practices that generate the foundational experiences that make possible a democratic life” (Thoilliez, 2018, p. 309) has failed to perform to its full potential. A look at the changes which have taken place in the last decades show a progressive weakening and even abandonment of the role of schools in the transmission of culture (Bellamy, 2018), generating a profound disorientation among today’s youth.

School contributes to the existence of the world because education, particularly during the period of physical maturation (so-called obligatory education), is not measured by the sum total of notional information it dispenses but rather by opening the door to culture as if a new world [...] If everything is driving our young people to be absent from the world, in an autistic retreat into isolated worlds (technological, virtual, symptomatic), schools remain a bulwark, safeguarding the human, encounter, exchange, friendships and intellectual discovery (Recalcati, 2016, p. 16).

1.2. *The transmission of culture versus the mere teaching of cultural products*

It may seem paradoxical to speak of the loss of transmission at a moment when, thanks to new technologies, students enjoy unprecedented access to cultural products. However, this overlooks the most important aspect of culture: its subjective dimension (Amilburu *et al.*, 2018) and the process of interiorisation it involves. Culture from this perspective supposes, above all, the cultivation of the self (Llano, 2017). This

requires an interiorisation of culture that goes far beyond the logic of possession (a logic that can be applied if culture is reduced merely to cultural products), and lies in the encounter with others (López-Quintás, 2009).

Transmitting culture in this dual sense, objective and subjective, enables the individual to enjoy presence in the world, comprehensively inhabiting reality rather than being merely in transit (Marín, 2019). Thus, the loss of cultural transmission reduces the person from inhabitant to a passer-by where the only criteria are utility and profitability (Bellamy, 2020). Hadjadj (2020) maintains that the modern approach to culture is in fact contrary to its true essence, and that cultural products are used to “flee from the hard work of education” (p. 16). An education based on this approach to culture condemns students to a form of “cultural anorexia” (Recalcati, 2016, p. 15), resulting in a loss of meaning and rootedness.

The transmission of culture as a form of self-cultivation supposes going beyond a mere knowledge of cultural products, involving the students in all of their dimensions. In addition to knowledge, transmission implies skills, experiences and habits that “are only assumed through the exercise of human faculties - feelings, understanding, will - towards one’s own perfection” (Amilburu *et al.*, 2018, p. 172). Cultural transmission is not only an intellectual exercise but is also an integral and integrating experience of various human dimensions and faculties that sets the individual on the path to plenitude and the construction of their personal identity:

Only if I in a world in which history, or the demands of nature, or the needs of my fellow human beings, or the duties of citizenship, or the call of God, or something else of this order matters crucially, can I define an identity for myself that is not trivial (Taylor, 2018, p. 76).

The aim of this article is to defend the principle of cultural transmission which takes place when school plays a fundamental role in the process of humanisation and construction of individual identity, a necessary pillar of democratic society. Thus, schools and teachers, through a profound teleological reflection, must resist the pressure of those who insist transmission is obsolete rather than the fundamental purpose of education. This article will explore the current pressures for schools to abdicate their mission and the risks should this take place. We will examine the manner in which cultural transmission through the creation of personal and common meaning is essential to both personal fulfilment and life in community.

2. INNOVATE OR PERISH?

Today, teachers and schools appear to be presented with a false dichotomy which systematically counterposes cultural transmission with new teaching methodologies. However, “transmission does not preclude innovation, change and creativity” (Amilburu *et al.*, 2018, p. 190). These pressures present the risk of three great

reductionisms: limit the student to a mere *homo faber*, shrink the role of the teacher to a merely technical function and inhibit the development of human freedom to a mere capacity for action. At heart, these three reductionisms overlook the fact that education “is not to inform about certain content or certain values but rather to create the subject from an interior truth” (Noriega, 2018, p. 23).

2.1. *From knowledge that liberates to the utility of knowledge: the reduction of the student to homo faber*

For centuries, three words have been closely related: truth, light and knowledge. In fact, many of the mottos of the oldest universities in the world continue to include the Greek words *veritas*, *lux* and *sapientia*; for centuries it has been understood that through knowledge people could illuminate the truth and that this was inexhaustible (Llano, 2015). However, in contemporary society, where technical-scientific knowledge is regarded as the only manner to comprehend reality, notions of the truth as a domain and reality as a mystery (Marcel, 1969) have lost their meaning and their credibility. We find ourselves in an era of post-truth, bringing with it grave consequences for learning, the education of young people and social progress (Ibáñez-Martín, 2015). The reigning relativism has resulted in the blurring of rules and regulations and the manipulation (Laudó, 2012) of education vacated of all moral purpose (Gil Cantero, 2008). According to Enkvist (2009), we are subject to a dictatorship of opinion, where the substantive criteria have lost all importance. “Schools no longer there to educate the uneducated, but rather to make the uneducated believe they are educated. [...] Everyone should be able to take part in any class without any prior knowledge” (p. 104).

In the midst of this relativist scenario, where all anchor points have vanished, an idolatry of technology has taken hold. Society has ceased to be based on performance, becoming one based on self-exploitation. Propelled on a wave of excessive positivity, many people have raised up work as an absolute value, becoming the *animal laborans*, (Han, 2017). This primacy of technology and scientific reasoning has entered schools through education in competences. When competences are decoupled from cultural transmission there is the risk that education becomes a mere acquisition of skills, reducing the student to the condition of *homo faber* (Luri, 2020) and dismissing the notion of the student as being, above all, *homo quaerens*: a seeker of meaning. The impossibility of imparting competences within a cultural vacuum is illustrated by the reductionism embedded in the term “learning to learn”, if competences are stripped of cultural transmission (Crato, 2020). Although new technologies offer the possibility of accessing vast stores of information with a simple click, “knowledge is required both to search for knowledge and to judge the value of the knowledge found. Above all, true knowledge is necessary to produce true knowledge” (Luri, 2020, p. 31).

Here then is the first pressure to which teachers are unconsciously subjected: behind the façade of teaching competences lies the risk of reducing the student to mere technical capacity, ignoring a fundamental aspect of the students as one “seeking transcendence and fulfilment, called always to go further beyond. To dismiss or to renounce this vocation is to mutilate their humanity and to frustrate their existence” (Abellán-García *et al.*, 2018, p. 800). It is essential that education policies do not reduce the notion of competences to a mere set of skills, but rather to reaffirm the humanistic and integral vision of the person. A number of international organisations have highlighted the importance that education does not simply develop a set of aptitudes but truly fosters “the capacities necessary for individuals to lead a life of dignity and meaning” (UNESCO, 2015, p. 37).

From this perspective, cultural transmission, far from being a constraint on acquiring competences, gives this type of education a much more profound and coherent meaning (Crespí & García-Ramos, 2020). Cultural transmission constructs the relation between competences and the great questions of existence which is where true meaning can only be found.

2.2. *From teacher as transmitter to teacher as facilitator: horizontality in the education relationship*

In recent years, the phenomenon of *burnout* has received ample attention. A systematic review of existing scholarship recently found that the majority of research has focused primarily on identifying a correlation between *burnout* and a number of socio-demographic, academic, professional, psychological and physical health variables (Pinel Martínez *et al.*, 2019; García-Gil *et al.*, 2022). Professor Santoro (2013, 2019) has highlighted the importance of regarding this phenomenon by considering the moral character of the teaching profession itself. According to her research, when the moral integrity of students, of teachers, or of education itself is perceived as under threat, teachers will often chose to abandon the profession. In light of these studies, it may be instructive to consider if the changes in the nature of the teaching profession in recent years is related to the significant growth of the *burnout* syndrome.

The problem of education in the modern world lies in the fact that by its nature it cannot forgo either authority or tradition, and yet must proceed in a world that is neither structured by authority nor held together by tradition (Arendt, 1996, p. 207).

The transition of teacher as transmitter to teacher as facilitator has three broad consequences: the distress of teachers, the increase in disruptive behaviour in classrooms and the loss of references. Firstly, new methodologies are oriented towards giving the greatest protagonism possible to the student. In the transition from transmitter to facilitator, the teacher gives up what had been the most logical answer to the question of their educational role. According to Ibáñez-Martín (2015)

this answer is: “My role is firstly to teach a subject. I am here because I have been charged with teaching certain knowledge” (p. 35). In a society which demands teachers educate without transmitting, teachers stand before their students with an “anguishing sensation of intellectual and moral defencelessness” (Barrio Maestre, 2008, p. 85). Under the guise of adapting to the needs of digital natives, “teachers are asked not to teach but to merely organise the conditions of their students’ learning” (Bellamy, 2018, p. 122). One may ask if the needs of these digital natives are so different from those of previous generations (Judd, 2018), since they, as with their predecessors, must make use of their freedom and when this freedom is drained of knowledge there is the risk this can lead anywhere (Luri, 2020).

This change in the role of teachers has undermined their authority in the eyes of their students, of parents and of society. The authority of the educator lies in the fact that the teacher is recognised as the person from whom the student will receive culture and the humanisation that it brings. Stripped of the moral authority transmission confers, the teacher is now obliged to win the respect of the student through the continuous dispensing of positive reinforcements, resulting in a horizontalization of the educational relationship and the loss of the symbolic difference between generations. This supposes “the absence of adults able to exercise their educational function and to present alternatives which is the basis of all education processes” (Recalcati, 2016, p. 42). Furthermore, by renouncing their role as transmitter, the teacher leaves the student adrift in a world without references, where students, subject to a constructivism emptied of any meaningful references, faces the challenge of constructing their own individual identity.

A pedagogical narrative centred on identity aspires to provide, if not light, then at least some human warmth and vitality; understanding of education as a pathway for each individual to find culture, within a context, in the wake of the Post-modernist critique, that assumes contingency and uncertainty of life in the world, and the increasingly subtle threat of convergence into a uniform and collective narrative (Bernal Guerrero, 2011, p. 299).

As is the case with competences, through the prism of innovation, teachers give up the essence of their role: to be teachers of humanity, a task which requires cultural transmission. However, the new methodologies and cultural transmission are not per se mutually exclusive. They can in fact be complementary, providing there is critical reflection on the aspects which allow the teacher to perform their true mission.

2.3. From autonomy as goal to autonomy as premise: limits as discovery of interior freedom

The third pressure schools are subjected to are those associated with the notion of student autonomy. The child must have autonomy to discover the world and

learn for themselves. The emphasis on student autonomy overlooks the fact that genuine autonomy is above all the ultimate goal of education, that is, to achieve self-mastery, necessary for personal maturity and the foundation of a democratic society (Ruiz Corbella *et al.*, 2013). To achieve this goal the transmission of culture and the central role of the teacher is paramount since “education is essentially a light on the next generation, within the tragedy of a life which, as Ortega said, is given to us but not ready-made” (Ibáñez-Martín, 2015, p. 63).

It is significant that, in an age of mass consumption, we dismiss the importance of making responsibility and autonomy the fundamental goals of education; both of which permit individuals to transcend mere appetite and to cultivate genuine human freedom: interior freedom (Frankl, 2016). According to Han (2020), companies have wrapped up consumption in emotion, and encourage us to indulge our appetites; for this, schools must renounce educating responsibility and discipline in favour of encouraging a mere desire to have. Educating the will is very difficult if an essential and co-substantial element of the person is lacking: limits. While limits can often appear as external, arbitrary restrictions imposed by institutions, such as schools, in reality these are inscribed in our ontological condition and constitute a unique opportunity to engage with the “most profound questions and aspirations of man, the need for salvation, the desire for a full and happy life and a response to the questions of the meaning of life and the origin of reality” (Larrú, 2018, p. 155). Thus, far from constraining the autonomy of the student, limits represent an ideal opportunity for their personal growth (Reyero & Gil Cantero, 2019), especially when accompanied by critical reflection in which they can understand and internalise certain norms.

To educate in freedom is to educate in responsibility: an educated citizen is one who, before acting, considers the consequences of their actions [...] Democracy is based on the strength of free and educated citizens who understand the values they defend and the long and arduous historic struggle it took to achieve a society based on justice, democracy and freedom (Esteve, 2010, pp. 182-183).

3. SCHOOL: A BASTION OF MEANING

The three pressures described above demonstrate the dangers of exchanging teleology for methodology as the guiding light of education action. Thus, as the new generation, through self-harm and violence, cries out for meaning in their lives (Restán, 2016), the great question facing teachers and schools is not methodology but rather meaning.

3.1. School: a place to find the meaning of life through engagement with culture

The principal challenge of schools is to help students to become truly themselves. “The path between myself and my true self leads necessarily through the

intermediation of others, through the mediation of the inheritance handed down by humanity which, in the work of civilisations, also leads towards others” (Bellamy, 2018, p. 102). Thus, the mission of education is intrinsically united to the transmission of culture, allowing the individual to expand their vision of themselves and construct their personal identity on solid foundations and in its various dimensions; and it is in this process of humanisation where the promises of the democratisation of education reside.

The person, although they live in the exterior world, in reality inhabits an interior world. Regarding the student as *homo viator* supposes the recognition that “the ability to construct narrations and to understand them is fundamental to the discovery of a personal world within the world of life” (Bernal Guerrero, 2011, p. 294). School contributes, through the transmission of culture, to the construction of these narrations through the understanding of the world, the learning of language and contemplation. Firstly, culture provides the knowledge necessary to situate and humanly inhabit the historical reality in which one lives. “To be in the world requires understanding, perhaps partial and fragmentary, but man needs to comprehensively inhabit their life in order to live humanly: no one is properly in a place (nor in a time) if they don’t know where they are” (Marín, 2019, p. 12). Secondly, thanks to language, not only can a person communicate with others but can also explore their interior selves. Given that language is a vehicle for thought and reflection, the broader a person’s vocabulary the better they can express their opinions, feelings or judgements and, perhaps more importantly, discern these in themselves (Llano, 1999, p. 151). By teaching grammar, improving handwriting or encouraging the habit of reading, teachers open the door to true critical thinking, providing students with the tools necessary for internal dialogue and reflection. However, in a world buzzing with the constant noise and overstimulation of new technologies, schools offer students the ability to discover something even more powerful than words: silence (Torrallba, 2005). Silence allows students to engage with powerful questions about their own personal identity, their life and its meaning.

Secondly, school permits the student to discover themselves as a being of encounter. “Man is, by nature, a being in need; and, among the primary needs that afflicts him is the need for culture” (Bellamy, 2018, p. 99). The discovery of the relational nature of the person is one of the fundamentals of a commitment to a democratic society, permitting the transformation of “what one *de facto* desires into what can *legitimately* desire – a transformation that can never be based on one’s own views or desires but requires the participation what is or who are others” (Biesta, 2017, p. 21). This transformation of desire is the key to the ability to commit oneself to the fundamentals of democratic citizenship. Finally, culture also opens a door to the discovery of one’s own biography and an understanding of one’s own history within history. This encounter with tradition provides meaningful relevance for the construction of one’s own personal identity: references.

Within our liquid world (Bauman, 2005), the mission of school as a transmitter of culture continues to be as relevant as in previous times, since it is through this that individuals can live in a truly human way: inhabiting and being inhabited by the world.

3.2. *School: a place for the construction of shared meanings*

Lipovetsky (1993) defined our age with a single word: emptiness. One of the spheres which has most suffered from this emptiness is language, the cause the current difficulties in creating common spaces of understanding.

Without the proper language we cannot think about ourselves nor our society other than through the inadequate concepts offered by a culture constructed largely on “quantum” and ‘ludens’ parameters, that is, on the mechanical-quantifiable and on play (Navarro-Valls, 2005, p. 5).

The disappearance of common frames of reference in which words take on meaning, combined with a dictatorship of opinion, brings with it a difficulty in recognising oneself, and dialogue and encounter with others. Teachers may restore the power of language to establish common frames of reference, while schools can show students that the most properly human experiences, such as suffering, love, freedom, justice, etc, are not relative realities but rather they are perceived through a form of reason that lies beyond mere technical know-how. “History, tradition, observation, trust, even poetry and literature have important insights to offer” (Ibáñez-Martín, 2015, p. 41). Through the Humanities, schools can offer the possibility of shared meaning, helping to reveal a truth in the concept of humanity through natural law and that questions about individual dignity and fulfilment are not relative (Ibáñez-Martín, 2015) and can be engaged within a common frame of reference. It can thus be affirmed that, in a world dominated by the pragmatic logic of technology, schools safeguard the usefulness of that which appears to be useless: “Knowledge in itself constitutes a bulwark against delusions of the omnipotence of money and utilitarianism” (Ordine, 2013, p. 15).

Thus, school can create common frames of reference where not only words take on meaning but also other human values and virtues. The cultivation of the humanities, denigrated by a runaway scientific rationalism has the capacity to reveal there are more important purposes in life, that individuals enjoy certain inalienable rights by virtue of their humanity and that human freedom cannot be reduced to the mere satisfaction of appetites but that achieves fulfilment in the service of the common good (Larrú, 2018; Brown & Ion, 2022).

Additionally, schools also contribute to the creation of meaning by providing the experiences that help overcome the barriers of social class, fomenting dialogue among people from very diverse backgrounds. This is one of the great democratising promises of education, the possibility to offer powerful and liberating knowledge.

Schools have the “capacity to open the door to culture as if a new world, a world other than that which sustains family relations” (Recalcati, 2016, p. 16). Education offers the promise that all students, regardless of their social background, can develop their full potential and exercise their personal liberty in a profound and meaningful way. Schools must not fall into the trap of a “false democracy of mediocrity” (Steiner & Ladjali, 2016, p. 119), but must recall that it is through cultural transmission that true social equality and commitment to shared values of compassion, care for others, tolerance and social harmony.

4. CONCLUSION: SCHOOL AS A PLACE OF MEANING

One of the most important psychological processes of youth is the construction of one’s own personal identity (Guardini, 2015). Responding to the question “Who are you” is of paramount importance and the answer will determine a multitude of life decisions a person will make over the course of their life in the future. Technology, mass production or the facility for consumption exalts the notion of personal liberty as an absolute, and what may appear as a great advantage: the possibility of limitless choice; poses a great risk of disorientation. The sensation of liquidity that surrounds the daily life of individuals impedes their ability to commit themselves, to make meaningful, permanent decisions while also undermining our democratic institutions. According to Esteve (2010):

At the moment, through carelessness in education, we produce individuals unwilling to defend their values so as to avoid problems, who are incapable of self-control and prone to aggression, who believe they have the right to decide on the lives of others, who consider others inferior, will demand a repeal of civil liberties to increase their control over others (pp. 182-183).

Today, schools and teachers are struggling to resist an agenda that aims to substitute teleological reflection as a guide to education for methodological changes based on the criteria of efficacy. In pursuing a supposed adaptation of educational institutions to the technological challenges of the new millennium, schools are pressured into three grave reductionisms which, under the guise of innovation, pose the hidden danger of producing individuals who are highly manipulable, believing themselves to be free while in fact they are enslaved by the tyranny of their appetites.

Nevertheless, as this article has shown, innovation and the transmission of culture are not mutually exclusive but rather complementary; new pedagogical methods can positively contribute to cultural transmission. The true dichotomy is found between those methodological changes that are the product of teleological reflection and those in which the discourse of innovation disguises a pedagogical relativism. Given this panorama, it is essential to rethink the purpose and goals of education, while providing teachers of these disciplines with the training necessary to better identify and achieve these ends (García-Martínez *et al.*, 2022). Philosophy,

History, Anthropology or Theory of Education are essential subjects within teacher training, both for initial and reinforcement training programs, in resisting the calls for schools to give up their true mission: to education individuals able to commit to themselves, to others and to their times.

These goals can only be achieved if students have the tools to construct a solid and well-founded personal identity. Narration, intelligibility and responsibility are essential elements in this effort (MacIntyre, 2013) and must be incorporated into school curricula. However, these three dimensions are embedded within and can only be taught through culture. Firstly, culture plays a primordial role in the narrative competence of the student given that, ultimately, it is “memory, constructed through personal and collective experience, that binds us to our biography, our history and our identity” (Bernal Guerrero, 2009, p. 138); secondly, cultural transmission makes reality intelligible, allowing young people to perform the action which is most properly human: contemplation. In a world dominated by scientism, it is through culture that school can offer fresh vistas and avenues to engage in the fundamental questions of existence.

A wisdom which aims to construct itself using only empirical reason is unable to respond to the great existential questions, which require drawing from that current of ethical experiences that constitute a historical wisdom that contains, both critically and passively, the wealth of knowledge human beings have acquired from all the possible sources at our disposal (Ibáñez-Martín, 2021, p. 40).

Finally, culture enables students to see themselves as contingent, as needing others: those that preceded them and those that surround them. Thus, the individual discovers their relational dimension, the importance of community and the responsibilities this entails. Thus, the discovery of the dialogic nature of the person (Yepes & Aranguren, 2003) is an essential remedy to the social ills of violence, radicalisation and extremism.

In an era when young people, with only a click, have access to vast amounts of information, online videogames and shopping or virtual relationships, providing an education in and for freedom is no doubt the great challenges of the new millennium. Therefore, education cannot be reduced to a “technical function or action based on formulas that seek predetermined ends rather than the personal fulfilment and growth” (Larrú, 2018, p. 158). We must stand for schools as transmitters of culture, defend an education that not only recognises the immense value of providing guidance to students but also that regards culture, understood as the cultivation of the spirit, as able to spur students to engage, through the experience of goodness, truth and beauty (Llano, 1985), in the deepest questions of existence. Schools must, through culture, create meaning in young people’s lives and the common shared values that make a democratic society possible.

REFERENCES

- Abellán-García, Á., Agejas, J. Á., & Antuñano, S. (2018). «Veritatem diligere». Misión de la Universidad: buscar, encontrar, comunicar la verdad. Pensamiento. *Revista de Investigación e Información Filosófica*, 74(282), 773-801. <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.001>
- Ahmed, J. U., Ashikuzzaman, N. M., & Nisha, N. (2016). Understanding Operations of Floating Schools: A Case of Shidhulai Swanirvar Sangstha in Bangladesh. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 5(2), 221-233. <https://doi.org/10.1177/2277977916665993>
- Amilburu, M.^a G., Bernal, A., & González Martín, M.^a R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Barrio Mestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99. <https://doi.org/10.14201/985>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Losada.
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bellamy, F. X. (2020). *Permanecer. Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo*. Encuentro.
- Bernal Guerrero, A. (2009). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 129-160. <https://doi.org/10.14201/3033>
- Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XX1*, 14(2), 285-302. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.255>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Brown, Ch., y Ion, G. (2022). Práctica educativa informada por la investigación: cómo ayudar a los educadores a comprometerse con la investigación para el bien común. *Revista de Educación*, 397. Julio-Septiembre, 239-260. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-546>
- Brown, R. C., Fischer, T., Goldwich, A. D., Keller, F., Young, R., & Plener, P. L. (2018). #cutting: Non-suicidal self-injury (NSSI) on Instagram. *Psychological Medicine*, 48(2), 337-346. <https://doi.org/10.1017/S0033291717001751>
- Calvo, H. (2015). *Viaje a la escuela del s.XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/record-descargas-viaje-escuela-siglo-21-alfredo-hernando/>
- Contreras Mazarío, J. M. (2021). Valores educativos, ideario constitucional y derecho de los padres: la cuestión del «pin o censura parental». *Revista de Derecho Político*, 110, 79-112. <https://doi.org/10.5944/rdp.110.2021.30329>
- Crato, N. (2020). Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. In F. Reimers (Ed.), *Audacious Education*

- Purposes* (pp. 209-231). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_8
- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2020). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Dumitru, E.-A. (2020). Testing Children and Adolescents' Ability to Identify Fake News: A Combined Design of Quasi-Experiment and Group Discussions. *Societies*, 10(3), 71. <https://doi.org/10.3390/soc10030071>
- Enkvist, I. (2009). La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia. *Estudios Públicos*, 115, 83-97. <https://doi.org/10.38178/cep.vi115.430>
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria* (2.^a ed.). Octaedro.
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido* (3.^a ed.). Herder.
- Fundación Amigó. (2019). *La violencia filio-parental en España*. https://fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2020/11/informe_vfp_2020.pdf
- García-Gil, M. Á., Fajardo-Bullón, F., y Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XX1*, 25(2), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31833>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Pérez-Navío, E., y León, S. P. (2022). Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers. *Educación XX1*, 25(1), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30236>
- Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 25-44. <https://doi.org/10.14201/982>
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Guardini, R. (2015). *Las etapas de la vida*. Palabra.
- Hadjadj, F. (2020). *Por qué dar la vida a un mortal y otras lecciones*. Rialp.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio* (2.^a ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2020). *The Disappearance of Rituals: A Topology of the Present*. Polity Press.
- Holt, J. (1972). *Freedom and beyond*. Dutton.
- Holt, J. (1995). *How Children Fail*. DaCapo Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al sentido Crítico y al adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>

- INJUVE. (2017). *Sondeo de opinión 2017.1. Jóvenes, participación y cultura política. Informe de resultados*. http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/27/publicaciones/sondeo_2017-1_informe.pdf
- Judd, T. (2018). The rise and fall of the digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), 99-119. <https://doi.org/10.14742/ajet.3821>
- Larrú, J. de D. (2018). Maduración de la perona en el evento educativo. In J. Granados & J. A. Granados (Eds.), *La alianza educativa: Introducción al arte de vivir* (pp. 153-178). Didaskalos.
- Laudó, X. (2012). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68. <https://doi.org/10.14201/8645>
- Lenz, B., Wells, J., & Kingston, S. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment and Common Core Standards*. Jossey-Bass.
- Lipovetsky, G. (1993). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (6.^a ed.). Anagrama.
- Llano, A. (1985). *Futuro de la libertad*. EUNSA.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Ariel.
- Llano, A. (2015). *Teoría del conocimiento*. BAC.
- Llano, A. (2017). *La vida lograda*. Ariel.
- López-Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida: Una vía de ascenso a la madurez personal* (1.^a ed.). Desclee de Brower.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- Marcel, G. (1969). *Diario Metafísico (1928-1933)*. Guadarrama.
- Marchesi, Á., Camacho, E., Álvarez, N., Pérez, E. M., & Pérez, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación*. <https://www.grupo-sm.com/es/sites/sm-espana/files/news/documents/Informe-Volvemos-a-clase.pdf>
- Marchesi, Á., & Pérez, E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf
- Marín, H. (2019). *Civismo y ciudadanía. La Huerta Grande*.
- McCabe, M., Beláňová, A., & Machovcová, K. (2021). The gift of homeschooling: Adult home-school graduates and their parents conceptualize homeschooling in North Carolina. *Journal of Pedagogy*, 12(1), 119-140. <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0006>
- Morales Valero, M., & Amber Montes, D. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134. <https://doi.org/10.6018/educatio.423891>
- Navarro-Valls, J. (2005). *Discurso de Joaquín Navarro Valls*. Universidad Cardenal Herrera CEU. <https://www.uchceu.es/docs/conocenos/honoris-causa/discursos-joaquin-navarro.pdf>

- Noriega, J. (2018). Introducción: La educación y el arte de vivir. In J. Granados & J. A. Granados (Eds.), *La alianza educativa: Introducción al arte de vivir* (pp. 21-30). Didaskalos.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acanalado.
- Orozco-Vargas, A. E.; Aguilera-Reyes, U.; Isabel García-López, G., y Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica: Efecto Mediador de la Regulación Emocional. *Revista de Educación*, 396. Abril-Junio, 127-150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532>
- Pattier, D., y Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS). <https://www.asp-research.com/sites/default/files/pdf/ESTUDIOS DE LA FUNDACION%2C 38.pdf>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., y Serrat Sellabona, E. (2022). Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills. *Revista de Educación*, 395, 277-303. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Pinel Martínez, C., Pérez Fuentes, M. D. C., & Carrión Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>
- Ponce-León, J. J. (2021). Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación. *Revista Innova Educación*, 3(2), 401-423. <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.02.008>
- Portinari, B. (28 de septiembre de 2020). El aula en casa: la pandemia impulsa el 'homeschooling'. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/2020-09-28/el-aula-en-casa-la-pandemia-impulsa-el-homeschooling.html>
- Ray, B. (2021). Should educators promote homeschooling? Worldwide growth and learner outcomes. *Journal of Pedagogy*, 12(1), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0003>
- Recalcati, M. (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Xoroi Edicions.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Restán, J. (2016). *Educación, el otro nombre de la misericordia*. BAC.
- Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2020). The Social Media Party: Fear of Missing Out (FoMO), Social Media Intensity, Connection, and Well-Being. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(4), 386-392. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1646517>

- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Books.
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., & Escámez Sánchez, J. (2013). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 59-81. <https://doi.org/10.14201/10355>
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. Á., Rubio, A., & Jover, G. (2016). *La educación en España. El horizonte 2020*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3653822>
- Santoro, D. A. (2013). "I Was Becoming Increasingly Uneasy About the Profession and What Was Being Asked of Me": Preserving Integrity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 563-587. <https://doi.org/10.1111/curi.12027>
- Santoro, D. A. (2019). The problem with stories about teacher "burnout". *Pbi Delta Kappan*, 101(4), 26-33. <https://doi.org/10.1177/0031721719892971>
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2016). *Elogio de la transmisión*. (4.^a ed.). Siruela.
- Taylor, C. (2018). *La ética de la autenticidad*. Paidós Ibérica.
- Thoilliez, B. (2018). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>
- Torralba, F. (2005). *El silencio: un reto educativo*. PPC.
- Torralba, F. (2018). *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable*. (1.^a ed.). Kairos.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S., & Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79(March 2019), 258-274. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.014>
- Wan Ismail, W. S., Sim, S. T., Tan, K., Bahar, N., Ibrahim, N., Mahadevan, R., Nik Jaafar, N. R., Baharudin, A., & Abdul Aziz, M. (2020). The relations of internet and smartphone addictions to depression, anxiety, stress, and suicidality among public university students in Klang Valley, Malaysia. *Perspectives in Psychiatric Care*, 56(4), 949-955. <https://doi.org/10.1111/ppc.12517>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020* | World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Yepes, R., & Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. (6.^a ed.). EUNSA.

LA FILOSOFÍA COMO DISCIPLINA *NON GRATA* PARA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR MODERNA

*Philosophy as a “Non Grata” Discipline for the Modern
School Institution*

Edgar GILI GAL
Universidad de Barcelona. España.
edgargili@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1807-4783>

Fecha de recepción: 26/04/2022
Fecha de aceptación: 21/07/2022
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Gili Gal, E. (2023). La filosofía como disciplina *non grata* para la institución escolar moderna *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.28853>

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer una explicación, una entre otras igualmente posibles, que permita entender por qué la filosofía, ya sea en tanto que materia de enseñanza, ya sea en tanto que teoría de la educación, ha sido con frecuencia para la escuela moderna (s. XVI-XXI) una suerte de disciplina *non grata*, esto es, una disciplina que se acepta al tiempo que se margina.

Como se verá, una explicación de esta ambigüedad de la relación de la escuela con la filosofía puede encontrarse en un análisis genealógico de la escuela de corte foucaultiano, es decir, que puede encontrarse en un estudio de las condiciones históricas de emergencia y desarrollo de la escuela en la Modernidad. En concreto, se ha prestado atención a cuatro acontecimientos mayores: el gran cisma religioso del cristianismo, el nacimiento del capitalismo y de la razón de Estado, la irrupción del humanismo renacentista y el desarrollo de las ciencias humanas.

De este modo, se muestra que la escuela parece estar animada desde sus orígenes por intereses que son mayoritariamente contrarios o ajenos a la filosofía, pero se muestra asimismo que, aunque sea en menor medida, la escuela también parece estar animada desde el principio por intereses que son para la filosofía más bien favorables. Si todo esto fuera cierto, entonces se entendería por qué la filosofía ostenta un estatuto más bien ambiguo en su relación con la escuela.

A partir de aquí, es posible que también haya que considerar que una inserción plena de la filosofía en la escuela no puede lograrse solamente por medio de una reivindicación de sus bondades, sino que tal vez sea preciso que, además, se reclame que la escuela responda a intereses que sean para la filosofía más propicios.

Palabras clave: capitalismo; ciencias de la educación; cristianismo; escuela; filosofía; genealogía; humanismo; Michel Foucault.

ABSTRACT

The purpose of this article is to offer an explanation, one among others equally possible ones, that allows us to understand why Philosophy, whether as a teaching subject or as a theory of education, has often been for the modern school (16th-21st century) a kind of discipline *non grata*, that is, a discipline that is accepted and at the same time marginalized.

As will be seen, an explanation of this ambiguity of the relationship between school and Philosophy can be found in a Foucauldian genealogical analysis of the school, that is to say, it can be found in a study of the historical conditions of the emergence and development of the school in Modernity. Specifically, attention has been paid to four major events: the Great Schism of Christianity, the birth of Capitalism and the reason of State, the irruption of Renaissance humanism and the development of the human sciences.

In this way, it is shown that the school seems to be animated from its origins by interests that are for the most part contrary or alien to Philosophy, but it is also shown that, even if to a lesser extent, the school also seems to be animated from the beginning by interests that are rather favorable to Philosophy. If all of this were true, then it would be understood why Philosophy has a rather ambiguous status in its relationship with the school.

From this point onwards, it may also be necessary to consider that a full integration of Philosophy in schools cannot be achieved only by claiming its merits, but that it may also be necessary to demand that school responds to interests that are more propitious to Philosophy.

Keywords: capitalism; educational sciences; christianity; schools; philosophy; genealogy; humanism; Michel Foucault.

1. INTRODUCCIÓN. UNA GENEALOGÍA DE LA ESCUELA MODERNA PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA FILOSOFÍA COMO DISCIPLINA *NON GRATA*

Es un hecho de sobra conocido, a la vez que histórico y aún de plena actualidad, que la presencia del profesor de filosofía en la institución escolar moderna es una

presencia a menudo casi espectral o testimonial, además de frágil o precaria. Por una parte, esto quiere decir que la enseñanza de la filosofía en la escuela acostumbra a ser una enseñanza menor o secundaria en comparación con otras que gozan de un estatuto claramente superior. En consecuencia y tal y como sucede a todas las enseñanzas de este mismo rango, se trata también de una que con frecuencia aparece como una candidata preferente en los procesos reformadores de depuración. Sin embargo, el hecho de que la presencia del profesor de filosofía en la escuela acostumbre a ser una presencia en buena medida marginal también significa algo que es de Perogrullo, a saber, que, por otra parte, la enseñanza de la filosofía no se excluye del todo, sino que, a través de un equilibrio en apariencia casi imposible, parece que logra mantener un pie en el umbral. El profesor de filosofía suele ser, pues, esta figura arrinconada que siempre parece estar en vías de marcharse, pero que, a pesar de todo, no termina nunca de hacerlo. En otras palabras, parece que puede hablarse del profesor de filosofía como de una figura que, a la vez que pertenece a la escuela, a menudo ni se quiere, ni se protege, ni se cuida ni termina de recibir, en suma, la carta de plena ciudadanía en lo institucional.

Ahora bien, en lo que sigue no se trata en absoluto ni de probar la realidad que se acaba de describir,¹ ni de expresar un lamento por ella ni de defender y justificar el deseo de que cambie en el sentido preciso de que la filosofía sea por fin aupada a lo más alto de la jerarquía de los programas de estudio, sino que se trata más bien de ofrecer una explicación, una entre otras igualmente posibles, que permita entender por qué la filosofía ha sido con frecuencia en la escuela esta suerte de materia que se incluye a la vez que se margina. Tal y como se verá, una explicación de este fenómeno puede encontrarse en un análisis genealógico, esto es, en un análisis de las condiciones históricas de emergencia (Morey, 2002, p. 84), en este caso, de la institución escolar moderna. En efecto, cuando se atiende a toda la serie de acontecimientos que pudieron propiciar su nacimiento, parece que se hace posible constatar al punto que la enseñanza de la filosofía no pueda ser sino incorporada a la vez que minimizada. Esto se debe al hecho de que la mayoría de estos acontecimientos son contrarios o ajenos a la filosofía misma, pero hay al menos uno que es para ella más bien favorable. El método o punto de vista genealógico permite, pues, dar cuenta de la encrucijada histórica que engendra y marca la institución escolar moderna como un lugar en el que el profesor de filosofía prácticamente sólo puede acomodarse como una suerte de figura *non grata*, es decir, como una figura que se acepta a la vez que se degrada.

1. No cabe duda de que dar cuenta del lugar que la enseñanza de la filosofía ha ocupado en la escuela moderna, resiguiendo los altibajos que ha podido protagonizar a lo largo de la historia, así como captando las diferencias que a este respecto sea posible describir entre los distintos países, es una tarea necesaria, pero no es la que se pretende acometer en este artículo. En el contexto de un nuevo ataque a la enseñanza de la filosofía en España (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo), se trata más bien de asumir la fragilidad de la enseñanza de la filosofía como un punto de partida, y, de aquí en adelante, consagrarse a la tarea de explicar de una determinada manera por qué se da.

Pero es posible ir aún un poco más lejos, pues este fenómeno de inclusión y exclusión de la filosofía en la escuela moderna no solamente concierne a la figura del profesor de filosofía, sino que también concierne a la figura del filósofo que con sus publicaciones aspira a condicionar de algún modo la orientación que se da a la educación. Por una parte, es un hecho que no pocos filósofos de la Modernidad han pensado y escrito acerca de los fines y los medios que toda educación debería asumir.² Pero, por otra parte, no parece que su influencia haya sido demasiado significativa, sino que más bien parece que la tendencia dominante ha consistido en atender a las prescripciones que provienen de otras disciplinas del saber. En definitiva, el filósofo ha hablado, pero no es su voz principalmente la que se ha dejado sentir, sino la voz de otros que, por lo que se ve, parecen revestidos de una mayor autoridad. Por tanto, lo que cabe describir como una figura *non grata* de la escuela moderna, es decir, lo que se incluye a la vez que se excluye, no es sólo la figura del profesor de filosofía, sino también la figura del filósofo que piensa la educación. Ahora bien, en este punto también hay que decir que en ningún caso es cuestión de expresar, en relación con esta realidad, ni lamentos encendidos ni deseos justificados de cambio. Una vez más, se trata simplemente de ofrecer una explicación que también aquí puede encontrarse en un análisis genealógico, aunque no, en esta ocasión, en uno que se haya centrado en las condiciones históricas de emergencia de la escuela moderna, sino en uno que se ha centrado más bien en sus condiciones de desarrollo ulterior.

Con todo, es preciso hacer una advertencia de singular importancia, a saber, que, si bien es cierto que la naturaleza histórica particular de la escuela moderna puede contribuir a entender el maltrecho lugar que la filosofía suele ocupar en ella casi como un destino, en ningún caso se pretende decir que el vínculo de la filosofía con la educación esté ya determinado de una vez por todas. Al contrario, uno de los efectos mayores que el genealogista libera cuando realiza sus investigaciones históricas es precisamente el que consiste en desvelar el carácter contingente, y, por tanto, transformable de aquello sobre lo que posa la mirada (Foucault, 2003a, pp. 91-92). Sin embargo, las tentativas de cambio no sólo requieren que se sepa que el cambio es posible, sino que también requieren que se sepa qué es aquello por lo que algo es difícil de cambiar. En este caso, se trata de poner en evidencia que lo que puede estar impidiendo que se lleve a cabo una inserción plena de la filosofía en la educación es la naturaleza histórica particular de la escuela. Por tanto, no se trata sólo de comprender, sino que se trata igualmente de abrir, en última instancia, una posibilidad más viable de transformación del vínculo de la filosofía con la educación. Así las cosas, no es difícil adivinar, y es un deber destacarlo aquí, la importancia que Michel Foucault,

2. Desde Michel de Montaigne hasta Peter Sloterdijk, pasando por John Locke, Jean-Jaques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Hannah Arendt o Michel Foucault, son muchos los filósofos que en la Modernidad han dedicado escritos al tema de la educación.

y, en especial, la obra *Vigilar y castigar*, ha podido tener para el desarrollo de este análisis, aunque tampoco está de más resaltar la importancia que también han tenido otros autores como Émile Durkheim, Fernando Álvarez-Uría, Julia Varela o Peter Sloterdijk.

2. PRIMERA CONDICIÓN: EL GRAN CISMA RELIGIOSO DEL CRISTIANISMO

Si se quiere hacer el análisis de las condiciones históricas de emergencia de la institución escolar moderna para poder entender el lugar marginal que el profesor de filosofía suele ocupar en ella, entonces hay que situarse en el contexto histórico del siglo XVI. Para esto de lo que ahora se quiere dar cuenta, hay que decir que esta época está marcada por no menos de tres acontecimientos mayores. En primer lugar, se trata de la época del gran cisma religioso del cristianismo que empieza con la Reforma protestante y continua con la Contrarreforma católica. En ese momento, se inicia, como se sabe, una pugna por el poder que convierte Europa en tierra de misiones y que divide a los europeos en dos grandes bloques religiosos. Es en este contexto que la institución escolar aparece, junto con otros medios, como un instrumento estratégicamente eficaz para el reclutamiento de adeptos. Se piensa que los niños de hoy, todavía sin moralizar, tal vez puedan ser los protestantes o los católicos de mañana (Álvarez-Uría y Varela, 1991, pp. 15-17; Durkheim, 1982, pp. 290-293). De ahí que el nacimiento de la institución escolar sea en buena medida obra de un cierto número de hombres de religión. Por un lado, Michel Foucault (2007, p. 88) menciona en *El poder psiquiátrico* la fundación de escuelas por parte de la comunidad de Los Hermanos de la Vida Común. Por otro lado, en el análisis del poder disciplinario que Michel Foucault (1979, pp. 139-198) realiza en *Vigilar y castigar* y en el que se toma precisamente la institución escolar como uno de los referentes privilegiados, se constata la influencia decisiva para la escuela de personajes religiosos como Juan Bautista de La Salle (1979, p. 151)³, Charles Demia (1979, p. 164)⁴ o Batencour (1979, p. 151)⁵. Por último, también habría que mencionar el papel decisivo que a este respecto han podido desempeñar algunas órdenes religiosas creadas *exprofeso* como es el caso de los jesuitas o de los escolapios (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 17). Como se ve, es posible que haya que admitir que en el origen histórico de la institución escolar moderna no se encuentra ningún proyecto ilustrado, sino más bien una vulgar y tal vez inconfesable lucha por el poder de los cristianos de uno y de otro signo. Se ha adoptado entonces,

3. Michel Foucault cita el siguiente texto: J.-B. de La Salle. *Conduite des écoles chrétiennes*, B. N. Ms. 11759.

4. Michel Foucault cita el siguiente texto: Charles Demia. *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716.

5. Michel Foucault cita el siguiente texto: M. I. D. B., *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, 1669.

como explica Michel Foucault (2014, p. 23) en su texto sobre Friedrich Nietzsche, el punto de vista de la genealogía que, al dar cuenta de las condiciones históricas de emergencia de un determinado fenómeno, no descubre el origen glorioso de lo que se tiene por un gran logro, sino un comienzo que tal vez debería ser calificado de bajo y mezquino.

A partir de aquí, quizás también se puedan comprender las semejanzas que es posible describir entre las instituciones cenobíticas características de la Edad Media y las instituciones escolares de la Modernidad. Michel Foucault da cuenta de algunas de ellas en *El poder psiquiátrico* (2007, pp. 87-90), pero también en *Vigilar y castigar* (1979, pp. 143-144, pp. 145-147, pp. 153-154, pp. 165-166). Si al mismo tiempo se tiene en cuenta la conexión que, de acuerdo con Pierre Hadot (1998, pp. 274-275) y con Michel Foucault (2010, p. 247; 2016, p. 255; 2018, p. 113; 2005a, p. 176), se dio entre la vida cenobítica medieval y la vida filosófica antigua, entonces se puede llegar incluso a vislumbrar una conexión histórica indirecta entre la vida filosófica antigua y la institución escolar moderna. Lo que se tomó de la vida filosófica antigua en la vida cenobítica de la Edad Media no fue recuperado después por una filosofía moderna más bien ligada a la línea histórica de la teología cristiana y medieval, sino que fue regurgitado sobre la institución escolar. Sin embargo, hay que tener presente que entre la vida filosófica antigua y la escuela moderna, no sólo media un tiempo histórico muy largo, sino que también median las múltiples modificaciones que se introdujeron en cada uno de los procesos de transferencia. Sea cual sea la filigrana histórica que permita unir la vida filosófica antigua con la institución escolar moderna, lo cierto es que lo segundo no pasa de ser un reflejo deformado y grotesco de lo primero. En cualquier caso, ya se ve que, desde sus orígenes mismos, la institución escolar no es un asunto de filósofos, sino que es más bien un asunto de hombres de religión que combaten en las trincheras misioneras del gran cisma religioso del cristianismo. Desde este punto de vista, tal vez se pueda ya empezar a entender que el profesor de filosofía no esté por lo general precisamente llamado a desempeñar en la escuela moderna un papel destacado.

3. SEGUNDA CONDICIÓN: CAPITALISMO Y RAZÓN DE ESTADO

Pero, tal y como se avanzaba, el nacimiento de la escuela moderna no está marcado solamente por un único acontecimiento. Cuando se piensa en el nacimiento de la escuela en los albores de la Modernidad también hay que pensar, en segundo lugar, en otro acontecimiento, a saber, el desarrollo del capitalismo. En este punto, no se trataría tanto de mostrar una conexión entre el protestantismo y el capitalismo a la manera de Max Weber (2012, p. 80), sino que se trataría más bien de mostrar que la institución escolar también se pone al servicio del aparato de producción. Este hecho podría mostrarse a través de una puesta en evidencia de la manera como las múltiples características del poder disciplinario escolar descritas por Michel Foucault (1979,

pp. 145-153⁶, pp. 153-160⁷, pp. 160-166⁸, pp. 170-171⁹, pp. 175-182¹⁰, pp. 182-189¹¹, pp. 189-197¹²) en *Vigilar y castigar* se amoldan a las exigencias de las nuevas formas de producción. De hecho, el poder disciplinario no es una modalidad de poder que solamente funcione en las instituciones escolares, sino que también funciona, entre otras instituciones, justamente en las industriales (Foucault, 1979, p. 145). No obstante, la manera más sintética de dar cuenta de este vínculo consiste simplemente en poner de relieve que el efecto mayor que las disciplinas son capaces de generar sirve claramente a los intereses del capitalismo. Puesto que el poder, como ha visto Michel Foucault (2015, pp. 318-319), no solamente puede reprimir a los sujetos, sino que también los puede producir, se trata, en concreto, de que las disciplinas producen, en última instancia, sujetos dóciles, esto es, sujetos útiles y ejercitados a la vez que obedientes y sumisos (Foucault, 1979, pp. 141-142). Así las cosas, ya es palmario que la institución escolar fabrica justo lo que puede beneficiar al capitalismo. Michel Foucault identifica esta producción con una «anatomía política» (1979, p. 141, 2005b, p. 148) de los cuerpos, que es una de las caras del «bio-poder», que hay que entender, «a no dudarlo», como «un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo», pues «éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción» (2005b, pp. 148-149).

Desde luego, en este punto no debe pasarse por alto que este desarrollo del capitalismo en su vínculo con el poder disciplinario escolar también está ligado al fenómeno de la incipiente razón de Estado y la consiguiente formación de los nuevos Estados administrativos que, por la necesidad de salvarse a través de un incremento de sus fuerzas en un espacio europeo de competencia política y económica (Foucault, 2008, p. 278), se cargan con nuevas responsabilidades como, por ejemplo y precisamente, la instrucción y profesionalización de los niños (Foucault, 2008, pp. 223-224, p. 306). En la medida en que, además, la fuerza del Estado depende de la cantidad de habitantes que posea (Foucault, 2008, p. 308), también será preciso que los Estados se lastren con una regulación de la natalidad, la longevidad o la salud pública, esto es, una «biopolítica de la población» que hay que entender como la segunda cara del bio-poder (Foucault, 2005b, p. 148). A partir de aquí, hay que hacer notar, una vez más, que lo que se encuentra en el origen histórico de la institución escolar no son las aspiraciones de ningún proyecto ilustrado, sino más bien las aspiraciones de un proyecto de corte económico auspiciado por el desarrollo del capitalismo y de los nuevos Estados administrativos. Pero sobre todo es preciso llamar la atención sobre

6. «El arte de las distribuciones».
7. «El control de la actividad».
8. «La organización de las génesis».
9. «Un sistema preciso de mando».
10. «La vigilancia jerárquica».
11. «La sanción normalizadora».
12. «El examen».

el hecho de que, dadas las motivaciones de la escuela moderna, tal vez no resulte tan sorprendente que el profesor de filosofía tienda a sustraerse y que, además, tampoco sea invitado de manera preferente a la gran fiesta de la escolarización capitalista. Al fin y al cabo, seguramente se puede conceder sin demasiadas reservas que el filósofo, ya sea en tanto que escritor, ya sea en tanto que profesor, se encuentra a años luz de distancia de una producción masiva de sujetos dóciles.

Ya ve entonces que, en suma, la escuela moderna parece hallarse en el punto de cruce de un cierto número de intereses religiosos y económicos que no son, en verdad, fácilmente conjugables porque la Iglesia y el Estado se han constituido con frecuencia en los dos polos de no pocos conflictos. Al fin y al cabo, en el mismo momento en el que el gran cisma religioso del cristianismo debilita la Iglesia, los nuevos Estados administrativos también amenazan su poder y autoridad (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 16). Pero no es menos cierto que, al mismo tiempo y quizás con motivo precisamente del temor a la pérdida de su influencia, la Iglesia busca mantenerse cerca del Estado a través, por ejemplo, de la educación de los príncipes y de las clases distinguidas. En este punto, corresponde a los jesuitas haber hecho las veces de bisagra (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 17). Por lo demás, también se puede mencionar la alianza del Estado y de la Iglesia en materia de regulación de la natalidad (Sloterdijk, 2012, p. 434). A decir verdad, si es posible hablar de un conflicto latente y duradero en la espina dorsal de la institución escolar moderna, tal vez haya que buscar más bien por el lado de una más difícil armonización entre los intereses religiosos y económicos a los que se ha hecho referencia y los intereses de tipo humanista que, ciertamente, también la animan. Por tanto, tal vez no haya que exagerar el pliegue de la escuela moderna a las exigencias de tipo religioso y económico. Después de todo, no se debe perder de vista que en aquel momento también se dio un tercer acontecimiento que también pudo ejercer alguna influencia en la constitución de la escuela moderna.

4. TERCERA CONDICIÓN: EL HUMANISMO RENACENTISTA

Hay que referirse ahora, en tercer lugar, al acontecimiento del humanismo renacentista y la formación consiguiente de un clima cultural que, en buena medida, no podría ser más contrario al espíritu religioso y economicista que se ha visto que determinaba la escuela desde el fondo y desde el principio. Esto se debe al hecho de que, como se sabe, el humanismo de la época supone un retorno a la cultura antigua precristiana y supone también un gusto por una erudición sin límites (Rabelais), o, cuanto menos, por una cultura literaria (Erasmus) cuya utilidad para la vida material e incluso religiosa es tal vez escasa (Durkheim, 1982, p. 257, pp. 262-263). Desde este punto de vista, no se ve de qué manera la cultura renacentista pudo penetrar en la institución escolar. Sin embargo, baste con señalar, como hace Émile Durkheim (1982, p. 317), que ya los jesuitas se vieron en la obligación de incorporar la cultura grecorromana a sus programas de estudio con el único fin de no perder

pujanza entre los hijos de una élite que, a la sazón, se encontraba sumida en la moda humanista. Por supuesto, esta incorporación de las letras clásicas no se hizo sin la retorcida y prudente cristianización de la cultura antigua y no se hizo tampoco sin poner el acento ante todo en la dimensión formal y retórica de los textos, pero esto no quita que el veneno pagano del humanismo renacentista, como un caballo de Troya, fuera inyectado a la institución escolar. Desde esta perspectiva, se puede entender por qué una institución que, en el fondo y como se ha visto, pudo estar motivada desde sus orígenes por intereses religiosos y económicos, contemple el estudio, por ejemplo, de una lengua pagana y muerta como es el caso del griego antiguo. Desde entonces y hasta la actualidad, la institución escolar parece atrapada, como ha visto Peter Sloterdijk (2012, p. 445), entre fuerzas contrarias que, al verse históricamente condenadas a convivir, nunca se hayan plenamente satisfechas: de un lado, fuerzas «pragmáticas y utilitarias», y, del otro lado, fuerzas que «siguen sistemáticamente soñando al margen de las circunstancias del “mundo del trabajo”». Parece que hay, en el corazón de la escuela y desde sus orígenes históricos mismos, una suerte de esquizofrenia jamás resuelta que explicaría por qué no se puede evitar que una historia de la escuela coincida con una historia de las reformas escolares. En la escuela se da, para los realistas, un exceso de idealismo y también se da, para los idealistas, un exceso de realismo. Se acaba de adoptar entonces un punto de vista nietzscheano -el de la estrategia, según la terminología de Michel Foucault (2014, pp. 37-38; 2008, pp. 217-218; 2003b, pp. 32-33)- desde el cual se descubre que los fenómenos son, en su origen y desarrollo, fruto de un enfrentamiento que no permite atribuir el mérito a nadie, pues todo se juega en el intersticio. En todo caso, esta suerte de tensión que escinde y desestabiliza desde dentro la institución escolar desde el principio también podría servir para explicar que, por una parte, los estudios de filosofía encuentren en ella su lugar y que, por otra parte, su presencia pueda ser generalmente calificada cuanto menos de precaria ya desde el momento en que, por ejemplo y tal y como explica Émile Durkheim (1982, p. 305), los jesuitas la evacuaran casi del todo a pesar del lugar preponderante que había ostentado en la Universidad medieval.

5. EL ARDID DE LA ESCUELA DE FILOSOFÍA ANTIGUA COMO ORIGEN DE LA ESCUELA MODERNA

En definitiva, ya se ve que la enseñanza de la filosofía, tal vez gracias a la influencia del humanismo renacentista, no queda del todo excluida de la escuela moderna, pero también se ve qué es lo que puede provocar que a menudo no logre acomodarse del todo y que se dé cierta tendencia a que salga rebotada. Los intereses religiosos y económicos que en buena medida parece que impulsaron su nacimiento provocan que la filosofía, y, en particular, el profesor de filosofía no pueda sino ocupar en ella un lugar más bien marginal. Se espera que la descripción genealógica de esta compleja encrucijada histórica permita contribuir a una comprensión del profesor de filosofía como una figura en principio *non grata* para la institución escolar moderna. Y, sin

embargo, ocurre que en el ámbito de la educación se busca a veces en la Antigüedad grecorromana e incluso en la escuela de filosofía antigua el origen histórico de la escuela moderna (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 13). A la luz de lo que se acaba de ver, este hecho es sorprendente porque no parece que su origen se encuentre en la Antigüedad y porque el profesor de filosofía acostumbra a encontrarse en ella casi del todo desbancado. No obstante, parece que se puede ofrecer una explicación a esta suerte de incoherencia. Por una parte, se puede pensar que simplemente se comete el error de buscar en el pasado lo que se es en el presente. De esta manera, se puede llegar a creer que la educación antigua es semejante a la moderna y que, por consiguiente, es posible reconocer en la primera el origen de la segunda. Ahora bien, también es posible pensar, por otra parte, que la conexión que se establece entre lo uno y lo otro no es simplemente fruto de un error, sino más bien el efecto de un ardid. En este punto, hay que tener presente que, dados los intereses que parece que explican el nacimiento de la institución escolar en la Modernidad, hay cierta necesidad de hacerla entrar en un proceso de dignificación. Por un lado, quizás se trate de ocultar el verdadero origen de la escuela moderna para que sea posible ocultar, de rechazo, la indignidad de los auténticos intereses que la animan (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 13). Pero es evidente que no basta con ocultar un origen, sino que también es preciso que, por otro lado, se proponga otro que sea lo bastante glorioso como para que la escuela pueda aparecer como un fenómeno elogiabile. Parece que este origen se encuentra en la Grecia y la Roma clásicas y también en la antigua escuela de filosofía. En el caso particular de esto último, se trata incluso de aprovechar, por ejemplo, el buen nombre de un Platón cristianizado para justificar, a partir de *La república* y de la Academia, una segregación educativa que consiste en hacer una distinción entre el Príncipe, las clases distinguidas y las clases populares (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 18). Por tanto, ya se ve que la apelación a la educación antigua, no solamente parece que no podría servir, en virtud del error de proyectar el presente sobre el pasado, para dar cuenta del verdadero origen de la escuela moderna, sino que es posible que, en el fondo, ni siquiera se haga con esta intención. En cualquier caso, es seguro que tampoco se hace con el fin de valorar el aporte decisivo de la filosofía a la educación antigua ni con el fin consiguiente de reservar para la formación filosófica un lugar destacado en la educación moderna. De ahí que no haya que dejarse confundir por los que tal vez equivocan el origen y de ahí también que se pueda recurrir a la Antigüedad mientras se tiende a dejar al profesor de filosofía en los márgenes.

6. CUARTA CONDICIÓN: PODER DISCIPLINARIO Y PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

Pero tal y como se ha avanzado en la introducción, la marginalización de la filosofía en el campo de la educación moderna no solamente tiene que ver con el hecho de que el profesor de filosofía se encuentre a menudo en una posición de debilidad, sino que también tiene que ver con el hecho de que apenas se atiende a

la voz del filósofo que con sus escritos realiza aportaciones en materia de educación. Se diría que la autoridad que el filósofo de la Antigüedad había ostentado en esta materia (Marrou, 2004, pp. 88-89) se ha desvanecido casi por completo. A juzgar por lo que se acaba de ver, no parece que haya en esto nada de sorprendente, pero es preciso ir más allá para intentar comprender de dónde provienen las voces que en buena medida han terminado por prevalecer. Para ello, se propone pasar de una descripción de las condiciones históricas del nacimiento de la escuela moderna a una descripción de las condiciones de su desarrollo ulterior en el curso de la Modernidad y hasta la actualidad. En este punto, se trata de aprovechar un análisis que Michel Foucault realiza en *Vigilar y castigar* a partir de su consideración del poder y del saber como dos instancias que no serían independientes ni se relacionarían sólo de forma negativa, sino como dos instancias anexionadas y positivas que se producen la una a la otra (1979, p. 30, 2003b, pp. 25-28). Se trata de la idea según la cual la pedagogía moderna es una forma de saber de tipo científico que nace y se desarrolla en el interior de la escuela moderna y por el ejercicio del poder disciplinario. Como dice Michel Foucault, de la misma manera que «el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela “examinatoria” ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia» (1979, pp. 191-192). De manera general, Michel Foucault atribuye en esta obra a las prácticas disciplinarias institucionales de la Modernidad la invención y desarrollo de «las ciencias del hombre» (1979, pp. 195-196) o de «todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz “psico”» (1979, p. 198). Hay, pues, una hermandad, históricamente forjada, entre la institución escolar y las ciencias pedagógicas y psicológicas. Parece entonces que estos saberes deben mucho a la escuela tanto como parece que la escuela ha terminado por deber mucho a estos saberes.

Desde este punto de vista, a nadie debería asombrar que las personalidades más influyentes para la escuela del siglo XX no sean precisamente filósofos, sino más bien pedagogos y psicólogos. Por lo mismo, tampoco debería sorprender que la pedagogía contemporánea se halle fuertemente psicologizada (Trilla, 2001, p. 11; Biesta, 2022, p. 18). Es cierto que no se puede desdeñar la influencia que han podido ejercer filósofos como Jean-Jacques Rousseau¹³ (Trilla, 2001, p. 19¹⁴, p. 64¹⁵, p. 71¹⁶, p. 97¹⁷, p. 143¹⁸, p. 152¹⁹, p. 252, p. 254²⁰) o John Dewey (Trilla, 2001, p. 9),

13. Esta influencia no deja de ser paradójica, pues hay que recordar que Jean-Jacques Rousseau escribió *Emilio o de la educación* precisamente contra la escuela moderna (Rousseau, 1973, p. 67, p. 99).

14. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en John Dewey.

15. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Francisco Ferrer Guardia.

16. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en María Montessori.

17. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Ovide Decroly.

18. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Pavel Petrovich.

19. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Alexander S. Neill.

20. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Célestin Freinet.

pero de Francisco Ferrer Guardia a Paolo Freire, pasando por Maria Montessori, Ovide Decroly, Antón Semionovich Makarenko, Alexander S. Neill, Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, Burrhus Frederic Skinner o Célestin Freinet, las voces del mundo de la pedagogía y la psicología se alzan con una superioridad prácticamente incontestable (Trilla, 2001, pp. 9-13). Algo parecido podría decirse también en relación con otro ámbito que, si bien está más ligado al mundo adulto, no deja de tener cierto parentesco con el dominio de la educación. Se trata del ámbito de los guías que en los momentos de crisis personal pueden ofrecer consejo y consuelo. Tal y como apunta Michel Foucault (2010, p. 23) en *El coraje de la verdad*, la función de esta clase de guía estaba en la Antigüedad grecorromana en buena medida ligada al ámbito de la filosofía. Más tarde, ya en la Edad Media, los confesores o directores de conciencia cristianos tomaron el relevo. En la actualidad, esta función ha sido claramente asumida por los psicólogos, los psicoanalistas y los psiquiatras. Desde luego, en este punto no se puede dejar de admitir que el filósofo tiene, por omisión, parte de responsabilidad en lo que a este desplazamiento se refiere, pues es un hecho que en la Modernidad ha desistido de su antigua condición de guía o consejero de la existencia. Pero parece bastante claro que la responsabilidad mayor se encuentra sobre todo en el auge, en parte provocado por la propia institución escolar, de las ciencias del hombre. A partir de aquí, no parece que quepa esperar de estas ciencias que propongan una revalorización del discurso filosófico en materia de educación. Al fin y al cabo, no es un secreto que las ciencias humanas y sociales buscan espejarse mucho más en las ciencias naturales y exactas que en la filosofía. Por mucho que, como se ha dicho, se busque en la Antigüedad grecorromana e incluso en la escuela filosófica antigua el origen de las escuelas modernas, no parece que nunca se trate de revestir al filósofo de una autoridad que habilite que pueda ser incorporado a la discusión teórica sobre lo que sería preciso hacer en el campo de la educación. Una vez más, se espera que la descripción genealógica del desarrollo de la escuela en la Modernidad permita contribuir a una comprensión del filósofo como una figura en principio *non grata* para ella.

7. CONCLUSIÓN. POR UNA NUEVA LÍNEA DE FLOTACIÓN EN EL VISOR

Se diría que el análisis genealógico que se ha presentado en este artículo proporciona buenas razones para pensar que la institución escolar moderna es el efecto del entrecruzamiento de una serie de acontecimientos históricos que desde el principio la llevaron por unos derroteros en los que el profesor de filosofía no parece que pudiera tener mucho que aportar y en los que otras figuras profesoras tal vez podían resultar más útiles y necesarias. Por una parte, parece que el gran cisma religioso del cristianismo, así como el desarrollo del capitalismo y de la razón de Estado, propiciaron el nacimiento de la escuela como una institución que, al estar básicamente orientada a la satisfacción de intereses religiosos y económicos, no podía sino ser más bien refractaria a la figura del profesor de filosofía. Sin embargo,

parece que el clima cultural del humanismo renacentista favoreció que, por otra parte, se abriera en la escuela una grieta por la cual pudieron colarse tímidamente materias de enseñanza como la filosofía. Desde esta perspectiva, a nadie debería sorprender que la figura del profesor de filosofía acostumbre a ser en la escuela, efectivamente, una figura marginal, pero una figura que, a fin de cuentas y por lo mismo, no deja de pertenecer a ella. Ya se ve entonces qué es lo que parece dar nacimiento y animar a la escuela desde el fondo de la Modernidad y ya se ve, en consecuencia, por qué motivo la educación puede prescindir, aunque sólo sea hasta cierto punto, del profesor de filosofía. Por lo demás, algo parecido puede decirse también de la figura del filósofo que piensa, escribe y publica sobre asuntos relacionados con la educación. Por una parte, parece obvio que la naturaleza histórica particular de la escuela tal y como se acaba de describir, no sólo no podía beneficiar al profesor de filosofía, sino que tampoco podía beneficiar al filósofo. Por otra parte, también parece que la institución escolar en su desarrollo ulterior dio nacimiento, a través del ejercicio del poder disciplinario, a una pedagogía científica que, en la medida misma en que había nacido en su mismo seno, no podía sino aventajar a cualesquiera otras disciplinas del saber que tuvieran algo que decir. El filósofo habla, pero se diría que su voz tiende a perderse entre el vocerío atronador de las pedagogías científicas. En suma, la filosofía en su vínculo con la educación ha sido en la Modernidad marginada o desplazada, ya sea por la religión, ya sea por la economía, ya sea, en fin, por las ciencias del hombre. De ahí que pueda hablarse de la filosofía como una disciplina *non grata* para la institución escolar moderna.

A partir de aquí, no es cuestión de decir, como se anticipaba en la introducción, que el vínculo de la filosofía con la educación es un vínculo condenado a la fragilidad en virtud de la naturaleza histórica particular de la escuela moderna. Es cierto que en el nacimiento y desarrollo histórico de la escuela en la Modernidad parece encontrarse, en parte al menos, lo que puede explicar que haya sido más bien reacia a la filosofía, pero esta deriva no tiene valor de destino, sino que tiene valor de eventualidad. El análisis genealógico que aquí se ha expuesto no muestra, en contra de lo que a veces parece sugerirse, que la escuela deba ser percibida y entendida como un fenómeno natural y eterno (Álvarez-Uría y Varela, 1991, pp. 13-14), sino todo lo contrario, esto es, que se trata de un fenómeno histórico y contingente a la vez que relativamente reciente. Al mismo tiempo, no se debe perder de vista que todo lo que ha sido históricamente constituido puede ser políticamente destruido. Tal es el caso, a no dudar, de la escuela. No hay razón, pues, para pensar que la institución escolar moderna no pueda convertirse en un campo fértil para la filosofía. Pero esta es precisamente la cuestión, a saber, que tal vez haya que admitir que la filosofía no dejará de tener serias dificultades para injertarse plenamente en la escuela mientras la escuela siga siendo lo que ha sido y lo que es. Todo lo que aquí se ha dicho podría servir en última instancia para apuntalar la idea de que toda tentativa de cambio que solamente consista, como parece ser costumbre,

en una reivindicación de las bondades de la filosofía para la educación no podrá sino seguir siendo, por sí sola, infructuosa. Quizás fuera preciso que los misiles fueran dirigidos también a la línea de flotación de la escuela a fin de trasmutar los intereses que la animan o las funciones por las que es querida. Tal vez así se abra para la filosofía en su vínculo con la educación una posibilidad de cambio más viable. En este punto, conviene recordar que incluso alguien como Gert Biesta, que ha advertido de los peligros de que la reflexión educativa se centre sólo en la cuestión de los fines, no deja por ello de admitir que el asunto sigue teniendo su relevancia (2022). En definitiva, si se quiere que la filosofía pueda entrar de lleno en la educación quizás sea preciso que antes la educación cambie de signo. En otras palabras, es posible que la filosofía, por muy beneficiosa que se considere que es, no pueda florecer en la escuela mientras la escuela no sea para ella un campo adecuadamente abonado. Desde luego, la tarea sigue siendo hercúlea porque las manos que tienden a adueñarse de la escuela desde hace siglos no se harán a un lado con facilidad. En este sentido, el futuro es aún descorazonador para los que sueñan en una influencia mayor de la filosofía en la educación. Pero a juzgar por todo lo que se ha visto, es posible que no corresponda a los profesores de filosofía y a los filósofos, sino a otros, tener motivos para lamentarse. Después de todo, todavía se puede decir, con Gilles Deleuze (2000, p. 149) y en respuesta a los que preguntan de manera «irónica y mordaz» para qué sirve la filosofía, que por lo menos no sirve, como se ha visto, ni al Estado ni a la Iglesia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Uría, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la Piqueta.
- 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, 13-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche y la filosofía*. Editorial Anagrama.
- Durkheim, É. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. SIGLO XXI.
- Foucault, M. (2003a). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault, *Sobre la Ilustración* (pp. 71-97). Tecnos.
- Foucault, M. (2003b). ¿Qué es la crítica? (Crítica y *Aufklärung*). En M. Foucault, *Sobre la Ilustración* (pp. 3-52). Tecnos.
- Foucault, M. (2005a). *La hermenéutica del sujeto: Curso del Collège de France (1982)*. Akal.
- Foucault, M. (2005b). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. SIGLO XXI.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. FCE.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población: Curso del Collège de France (1977-1978)*. Akal.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II: Curso en el Collège de France (1983-1984)*. FCE.

- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.
- Foucault, M. (2015). El sujeto y el poder, 1983. En M. Foucault, *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos* (pp. 317-341). Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2016). *Del gobierno de los vivos: Curso del Collège de France (1979-1980)*. Akal.
- Foucault, M. (2018). *Histoire de la sexualité. 4. Les aveux de la chair*. Éditions Gallimard.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* FCE.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Akal.
- Morey, M. (2002). Un fragmento de voz. Conjetura sobre las categorías nietzscheanas. *Enrahonar*, 35, 77-87. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.380>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* del 30 de marzo, n.º. 76, 41571-41789. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Rousseau, J.-J. (1973). *Emilio o de la educación*. Fontanella. (Estudio y notas por J.-L. Lecercle).
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre Antropotécnica*. Pre-Textos.
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el «espíritu» del capitalismo*. Alianza Editorial.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

LA EDUCACIÓN ESCINDIDA: PERSPECTIVAS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

*The Rupture of Education: Perspectives From Pedagogy
and Social Education*

Xavier ÚCAR
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
xavier.ucar@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

Fecha de recepción: 26/11/2021
Fecha de aceptación: 04/02/2022
Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

Cómo citar este artículo: Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

RESUMEN

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿Qué es lo que la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas que, desde la perspectiva de la pedagogía y la educación social, orientan el recorrido conceptual e histórico que se desarrolla en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas. Se parte de la idea que, al amparo de la perspectiva analítica predominante, se han producido a lo largo del pasado siglo, diversas escisiones en el campo de la educación. Se identifican y analizan cuatro escisiones concretas: (a) la que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal; (b) la que diferencia entre pedagogía y ciencias

de la educación; (c) la que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social; y (d) la que estructura el sector universitario de la educación en las denominadas áreas de conocimiento científico. Se cierra el trabajo con una lectura de las articulaciones que estructuran en la actualidad aquellas escisiones educativas.

Palabras clave: Pedagogía; ciencias de la educación; educación social; pedagogía social; educación formal, educación no formal; educación informal; formación universitaria de grado.

ABSTRACT

Is social education a specific and differentiated type of education? What differentiates it from other types of education? Is there any education or pedagogy that is not social? How are pedagogy and social education related to these other, also specific, types of education? These are some of the questions that guide the conceptual and historical journey undertaken in this work from the perspective of pedagogy and social education, based around what we have characterized as ruptures in education. The underlying idea is that various ruptures have occurred in the field of education over the past century within the framework of the predominant analytical perspective. Four specific ruptures are identified and analyzed: (a) that which classifies the universe of educational actions in three areas: formal, non-formal and informal; (b) the difference between pedagogy and educational sciences; (c) that which identifies three differentiated types of pedagogy: family, school, and social; and (d) that which divides the field of Education at university into so-called areas of scientific knowledge. The work closes with an interpretation of the connections that currently structure these ruptures in education.

Keywords: Pedagogy; educational sciences; social education; social pedagogy; formal education; non-formal education; informal education; undergraduate university training.

“Tras pasar por el túnel analítico son posibles de nuevo formas sintéticas más libres, formas de vida dotadas con un suplemento de poesía y más libertad de movimiento”
 (Sloterdijk, 2016, p. 95).

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿En qué consiste esa especificidad? ¿Qué la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas básicas que orientan el recorrido conceptual e histórico que se va a desarrollar en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas.

Voy a partir de la idea de que la educación y la pedagogía están escindidas o, en otros términos, de que existen muchas educaciones y pedagogías que, supuestamente, tienen entidad específica en sí mismas y que se diferencian a partir de un

conjunto muy diverso de criterios. Una escisión es algo más que una mera división o fragmentación a partir de una unidad inicial; es una diferenciación excluyente que, con el paso del tiempo, puede acabar afirmando una identidad propia, específica, constitutiva y diferenciada tanto de la unidad original como de cada uno del resto de objetos escindidos.

Es probable que sea en la Modernidad cuando esta tendencia general a la escisión de cualquier fenómeno se plantea de manera más clara. Lo hace al amparo de la perspectiva analítica que, en aquel momento, parecía ser el medio más actualizado, rápido y mejor para descubrir y dominar los misterios de la vida (Sloterdijk, 2016). Escindir para precisar, para clarificar, para diferenciar y para comprender. Siempre bajo la premisa, hoy un tanto ingenua, de que el análisis lleva al dominio y de que sólo a través de este último resulta posible alcanzar un conocimiento profundo y verdadero de las cosas.

Bajo esta perspectiva todo es desmontable, deconstruible y fragmentable. A lo largo de los dos últimos siglos, muchas dimensiones y fenómenos de la existencia humana han operado por escisión. Todo se deconstruye en aras de un mayor y mejor conocimiento, que, de hecho, no persigue otra cosa que un mayor dominio sobre la realidad. Las disciplinas parecían ser el último reducto en el ámbito académico, pero, bajo la enseña de una especialización imperante, también se escinden en áreas de conocimiento y en ámbitos de investigación, acción e intervención que gozan de mayor o menor autonomía.

El campo de la educación y la pedagogía no es una excepción y, en su recorrido de lo simple a lo complejo, ha experimentado numerosas escisiones, muchas de las cuales todavía siguen hoy vigentes. Lejos queda aquella “*escuela de la vida*” y aquel “*saber total*” a los que se refería Comenio en el siglo XVII¹.

Una mirada actual a lo educativo revela no sólo un panorama muy complejo, sino también, numerosas ambigüedades, solapamientos e imprecisiones conceptuales y metodológicas que parecen no acabar de resolverse. No es solo que cualquier persona pueda, aparentemente con conocimiento de causa por el hecho de ser padre o madre, hablar de educación. A menudo ha sido la propia profesión educativa y, también los medios de comunicación quienes, privilegiando la amplificación de determinados discursos, han contribuido en buena medida al confusionismo sobre el *qué*, el *quién*, el *cómo* y el *dónde* de la educación en nuestras sociedades actuales. Es lo que Trilla (2018) ha puesto de manifiesto en un trabajo sobre lo que él denomina “*la moda reaccionaria en educación*”. Se trata de:

poner en evidencia la frivolidad espectacular de ciertos prohombres de la cultura cuando se ponen a opinar sobre educación. Salir al paso de fobias, realmente arbitrarias, de algunos profesionales de la docencia que atribuyen todos los males a cualquier innovación educativa que se tercie. Referirse, explícitamente y por su nombre a dos

1. Ver Sloterdijk, 2013, pp. 446-458 y Piaget, 1993.

grupos de ideologías opuestas, pero ambos con comportamientos claramente sectarios. Y meterse también con los “progres” de dos tipos: los que se dedican a reinventar la sopa de ajo; y los que además dicen hacerlo científicamente (p. 190).

La moda a la que se refiere el autor ha contribuido sin duda a generar abundante ruido espurio y, también, a dificultar un debate fundamentado y serio en la sociedad sobre las realidades y problemáticas actuales de la educación. Pero, más allá de esto, hay que apuntar a toda una serie de escisiones que, a lo largo del siglo XX, se fueron desarrollando o incorporando al acervo educativo teórico y práctico; probablemente en sintonía con lo que estaba sucediendo en el resto de las ciencias en nuestro país. La escuela y la comunidad, lo escolar y lo social, la razón y la emoción, la teoría y la práctica, los contenidos y las actividades, lo cualitativo y lo cuantitativo, la academia y la profesión, no son sino algunos ejemplos de las escisiones a las que nos estamos refiriendo.

Estas escisiones se hacen hoy más evidentes dado el camino hacia la visibilización y comprensión de la complejidad que se inició en el último cuarto del siglo pasado. Un camino originado por la incapacidad manifiesta de las ideas y conceptos entonces disponibles para abordar, de una manera profunda y ajustada, la complejidad de los fenómenos. Frente a aquella incapacidad se ensayaron hibridaciones y permeabilizaciones conceptuales y metodológicas que proponían repensar las fronteras erigidas entre los fenómenos y reconectar y reinterpretar, de alguna manera, lo que previamente había sido escindido. Los métodos mixtos de investigación, que tratan de superar la escisión entre métodos cualitativos y cuantitativos; las denominadas bio-ciencias, que buscan amalgamar la biología con el resto de las ciencias naturales; y, por último y entre muchos otros, la perspectiva del “aprender a aprender”, que pretende trascender la diferenciación entre contenidos y procedimientos, son ejemplos concretos de este camino. Desde entonces nos afanamos en esta búsqueda general de articulaciones que proporcionen unas perspectivas más precisas, integradas y completas de una realidad socioeducativa que sabemos compleja.

Aun a nuestro pesar, habría que constatar que, en general en el ámbito educativo, los autores/as españolas del último siglo hemos hecho pocas aportaciones significativas y originales. También, que el desarrollo de la educación en nuestro país se ha realizado mayoritariamente importando modelos teóricos y conceptualizaciones provenientes de otros países. Unos modelos y conceptualizaciones gestados en otras tradiciones que, combinados y/o adaptados a nuestra propia realidad, encajaban a menudo con dificultad en un marco más o menos ordenado y coherente. El ámbito de la pedagogía y la educación social, quizás por ser un campo poco estructurado, por gozar de un estatuto no demasiado claro entre la práctica, la ciencia y el arte y por funcionar, por último, en la periferia o directamente al margen del sistema educativo ha sido especialmente sensible a estas escisiones.

Voy a ejemplificar esta idea con cuatro fenómenos, resultado de sendas escisiones educativas, que han tenido un amplio impacto en la configuración del sector

de la educación y la pedagogía en nuestro país. Son escisiones que han afectado, de manera clara, al desarrollo y evolución de la educación y la pedagogía social. Lo que la educación social es hoy en España, tanto en lo que se refiere a la formación universitaria inicial como a su propia configuración como profesión, es el resultado, entre otros, de las escisiones educativas que planteo.

No me interesa tanto profundizar en cada una de estas escisiones como mostrar la manera como han influido o determinado la evolución de la pedagogía y la educación social en nuestro país. Las escisiones a las que me refiero son:

1. La que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal.
2. La que diferencia entre pedagogía y ciencias de la educación.
3. La que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social.
4. La que estructura el sector universitario de la Educación en áreas de conocimiento científico.

1. LA ESTRUCTURA DEL UNIVERSO DE ACCIONES EDUCATIVAS

Esta escisión en el universo de la educación se populariza en la década de los 70 del pasado siglo cuando, en el marco de la UNESCO, Edgar Faure publica su conocido texto *Aprender a ser*. A partir de entonces todas las acciones educativas se ubican en uno de los tres ámbitos, el *formal*, el *no formal* y el *informal*.

La propia caracterización de los ámbitos no dejaba lugar a dudas sobre la consideración de los tres tipos de acciones en el panorama educativo y, especialmente en relación con la escuela y el sistema educativo. El *formal* se refería, en exclusiva, a estos últimos. El *no formal* se configuraba como un depósito extraordinariamente diverso de experiencias educativas que daba cabida a todo aquello que no fuera considerado *formal*, es decir, que no estuviera dentro del sistema educativo. Ortega apunta irónicamente, que era en el ámbito formal donde estaban “la pedagogía y educación auténticas” (2005, p. 21). Algo claramente atestiguado por la minusvaloración social y educativa que, durante buena parte del siglo XX, se dio a las actividades socioeducativas que hoy se engloban dentro de la educación social.

La propia educación social es un buen ejemplo de la fragilidad de la escisión *formal-no formal*. En el año 1991 se oficializan en el Boletín Oficial del Estado (BOE) los estudios universitarios de educación social y entran, por tanto, a formar parte del sistema educativo formal. Hasta entonces la formación de los hoy denominados educadores sociales (los entonces llamados educadores especializados; animadores socioculturales; alfabetizadores de adultos; monitores de educación en el tiempo libre; formadores ocupaciones; y un largo etcétera) era ofertada por entidades municipales y hacía parte de la denominada educación no formal.

A pesar de la importancia que todavía hoy se le da en algunos países latinoamericanos a lo *no formal*, en tanto que sector educativo con entidad en sí mismo, en Europa ha acabado constituyéndose como una simple delimitación administrativa que se funda en la obtención de certificados con validez académica. La formación que los ofrece es considerada formal y el resto no formal.

Al ámbito *informal*, por su parte, se le reconocía la existencia, pero, por sus propias características en tanto que entorno intangible y probablemente -se pensaba- poco susceptible de ser formalizado, hacía que o no se tuviera en cuenta o se minimizara su influencia. La perspectiva de la complejidad aporta una mirada diferente. En la actualidad el *aprendizaje informal* es considerado un ámbito emergente y prometedor en el campo de la educación y, especialmente, en el de la educación social dado que ésta última focaliza su trabajo en la vida cotidiana de las personas. Un ámbito que, hoy en día, todavía está poco explorado y sobre el que es necesario investigar más.

¿Cómo se relaciona la educación social con estas estas educaciones escindidas y, en todo caso, con cuál de ellas está más relacionada? No es una pregunta fácil de responder a partir de cómo se ha desarrollado en España. Hasta no hace mucho la respuesta inmediata hubiera podido ser que la educación social se ubica en el ámbito de la educación no formal. Es cierto que históricamente la pedagogía social, en tanto que alternativa a la escuela, se había desarrollado al margen de lo formal ocupándose, precisamente, de todas aquellas personas que, por las razones que fuera, no podían acceder o eran expulsadas de la escuela. Quizás por eso Feroso (1994, 2003) afirma que la pedagogía social se ocupa específicamente de la educación *no formal*.

El BOE de 10 de octubre del 1991 (Real Decreto 24669-1420/1991), en el que se recogen, por vez primera, las directrices para los estudios de la Diplomatura de Educación social, decía que:

Las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (p. 32891).

En otro lugar he analizado en profundidad las inconsistencias de esta formulación tanto desde el punto de vista técnico como epistemológico (Úcar, 1996). Baste decir aquí que resulta evidente, en la propia definición, que el ámbito no formal se queda corto a la hora de concretar los espacios y tiempos en los que actúa la educación social. Desde la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de la vida*, Caride (2020) ha analizado en profundidad las incongruencias teórico-conceptuales de la *educación no formal* y ha apuntado el uso y abuso que los organismos internacionales hacen de dicha denominación. Ha mostrado, asimismo, las insuficiencias de dicha expresión para recoger las complejidades de otras educaciones como, entre ellas, la propia educación social.

En los últimos años la educación social comienza a trascender los límites que históricamente la habían confinado en el trabajo exclusivo con personas en situación de necesidad, déficit, riesgo y vulnerabilidad. La idea clásica de que toda educación es social por naturaleza comienza a hacerse realidad en nuestro país. Hay que señalar, no obstante, que, si ha habido una educación propiamente social ha sido la escolar, dado que agrupaba a los niños/as para socializarlos y habilitarlos para vivir en la sociedad. Sin embargo, tempranamente se caracterizó como “sociales” a las acciones educativas que se producían fuera del marco escolar. Probablemente por las connotaciones negativas que han acompañado a este concepto en la Modernidad.

La incorporación de los educadores sociales a la escuela se comienza a institucionalizar en España en el año 2002 (Galán Carretero, 2019). En la actualidad hay ya cinco Comunidades Autónomas que la contemplan en sus legislaciones respectivas: Castilla-La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2008), Las islas Canarias (2018) y las islas Baleares (2018) y hay otras, como por ejemplo Cataluña, que están implementando en estos momentos un proyecto piloto. De hecho, el análisis y el debate sobre las conexiones y los aportes de los educadores/as sociales a la escuela se está generalizando estos últimos años en el conjunto de España². Y este debate coincide con un movimiento paralelo que apuesta por conectar la escuela con la comunidad (Castro *et al.*, 2007). Se habla ya de “pedagogía social escolar” (March y Orte, 2014, p. 75) y parece altamente probable que la incorporación de la profesión de la educación social al conjunto del sistema educativo sea algo normalizado en los próximos años en nuestro país.

A pesar de la utilidad inicial de la tripartición del universo de las acciones educativas la pedagogía y la educación social siempre han encajado en ella con dificultad. La simplicidad de aquel planteamiento hace que hoy resulte poco apropiada para caracterizar los espacios y los tiempos educativos de una manera precisa. Hay que recordar que ha pasado medio siglo desde que fue formulado por lo que, dado el cambio acelerado que han vivido nuestras sociedades en las últimas décadas (Rosa, 2012), no es extraño que hoy resulte prácticamente obsoleto.

2. PEDAGOGÍA Y/O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Esta diferenciación no es, en su origen, resultado de una escisión dentro del ámbito educativo, sino que obedece a dos tradiciones científicas europeas que llegan a España en el siglo XX. La primera, la alemana, de corte idealista y la segunda, la franco-británica, de tipo positivista (Ortega, & Caride, 2015, p. 7). En

2. El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales de España (CGCEES) (2020) acaba un escrito del 27 de mayo del 2020 diciendo: “solicitamos, la incorporación de las y los Educadores Sociales al sistema educativo como una herramienta de promoción educativa y de compensación de las desigualdades en la educación mediante su inclusión en la LOMLOE, y como un derecho de la ciudadanía, demandando la Educación Social, una educación para el Siglo XXI”.

otros términos, una tradición más centrada en lo filosófico y otra más focalizada en lo científico, lo empírico y lo práctico³. Si me refiero a ella como una escisión es por la manera como ambas tradiciones fueron tratadas en nuestro país, por las relaciones que se establecieron entre ellas y por un cierto confusionismo conceptual derivado de dichas relaciones. Ambas influyeron notablemente en la creación de dos títulos universitarios a principios de los años 90 del pasado siglo: la licenciatura en pedagogía (4 años) y la diplomatura en educación social (3 años). Abundar en aquella escisión puede ayudar a comprender algunas problemáticas conceptuales y profesionales que se producen entre las que hoy, en el panorama español, son dos titulaciones universitarias diferentes de grado (4 años): la de pedagogía y la de educación social. Una escisión que podría llevarnos a pensar que se refiere a dos grados universitarios absolutamente diferentes.

La pedagogía, en tanto que disciplina que entronca con una tradición filosófica, se inscribe en la línea de influencia germánica y será en ella donde aparezcan las primeras alusiones a la pedagogía social ya desde principios del siglo XX (Ortega, & Caride, 2015). Por su parte, la franco-británica llega a nuestro país a inicios de la segunda mitad de aquel siglo. A pesar de provenir de dos fuentes diferentes, Francia e Inglaterra, y de los diferentes planteamientos que comportan, ambas coinciden en plantear una perspectiva pragmática, más cercana a la realidad social y a la práctica educativa de lo que lo estaba la alemana. Y coinciden, asimismo, en no hablar de pedagogía sino en referirse de manera exclusiva a la educación. Será esta segunda tradición, especialmente la dimensión más práctica y aplicada de la línea francófona, la que desemboque en la educación social que conocemos. Estos análisis se pueden ver en la Figura N° 1.

En el último cuarto del siglo XX ambas, pedagogía y ciencias de la educación, conviven en los estudios de educación en nuestro país sin que acabe de estar muy claro cuáles son las diferencias entre ellas o si la primera incluye a las segundas o al revés. Quintana se refiere incluso a “la moda de sustituir la ”pedagogía” por las “ciencias de la educación” (1984, p. 16) que, desde su punto de vista, se instaura en España a partir del año 1968.

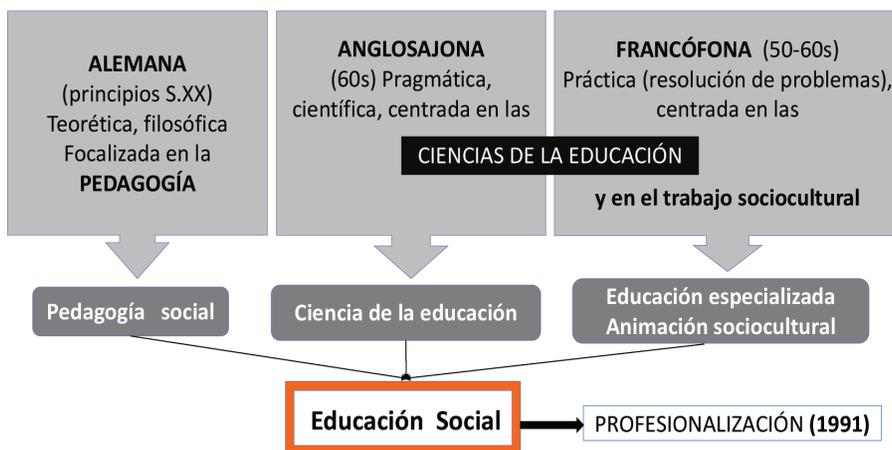
Los posicionamientos de los académicos españoles del ámbito de la educación oscilan al respecto entre: (A) una distinción que los lleva a una adhesión incondicional a una de ellas; (B) la integración de ambas; o (C) una utilización indistinta.

En este último sentido Fermoso (2003) afirma, por ejemplo, que, “entre nosotros [profesores universitarios], hablamos indistintamente de “Pedagogía”, de “Ciencia de

3. Ciertamente no son las únicas influencias que están en la base de lo que hoy es la educación social en España. Pero son, sin duda, las más importantes. Entre otras influencias se pueden citar, al menos, la pedagogía crítica y la educación popular y de adultos, que llegan de Latinoamérica de la mano de Paulo Freire, y los procesos de desarrollo comunitario que se dan en España en la década de los 60 del siglo pasado, sobre todo, en el marco del trabajo social. Ver: Úcar, 2021.

FIGURA 1
TRADICIONES EDUCATIVAS EUROPEAS QUE CONVERGEN EN LA
PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

CORRIENTES DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN EDUCATIVA QUE LLEGAN A
ESPAÑA EN EL SIGLO XX



Fuente: Elaboración propia

la Educación” y de “Teoría de la Educación” (p. 62). Sin embargo, a efectos prácticos, señala Sáez Carreras (2007), son las decisiones administrativas las que acaban inclinándose por la adopción o el abandono de una determinada denominación. Böhm (2015) dice que “la divergencia entre la(s) pedagogía(s) y la(s) ciencia(s) de la educación es agravada por el hecho de que el patrocinio político y financiero favorece claramente a las ciencias de la educación” (p. 20). Esto será especialmente cierto en nuestro país en los estudios universitarios de grado donde se privilegia la denominación “educación social” en detrimento de la de “pedagogía social” (Úcar, 1996).

Hemos apuntado que la pedagogía germánica llegó a España a principios del siglo XX mientras que las tradiciones francófona y anglosajona lo hicieron a mediados del siglo⁴. Eso explica que la entrada de estas últimas se viviera en la profesión pedagógica como una pérdida de la unidad inicial que había brindado la pedagogía. Ortega señala que, en los años 70 del pasado siglo, se produjo “la

4. Para abundar en estas tres tradiciones y en la manera como influyeron en la configuración de la pedagogía social y la educación social en España pueden consultarse: Ortega, 2005; Sáez Carreras y García Molina, 2006; Sáez Carreras, 2007; Úcar, 2011; Ortega, Caride y Úcar, 2013; Ortega y Caride, 2015.

desagregación de la “Pedagogía” en “Ciencias de la Educación” siguiendo adhesiones “cientistas” (2005, p. 112).

En otro lugar he caracterizado este hecho, al que se refiere Ortega, como el *malentendido cientifista* (Úcar, 2013). Este malentendido se deriva de la trayectoria histórica que sigue la pedagogía en España en su afán por convertirse en una ciencia social al mismo nivel que el resto de las denominadas ciencias sociales. Meirieu apunta que:

para adquirir sus cartas de nobleza en el seno de la universidad, las “ciencias de la educación” tuvieron que dar pruebas de su “cientificidad”. Y, por temor a que no se las considerara “verdaderas ciencias”, redoblaron la apuesta del puntillismo y el positivismo: así es como se impuso el método experimental, preferentemente cargado de datos cuantitativos, en detrimento de la lectura crítica de las obras, de la observación atenta de las prácticas y de la decodificación de las cuestiones en juego (2016, p. 111).

Es posible que esta problemática sea una de las que más haya contribuido a la falta de prestigio académico y social y que esté, asimismo, en la base de buena parte de los males que referencia Trilla (2018), en el libro antes citado, en relación con la pedagogía (social).

Desde mi punto de vista, este malentendido obedece, al mismo tiempo, a un anhelo y a un complejo de la pedagogía. Al anhelo por tener un estatus equivalente al del resto de las ciencias sociales y a un cierto complejo derivado del hecho de no acabar de serle social y académicamente reconocido. Ambos están ligados a la historia de la pedagogía y a la propia evolución de las ciencias sociales en nuestro país.

Brezinka (2002) analiza la evolución de la pedagogía desde sus inicios como una “teoría del arte de educar” vinculada a la práctica educadora, hasta su alejamiento total de la práctica para convertirse en una pedagogía científica. Y señala que el valor de aquella teoría, todavía no científica, radicaba en la seguridad que proporcionaba a los educadores a la hora de actuar en la práctica educativa.

Esta evolución de la pedagogía hacia lo científico es explicable por el estatus que, tanto las prácticas como el arte, tenían en el siglo XIX. De la Orden, apunta que

cuando en los años 50 (del siglo XX) yo estudiaba pedagogía en la Universidad de Madrid, llegué a estar convencido de que teníamos que salir del ensayo y de la filosofía si queríamos convertirnos en una comunidad científica. Probablemente costaría un gran esfuerzo que nuestra disciplina llegara a parecerse a una ciencia físico-natural, pero ese era el modelo (2007, p. 3).

Ser una práctica o un arte no ayudaba a la consideración científica de la pedagogía ya que ni una ni otro eran tenidos en cuenta por una academia decidida a focalizarse en aquel tiempo sobre la teoría y el método científico. Si la pedagogía pretendía tener un estatus “científico” entre las diferentes ciencias sociales necesitaba distanciarse de su consideración como actividad práctica o artística para acercarse a la teoría; para ser una ciencia cuyo principal objetivo fuera el de elaborar teoría.

Parecía que solamente haciéndose científica podía la pedagogía conseguir el estatus necesario para ser una ciencia más entre las diferentes ciencias sociales.

Brezinka muestra que la búsqueda de dicho anhelo se realizó pagando un elevado precio: el del abandono de la práctica. La pedagogía resultante de dicho abandono era más académica, menos práctica y más erudita; una pedagogía, en definitiva, que “aumenta la inseguridad, acrecienta el desconcierto y engendra resignación entre los educadores” (2002, p. 401).

El mismo autor alemán explica que la pedagogía iniciada en el siglo XVIII generó unas altas expectativas con relación a lo que una pedagogía convertida en ciencia podría llegar a conseguir. El tiempo vino a demostrar, sin embargo, que dichas expectativas no se cumplían: ni se generaron mejoras en la práctica educadora ni fueron capaces de predecir mejor ni de manera más fiable los resultados de las acciones educativas.

Privada de la base sobre la que anclar y construir su discurso, la pedagogía científica y los propios pedagogos universitarios han tenido, en general en nuestro país, una identidad y una producción académica difusa y poco conectada con las acciones y prácticas educativas. Brezinka concluye apuntando que los juicios peyorativos sobre la pedagogía obedecen probablemente al desencanto generado por no haber alcanzado las expectativas previstas con relación a la predicción y a la seguridad que había de proporcionar a los educadores y a los procesos educativos. Esto es lo que apunta De la Orden (2004) en relación con la denominada pedagogía experimental: “su andadura no ha resultado totalmente satisfactoria por no haber podido articular de manera completa su deseo de científicidad y su compromiso de optimización” (Cit. en López González, 2012, p. 48).

El análisis de Brezinka contribuye a explicar, posiblemente, por qué la corriente franco-británica se escindió, en lo que se refiere a sus ámbitos de influencia. La perspectiva *cientifista* proveniente de la tradición anglosajona y de parte de la tradición francófona, que aboga por repensar el campo de la educación a partir de la ciencia, influye, principalmente, en el desarrollo de los estudios de pedagogía en las universidades. “Desde entonces, -señala Garcés, refiriéndose a la perspectiva científista en educación- el campo de la reflexión teórica y práctica sobre el hecho educativo no ha hecho más que fragmentarse y diversificarse de manera exponencial” (2020, p. 32).

Al amparo de la disyuntiva pedagogía/ciencias de la educación y del choque entre las dos últimas tradiciones referenciadas con la germánica, se cuestionaba, por ejemplo, en la década de los 80 del pasado siglo, si la *Sociología de la Educación* debía sustituir a la *Pedagogía Social*⁵ en el currículo universitario de pedagogía.

5. Ver Quintana, 1984; Feroso, 2003; Caride, 2004; Sáez Carreras, y Molina, 2006. Quintana justifica aquellas diferencias diciendo que “la Sociología de la educación es una ciencia descriptiva mientras que la pedagogía social es una ciencia normativa” (1984, p. 26). Feroso (2003), por su parte, explica las luchas entre los departamentos de Sociología y de Pedagogía de las universidades españolas por obtener o mantener la titularidad de dichas disciplinas.

El paso del tiempo ha hecho que finalmente ambas convivan en los currículos universitarios actuales de los grados de pedagogía y educación social.

Hemos apuntado que de la corriente francófona nos llega la perspectiva de *las ciencias de la educación* siguiendo, entre otras, las ideas de Durkheim (Sáez Carreras, 2007). Pero nos llegan, además, toda una serie de experiencias prácticas de trabajo sociocultural y educativo que buscan dar respuesta a las problemáticas que, en el marco de la dictadura imperante entonces en nuestro país, se estaban produciendo en barrios periféricos de numerosas ciudades totalmente desatendidos por el centralismo del régimen. En otro lugar he señalado que:

las primeras acciones educativas desarrolladas en ámbitos comunitarios, en las décadas de los 60 y 70, se gestaron en un contexto de necesidad y como fruto de, al menos, dos procesos: uno de reconstrucción comunitaria y otro de reivindicación o de lucha frente a la dictadura. Con uno u otro objetivo, agentes sociales informales, faltos en la mayoría de los casos de formación teórica e instrumental técnico, acometieron, con grandes dosis de entusiasmo, voluntarismo y confianza en el futuro, el trabajo sociocomunitario. Eran los precursores de los actuales educadores sociales. Aquellos primeros interventores socioeducativos, conscientes de sus deficiencias formativas, bebían con ansiedad de cualquier fuente que les ayudara a organizar, a sistematizar y, en definitiva, a mejorar sus propias prácticas (Úcar, 2002, p. 5).

Una de dichas fuentes es el trabajo socioeducativo que se estaba desarrollando en aquellos años en Francia. Jóvenes españoles/as, que habían conocido y vivido diferentes prácticas de tipo cultural y educativo en el país vecino, empezaron a reproducirlas en nuestro contexto. Pronto se extendieron por toda nuestra geografía iniciativas de animación sociocultural y de educación especializada provenientes del ámbito francófono.

Esto propició en nuestro país dos trayectorias paralelas, la de la pedagogía social, que se enseñaba en las universidades (en competencia con la sociología de la educación, importada por la perspectiva cientifista) y la de la educación social que, bajo un conjunto muy variado de denominaciones, actuaba de manera práctica en muchos barrios de nuestro país. Dos trayectorias que separaban a los académicos (teóricos) de los profesionales (prácticos). Curiosamente esta separación entre los académicos y profesionales de la pedagogía/educación social se ha producido también en otros países de Europa⁶. Hay que señalar, sin embargo, que en estos últimos años hay una apuesta clara por la convergencia y la elaboración de un discurso conjunto entre académicos y profesionales (Ortega, Caride, y Úcar, 2013).

Resultado de estas trayectorias diferenciadas es la todavía hoy discutida relación entre la pedagogía (social) y la educación social. Una discusión que se produce tanto a nivel teórico como profesional.

6. Ver, al respecto, Braches-Chyrek, & Sünker, 2009; Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009. Es muy probable que el *malentendido de la cientificidad*, al que me he referido previamente, sea una de las razones que explique también en Europa estos problemas y tensiones.

Las preguntas sobre las relaciones entre la educación social y la pedagogía o, más concretamente, sobre si los educadores sociales son pedagogos o viceversa, son recurrentes en los primeros años de formación en el grado universitario. Baste decir por el momento que la legislación académica establece dos grados diferenciados que forman a dos profesionales, en principio, diferentes. A pesar de que ambos forman parte del sector de la educación, el perfil profesional de los educadores sociales y los propios puestos de trabajo a los que pueden acceder en la actualidad, son hoy más identificables y concretos que aquellos a los que puede acceder el/la profesional de la pedagogía.

Las diferencias profesionales señaladas no impiden que ambos trabajen en el marco integrador y vehicular de la pedagogía. En otros términos, resulta evidente que los educadores/as sociales no son pedagogos/as desde el punto de vista profesional, pero su acción profesional es claramente pedagógica.

3. LA VIDA ESTRUCTURADA EN PEDAGOGÍAS

La pedagogía social es aquella que no es impartida ni por la familia ni por la escuela. Esta es la idea que Bäumer alumbra en la década de los 20 del pasado siglo en Alemania siguiendo las ideas de Nohl (Quintana, 1999; Pérez Serrano, 2003). Este último autor es uno de los primeros académicos de lo que se podría llamar la pedagogía social práctica; lo que hoy denominamos educación social en el contexto español. La vida quedaba de esta forma estructurada en pedagogías. Había una pedagogía familiar que se daba en la familia, una pedagogía escolar que se daba en la escuela y una pedagogía social que, a diferencia de las anteriores, no se ubicaba en ninguna institución específica. Lo único que estos autores apuntaban es que era a la sociedad y al Estado a quienes correspondía desarrollarla. Bäumer decía que esta pedagogía se daba “en instituciones especiales, públicas o privadas [...] que proporcionaban asistencia socioeducativa” (Quintana, 1999, pp. 91-92).

La pedagogía social práctica, que desarrolla sobre todo Nohl desde principios del siglo XX, es una pedagogía que trata de remediar los problemas y necesidades creadas por la sociedad industrial. Una pedagogía que podía ser considerada como una pedagogía de la necesidad y que este autor caracterizaba como el “tercer espacio”; aquel que no es ni familia ni escuela. De hecho, esta es la perspectiva que llega a la universidad española. La pedagogía social que se empieza a enseñar en las universidades españolas, pasada la segunda mitad del siglo XX, es una pedagogía centrada mayoritariamente en la inadaptación infantil y juvenil (Quintana, 1984).

No sería desencaminado establecer un paralelismo entre las etapas que la sociología clásica establecía para los procesos de socialización y la propia estructuración de la vida a través de las pedagogías. La socialización primaria que se produce en la familia corresponde a la pedagogía familiar. La socialización secundaria, que se desarrolla en la escuela, se adquiere por mediación de la pedagogía escolar. Por último, la socialización terciaria, también llamada resocialización (Rössner, 1977. Cit.

Fermoso, 1990, p. 160), es la que, situados en la perspectiva del “tercer espacio” y la pedagogía de la necesidad, corresponde a la pedagogía social.

En otro lugar hemos explicado cómo la evolución de lo social, en la segunda mitad del siglo XX, da al traste con esta interpretación clásica de lo social. En la actualidad la socialización o, mejor dicho, las socializaciones, dado que aquella no es un proceso ni unificado ni homogéneo, son continuas; están muy distribuidas; se dan en entornos físicos y digitales; y se están produciendo a todo lo largo de nuestra existencia (Úcar, 2016).

Algo parecido se puede decir en relación con las tres pedagogías definidas. Son pedagogías que resultan útiles en las sociedades simples, donde los agentes, socializadores y pedagógicos son claramente identificables y las instituciones que los acogen están separadas y netamente diferenciadas. En sociedades complejas como las nuestras, en las que las instituciones son cada vez más permeables al entorno físico, digital y sociocultural, y en las que las agencias pedagógicas y socializadoras son diversas, difusas y no siempre completamente transparentes, las escisiones y diferenciaciones tienden también a difuminarse.

4. ESCISIONES ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN EN NOMBRE DE LA CIENCIA

Ya me he referido a cómo las decisiones administrativas pueden configurar situaciones que acaban generando realidades o, incluso, culturas específicas que se alargan en el tiempo y que, aun viendo su inoperancia o ineficacia, pueden ser muy difíciles de retrotraer. En este caso me refiero a la Ley de Reforma Universitaria (LRU) del 1983, liderada por el ministro socialista Jose M.^a Maravall. Esta reforma, que moderniza estructural y funcionalmente la universidad española (Vega Gil, 1997), instaura las denominadas áreas de conocimiento científico en el panorama universitario español.

Estas áreas eran delimitaciones administrativas que agrupaban al profesorado universitario. Las áreas de conocimiento son “aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores, nacionales o internacionales” (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios, p. 31051). En el sector específico de educación se establecen las áreas de conocimiento propias de pedagogía esto es: *Teoría e historia de la educación; Didáctica y organización escolar; y Métodos de investigación y diagnóstico en educación*⁷.

7. Aunque en este texto me referiré únicamente a estas tres áreas de conocimiento existen otras que también forman parte de dicho sector. Son las genéricamente denominadas Didácticas especiales: Didáctica de la Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Musical; Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Desagregada); Didáctica de la Expresión Plástica; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Matemática; Didáctica de las Ciencias Experimentales; y Didáctica de las Ciencias Sociales

Esta escisión en el sector de la educación, más allá de una arbitrariedad evidente, podría no haber tenido mayor importancia si no fuera por la cláusula que prescribía que las carreras universitarias y las trayectorias de investigación tenían que hacerse en el seno de un área concreta de conocimiento. Y que, la supervisión y la decisión sobre dichas carreras, se hallaba bajo la jurisdicción de los profesores catedráticos de cada área.

Durante muchos años este sistema organizativo ha primado en la configuración de los cuerpos docentes e investigadores de los departamentos universitarios y del mismo diseño curricular de las entonces diplomaturas y licenciaturas y de los hoy denominados grados. Cada área de conocimiento sigue, hoy en día, configurando los tribunales que juzgan a las personas candidatas para hacer carrera docente e investigadora. Es cierto que, desde mediados de los 90 del pasado siglo, han empezado a entrar agencias y normativas que median en estas decisiones (los sexenios de investigación y las agencias de calidad central y de las Comunidades Autónomas) pero el profesorado se sigue definiendo hoy como “de Teoría”, “de Didáctica” o “de Métodos”.

Desde mi punto de vista, este sistema organizativo ha contribuido de manera determinante a empobrecer la investigación educativa en nuestro país; a fragmentar de una manera arbitraria los temas y las preguntas de investigación, a propiciar la creación de grupos de presión en el seno de cada área, a generar luchas intestinas en cada área y entre áreas; y, por último, a obstaculizar e incluso penalizar el intento de trascender en la investigación los límites impuestos por dichas áreas.

A lo largo de mi trayectoria profesional he visto cómo los grupos de presión de las diferentes áreas de conocimiento, encarnados en los departamentos universitarios se disputaban conocimientos, disciplinas o metodologías que aparecían en el sector de la educación. El campo de la educación social, en tanto que sector emergente en los 80 y 90 del pasado siglo, fue objeto de deseo y de disputa de las diferentes áreas de conocimiento. Hace más de 30 años que se comenta que se van a eliminar las áreas de conocimiento. Hoy ni tan siquiera se habla de ello, a pesar de que siguen imponiendo buena parte de las limitaciones que he referenciado. Señala Fernández-Armesto que “la especialización académica es un instrumento terrible de discordia que nos divide en guetos, aislándonos junto a los que piensan como nosotros.” (2016, p. 280).

Estas escisiones en lo educativo no han facilitado, de ninguna manera, el diseño y configuración del grado universitario en educación social. Si añadimos que, también por decisión administrativa, no existe ninguna regulación en lo que se refiere a troncalidad mínima de contenidos⁸ del grado a nivel nacional, los resultados, con

8. Con esto me refiero a las asignaturas o contenidos mínimos que han de compartir, a nivel nacional, todas las personas que obtienen el grado de educación social, independientemente del lugar de España donde lo hagan.

relación a la formación de las personas graduadas en educación social, pueden ser de lo más variados entre las diferentes comunidades autónomas. Las negociaciones y las disputas entre áreas de conocimiento, en relación con las asignaturas que van a configurar cada título en cada comunidad autónoma, se complican todavía más con la posibilidad añadida, al no haber regulación previa al respecto, de proponer nombres de asignaturas que, por la manera como son formulados, las ubiquen en un área u otra.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: ARTICULANDO LAS ESCISIONES EDUCATIVAS

A lo largo de las últimas décadas se ha intentado gestionar de diferentes maneras la falta de ajuste de estas escisiones educativas a unas realidades en las que encajaban con dificultad. La hibridación, la interrelación, la articulación, la intermediación, la intercomunicación y la permeabilización han sido cada vez más, el camino seguido para facilitar aquel ajuste y posibilitar, al mismo tiempo, la comprensión de una complejidad social y educativa que iba siendo gradualmente visibilizada. Se podría decir que, aunque algunas de aquellas escisiones siguen plenamente operativas, el transcurso del tiempo se está encargando de hacerlas obsoletas o poco operativas⁹.

El aprendizaje a lo largo de la vida sustituye al criterio de “lo formal” en el universo de las acciones educativas. Una sustitución que no es solamente terminológica. Es substancial, ya que ubica en el centro del acto educativo no a quien enseña sino a quien aprende. Y, como he señalado, abre la puerta a la investigación educativa sobre todo aquello que se escapa a las formalizaciones. El denominado *aprendizaje informal* es un aspecto que, desde mi punto de vista, la educación social tiene que plantear como línea prioritaria de investigación. La educación social, en tanto que pedagogía de la vida cotidiana, pretende acompañar a las personas en sus aprendizajes vitales para ayudarles a ayudarse a sí mismos, como sostenía, entre otros, Nohl. Buena parte de estos aprendizajes son experienciales y se gestan, a menudo de manera poco transparente, en las interacciones que las personas desarrollamos cotidianamente en nuestra vida. Es precisamente el campo en el que la

9. Una tal afirmación puede resultar demasiado osada si hacemos caso a las políticas educativas de nuestro país que, como siempre, siguen muy de lejos y muy tarde a los cambios socioculturales. La reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* afirma en el Artículo 5 bis: “La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad” (p. 122882).

educación social tiene que investigar para construir conocimiento nuevo que ayude a los profesionales de la educación social a mejorar y optimizar sus actuaciones.

Con las pedagogías que estructuraban la vida en contenedores estancos e incomunicados sucede algo parecido a lo que ha pasado con lo formal. Ha sido la propia evolución de lo social y la interpenetración y articulación de las diferentes etapas de la vida en un continuo la que ha hecho cada vez más obsoleto aquel planteamiento.

También la discusión entre pedagogía y ciencias de la educación se ha ido desvaneciendo en el transcurso del tiempo. La emergencia de la complejidad, como nueva categoría que impregna todo el ámbito del conocimiento; la puesta en cuestión de aquello que sea verdaderamente “científico” y, asimismo, de la pretendida “objetividad” del conocimiento; la evolución de las propias ciencias sociales con su aportación de nuevas perspectivas y métodos de investigación; y la cada vez mayor permeabilización entre las diferentes maneras de producir o crear conocimiento, son factores que, entre otros, han contribuido a restar importancia a la pregunta sobre ¿Qué significa hacer ciencia o ser una ciencia? Y ha relegado también a un segundo plano la necesidad o la exigencia de enfatizar lo “científica” que es una determinada ciencia social. Janer y Úcar (2020) han mostrado, a partir de un estudio mundial comparado sobre la pedagogía social, realizado desde las perspectivas académica, de formación (superior) y profesional, que la pedagogía/educación social es considerada como una ciencia, una práctica y un arte.

Por último, la escisión administrativa del sector de la educación universitaria sigue plenamente operativa¹⁰. Aunque la intermediación en la selección de las personas candidatas a docentes e investigadoras universitarias, que han ido progresivamente desarrollando las diferentes Agencias de calidad universitaria, está contribuyendo a hacer que aquellas escisiones sean menos operativas. También la articulación cada vez mayor entre profesorado investigador de diferentes áreas de conocimiento que se conecta por temas o problemas de investigación saltándose los muros que las áreas de conocimiento han querido establecer.

No sabemos si el futuro nos va a deparar nuevas escisiones, pero las tendencias actuales apuntan hacia escenarios cada vez más conectados y articulados en el conjunto del sector de la educación. La evolución parece apuntar hacia una galaxia educativa con dos grandes nebulosas absolutamente permeables e interrelacionadas: la de la formación, orientada al aprendizaje de contenidos y a la adquisición de competencias para la vida productiva, artística y profesional; y la de la vida relacional y la convivencia cívica, que apunta más al aprendizaje y experimentación de

10. El BOE del 15 de diciembre del 2020 en su Anexo I plantea las comisiones de acreditación a los cuerpos docentes universitarios, señalando las áreas de conocimiento asignadas a cada una de ellas. En Educación reafirma las áreas ya señaladas (Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios, p. 114802).

los valores, las emociones y la vida ciudadana y comunitaria. No sería descabellado pensar que el primero estará de manera mayoritaria mediado tecnológicamente mientras que el segundo se desarrollará, también mayoritaria, pero no únicamente, de manera presencial. Entre ellos, resulta plausible pensar que lo que hoy llamamos educación social se halle fundamentalmente en este último.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Böhm, W. (2015). ¿Pedagogía y/o ciencia(s) de la educación? En J. Ortega Esteban, *Última lection* (pp. 17-36). Universidad de Salamanca.
- Branches-Chyrek, R., & Süncker, H. (2009). Will Social pedagogy disappear in Germany? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 399-415. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-01.pdf>
- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, Segunda época, Diciembre, 55-85. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:revistaPS-2004-11-2040>
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>
- Castro, M.^a M., Ferrer, G., Majado, M.^a F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., y Zapico, M.^a H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2020). *El Consejo General de Colegios de Educación Social plantea la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo presentando aportaciones al Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>
- De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100010
- Fermoso, P. (1990). *Sociología de la educación*. Alamex.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Herder.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Segunda época, 10, 61-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078220.pdf>
- Fernández-Armesto, F. (2016). *Un pie en el río. Sobre el cambio y los límites de la evolución*. Turner.
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/350968/446457>

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Janer Hidalgo, A., & Úcar, X. (2020). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 211-235). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 30 de diciembre de 2020, Núm. 340). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López González, E. (2012). Explicación científica y pedagogía: algunas notas. En M.^a Castro Morera (Ed.), *Elogio a la pedagogía científica. Un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 33-55). Grafididma.
- March, M. X., y Orte, C. (Coords.). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios (BOE de 15 de diciembre del 2020, Núm. 326). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/15/pdfs/BOE-A-2020-16147.pdf>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e59fbef2-e52e-4f14-b1bd-4c6736d40411/re33607-pdf.pdf>
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17, 2-24. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>
- Ortega, J., & Caride, J. A. (2015). From Germany to Spain: Origins and transitions of Social Pedagogy through 20th Century Europe. En J. Kornbeck & X. Úcar (Eds.), *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas* (pp. 7-24). EVH/Academicpress GmbH. https://www.academia.edu/35491221/De_Alemania_a_Espan_a_Ori_genes_y_tra_nsitos_de_la_Pedagogi_a_Social_por_la_Europa_del_siglo_XX_pdf
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenio. *Perspectivas*, 23(1-2), 183-209. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Quintana, J. M.^a (1984). *Pedagogía social*. Dykinson.
- Quintana, J. M.^a (1999). *Textos clásicos de pedagogía social*. Nau llibres.
- Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. (BOE de 26 de octubre de 1984, Núm. 257). <https://www.boe.es/boe/dias/1984/10/26/pdfs/A31051-31086.pdf>

- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. (BOE de 10 de octubre de 1991, Núm. 243). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosendal, N. (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Sáez Carreras, J., y García Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Alianza.
- Sáez Carreras, J. (Coord.). (2007). *Pedagogía social*. Pearson Prentice Hall.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. (2.ª Impresión). Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Pre-Textos.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, 2, 18-27. https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2020/05/2_articulos_2.pdf
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 28, 1-22. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/125615/revibeeedu_a2002n28p1.pdf
- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social Pedagogy for the entire human lifespan. Vol I*, (pp. 125-156) Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. https://www.academia.edu/591453/Social_pedagogy_beyond_disciplinary_traditions_and_cultural_contexts_2011_
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1-15. <http://epaa.asu.edu/ojsarticle/view/1282>
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. UOC. <https://www.editorialuoc.com/pedagogias-de-lo-social>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación: Curitiba*, 13, 101-128. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.175>

THE RUPTURE OF EDUCATION: PERSPECTIVES FROM PEDAGOGY AND SOCIAL EDUCATION

La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social

Xavier ÚCAR
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
xavier.ucar@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

Reception date: 26/11/2021
Acceptance date: 04/02/2022
Online publication date: 01/09/2022

How to cite this article: Úcar, X. (2023). The Rupture of Education: Perspectives From Pedagogy and Social Education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

ABSTRACT

Is social education a specific and differentiated type of education? What differentiates it from other types of education? Is there any education or pedagogy that is not social? How are pedagogy and social education related to these other, also specific, types of education? These are some of the questions that guide the conceptual and historical journey undertaken in this work from the perspective of pedagogy and social education, based around what we have characterized as ruptures in education. The underlying idea is that various ruptures have occurred in the field of education over the past century within the framework of the predominant analytical perspective. Four specific ruptures are identified and analysed: (a) that which classifies the universe of educational actions in three areas: formal, non-formal and informal; (b) the difference between pedagogy and educational sciences; (c) that which identifies three

differentiated types of pedagogy: family, school and social; and (d) that which divides the field of Education at university into so-called areas of scientific knowledge. The work closes with an interpretation of the connections that currently structure these ruptures in education.

Keywords: Pedagogy; educational sciences; social education; social pedagogy; formal education; non-formal education; informal education; undergraduate university training.

RESUMEN

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿Qué es lo que la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas que, desde la perspectiva de la pedagogía y la educación social, orientan el recorrido conceptual e histórico que se desarrolla en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas. Se parte de la idea que, al amparo de la perspectiva analítica predominante, se han producido a lo largo del pasado siglo, diversas escisiones en el campo de la educación. Se identifican y analizan cuatro escisiones concretas: (a) la que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal; (b) la que diferencia entre pedagogía y ciencias de la educación; (c) la que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social; y (d) la que estructura el sector universitario de la educación en las denominadas áreas de conocimiento científico. Se cierra el trabajo con una lectura de las articulaciones que estructuran en la actualidad aquellas escisiones educativas.

Palabras clave: Pedagogía; ciencias de la educación; educación social; pedagogía social; educación formal, educación no formal; educación informal; formación universitaria de grado.

“After passing through the analytical tunnel, freer synthetic forms are possible again, forms of life endowed with a supplement of poetry and more freedom of movement”
 (Sloterdijk, 2016, p. 95).

Is social education a specific and differentiated type of education? If so, which of its features make it specific? What makes it different from other types of education? Is there any education or pedagogy that is not social? How are pedagogy and social education related to these other, also specific, types of education? These are some of the basic questions that guide the conceptual and historical journey that will be undertaken in this article based on what we have characterized as educational splits.

To achieve the above goal, I take as a starting point the idea that education and pedagogy have been ruptured or, in other words, that there are many educations and pedagogies that supposedly have a specific entity in themselves and differ from

one another on the basis of a very diverse set of criteria. A rupture is more than a mere division or fragmentation from an initial unit; it is an exclusive differentiation that can end up asserting its own identity over time, one which is specific, constitutive and differentiated from both the original unit and all of the other objects that have split away.

It is probably in the early modern period when this general tendency towards dividing phenomena first emerged. And it did so in the guise of the analytical perspective, which at the time seemed to be the most up-to-date, fastest and best means of discovering and mastering the mysteries of life (Sloterdijk, 2016). Dividing phenomena in order to specify, clarify, differentiate and understand them. Always under the premise, which may seem somewhat I today, that analysis leads to mastery and that only through the latter is it possible to achieve a deep and true knowledge of things.

From this perspective, everything is removable, deconstructible and fragmentable. Throughout the last two centuries, many dimensions and phenomena of human existence have operated through rupture. Everything is deconstructed for the sake of greater and better knowledge, which does not in fact seek anything other than a greater control over reality. Although the disciplines seemed to be the last redoubt in the academic field, under the banner of a prevailing specialization, they also ruptured into areas of knowledge and areas of research, action and intervention that enjoyed greater or lesser autonomy.

The field of education and pedagogy has been no exception and, in its journey from the simple to the complex, has experienced numerous ruptures, many of which are still in force today. Gone is the “*school of life*” and the “*total knowledge*” that Comenius referred to in the 17th century¹.

A current look at education reveals not only a very complex panorama, but also numerous ambiguities, overlaps and conceptual and methodological inaccuracies that do not seem to have been fully resolved. It is not only the fact that anyone can talk about education, apparently fully informed for the sole reason of being a parent. It has often been the educational profession itself and also the media who, preferring to amplify certain discourses, have largely contributed to the confusion about the *what*, *who*, *how* and *where* of education in our current societies. This was first discussed by Trilla (2018) in a work on what he called “*the reactionary trend in education*”. It refers to:

exposing the spectacular frivolity of certain great men of culture when they comment on education. Refuting the, truly arbitrary, phobias of some teaching professionals who attribute all evils to any educational innovation that might arise. Referring, explicitly and by name, to two groups with opposing ideologies, but both with clearly sectarian behaviours. And also confronting the two types of “lefties”: those who dedicate their time to reinventing garlic soup; and those who also claim to do so scientifically (p. 190).

1. See: Sloterdijk, 2013, pp. 446-458 and Piaget, 1993.

The trend the author is referring to has undoubtedly contributed to generating a lot of spurious noise, and also to hindering a well-founded and serious debate in society regarding the current realities and problems surrounding education. Beyond this, however, we must point to a whole series of ruptures that were developed or incorporated into the theoretical and practical educational heritage throughout the 20th century, and probably in line with what was happening in the other social sciences in Spain. The school and the community, the academic and the social, reason and emotion, theory and practice, content and activities, the qualitative and the quantitative, academia and the professional arena, these are but a few examples of the ruptures to which we refer.

Such ruptures are becoming more evident today, given the path towards the visibility and understanding of complexity that began in the final quarter of the last century. It is a path that emerged as a result of the ideas and concepts available at the time proving themselves to be manifestly incapable of an in-depth and adjusted approach to the complexity of phenomena. In the face of such incapacity, conceptual and methodological hybridizations and permeabilizations were devised that proposed a rethinking of the borders that had been erected between phenomena, and in some way reconnecting and reinterpreting what had previously been ruptured. Concrete examples of this path include mixed research methods, which aim to overcome the rupture between qualitative and quantitative methods; the so-called bio-sciences, which seek to amalgamate biology with the rest of the natural sciences; and finally, and among many others, the perspective of “learning to learn”, which aims to transcend differentiation between content and procedures. Since that point in time, we have continued to strive in this general search for articulations that provide more precise, integrated and complete perspectives of a socio-educational reality that we know to be complex.

Regrettably, it should be noted that Spanish authors of the last century generally made few significant and original contributions in the field of education. Furthermore, education in this country was mainly developed through the importing of theoretical models and conceptualizations from other countries. These were therefore models and conceptualizations developed in other traditions that, combined with and/or adapted to our own reality, rarely fit well within a more or less ordered and coherent framework. Perhaps because it is poorly structured, holds a less than clear status somewhere between practice, science and art, or ultimately functions on the periphery of or directly outside the education system, the field of pedagogy and social education has been especially sensitive to these ruptures.

I will exemplify the above idea by presenting four phenomena, each the result of ruptures in education, which have had a broad impact on shaping the education and pedagogy field in this country. They are ruptures that have clearly affected the development and evolution of both education and social pedagogy. What social education represents today in Spain, both in terms of an initial university education

and as a profession in itself, is a direct result, among others, of the ruptures in education that I propose here.

I am not so much interested in delving into each of these ruptures, as showing how they have influenced or determined the evolution of pedagogy and social education in this country. The ruptures I am referring to are as follows:

1. That which classifies the universe of educational actions in three areas: formal, non-formal and informal.
2. That which differentiates between pedagogy and the educational sciences.
3. That which identifies three differentiated types of pedagogy: family, school and social.
4. That which structures the field of Education at university into so-called areas of scientific knowledge.

1. HOW THE UNIVERSE OF EDUCATIONAL ACTIONS IS STRUCTURED

This rupture in the universe of education became popular in the 1970s when Edgar Faure published his well-known text *Learning to be* as part of a UNESCO initiative. Since then, all educational actions have been classified as falling within one of three areas: *formal*, *non-formal* or *informal*.

The way in which the areas were characterized left no room for doubt about how the three types of actions are to be considered within the educational panorama, and especially in relation to schooling and the education system. *Formal* referred exclusively to the latter two. *Non-formal* was proposed as an extraordinarily diverse bank of educational experiences that accommodated anything not considered *formal*; that is, that did not fall within the education system. Ortega ironically pointed out that it was in the formal sphere where “true pedagogy and education” were to be found (2005, p. 21), this being clearly attested to by the undervaluing throughout much of the 20th century of socio-educational activities included within social education today.

Social education itself is a good example of the fragility inherent in the rupture of *formal* and *informal*. In 1991, university studies in social education were made official in the Spanish Official State Gazette (BOE) and therefore became part of the formal education system. Until then, the training of what are now called social educators (then called specialized educators; sociocultural animators; adult literacy instructors; leisure time education monitors; occupational trainers; and a long etcetera) was offered by municipal bodies and included within so-called non-formal education.

Despite the importance still awarded to non-formal education in some Latin American countries today, where it is seen as an educational sector with an entity in itself, in Europe it has ended up as a simple administrative delimitation based around obtaining valid academic certificates. Training that offers such certificates is considered *formal*, and the rest *non-formal*.

Although the *informal* sphere was recognized as existing back then, due to its characteristics as an intangible environment that was unlikely to be formalized, or so it was thought, its influence was either not taken into account or was minimized. The perspective of complexity provides a different view. *Informal learning* is currently considered an emerging and promising area in the field of education, and especially in social education, which focuses its work on people's everyday lives. An area that, still today, is underexplored and requiring of further research.

How is social education related to these ruptures in education, and more to the point, with which of them is it most related? It is no easy question to answer given its development in Spain. Until not long ago, the immediate answer might have been that social education falls within the sphere of non-formal education. In historical terms, it is true that, as an alternative to school, social pedagogy had been developed outside the formal arena, in dealing precisely with all those individuals who could not access or had been expelled from school for whatever reason. Perhaps this is why Fermoso (1994, 2003) stated that social pedagogy deals specifically with *non-formal* education.

The BOE of October 10, 1991 (Royal Decree 24669-1420/1991), which contained the first guidelines on studies related to the Diploma in Social Education, stated that:

Teaching should be oriented towards training educators in the fields of non-formal education, adult education (including the elderly), the social integration of maladjusted and disabled people, and socio-educational action (p. 32891).

I have published an in-depth analysis of the inconsistencies in this wording from both a technical and epistemological point of view elsewhere (Úcar, 1996). Suffice it to say here that it is evident, in the definition itself, that the non-formal sphere falls short when it comes to specifying those spaces and times in which social education acts. From the perspective of *lifelong learning*, Caride (2020) provided a detailed analysis of the theoretical-conceptual inconsistencies of *non-formal education*, highlighting international organizations' use and abuse of the term. Said author also revealed the insufficiencies of this expression in encapsulating the complexities of other educations, including among them social education itself.

In recent years, social education has begun to transcend the limits that had historically confined it to working exclusively with people in situations of need, deficit, risk and vulnerability. The classic idea that all education is social by nature is beginning to become a reality in our country. It should be noted, however, that if any one type has truly represented social education, then it has been that of school education, since it brings children together to socialize them and enable them to live together in society. However, since the earliest of times, it was those educational actions taking place outside the school framework that were characterized as "social". Probably due to the negative connotations that accompanied this concept in the early modern period.

The incorporation of social educators in schools was first institutionalized in Spain in 2002 (Galán Carretero, 2019), and five Autonomous Regions now contemplate this in their respective legislation: Castilla-La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalusia (2008), the Canary Islands (2018) and the Balearic Islands (2018). Others, such as Catalonia, are currently implementing pilot projects to do likewise. In fact, there has been widespread analysis and debate on social educators' connections and contributions to schools in recent years throughout Spain². This debate coincides with a parallel movement committed to connecting the school with the community (Castro *et al.*, 2007). There is already talk of "school social pedagogy" (March & Orte, 2014, p. 75), and it seems highly likely that incorporation of the profession of social education within the education system as a whole will become the norm in our country in the coming years.

Despite the initial usefulness of dividing the universe of educational actions into the three aforementioned spheres, it has always been difficult to fit pedagogy and social education within this framework. The simplicity of the approach means it is inappropriate for precisely characterizing spaces and times in education today. It is worth remembering that half a century has passed since it was first formulated, and given the accelerated change that our societies have experienced in recent decades (Rosa, 2012), it is therefore not surprising that it has become practically obsolete today.

2. PEDAGOGY AND/OR EDUCATIONAL SCIENCES

This differentiation is not, at its origin, the result of a rupture within the educational field, but rather due to two European scientific traditions that arrived in Spain during the 20th century. The first, German, was idealistic in nature, and the second, the Franco-British tradition, was positivist (Ortega, & Caride, 2015, p. 7). In other words, one tradition more focused on philosophical aspects, and another more focused on the scientific, the empirical and the practical³. If I refer to this as a rupture, it is due to the way in which the two traditions were treated

2. The General Council of Educator and Social Educator Colleges of Spain (CGCEES) (2020) ends a document dated May 27, 2020 as follows: "we request the incorporation of Social Educators within the education system as a tool for promoting education and compensating for inequalities in education through their inclusion in the LOMLOE (Organic Act Modifying the Organic Act on Education, approved in December 2020), and as a right of citizens demanding Social Education, an education for the 21st Century". See: <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>

3. These are certainly not the only influences underlying what is now Social Education in Spain. But they are, without a doubt, the most important. Among other influences we can cite, at least, critical pedagogy and popular and adult education, which came from Latin America at the hands of Paulo Freire, and the community development processes that took place in Spain in the 1960s, above all, within the social work framework. See Úcar, 2021.

in this country, the relationships that were established between them and a certain conceptual confusion derived from said relationships. Both had a notable influence on the creation of two university qualifications at the beginning of the 1990s: the Bachelor's degree (in Spanish, *licenciatura*, a 4-year course) in Pedagogy, and the Diploma in Social education (3 years). Expanding on this rupture can help us understand some conceptual and professional problems that occur between what, in the Spanish context, comprise two different 4-year university degrees today: those of Pedagogy and Social education. A rupture that could lead us to think that these are two completely different university degrees.

As a discipline that connects with a philosophical tradition, pedagogy stems from the Germanic influence and it was in this line that the first allusions to social pedagogy appeared from the beginning of the 20th century onwards (Ortega, & Caride, 2015). For its part, the Franco-British tradition came to our country at the beginning of the second half of that century. Despite being from two different sources, France and England, and the different approaches they entail, both coincide in proposing a pragmatic perspective, closer to social reality and educational practice than the German. And they also coincide in not referring to pedagogy, but rather to education exclusively. It was this latter tradition, especially the more practical and applied dimension of the Francophone line, that led to the social education we know today. An overview of this analysis can be found in Figure 1.

In the last quarter of the 20th century, pedagogy and educational sciences coexisted in education studies in our country, without it being very clear what the differences were between them or whether the former included the latter or vice versa. Quintana even referred to “the trend of replacing ‘pedagogy’ with ‘educational sciences’” (1984, p. 16), which in his view became commonplace in Spain from 1968 onwards.

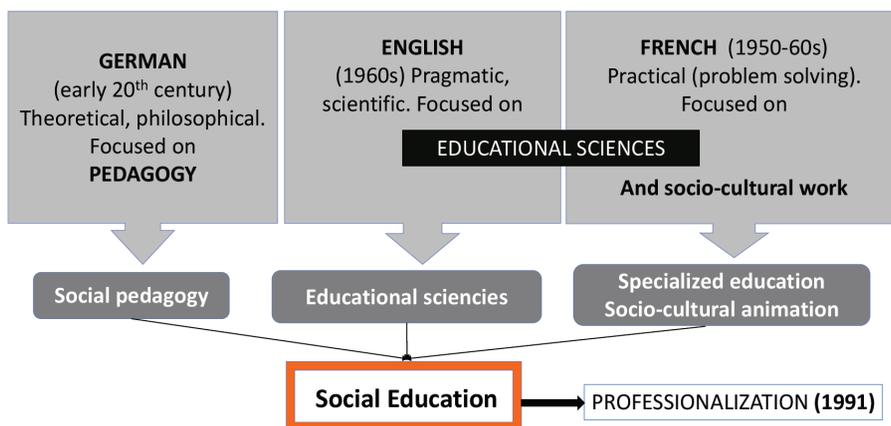
The stances adopted by Spanish academics in the field of education oscillated in this regard between: (a) a distinction that led them to adhere unconditionally to one of them; (b) the integration of both; or (c) an indiscriminate use of the two terms.

In respect of the latter, Fermoso (2003), for example, stated that “among us [university professors], we speak indistinctly of ‘Pedagogy’, ‘Educational Sciences’ and ‘Theory of Education’” (p. 62). That being said, Sáez Carreras (2007) pointed out that, for practical purposes, it is due to administrative decisions that a certain term ends up being adopted or abandoned. Böhm (2015) stated that “the divergence between pedagogy(ies) and educational science(s) is aggravated by the fact that political and financial patronage clearly favours educational sciences” (p. 20). This was especially true in undergraduate university studies in this country, where the term “social education” was preferred over that of “social pedagogy” (Úcar, 1996).

We have pointed out that German pedagogy arrived in Spain at the beginning of the 20th century, while the French and English traditions did so in the middle

FIGURE 1
 EUROPEAN EDUCATIONAL TRADITIONS THAT CONVERGED
 IN THE PROFESSIONALIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN SPAIN

CURRENTS OF EDUCATIONAL THOUGHT AND ACTION THAT ARRIVED IN SPAIN
 IN THE 20TH CENTURY



Source: Author's own work

of the century⁴. This explains why the entry of the latter was experienced in the pedagogical profession as a loss of the initial unity that had been provided by pedagogy. Ortega pointed out that, in the 1970s, “the disaggregation of ‘Pedagogy’ into ‘Educational Sciences’ took place following ‘scientific’ adhesions” (2005, p. 112).

I have characterized this fact, which Ortega refers to as the *scientific misunderstanding*, elsewhere (Úcar, 2013). It is a misunderstanding that stems from the historical trajectory followed by pedagogy in Spain in its quest to become a social science on a par with the rest of the so-called social sciences. As Meirieu pointed out:

in order to acquire their pedigree within the university, the “educational sciences” had to prove their “scientificity”. And, for fear that they would not be considered “true sciences”, they redoubled their commitment to pointillism and positivism: this is how the experimental method was imposed, preferably loaded with quantitative data, to the detriment of the critical reading of works, careful observation of practices and decoding of the issues at stake (2016, p. 111).

4. To expand on these three traditions and the way in which they influenced the shaping of social pedagogy and social education in Spain, see: Ortega, 2005; Sáez Carreras and García Molina, 2006; Sáez Carreras, 2007; Úcar, 2011; Ortega, Caride and Úcar, 2013; Ortega and Caride, 2015.

This may be one of the problems that has contributed most to the lack of academic and social prestige awarded to (social) pedagogy and is also at the base of a large part of the evils that Trilla (2018) referred to in the aforementioned book.

In my view, this misunderstanding equally reveals a desire and a complex that can be associated with pedagogy. The desire to have a status equivalent to that of the rest of the social sciences, and a certain complex deriving from the fact of not being socially and academically recognized. Both of these factors are linked to the history of pedagogy and the evolution of the social sciences in our country.

Brezinka (2002) analysed the evolution of pedagogy from its beginnings as a “theory of the art of educating” linked to educational practice, up until its total departure from practice to become a scientific pedagogy. And he also pointed out that the value of that theory, not yet scientific, lay in the security it provided educators with when acting in educational practice.

This evolution of pedagogy towards the scientific field is explainable by the status held by both practices and arts in the 19th century. As De la Orden pointed out:

When I was studying pedagogy at the University of Madrid in the 1950s, I became convinced that we had to leave behind essay writing and philosophy if we wanted to become a scientific community. It would probably take a lot of effort for our discipline to come to resemble a physical-natural science, but that was the model (2007, p. 3).

Being seen as a practice or an art did not help pedagogy when it came to being considered a science, since neither was taken into account by an academia at that time determined to focus on theory and the scientific method. If pedagogy was to achieve “scientific” status among the different social sciences, it would need to distance itself from being considered as a practical or artistic activity and become a science whose main objective was to produce theory. It seemed that only by becoming scientific could pedagogy achieve the necessary status to be one more science among the different social sciences.

Brezinka revealed how the search to satisfy this desire brought with it a high price: that of abandoning practice. The resulting pedagogy was more academic, less practical, and more scholarly; a pedagogy, in short, that “increases insecurity and confusion, and creates resignation among educators” (2002, p. 401).

The same German author explained that the pedagogy initiated in the 18th century generated high expectations in relation to what could be achieved by a pedagogy turned science. Time has come to show that these expectations were not met, however: there were no improvements in educational practice and it did not become possible to better or more reliably predict the results of educational actions.

Deprived of a base on which to anchor and build its discourse, scientific pedagogy – and university pedagogues themselves – have, in general in this country, had a diffuse identity and academic production little connected with educational actions and practices. Brezinka concluded by pointing out that pejorative views of pedagogy can probably be attributed to the disenchantment generated by not

having met expectations in relation to the predictive capacity and security that it was supposed to provide for educators and educational processes. This is what De la Orden (2004) highlighted in relation to so-called experimental pedagogy: “its journey has not been totally satisfactory, because it has not been able to fully articulate its desire for scientificity and its commitment to optimization” (cited in López Gonzalez, 2012, p.48).

Brezinka’s analysis may help explain why there was a subsequent rupture in the Franco-British current in terms of its spheres of influence. The *scientific* perspective stemming from the English-speaking tradition and part of the Francophone tradition, which advocates rethinking the field of education from science, mainly influences how pedagogy studies are carried out at universities. “Since then,” Garcés states, referring to the scientific perspective in education, “the field of theoretical and practical reflection on education has done nothing but fragment and diversify exponentially” (2020, p. 32).

In relation to the quandary over pedagogy/educational sciences and the clash between the aforementioned two traditions and the German one, in the 1980s the question was asked of whether *Social Pedagogy* should be replaced by *the Sociology of Education*⁵ on the university pedagogy curriculum. The passage of time has finally led to the two coexisting on current university curricula, where we find degrees in both Pedagogy and Social education.

We have already pointed out that the perspective of *educational sciences* derives from the Francophone current, following, among others, the ideas of Durkheim (Sáez Carreras, 2007). But said current also brought with it a whole series of practical experiences in sociocultural and educational work aiming to respond to the problems that, in the framework of the prevailing dictatorship in our country at the time, were occurring in the peripheral neighbourhoods of numerous cities totally neglected by the centralism of the regime. I have noted elsewhere that:

The first educational actions to be carried out in community settings, in the 1960s and 1970s, were conceived within a context of need and as a result of at least two processes: one being community reconstruction, and the other the protest or struggle against the dictatorship. Seeking to meet one of these objectives or another, informal social agents, in most cases lacking theoretical training and technical tools, voluntarily engaged in socio-community work with large doses of enthusiasm and confidence in the future. They were the forerunners of today’s social educators. Those first socio-educational intervenors, aware of their training deficiencies, eagerly drank from any source that would help them organize, systematize and, ultimately, improve their own practices (Úcar, 2002, p. 5).

5. See Quintana, 1984; Feroso, 2003; Caride, 2004; Sáez Carreras and Molina, 2006. Quintana justified these differences by stating that “the Sociology of education is a descriptive science, while social pedagogy is a normative science” (1984, p. 26). Feroso (2003), for his part, explained the struggles taking place between the Sociology and Pedagogy departments to obtain or maintain ownership of these disciplines at Spanish universities.

One of these sources was the socio-educational work being carried out in France at the time. Young Spaniards, who had experienced different cultural and educational practices in their neighbouring country, began to reproduce them in Spain, and socio-cultural and specialized education initiatives from the French-speaking world were soon spreading throughout this country.

All of the above resulted in two parallel trajectories here in Spain, that of social pedagogy, which was taught at universities (in competition with the sociology of education, imported as part of the scientific perspective) and that of social education which, under a very varied set of names, was put into practice in many neighbourhoods. Two trajectories that separated the academics (theoreticians) from the professionals (practitioners). Interestingly, this separation between academics and professionals in pedagogy/social education has also occurred in other European countries⁶. It should be noted, however, that there has been a clear commitment to convergence and the development of a joint discourse between academics and professionals in recent years (Ortega, Caride, & Úcar, 2013).

The result of these different trajectories is the still discussed relationship between (social) pedagogy and social education. A discussion that occurs in both the theoretical and professional spheres.

Questions regarding the relationship between social education and pedagogy or, more specifically, about whether social educators are pedagogues or vice versa, arise often in the first years of university degree training. Suffice it to say for the moment that the academic legislation establishes two different degrees that train two, in theory at least, different professionals. Although both are part of the education sector, the professional profile of social educators and the jobs that they can access today are more identifiable and concrete than those that can be accessed by professionals in pedagogy.

However, the aforementioned professional differences do not prevent the two from working within the integrative and vehicular framework of pedagogy. In other words, although social educators are clearly not pedagogues from a professional point of view, their professional activity is clearly pedagogical.

3. LIFE STRUCTURED INTO PEDAGOGIES

Social pedagogy is a pedagogy that is taught neither by the family nor by the school. This was the idea posited by Bäumer in 1920s Germany, following the ideas of Nohl (Quintana, 1999; Pérez Serrano, 2003). The latter author was one of the first scholars of what could be called practical social pedagogy, and what we now call

6. See, in this regard, Braches-Chyrek & Sünker, 2009; Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009. It is very likely that the *misunderstanding of scientificity* to which I referred previously is one of the reasons that also explains these problems and tensions in Europe.

social education in the Spanish context. Life was thus structured into pedagogies. There was a family pedagogy that took place within the family, a school pedagogy that took place in the school, and a social pedagogy that, unlike the other two, was not situated within any specific institution. These authors pointed out that it was up to society and the State to implement it. Bäumer stated that this pedagogy existed “in special, public or private, institutions [...] that provided socio-educational assistance” (Quintana, 1999, pp. 91-92).

Practical social pedagogy, developed above all by Nohl from the beginning of the 20th century onwards, is a pedagogy that seeks to remedy the problems and needs created by industrial society. A pedagogy that could be considered a pedagogy of need and that the aforementioned author characterized as the “third space”; one that is related to neither family nor school. In fact, this is the perspective that reached Spanish universities. The social pedagogy that began to be taught in Spanish universities from the second half of the 20th century onwards was a pedagogy focused mainly on maladjusted children and youth (Quintana, 1984).

It would not be inaccurate to identify a parallelism between the stages that classical sociology established for the processes of socialization and the very structuring of life through pedagogies. The primary socialization that occurs in the family corresponds to family pedagogy. Secondary socialization, which takes place at school, is acquired through school pedagogy. Finally, tertiary socialization, also called resocialization (Rössner, 1977, cited in Feroso, 1990, p. 160), is the one that, situated within the perspective of the “third space” and the pedagogy of need, corresponds to social pedagogy.

We have explained elsewhere how the evolution of what is termed social in the second half of the 20th century brought an end to this classic interpretation of what we understand by the term social. Nowadays, socialization or, more accurately, socializations, given that it is not a unified or homogeneous process, are continuous; they are distributed widely; they occur in physical and digital environments; and they take place throughout our existence (Úcar, 2016).

We can state something similar in relation to the three pedagogies defined above. The distinction is useful in simple societies, where agents, socializers and educators are clearly identifiable and the institutions that host them are separate and clearly differentiated. In complex societies like ours, however, where institutions are increasingly permeable to the physical, digital and sociocultural environment, and whose educational and socializing agencies are diverse, diffuse and not always completely transparent, ruptures and differentiations tend to become blurred.

4. ADMINISTRATIVE RUPTURES IN EDUCATION IN THE NAME OF SCIENCE

I have already referred to how administrative decisions can end up generating situations or even specific cultures that stretch out over time and can be very difficult to reverse, even when they are identified as being ineffective or inefficient.

I am referring here to the University Reform Law (LRU) of 1983, led by the socialist minister Jose M^a Maravall. This reform, which modernized the Spanish university system both structurally and functionally (Vega Gil, 1997), established the so-called areas of scientific knowledge employed at Spanish universities.

These areas were administrative delimitations used to categorize university professors. The areas of knowledge are “those fields of knowledge characterized by the homogeneity of their object of knowledge, a common historical tradition and the existence of national or international research communities” (Royal Decree 1888/1984, of September 26, which regulates calls for the allocation of places in university teaching bodies, page 31051). In the specific sector of education, the areas of knowledge pertaining to pedagogy were established as: *Theory and history of education*; *Didactics and school organization*; and *Research and Diagnostic Methods in Education*⁷.

Beyond its obvious arbitrariness, this rupture in the education sector may not have been of any great importance if it were not for the clause that prescribed how university careers and research pathways had to be followed within a specific area of knowledge. And that supervision of and decisions on these careers fell under the jurisdiction of the full professors responsible for each area.

For many years, this organizational system prevailed in shaping the teaching and research bodies of university departments and designing the curricula of what were then known as *diplomatura* and *licenciatura* courses, but are nowadays referred to as degrees. Even today, the individual areas of knowledge still configure the tribunals that judge candidates for a career in teaching and research. It is true that, since the mid-1990s, agencies and regulations have begun to come into play that mediate these decisions (the six-year research periods and the quality agencies of the State and the individual autonomous regions), but the teaching staff continues to be defined as “from Theory”, “from Didactics” or “from Methods”.

In my view, this organizational system has contributed decisively to impoverishing educational research in our country; to arbitrarily fragmenting research topics and questions; to promoting the creation of pressure groups within each area; to generating internal struggles in each area and between areas; and, finally, to hindering and even penalizing attempts to transcend the limits that these areas impose on research.

Throughout my professional career, I have seen how pressure groups from different areas of knowledge, embodied in university departments, have disputed knowledge, disciplines or methodologies appearing in the education sector. As an

7. Although I refer only to these three areas of knowledge in this text, there are others that also make up this sector. They are generically referred to as Special didactics: Didactics of Corporal Expression; Didactics of Musical Expression; Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression (Disaggregated); Didactics of Plastic Expression; Didactics of Language and Literature; Didactics of Mathematics; Didactics of the Experimental Sciences; and Didactics of the Social Sciences.

emerging sector in the 1980s and 1990s, the field of social education was an object of desire and dispute among the different areas of knowledge. Although for over 30 years there was talk of eliminating these areas of knowledge, today it is not even discussed, despite the fact that they continue to impose a good part of the limitations that I have mentioned. As Fernández-Armesto pointed out, “academic specialization is a terrible instrument of discord that divides us into ghettos, isolating us together with those who think like us” (2016, p. 280).

These ruptures in education have not facilitated the design and configuration of the university degree in social education in any way. If we add to this the fact that, also by dint of administrative decision, no regulation exists regarding the minimum core⁸ content of the degree at the national level, then it will come as no surprise that results in the training of graduates in social education vary greatly between the different autonomous regions. Negotiations and disputes between areas of knowledge in relation to which subjects will comprise each degree in each autonomous region are further complicated by the added possibility – since there is no prior regulation in this regard – of proposing names of subjects that situate them in one area or another due purely to the way in which they are formulated.

5. BY WAY OF CONCLUSION: ARTICULATING RUPTURES IN EDUCATION

Over the last few decades, attempts have been made to find different ways of managing the failure of these ruptures in education to adapt to realities within which they do not readily fit. Hybridization, interrelation, articulation, intermediation, intercommunication and permeabilization have increasingly shaped the path that has been followed to facilitate said adaptation and enable, at the same time, understanding of a social and educational complexity that was gradually becoming more visible. One might say that, although some of these ruptures are still in full operation, the passage of time is making them obsolete or scarcely operational⁹.

8. By this I mean the basic subjects or content that must be shared, at a national level, by all people who obtain a degree in social education, regardless of where they do so in Spain.

9. Such a statement may be too bold if we are to heed the educational policies of our country which, as always, lag very far behind sociocultural changes and arrive very late. Article 5 bis of the recent Organic Act for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) states the following: “Non-formal education within the framework of a culture of lifelong learning will include all those activities, means and areas of education that take place outside formal education and that are aimed at people of any age with a special interest in childhood and youth, that have educational value in themselves and have been expressly organized to meet educational objectives in various areas of life such as self-improvement, promoting community values, socio-cultural animation, social participation, improving living conditions in relation to art, technology, recreation and sports, among others. The articulation and complementary nature of formal and non-formal education will be promoted so that the latter contributes to the acquisition of skills for the full development of the personality” (p. 122882).

Lifelong learning replaces the “formal” criterion in the universe of educational actions. A substitution that is not merely one of terminology, but also one of substance, since it places not the one who teaches but the one who learns at the centre of the educational act. And what is more, as I have pointed out, it opens the door to educational research on everything that escapes formalization. So-called *informal learning* is an aspect that, from my point of view, social education must consider as a priority line of research. Social education, as a pedagogy of everyday life, aims to accompany people in their learning to help them help themselves, as Nohl, among others, sustained. Much of this learning is experiential and generated, often in a non-transparent way, in the interactions that people have in our daily lives. It is precisely the field in which social education has to investigate in order to build new knowledge that helps social education professionals improve and optimize their actions.

Something similar has happened to the concept of formal as happened with the pedagogies that structured life in watertight and isolated containers. It has been the very evolution of what is considered to be social and the interpenetration and articulation of the different stages of life in a continuum that has made the formal approach increasingly obsolete.

The debate between pedagogy and educational sciences has also faded over time. The emergence of complexity as a new category that permeates the entire field of knowledge; the questioning of what is truly “scientific” and, likewise, of the alleged “objectivity” of knowledge; the evolution of the social sciences themselves, with their contribution of new perspectives and research methods; and the increasing permeabilization between different ways of producing or creating knowledge... are all factors that, among others, have contributed to downplaying the question: What does it mean to do science or to be a science? And in the meantime, the need or demand to emphasize how “scientific” a given social science is has also been relegated to the background. By means of a global comparative study on social pedagogy, carried out from academic, (higher) education and professional training perspectives, Janer and Úcar (2020) have shown that pedagogy/social education is considered a science, a practice and an art.

Finally, it is worth noting that the administrative rupture of the university education sector remains in place¹⁰. That being said, the intermediation progressively being implemented by the different University Quality Agencies in the autonomous regions with respect to the selection of university teaching and research candidates is contributing to reducing the impact of these ruptures. As is the increasingly

10. Annex I of the BOE of December 15, 2020 contemplates accreditation committees for university teaching bodies, indicating the areas of knowledge assigned to each of them. In Education, it reaffirms the areas already indicated (Order UNI/1191/2020, of December 3, which modifies Annex I of Royal Decree 1312/2007, of October 5, establishing national accreditation for the access of university teaching bodies, page 114802).

common networking between research faculty from different areas of knowledge connected by research topics or problems, breaking down the walls that the areas of knowledge have sought to establish.

We do not know if the future will bring new ruptures, but current trends point towards increasingly connected and linked scenarios in the education sector as a whole. This evolution would seem to point towards an educational galaxy with two completely permeable and interrelated nebulae: that of training, oriented towards content learning and the acquisition of skills for productive, artistic and professional life; and that of relational life and civic coexistence, aimed more at learning and experiencing values, emotions and citizen and community life. It would not be unreasonable to think that the former will be mostly technologically mediated, while the latter will develop, also mostly, but not only, as face-to-face interaction. It is plausible to think that what we now call social education will be mainly found in the latter sphere.

REFERENCES

- Böhm, W. (2015). ¿Pedagogía y/o ciencia(s) de la educación? En J. Ortega Esteban, *Última lection* (pp. 17-36). Universidad de Salamanca.
- Branches-Chyrek, R., & Süncker, H. (2009). Will Social pedagogy disappear in Germany? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe* (pp. 169-189) Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 399-415. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-01.pdf>
- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, Segunda época, Diciembre, 55-85. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:revistaPS-2004-11-2040>
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>
- Castro, M.^a M., Ferrer, G., Majado, M.^a F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., y Zapico, M.^a H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2020). *El Consejo General de Colegios de Educación Social plantea la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo presentando aportaciones al Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>
- De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100010
- Fermoso, P. (1990). *Sociología de la educación*. Alamex.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Herder.

- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Segunda época, 10, 61-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078220.pdf>
- Fernández-Armesto, F. (2016). *Un pie en el río. Sobre el cambio y los límites de la evolución*. Turner.
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/350968/446457>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Janer Hidalgo, A., & Úcar, X. (2020). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 211-235) Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 30 de diciembre de 2020, Núm. 340). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López González, E. (2012). Explicación científica y pedagogía: algunas notas. En M.^a Castro Morera (Ed.), *Elogio a la pedagogía científica. Un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 33-55). Grafididma.
- March, M. X. & Orte, C. (Coords.). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios (BOE de 15 de diciembre del 2020, Núm. 326). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/15/pdfs/BOE-A-2020-16147.pdf>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e59fbef2-e52e-4f14-b1bd-4c6736d40411/re33607-pdf.pdf>
- Ortega, J., Caride, J. A. & Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17, 2-24. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>
- Ortega, J. & Caride, J. A. (2015). From Germany to Spain: Origins and transitions of Social Pedagogy through 20th Century Europe. En J. Kornbeck & X. Úcar (Eds.), *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas* (pp. 7-24). EVH/Academicpress GmbH. <https://www.academia.edu/35491221/>

De_Alemania_a_Espan_a_Ori_genes_y_tra_nsitos_de_la_Pedagogi_a_Social_por_la_Europa_del_siglo_XX_pdf

- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenio. *Perspectivas*, 23(1-2), 183-209. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Quintana, J. M.^a (1984). *Pedagogía social*. Dykinson.
- Quintana, J. M.^a (1999). *Textos clásicos de pedagogía social*. Nau llibres.
- Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. (BOE de 26 de octubre de 1984, Núm. 257). <https://www.boe.es/boe/dias/1984/10/26/pdfs/A31051-31086.pdf>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.(BOE de 10 de octubre de 1991, Núm. 243). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosendal, N. (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Sáez Carreras, J. & García Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Alianza.
- Sáez Carreras, J. (Coord.). (2007). *Pedagogía social*. Pearson Prentice Hall.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. 2.^a Impresión. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Pre-Textos.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, 2, 18-27. https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2020/05/2_articulos_2.pdf
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 28, 1-22. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/125615/revibeeedu_a2002n28p1.pdf
- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social Pedagogy for the entire human lifespan. Vol I*, (pp. 125-156) Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. https://www.academia.edu/591453/Social_pedagogy_beyond_disciplinary_traditions_and_cultural_contexts_2011_
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1-15. <http://epaa.asu.edu/ojsarticle/view/1282>

- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. UOC. <https://www.editorialuoc.com/pedagogias-de-lo-social>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educar. Curitiba*, 13, 101-128. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.175>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: PRÁCTICAS Y DISCURSOS DE SUBJETIVACIÓN¹

Emotional Education: Practices and Discourses of Subjectivation

Niklas BORNHAUSER* y José Miguel GARAY RIVERA**

*Universidad Andrés Bello. Chile.

niklas.bornhauser@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-5655-4668>

**Universidad Santo Tomás. Chile.

psi.garayrivera@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4109-9575>

Fecha de recepción: 11/01/2022

Fecha de aceptación: 01/06/2022

Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

RESUMEN

La educación, más que un proceso anónimo, impersonal y monolítico, es un proceso heterogéneo y sobredeterminado en donde el educando se construye a sí mismo a partir de diversos procesos de subjetivación. El propósito de este ensayo es discutir críticamente los alcances de la noción de subjetivación a la luz de la introducción de la educación emocional en el contexto escolar chileno. Sostenemos que se trata no solo de un discurso normativo y exterior (equivalente a una tecnología de poder), sino también de una eficaz herramienta de autocontrol (tecnología del

1. Este trabajo fue escrito en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N° 1210037. Agradecemos también a la Beca ANID de Doctorado Nacional folio 21211050.

yo) que modela la emocionalidad de los educandos comprometiéndolos en un particular trabajo sobre sí mismos. Así, desde una perspectiva genealógica, la educación emocional puede ser examinada como una operacionalización institucionalizada y teóricamente legitimada para la instauración de un orden establecido, mediante la adquisición de determinadas competencias útiles no solo para que los sujetos sostengan y se adapten a dicho orden, sino también para que lo reproduzcan (optimismo, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, entre otras.). Como conclusión, se subraya la importancia de pensar la educación no como una operación concreta, racional, que se aplica a un objeto prefigurado (el educando), sino como un devenir articulado complejo, compuesto por distintos vectores, entre ellos los procesos de subjetivación que se dan en su interior. A partir de esta distinción, la educación emocional revela su aspecto jánico, pudiendo encontrarse, por un lado, al servicio de la emancipación del orden establecido, apuntando al ideal moderno de un ciudadano reflexivo y soberano y, por el otro, contribuyendo precisamente a la sujeción y al sometimiento de los educandos a través de determinadas prácticas materializadas en el dispositivo educativo.

Palabras claves: educación; sujeto; subjetivación; educación emocional; competencias.

ABSTRACT

Education, rather than anonymous, impersonal and monolithic, is a heterogeneous and overdetermined process in which the learner constructs him/herself from diverse processes of subjectivation. The purpose of this essay is to discuss the critical scope of the notion of subjectivation in light of the introduction of emotional education in the Chilean school context. We argue that it is not only a normative and external discourse (equivalent to a technology of power), but also an effective tool of self-control (technology of the self) that models the emotionality of students, committing them in a particular work on themselves. Thus, from a genealogical perspective, emotional education can be analyzed as an institutionalized and theoretically legitimized operationalization for the instauration of an established order, through the acquisition of certain competences useful not only for the subjects to sustain and adapt to this order, but also to reproduce it (optimism, resilience, tolerance to frustration, flexibility, among others). In conclusion, the importance of thinking education not as a concrete, rational operation, applied to a prefigured object (the learner), but as a complex articulated becoming, composed of different vectors, including the processes of subjectivation that occur within it, is emphasized. From this distinction, emotional education reveals its Janic aspect, being able to be found, on the one hand, at the service of the emancipation of the established order, aiming at the modern ideal of a reflective and sovereign citizen and, on the other hand, contributing precisely to the subjection and subjugation of the learners through certain practices materialized in the educational device.

Keywords: education; subject; subjectivation; emotional education; competences.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la relación entre aparatos educativos y educandos ha sido central en el ámbito de la investigación en pedagogía propiamente tal, convirtiéndose en uno de los principales asuntos que ha ocupado la tradición metafísica del pensar en Occidente. La transversalidad y extensión de este problema se debe, entre otros, a que se inscribe en una trama discursiva anterior y más extensa, que ha recurrido a oposiciones del tipo *el sistema y el individuo, lo universal, lo particular y lo singular, lo abstracto y lo concreto, lo supraordenado y lo subordinado* como modos posibles de pensar, primero, la compleja relación entre el Uno y el Todo y, segundo, el proceso educativo en general y su sujeto en particular. Estas sistematizaciones, tradicionalmente dispuestas según los modelos *top-down* y *bottom-up*, por muy productivas que fueran durante decenios, han resultado ser insuficientes a la luz de la emergencia y el establecimiento crítico de la noción de subjetivación, resultante, a su vez, de las recientes revisiones de uno de los conceptos pivotes de esa discusión y del discurso de la Modernidad en particular: la noción de sujeto.

Debido a su posición estratégica como concepto bisagra, articulador de las distintas instancias anteriormente aludidas, cualquier revisión o reformulación de esta noción afecta inmediatamente no solo a los conceptos vecindados o colindantes —por ejemplo, los términos razón, acción, conciencia, poder—, sino también a los modos de comprender las relaciones entre estos. La propuesta de este ensayo reside en discutir cuáles son algunas de las consecuencias de la recepción crítica de una determinada vertiente del concepto de subjetivación, derivada de los aportes de Michel Foucault, para la manera de concebir las relaciones entre el sistema escolar, por un lado, y el educando, tradicionalmente pensado como sujeto (de la educación), por el otro. Las reflexiones siguientes, luego de una breve introducción de la problemática en cuestión, considerarán más pormenorizadamente el caso del sistema educacional chileno y, en particular, a una hebra singular de sus innovaciones más recientes: la inclusión de la educación emocional.

2. SUBJETIVACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Los desarrollos teóricos de Foucault tienden a ser ubicados, con acierto o no, en ciertos linajes o genealogías² entre las cuales se encuentran algunos trabajos de Louis

2. La idea de genealogía es empleada con el propósito de desmarcarse de cualquier idea del 'antecedente' o 'precursor' (cfr. Saar, 2007). Y es precisamente la referencia a esta noción, de raigambre nietzscheana, la que permite esclarecer, en principio, la naturaleza de la relación entre Foucault y Althusser. Si bien, en términos generales, ambos han sido considerados entre los autores 'post-' o, en el caso de Manfred Frank (1984), 'neoestructuralistas', más allá de este rótulo al mismo tiempo general y descriptivo, y de ciertas referencias en común (entre ellas, Freud y Marx), hay una serie de diferencias, precisamente a propósito de las supuestas semejanzas en lo que a las referencias se refiere, que definen sus respectivos posicionamientos. De estas quisiéramos mencionar al menos tres: primero, mientras que

Althusser (Le Blanc, 2004; Ryder, 2013)³. Éste, a comienzos de los ‘70 postulaba que, más allá del carácter imprescindible de los ya clásicos aparatos represivos de Estado (policía y ejército) y de su incidencia fundamental en las sociedades disciplinarias, eran los aparatos ideológicos de Estado (la familia, la Iglesia y, principalmente, la escuela) a quienes les correspondía un rol productivo, pro-positivo, no solo en cuanto al aseguramiento del *status quo*, sino en cuanto a su perpetuación mediante la reproducción de las relaciones de producción (Althusser, 2003).

Más allá de discutir, con la prolijidad y extensión que ameritaría, la eventual continuidad del pensamiento althusseriano en Foucault, en este lugar nos interesa revisar las posibles consecuencias, para el ámbito de la educación, de la repercusión de algunas de sus y del devenir de la noción de subjetivación en particular. A este respecto, dentro de la amplia gama de énfasis y orientaciones que hacen parte de su recepción contemporánea, en relación a la pregunta que nos ocupa, es posible destacar dos huellas del planteamiento althusseriano presentes, en cierta medida, es decir, inscritas – y, con ello, reescritas, transcritas– en el respectivo espacio conceptual en el que se sitúa el pensamiento de Foucault: primero, la centralidad otorgada a la escuela y a la educación, dos dispositivos que en Althusser eran distinguidos como uno de los aparatos de dominación más importantes en todo modelo de

Althusser le supone a Marx una ‘ruptura epistemológica’ y se inscribe en cierta tradición del marxismo, la relación de Foucault con Marx puede caracterizarse a través de las siguientes dos citas: “Para mí, Marx no existe” (Foucault, 1979a, p. 122) y “Pero hay también de mi parte una especie de juego. Frecuentemente cito conceptos, frases, textos de Marx, pero sin sentirme obligado a agregar el pequeño documento autenticador, que consiste en hacer una cita de Marx, poner cuidadosamente la referencia a pie de página y acompañar la cita con una reflexión elogiosa. [...] Yo cito a Marx sin decirlo” (1979b, p. 100). Segundo, mientras que la lectura althusseriana de Freud (especialmente en el compendio de textos publicado en castellano bajo el título *Estructuralismo y psicoanálisis* (1970) es esquemática, podríamos decir: casi estereotipada, impuesta por el método (post)estructuralista, en el caso de Foucault se trata de una relación mucho más pormenorizada, más *en detail*, más prolija – y más dinámica, más cambiante en el tiempo. Esto permite un uso efectual de Freud, una ‘aplicación’ a problemas no pensados por éste, respectivamente, crea las condiciones de posibilidad para que las lecturas de Freud tengan un rendimiento emancipatorio, tendiente hacia el desapego de toda relación ya sea de sujeción de parte del lector o de sometimiento del autor leído. Véase, al respecto: Birman (2008) *Foucault y el psicoanálisis*. Tercero, mientras que para Althusser el foco está puesto en el análisis y el debilitamiento de la noción de ideología, en el caso de Foucault, posiblemente como efecto de las primeras dos diferencias destacadas, el interés, aparte del énfasis en las relaciones de poder, pasa por discutir los alcances de la noción de saber y, a partir de ahí, poner a prueba el concepto de subjetivación como un movimiento en dos tiempos, dos direcciones y dos dinámicas. Es en particular por esta última razón que nos interesa recoger la problematización, de parte de Foucault, de un campo en cuya apertura participó Louis Althusser (como consta, por ejemplo, en la discusión armada en el libro colectivo *Psicología, ideología y ciencia*, publicado en 1975, de N. Braunstein *et al.*), pero del cual permaneció preso de un modo que no se traduce en un aporte al problema en discusión.

3. Además de Althusser, a Foucault se le ha ubicado también en relación con Nietzsche (Cortez, 2015; Rosenberg y Westfall, 2018), como ‘lector’ de Kant (Gros, y Dávila, 1998; Moro, 2003) y de Marx (Castro-Gómez, 2005; Diaz Bernal, 2018). Ejercicios que, más allá de los juicios valorativos sobre sus aciertos o no, son interesantes en cuanto abren relaciones posibles.

gobierno; segundo, la necesidad de repensar la reproducción no solo por la clásica vía 'represiva', basada en una rápida y superficial asimilación de los planteamientos freudianos y de la noción de represión en particular, sino de abrir paso a la problematización de la re-producción por una vía propiamente productiva que excede cualquier repetición mecánica y estereotipada. En concreto, la educación –y, por ende, sus principales dispositivos como el jardín infantil, la escuela, la universidad y otras instituciones afines– podrán ser leídos como lugares idóneos para intervenir productivamente en el entramado de relaciones de poder que atraviesa y sostiene una sociedad reproduciendo precisamente sus (sujetos-)soportes.

Estos alcances althusserianos se vuelven especialmente visibles dentro de la obra de Foucault una vez que introduce a su entramado conceptual la noción de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006). Tal como lo hemos indicado en otras ocasiones (Garay, 2022), esta noción se volverá fundamental en la metódica con la que Foucault continúa su trabajo hasta el día de su muerte, en tanto le permite escapar de lo que de Deleuze (2006) llamó “su *impasse* teórico” (p. 49)⁴, y con ello reconocer las limitaciones de su anterior concepción del poder, tanto de tipo soberano como disciplinario, que hacían que escapar del él y sus relaciones puramente restrictivas y limitantes fuera imposible.

De esta forma, a finales de la década del setenta Foucault sostendrá la tesis de que el poder ha cambiado en su esencia desde un poder que asegura la reproducción de las relaciones de producción, desde su ejercicio disciplinador, hasta la forma de un *biopoder* cuyo objetivo es el control de la *población* mediante lo que denominó *dispositivos de seguridad*, situando a los individuos frente a un triángulo: “soberanía, disciplina y gestión gubernamental” (Foucault, 2006, p. 135). Así, introduce por vez primera la noción de *gubernamentalidad*, que conceptualiza como el “conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas” que logran imponer

un tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el desarrollo de toda una serie de saberes (p. 136).

La potencia de estos nuevos dispositivos de seguridad, advierte Foucault, no se agota simplemente en manejar soberanamente a una masa colectiva, sino más bien

4. Deleuze (2015) leyendo a Foucault se pregunta: “no hay nada ‘más allá’ del poder?, ¿No estaba [Foucault] encerrándose en las relaciones de poder como en un callejón sin salida?” (p. 12). Para Deleuze, de hecho, este *impasse teórico* al que habría entrado Foucault al conceptualizar de manera tan abrumadoramente totalizante las relaciones de poder, explicaría la pausa de ocho años luego de la publicación del primer tomo de *Histoire de la sexualité* en 1976, aun cuando los tomos II y III estaban ya programados. Sería una pausa donde Foucault intenta pensar en cómo “franquear esa línea, pasar al otro lado, ir más allá del poder-saber”, abriendo con ello el tercer eje de su obra: la subjetivación (o la ética). Entendida como la línea del afuera, el eje de nuestra confrontación con el afuera absoluto, en la cual –y por la cual— devenimos sujetos.

en gobernar la vida misma desde sus más íntimos detalles y en la más profunda minuciosidad. Por lo mismo, se trata de un poder que se ejerce ya no exclusivamente por una vía vertical, descendente y represiva, sino que es la misma población que lo ejerce sobre sí misma, dotando a los sujetos de una particular responsabilidad en su propio agenciamiento. Esta idea de un poder productivo y no exclusivamente represivo, obliga a Foucault a replantearse también una serie de conceptos circundantes. Por ejemplo, uno de notoria centralidad en la obra foucaultiana, el *dispositivo*, cuya genealogía (en Foucault) nos remite a su noción previa de *épistémè*⁵.

Marcar este tránsito no resulta en ningún caso baladí, pues en este ejercicio que emprende Foucault se logra apreciar que la dimensión productiva y no solo limitante del poder comienza a adquirir un lugar central en su arquitectura teórica. En el caso concreto de *épistémè*, se aprecia cómo disloca una noción hasta entonces exclusivamente relacionada con el campo de lo pensable en una época dada, en otras palabras: con el campo del *saber*⁶; para introducir la noción de dispositivo, que incluye las relaciones de poder y las afectaciones posibles que estas provocan con relación a los propios sujetos. Lo que hace Foucault es agregar en la ecuación las propias transformaciones que vive el sujeto como una parte de la relación entre saber y poder. Dicho de otra forma, a diferencia del concepto de *épistémè*, la noción de dispositivo introduce nuevos clivajes que resultan fundamentales, en tanto: 1) no solo está relacionada al *saber*, sino que establece una conexión íntima entre saber y poder, “no hay relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 2013, p. 37); 2) establece una dispersión del poder a lo largo de toda una multiplicidad de elementos; y 3) describe la producción de modos de subjetivación, entendido como las disposiciones que adopta el sujeto a partir de esta organización particular de fuerzas entre saber y poder.

Así, los dispositivos no son, sino, un conjunto heterogéneo de elementos, tanto discursivos y no discursivos, que se instalan sobre ciertas dimensiones de la vida y las transforman en dominios coherentes y campos estratégicos donde —mediante distintas tecnologías de gobierno— se trazan estas líneas de fuerza entre saber, poder y subjetividad. De allí que Foucault delinee la gubernamentalidad como el arte de gobernar la vida en donde confluyen soberanía, disciplina y la gestión de sujeto sobre sí mismo. Esto último solo es posible mediante la introducción de

5. A este respecto, el tomo I de la *Historia de la sexualidad* actúa casi a modo de prolegómeno respecto a esta nueva reconceptualización del poder. En él, Foucault comienza a re-pensar cuestiones como las del dispositivo y se torna evidente que está emprendiendo un marcado giro respecto a sus obras anteriores.

6. Para Foucault, *épistémè* constituye una región intermedia que se forma por los códigos ordenadores de una cultura (lenguaje, esquemas perceptivos, etc.), y el aparato reflexivo sobre dicho orden (ciencias y filosofía), y que permite establecer los límites del saber o, en otras palabras, el campo de lo pensable para una época dada.

nuevas técnicas de control distintas a las *tecnologías de poder*, que se ejercen desde el exterior, que se imponen, dominan y objetivizan al sujeto desde “arriba”, como es el caso de las regulaciones legales; se trata de las *tecnologías del yo*, que define como aquellas técnicas que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 2008, p. 48)⁷. Es más, Foucault va a especificar algunos años más tarde, que lo que ha estado pensado como *gubernamentalidad* no es sino, precisamente, el espacio de contacto entre las tecnologías de poder y las de uno mismo. Esto es, el espacio entre el gobierno sí y de los otros.

Esta concepción no jurídica del poder (Foucault, 1996) se contrapone a cualquier visión del sujeto concebido, primero, como un ente ya armado, preconstituido, que luego atraviesa el proceso de educación sufriendo transformaciones menores o conductuales y, segundo, como un recipiente pasivo de materias, valores y otros contenidos provistos por el aparato educativo. Por el contrario, siendo coherente con la idea –que, según ha demostrado Edgardo Castro (2004), ya puede ser rastreada en *Vigilar y castigar*– de que el poder, lejos a obedecer a fines meramente represivos en el sentido privativo o negativo, “debe ser visto como una realidad positiva, es decir, como fabricante o productor de individualidad” (Castro, 2004, p. 264). Este giro radical a la concepción jurídica liberal de poder permite mantener el escepticismo frente a cualquier aproximación que sostenga que el sujeto es una esencia, una sustancia extra-, pre- o ahistórica (o frente a cualquier ‘universal antropológico’) y, al mismo tiempo, crea las condiciones de posibilidad para una recuperación –y reescritura en otro campo de relaciones de significación– del concepto de sujeto a través de la opción de subjetivación [*assujettissement*].

Siguiendo a Edgardo Castro (2004), “es posible distinguir dos sentidos de la expresión ‘modos de subjetivación’ en la obra de Foucault: un sentido amplio [...] y uno más restringido, en relación con el concepto foucaultiano de ética” (p. 333). Sobre el primer sentido, Foucault (1988), en un texto titulado *El sujeto y el poder*, señala: “Mi objetivo [durante los últimos veinte años de trabajo], por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura” (p. 3). En cuanto a estos, aunque pueda parecer paradójico, Foucault se refiere a ellos como “modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos” (p. 3), o como especifica Castro (2004), “modos en los que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder” (p. 333). En el texto en cuestión, Foucault entrega las claves para distinguir, *après coup*, tres modos de subjetivación: primero, modos de objetivación que pretenden acceder al estatus de ciencias. Foucault aquí se refiere, a

7. También afirma la existencia de *tecnologías de producción*, “que nos permiten producir, transformar o manipular cosas” y “tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones” (Foucault, 2008, p. 48).

modo de ejemplo, a la lingüística, la economía y la biología, que proponen pensar el sujeto, respectivamente, como sujeto hablante, sujeto productor de riquezas y el sujeto dotado de vida. Segundo, modos que proceden a través de prácticas divisorias (tanto del sujeto respecto de sí mismo como en relación a otros). Dichas prácticas constituyen pares excluyentes, tales como loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, el delincuente y el hombre probo. Tercero y último, modos a través de los cuales “el ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto” (Foucault, 1988, p. 3).

Este tercer modo ha sido estudiado de manera ejemplar en la *Historia de la sexualidad*, La segunda acepción, más acotada, se encuentra a partir del segundo volumen de la *Historia de la sexualidad* y en un artículo titulado ‘Ética’. En este contexto, los modos de subjetivación aparecen como uno de los cuatro elementos a partir de los que es delimitado el concepto de ética (los otros tres son: la sustancia ética, las formas de elaboración del trabajo ético y teleología del sujeto moral). El término ‘ética’ se refiere, a grandes rasgos, a establecer una relación consigo mismo, a saber, una relación que no es de mera constatación de algo preexistente, que existe con autonomía y anterioridad, sino una relación en la que el sujeto se constituye como sujeto moral. Implica que el ser humano se transforme en sujeto, concretamente, hace alusión a “la forma en que el individuo establece su relación con esa regla y se reconoce como vinculado con la obligación de ponerla en obra” (Foucault, 1984, p. 19), en otras palabras, que toma conciencia y se comporte reflexivamente respecto de sus relaciones (deterministas, lineales, sociosimbólicas, coercitivas, etc.) con el conjunto normativo de reglas y, podríamos añadir freudianamente, con la ley.

Ahora, específicamente en relación con el campo de la educación, vemos cómo la noción de subjetivación ha sido empleada, por ejemplo, para dar cuenta de la idea de que “los sujetos educativos se constituyen a través de procesos de subjetivación de poderes, saberes y significaciones imaginarias que van modelando su identidad dentro de los dispositivos pedagógicos en los que se insertan” (Angulo, 2010, p. 157). La educación, por ende, se constituye como el espacio de interés de esta reflexión, en tanto se entienda por *escuela* no únicamente el lugar (físico, acotado) donde se da aquel proceso mediador y de transmisión socio-cultural para la que original y explícitamente habría sido pensada; tampoco si se entiende solo como el lugar de transmisión de conocimientos, técnicas y herramientas propias de una u otra disciplina. Más bien, interesa hacer una lectura crítica de la escuela y de sus prácticas educativas, pensándolas no como operaciones tan solo cosméticas u ortopédicas, que inciden accesorio o subsidiariamente en un sujeto ya conformado, sino como partes fundamentales de la misma constitución –y deconstitución– de un sujeto plural, heterogéneo, ensamblado, siempre en vías de (de)formación.

En el contexto educacional chileno, de su enrevesada y extensa historia que se inicia aproximadamente alrededor de los llamados *años fundacionales*, nos enfocaremos en el último decenio del siglo XX, concretamente, en los años que parten con las primeras menciones de la noción de *educación emocional* en el sentido

moderno. El análisis de la experiencia de las reformas educacionales recientes en Chile, refleja el esfuerzo por tratar de convertir el proceso formativo [*Bildung*]⁸ integral de las personas –inspirado en ideales ilustrados, derivados de la *Aufklärung* o de *les Lumières*– en una suerte de producción en masas, industrial, tecnificada, que aspira al cumplimiento de estándares internacionales de rendimiento y en la que los propósitos y las acciones propiamente pedagógicos han pasado a un segundo plano (Bustamante, 2006).

Es así como, en tiempos neoliberales, las políticas públicas en materia de educación son pensadas, más bien, como formas alternativas de mantener y perpetuar el orden imperante no exclusivamente por la vía de la oportuna supresión de cualquier germen potencialmente insurgente, sino que, también, a través del ejercicio activo del poder entendido como fuerza productiva. Bajo el rótulo del *Nuevo Management Público* se han reunido una serie de aproximaciones y medidas que consisten en imponer de manera inapelable una visión privatizadora de lo público a través de la implementación de cambios, tan bruscos como irreversibles, ligados principalmente a la marquetización (Hall y McGinity, 2015), la medición y el gerencialismo (Grinberg, 2006), además de la creciente importancia de la performatividad (Soto, Mera, Núñez, Sisto, y Fardella, 2016). En general, más allá de sus diferencias específicas, este tipo de control busca establecer una serie de dinámicas de gestión que se caracterizan por su plasticidad y maleabilidad, cuyas pretensiones de administración de los conflictos de poderes no solo se legitimen desde la invocación de determinados modelos teóricos, sino que, junto a las intervenciones en cuestión, lleven de la mano un conjunto de aparatos de objetivación y medición de sus efectos, por muy variables y cuestionables que sean.

En lo que sigue proponemos un análisis de un dispositivo⁹ particular de subjetivación, que ilustra lo anteriormente expuesto y permite poner a prueba cómo ciertos conceptos, originalmente forjados en el seno de ámbitos disciplinares ajenos a la educación, son asimilados y adaptados no con fines netamente pedagógicos, sino con miras al incremento de la efectividad de las prácticas de subjetivación en curso. Concretamente, nos referimos a la progresiva y silente inclusión de la llamada *educación emocional* en los currículums en el caso de Chile.

8. El concepto de *Bildung*, intraducible al castellano y cuya genealogía excede con creces lo que aquí podría sugerirse, tiene sus antecedentes en el concepto griego de *paideia* y se debe, probablemente, a Meister Eckhart (Herdt, 2019). Su ingreso a la pedagogía se efectuó a través de Johann Amos Comenius y su uso de la noción de *eruditus* (*ilustrado*, ‘*mayor-de-edad*’), que literalmente significaba quitar o eliminar la cualidad de crudo, bruto, sin labrar, sin cultivar, tosco, torpe. La secularización del concepto se realizó en el siglo XVIII a través de Pestalozzi, Herder, Schiller, Goethe y Kant, y adoptó el significado de perfeccionamiento del ser humano. Durante el idealismo alemán, experimentó una torna hacia lo subjetivo, hasta que W. von Humboldt finalmente convertiría la idea en programa.

9. Para profundizar en la noción de dispositivo, sugerimos Foucault (1985, pp. 127-162), Deleuze (1990, pp. 155-163).

3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Sobre la base del supuesto antagonismo entre lo racional y lo emocional, que en materia educativa supondría un histórico privilegio a lo primero en desmedro de lo segundo, se ha ido generando un movimiento –reactivo, contestatario, compensatorio– que ha rescatado y revaluado los aspectos emocionales ligados a la educación (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004). Esta tendencia, no solo en el caso chileno, se ha visto fortalecida gracias a su complicidad con la llamada *psicología positiva* (Cabanas, y González, 2021). La idea que sustenta dicho movimiento, y que en este punto recuerda el surgimiento de la *tercera fuerza* a comienzos de la segunda mitad del siglo pasado en el campo de la psicología, es que las emociones, que habrían sido descuidadas históricamente por la formación escolar de corte tradicional, deben formar parte explícita de la educación en tanto materia imprescindible para la formación de personas integrales, competentes, provistas con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la vida moderna – cualesquiera que estos sean.

La principal diferencia respecto del surgimiento y de la propagación del humanismo en los años 60, es que dicha hipótesis, lejos de mantenerse únicamente en un ámbito conceptual o teórico, se ha materializado en gran número de instructivos, manuales e incluso programas gubernamentales (como el programa HPV, Habilidades Para la Vida) orientados a formar competencias emocionales, ya sea en el ámbito de la educación (Bisquerra, 2003; 2011) o de las empresas (Rodríguez y Sanz, 2013). Otra diferencia con el mentado auge del humanismo en el campo de la psicología, que en su momento denunciaba la hegemonía discursiva y práctica del psicoanálisis y del conductismo, es que este énfasis en lo emocional y lo positivo, lejos de constituir un gesto revolucionario tan radical como aislado, que propone la subversión de los dispositivos establecidos y el derrumbamiento de las relaciones de poder hegemónicas, más bien ofrece al sujeto un conjunto de técnicas para adaptarse mejor al orden preestablecido y, en el mejor de los casos, destacarse favorablemente en un medio que asume como legítimo. De hecho, Cabanas & Sánchez (2016) sugieren que la psicología positiva, al prescindir de todo cuestionamiento de las prácticas establecidas, opera justamente recogiendo el testigo del movimiento humanista, pero invirtiendo su lógica. El éxito y los logros escolares ya no determinan la felicidad del educando; ahora es más bien al revés: la felicidad del educando es lo que determinará su éxito.

Para abordar la emergencia de este fenómeno, aunque sea superficialmente, resulta útil remitir al llamado *affective turn* en las ciencias sociales y humanas. Se trata de un conjunto de reconceptualizaciones sobre la emocionalización de la vida pública que comienzan a repercutir en el ámbito académico a finales del siglo XX. Con la noción de giro afectivo se alude directamente “al creciente y crucial papel de las emociones en la transformación de esferas de la vida pública tales como los medios de comunicación, la salud, o la esfera legal entre otras” (Lara, y Enciso, 2013,

p. 102)¹⁰. En esta línea, con aportes sobre todo de la antropología y la sociología, se ha instalado con robustez la idea de que las emociones son, principalmente, de carácter sociocultural (Illouz, 2007), a pesar de su componente biológico. Esto supone que la experiencia emocional y afectiva varía a partir de repertorios culturales diferenciados y, por lo tanto, depende también de mecanismos y estructuras de poder determinadas. Para Luna y Mantilla (2018), por ejemplo, las emociones pueden ser pensadas como prescripciones creadas por el sistema social, lo que nos remite a su evidente componente político y normativo que ponen de manifiesto los desbordes disciplinarios que son necesarios para afrontar la complejidad de esta dimensión de la vida, que nos puede hacer transitar desde formas emocionales de exclusión y control, hasta posibilidades afectivas de resistencia –y viceversa (Cordero, Moscoso, y Viu, 2018). En otras palabras, lo emocional de la educación puede tomar forma a partir de “experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o por el contrario, como experiencias de invisibilidad social” (Nobile, 2019, p. 10).

De allí que Nobile (2019) insista que recuperar estos aspectos más profundos del giro afectivo a la hora de hablar de los fenómenos educativos, resulta esencial en tanto permite problematizar la relación *educación-emociones* a partir de su imbricación con procesos de producción y reproducción de desigualdades socioeducativas y, sobre todo, con las formas en que la escuela fabrica subjetividades. La manera en que tome forma esta relación entre emociones y educación en la práctica educativa resulta, entonces, fundamental en una serie de niveles, especialmente por sus implicancias prácticas. Sin embargo, en las últimas décadas hemos sido testigos del ascenso de un discurso emocional dentro del ámbito educativo que no necesariamente responde a la misma lógica de las problematizaciones que el giro afectivo de las ciencias sociales y humanas parecían ofrecernos. Se trata de una tendencia por promover una gestión sistemática y estructurada de los propios sujetos sobre sus emociones que, durante el presente siglo, se ha posicionado como un verdadero nuevo paradigma desde el cual repensar la educación.

Este nuevo punto de partida, sin embargo, parece no detenerse tanto en la especificidad de las experiencias cotidianas dentro del espacio educativo que –explícita e implícitamente— inundan nuestro mundo afectivo, así como tampoco en la posibilidad de subvertir el orden establecido que ello nos ofrece. Lejos de eso, se trata de una propuesta que más bien está centrada en la urgencia de entrenar *competencias y habilidades emocionales* dentro del aula, con las cuales los educandos estarían mejor preparados para enfrentar el mundo e insertarse en una sociedad comúnmente descrita como *cambiante, desafiante y compleja*, y que en el caso chileno responde a un tipo de sociedad profundamente neoliberal. Es decir, adaptarse mejor a un orden determinado. De esta forma, la relación *educación-emociones* se

10. Las propias autoras consideran que los estudios de Massumi (1995) y Sedgwick & Frank (1995), son los pioneros en marcar este giro afectivo en las ciencias humanas, sirviéndose tanto de Spinoza como de Deleuze y sus cartografías para proponer la capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados.

ha reducido a la mera necesidad de trabajar contenidos vinculados, sobre todo, a las emociones positivas dentro del espacio educativo (e.g. optimismo, resiliencia, tolerancia a la frustración, control de impulsos, felicidad, etc.), recurriendo para ello a un variopinto conjunto de técnicas y herramientas, muchas veces provenientes de mundos ajenos al educativo (como el *mindfulness* o el yoga), y que son instrumentalizadas en esta dirección, ignorando parcial o totalmente el hecho de que antes que adaptarse y consolidar el *statu quo*, lo que el giro afectivo promueve es un ejercicio profundamente crítico y emancipatorio a partir del cuestionamiento de las relaciones de poder que se articulan sobre *lo emocional-afectivo*.

Así, las emociones devienen hoy en este nuevo paradigma educativo que ha sido ampliamente difundido y materializado a partir del rótulo *Educación Emocional* (Bisquerra, 2005; 2009). Sin embargo, por aceptada y extendida que sea en la actualidad, su repentina emergencia alejada de las problematizaciones del giro afectivo en las ciencias sociales, así como su rápida y acrítica expansión, invitan a ser cautos y emprender un ejercicio crítico orientado a develar en mayor profundidad aquello que determina su articulación.

En este sentido, como bien señala Nobile (2019), a pesar de que al interior de la Educación Emocional (en adelante, EE) hoy sea posible identificar matices, los aportes que bajo su nombre se engloban suelen compartir una clara matriz discursiva que se nutre tanto de la psicología positiva como de los desarrollos de la aclamada *inteligencia emocional* (Goleman, 1995), las cuales se han articulado, tanto explícita como implícitamente, en un *discurso dominante* dentro del ámbito educativo (Álvarez, 2018) desde el cual se concretan particulares formas de entender, gestionar y modelar las emociones, por sobre otras formas posibles.

Así, uno de los aspectos que caracteriza a las conceptualidades antes mencionadas es que, en vez de develar y oponerse a la tiranía de las racionalidades orientadas a fines, considera e incorpora en su argumentación al campo de la inteligencia: primero, con tal de entender las emociones en principio ajenas a la comprensión racional y, segundo, elaborar, sobre la base de ese entendimiento, estrategias y conductas conducentes a lidiar y autogestionar de manera exitosa aquellos aspectos del sí mismo tradicionalmente resistentes a la administración racional. Resulta decisivo que, respecto de esta reconceptualización de las emociones, desde las esferas más globales y transversales como es el caso de la OMS, se haya hablado de ellas como *habilidades para la vida* (Organización Mundial de la Salud, 1993). En este lugar, la aparente comprensibilidad de suyo de un término tan pegadizo como engañoso encubre su indeterminación radical, pues al reducir lingüística y conceptualmente la pluralidad inherente a la noción de vida(s), esquivando y dejando en suspenso una pregunta esencial: ¿para qué tipo de vida(s)?¹¹

11. Dejar abierta aquella pregunta por las formas de vidas (destacando su pluralidad e irreductibilidad), constituye un gesto crítico y profundamente contra-hegemónico. Cuando se presta atención a las tecnologías contemporáneas de gobierno, no cabe duda la centralidad que adquiere la necesidad de

No es de sorprender que la inteligencia emocional, avalada por las organizaciones globales de salud y de salud mental en particular, haya pasado a ser asumida sin inconvenientes en los paradigmas actuales en educación, consolidándose como un elemento central de la EE, que busca el desarrollo de ciertas estrategias que les permitan ir en busca –o, mejor dicho, a la caza– de un máximo de bienestar y felicidad. La búsqueda y, por supuesto, la consecución no solo de la felicidad y plenitud, sino de un máximo posible de ambas, conforma el horizonte de expectativas en el cual se inscriben las prácticas educativas actuales. De esta forma, la EE se propone –mejor dicho: impone– no solo el desarrollo, sino, más bien, la producción de sujetos emocionalmente competentes mediante la promoción de ciertas cualidades, rasgos, capacidades y conocimientos particularmente útil en el contexto capitalista en el que nos desenvolvemos (e.g. tolerancia a la frustración, gestión del estrés, resiliencia, flexibilidad para adaptarse a los cambios e incertidumbre, entre otras), formando parte, así, de las presiones que sufre actualmente el sistema educativo para adaptarlo a las necesidades del mundo económico (Solé Blanch, 2020).

Resulta llamativo que entre los bienintencionados profesionales de la educación sea frecuente una apelación a la innovación neuroeducativa como justificación a la implementación de estos discursos y prácticas. Sobre todo porque esta revalorización de las emociones en general y de las emociones positivas en particular ha sido objeto de importantes críticas conceptuales, epistémicas e históricas. Así sucede con el propio concepto de *inteligencia emocional* (IE), que a pesar de sus fuertes cuestionamientos (Geher, 2004) ha sorteado toda resistencia, permeando el espacio de la educación hasta sus rincones más remotos. Objeciones como las de Barraza (2018), que forman parte de una crítica a la interpretación tendenciosa de hechos neurocientíficos en educación, conocidos como *neuromitos* (Pallarés-Domínguez, 2021), y en donde afirma que ni las inteligencias múltiples ni la inteligencia emocional son teorías basadas en evidencia científica, también han sido desoídas. Asimismo, se ha alertado que el concepto de IE no estaría ni bien definido ni consensuado, siendo tempranamente denunciada su recepción crítica dentro del campo (Hughes, 2005). Tampoco logra diferenciarse claramente de la combinación de variables de personalidad y aspectos de la capacidad cognitiva (Humphrey, Curran, Morris, Farrell y Woods, 2007). Adicionalmente, ha sido demostrado que la IE no tiene validez predictiva incremental para el rendimiento académico ni por sobre ni por debajo de

producir un cierto tipo de subjetividad acorde a las necesidades del mercado (competitiva, individualista, eficiente, optimista y resiliente). Como dirían Laval y Dardot (2015), lo que está en juego en el neoliberalismo no es, sino, la propia forma de nuestra existencia. De allí que Sztulwark (2020), por ejemplo, siguiendo muy de cerca lo desarrollado por Suely Rolnik en Brasil, proponga una distinción entre *modos y formas de vida*; siendo los *modos de vida* la manera de vivir tal y como sugieren las estructuras de poder, mientras que las *formas de vida* suponen un cuestionamiento a los automatismos y linealidades que la racionalidad dominante propone. Por esta razón, en el contexto de la educación emocional, que se hable de ella como una habilidad para la vida de modo genérico, supone antes una adecuación al modo de vida neoliberal, que una apertura con potencial emancipatorio como podría ser pensada desde el *afféctive turn*.

las variables de personalidad y de CI (Barchard, 2003) –dos conceptos ambiguos y polivalentes, que históricamente se han resistido a cualquier definición conceptual vinculante–, ni que la presunta relación entre IE y rendimiento escolar sea tal como dice su fundador (Barraza, 2018).

Así, a pesar de las numerosas y atendibles críticas, la dominación que ejerce el significado de IE que Goleman le adscribe¹², ha llevado a pensar en ésta nada menos como *el mejor predictor del éxito en la vida*, y como un elemento ya no solo vital para el rendimiento escolar, sino también para el éxito laboral, la felicidad conyugal, la salud física y que es capaz de predecir, nada menos, que hasta el 80 % del éxito en la vida (Pool, 1997), estableciendo todo tipo de vinculaciones con nociones pertenecientes a un dominio no solo proto o pericientífico, sino francamente ideológico, tal como ocurre, de hecho, con la idea de *éxito en la vida*, develando así la presencia simultánea de un doble sesgo: tanto ideológico como científico (Cabanas, y González, 2021). En otras palabras, y parafraseando a Meirieu (2022), estas tendencias pedagógicas que se pretenden y escudan acríticamente en el cientificismo, muchas veces nos esconden las teorías y finalidades sociales, filosóficas y normativas que las animan.

No obstante, el avance de la IE, y sobre todo la naturalidad con la que ha sido adoptada en el paradigma educativo actual, parece irreversible. Esto se debe a que el éxito de la IE en particular y de la EE en general se han afiatado por otras vías, ajenas al debate científico y a la validez de sus conceptos, pero no por ello menos eficientes. Al consultar la web oficial del Ministerio de Educación de Chile, por ejemplo, se puede apreciar dicha naturalidad plasmada en la misión que esta entidad plantea para la educación básica (primaria), donde señalan que “durante la Educación Básica los y las estudiantes desarrollen una autoestima positiva y conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, desarrollar su responsabilidad y tolerancia a la frustración” (Ministerio de Educación, s/f, párr. 3). Mismo énfasis que se aprecia en lo referido a la educación media (secundaria), donde, además, se añade la urgencia de que los estudiantes puedan *integrarse plenamente a la sociedad*. De nuevo: ¿a qué tipo de sociedad debemos integrarnos plenamente? ¿A una sociedad neoliberal, prefigurada, avalada por la tradición y las costumbres, en cuyo diseño sus actores no tienen incidencia alguna? Y, ¿qué implica la plena integración a ésta?

Considerando la complejidad y sobredeterminación del problema, no es de sorprender que sean varios los ángulos desde los cuales pueda esbozarse la crítica de la propagación de la IE en los distintos planos de los proyectos de educación, entre ellos, el auge de lo emocional en los currículums. En este caso, de acuerdo

12. Es importante mencionar que los primeros en usar la noción de inteligencia emocional como un constructo definido fueron Peter Salovey y John Mayer en 1989, para quienes consistía en un conjunto o set hipotético de habilidades que permitirían procesar información proveniente de las emociones para ser utilizada en la resolución de problemas cotidianos.

con lo planteado inicialmente, nos interesa destacar cómo estas modificaciones instauran y promueven el forjamiento de prácticas de dominación que los sujetos en vías de constitución no solo padecen, sino que ejercen constantemente sobre sí. De este modo, a diferencia de lo que ocurría en los principales modelos clásicos, esta vía de sujeción no precisa de la represión en el sentido clásico, ni de la sanción ni del castigo, ni de una renuncia de sí, pues se fundamenta en generar *habilidades* y *actitudes*, que, como diría Foucault, buscan un cambio en sí mismo “con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza o sabiduría” (Foucault, 2008, p. 48). Un cambio que no se circunscribe únicamente al ámbito conductual y va más allá de lo contingente y transitorio, materializándose en la configuración de un *ethos*.

Como consecuencia de lo anterior, es posible apreciar cómo la emocionalidad, primero, es revalorizada e introducida conceptualmente en los proyectos formativos, para luego, en un segundo instante, dejada en mano de los mismos sujetos a ser educados, en lugar de operar desde el afuera, se convierte en una herramienta de (auto)control. Este control, a diferencia de lo que sucede en las prácticas emancipatorias clásicas, no apunta a la autonomía respecto de las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que crearon las condiciones de posibilidad de tal modo de subjetivación, sino que contribuyen, desde esta suerte de *extranjería interior*, a la consolidación de éstas. Modelan la emocionalidad de las personas, dejando el peso de la cuestión misma en el individuo. Al dejar la responsabilidad en manos del propio sujeto es posible no cesar en la enunciación de la necesidad de cambio, enfatizando la urgencia de desarrollar, en cada individuo, competencias emocionales para afrontar las situaciones en las que se está inmerso, sin cuestionar la legitimidad de esas situaciones.

Como ha destacado Pons (2008), una de las principales funciones de este tipo de psicologización consiste, justamente, en permitir elaborar un discurso políticamente correcto que desculpabilice a los fundamentos constitutivos del sistema económico-político-social, identificando a quienes están en situación de desventaja social ya sea como o víctimas de alguna disfuncionalidad, carencia, malformación psicológica o de un aprendizaje o socialización deficiente. O en casos más extremos, pero no menos comunes, sujetos no solo responsables sino incluso culpables de un *destino* buscado por ellos mismos – ya sea consciente o inconscientemente. Lo que resta intacto, puesto fuera del alcance de cualquier examen crítico, son las condiciones estructurales que fijan el marco interior a partir del que se han de desarrollar, con el mayor éxito posible, los procesos de subjetivación en cuestión. Es allí donde radica el *quid* del proceso de subjetivación leído desde la educación emocional: no se aspira a ideales ilustrados tradicionales, vinculados a la emancipación y adquisición de la mayoría de edad [*Mündigkeit*] –y, en definitiva, al uso autónomo, crítico de la propia capacidad de entendimiento, vuelta en contra de dichas determinaciones presuntamente invariables, capaz de interrogar su supuesta naturalidad—, sino que se busca impulsar la generación de un tipo de subjetivación en el cual todo tipo

de resistencia se desplace desde la oposición crítica que reivindica al derecho a pensar –y ser– no solo interrogando lo que ya se sabe, sino tratando de “emprender el saber de cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto” (Foucault, 2003, p. 8), un modo diferente al ejercicio domesticado, templado de (pseudo)resistencia adaptativa a las adversidades político-sociales secundarias, pero, sobre todo a las adversidades reconocidas como *propias*.

4. DISCUSIÓN

Así las cosas, el examen de la actual difusión y protagonismo de la educación emocional en los proyectos de educación en general y los currículums en particular, provee de un conjunto de elementos para pensar críticamente el presente e interrogar la aparente obligatoriedad de que las cosas sean, y sigan siendo, de determinada manera – y no de otras. De esta forma, las innovaciones curriculares, basadas en la promoción acrítica de ciertos valores aparentemente incuestionables –en este caso: la inteligencia emocional y el entramado conceptual que trae aparejado– se traducen en tecnologías que, mediante la legitimación que adquieren en tanto leyes científicas, garantes del progreso, terminan produciendo efectos al menos dobles sobre los sujetos a ser educados: por un lado, se presentan como discursos normativos y sancionadores que, de acuerdo a la lógica *top-down*, son ejercidos *desde arriba* con el propósito de objetivar a los sujetos. Su actuar puede caracterizarse como modos de sujeción coercitivos, restrictivos, que fijan, constriñen y encadenan a los sujetos mediante el despliegue encauzado de un conjunto de relaciones de poder destinadas a establecer y afianzar una cierta relación de dominio. Por el otro lado, de acuerdo a lo sugerido en la obra de Michel Foucault, en particular lo desplegado en sus reflexiones en torno a la ética, al presentarse en la práctica como formas de establecer condiciones de posibilidad para que los mismos sujetos se piensen, juzguen, gestionen y dominen a sí mismos, es que se revelan, también, al menos potencialmente, como formas de incidir precisamente en aquello que presuponen. Es decir, como formas de poder no solamente ejercidas por otro (abstracto, social, simbólico, exterior, etc.) *sobre* la vida cotidiana y el cuerpo de uno, sino, también, como prácticas reflexivas, es decir, capaces de tomarse a sí mismo como objeto, y que *atraviesan* por tanto la vida y el cuerpo mismo, convirtiéndose, finalmente, en condición de posibilidad de la existencia y de la transformación de éstas.

Esta carácter bifaz de los procesos de subjetivación se reproduce, a su vez, en la recepción foucaultiana de la Ilustración [*Aufklärung*] y de las posibilidades de liberarse de las tutelas (autoritarias, doctrinarias, dogmáticas) de otros y así abandonar la minoría de edad [*Unmündigkeit*], también traducido como emancipación. En ese sentido, la actitud de Foucault respecto del proyecto de las Luces, parafraseando a Francisco Vázquez (1993), no es reducible al binomio excluyente entre rechazo o continuación de la racionalidad ilustrada. Siguiendo a Vázquez en su argumentación,

el sujeto no es una instancia prefigurada que habría que descubrir mediante la escucha fenomenológica o la crítica de las ideologías [la opción de Althusser, como podríamos agregar]. Es un espacio por construir en el interior de un contexto cultural preciso; ha de ser creado como núcleo de resistencia y afirmación (Vázquez, 1993, p. 144).

En el caso de los procesos de subjetivación en el campo de la educación, específicamente, significa no simplemente negar las determinaciones (estructurales, históricas, materiales, etc.) que emplazan al sujeto resultante, siempre transitorio, preliminar y fugaz, en su respectivo plexo de relaciones, sino hacerse cargo críticamente de dichas determinaciones subjetivantes con tal de abrir el espacio para el despliegue de las fuerzas tendientes hacia la emancipación como horizonte de sus esfuerzos. Dicha emancipación, en analogía a lo que se desprende de la lectura foucaultiana del texto de Kant 'Respuesta a la pregunta 'Qué es la Ilustración' (2004), lejos de ser un acto único, irreversible y resultado, es, más bien una actitud y un movimiento. Concretamente, pasa por atribuirse y ejercer el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y, viceversa, conforma al binomio saber-poder, al poder acerca de sus discursos de verdad. Ese gesto emancipatorio, que implica siempre cierta exposición del sujeto, cierto asomarse más allá del territorio familiar y asegurado, estrechamente relacionado con la noción foucaultiana de crítica, aparece en la vecindad inmediata de "el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva" (Foucault, 1995, p. 8). Dicha emancipación, parafraseando a Foucault, tendría primordialmente por función la desujeción, es decir, no solo la resistencia (diametral, reactiva, antagónica) a las fuerzas de sujeción, sino, al mismo tiempo, la liberación o el desentierro de fuerzas (auto)productivas, constitutivas del sí mismo, en el juego de lo que Foucault denomina la política de la verdad. En ese sentido, como ha mostrado, por ejemplo, Silvana Vignale (2013), la revisión crítica de la idea de (el arte de) la inservidumbre voluntaria junto a aquella de indocilidad reflexiva abre una vía posible de pensar, fuera de los caminos principales ya transitados, derivas posibles al problema de la subjetivación que van más allá de las tradicionales soluciones binómicas ya prefiguradas. Concretamente, más que implementar programas emancipatorios universales, parten por problematizar el potencial de los modos de subjetivación en tanto transformación de sí en relación a una regla, una norma o una ley, explorando en qué medida y hasta donde es posible implementar ciertas prácticas que podrían ser llamadas 'de la libertad'. Resistencia, (des)subjetivación y crítica de esta forma se anudan así como hebras en torno a un eje ético-político que apunta hacia la emancipación entendida no como la liberación irrestricta e incondicional *de* las relaciones de poder y los discursos de verdad (acaso por la vía de la trascendencia) que determinan nuestro contexto histórico, sino como la posibilidad de resignificación y subversión de esas redes desde el interior de ellas mismas. El ámbito de la educación, en la medida en que supone, por un lado, la transmisión de saberes especializados, el aprendizaje de habilidades, valores, creencias y hábitos, y, por el otro, el forjamiento de una actitud,

un *étbos* hacia uno mismo, el otro y el mundo, es un lugar privilegiado para diagnosticar, investigar y monitorear estos procesos.

Resulta imprescindible tener presente, en ese lugar, las consideraciones, hechas por Foucault en *El nacimiento de la clínica* sobre cómo ciertas prácticas biopsicosociales, mediante un conjunto de cambios ontológicos, epistemológicos y técnicos que, iniciado el siglo XIX se tradujeron en leyes y prácticas asistenciales concretas, conformaron el cuerpo en foco de la mirada clínica (Foucault, 2004). Una vez puesto al descubierto el íntimo entrelazamiento entre relaciones de poder y cuerpo, articulados por el concepto de subjetivación, mantener y cuidar un cuerpo saludable se convierte en responsabilidad de los individuos y sus familias y, respecto de la problemática que aquí nos convoca, lo anterior pasa por cultivar un cuerpo normado, dócil y eficiente que no solo incorpore los valores de la educación emocional, sino que los ejerza mediante las prácticas cotidianas a través de las cuales se relaciona con otros cuerpos.

Por ello conviene resaltar, tal como lo hace Foucault, que no se trata de hacer calzar un conjunto de prácticas con una racionalidad que permita apreciarlas como formas de dicha racionalidad; sino, más bien, “de ver cómo se inscriben en unas prácticas, o en unos sistemas de prácticas, unas formas de racionalizaciones, y qué papel desempeña en ellas” (Foucault, 1982, p. 66). En otras palabras, si bien la racionalidad desde la cual son justificadas ciertas medidas puntuales en el campo de la educación ha de ser examinada con miras a su coherencia y sistematicidad, esto no nos debe inducir a descuidar los efectos menos visibles, pero más sostenidos en el tiempo, que son generados cuando ciertas formas de racionalidad se inscriben en prácticas determinadas. Parafraseando a Moscoso-Flores (2011), la pedagogía se muestra como un discurso lleno de fracturas, espacios vacíos e indeterminaciones, en donde se inscribe una operatividad afirmativa ligada a los órdenes de una racionalidad liberal de mercado. Es decir, independientemente de la pretendida coherencia racional de un determinado discurso, —como es el caso del discurso educativo y, más específicamente, del discurso de las emociones en la educación—, no hay que desconocer que es justamente en sus grietas y vacíos donde se ejerce el poder articulado con una racionalidad distinta. Por lo mismo, se hace necesario *des-sedimentar* ciertos discursos y prácticas que han sido elaborados y fijados como fenómenos sociales incuestionables dentro del modo de vida neoliberal, y desde allí enunciar una crítica otra que permita una reapropiación del concepto de subjetivación que implique no solo una adaptación puntual del sujeto a las exigencias del contexto —como sucede, de hecho, en el ámbito educativo—, sino otras formas de subjetivación como apertura a otras formas de existencias (Oliverio, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1970). *Estructuralismo y psicoanálisis*. Ediciones Nueva Visión.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7–23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Angulo, R. (2010). Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela. *Perfiles educativos*, 32(127), 157-163. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.127.18901>
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Birman, J. (2008). *Foucault y el psicoanálisis*. Ediciones Nueva Visión.
- Barraza, P. (11-12 de enero de 2018). *Emoción, neuromitos y educación* [Conferencia]. Seminario las emociones en el centro de la formación docente, Santiago, Chile. https://www.youtube.com/watch?v=Sd_UhZ5wjXQ&t=25971s&ab_channel=SeminarioEmocionesFID
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación Emocional y Bienestar*. Editorial Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G., y Saal, F. (1975). *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI.
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-8. <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Cabanas, E., y González, J. (2021). Felicidad y educación. Déficit científicos y sesgos ideológicos de la “educación positiva”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Cabanas, E., & Sánchez, J. (2016). Inverting the pyramid of needs: Positive psychology's new order for labor success. *Psicothema*, 28(2), 107-113. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.267>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro Gómez, S. (2005). Foucault, lector de Marx. *Universitas Humanística*, 59, 106-117. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9508/7724>
- Cordero, M., Moscoso-Flores, P., y Viu, A. (2018). *Rastros y gestos de las emociones. Desbordes disciplinarios*. Cuarto Propio.
- Cortez, D. (2015). *Foucault, lector de Nietzsche*. FLACSO.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.

- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault (Tomo III)*. Cactus.
- Díaz Bernal, J. (2018). Foucault y el marxismo. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22), 203–208. <https://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8346>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Foucault, M. (1979a). Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía. En *Microfísica del poder* (pp. 111-124). Las ediciones de la piqueta. 2ª edición.
- Foucault, M. (1979b). Entrevista sobre la prisión: el libro y su método. En *Microfísica del poder* (pp. 87-102). Las ediciones de la piqueta. 2ª edición.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión. Debate con Michel Foucault*. Anagrama.
- Foucault, M. (1984). *La Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127–162). Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y *Aufklärung*]. En *Daimon, Revista de Filosofía*, N° 11. Universidad de Murcia.
- Foucault, M. (1996). *Las redes del poder*. Almagesto.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. F.C.E.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2013). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frank, M. (1984). *Was ist Neostukturalismus?* Suhrkamp.
- Garay, J. M. (2022). Gubernamentalidad, neoliberalismo y educación. Descentrar la institución educativa para pensar un 'afuera' de la escuela. En Cl. Gutiérrez y J. Ulloa (Eds.), *La filosofía eclipsada. Exigencias de la justicia, la memoria y las instituciones* (pp. 127-161). Tirant lo Blanch.
- Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence. Common ground and controversy*. Nova.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>
- Gros, F., y Dávila, J. (1998). *Michel Foucault, lector de Kant*. Universidad de Los Andes.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Herdt, J. (2019). *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*. The University of Chicago Press.

- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work, Employment and Society*, 19(3), 603–625. <https://doi.org/10.1177/0950017005055675>
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Alianza Editorial.
- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101–119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Laval, C., y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Le Blanc, G. (2004). Être assujetti: Althusser, Foucault, Butler. *Actuel Marx*, 56(2), 45–62. <https://doi.org/10.3917/amx.036.0045>
- Luna, R., y Mantilla, L. (2018). Desde la sociología de las emociones a la crítica de la Biopolítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 9(25), 24–33.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69–81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Trayectoria educativa. Educación básica*. <http://escolar.mineduc.cl/basica/>
- Moro, O. (2003). Immanuel Kant tal y como Foucault lo imagina. *Agora: Papeles de filosofía*, 22(1), 59–82.
- Moscoso-Flores, P. (2011). Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación. *Contextos*, (26), 113–126. <http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/N26-08.pdf>
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa – FLACSO*, 28(51), 6–14.
- 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>
- Organización Mundial de la Salud. División de Salud Mental. (1993). *Life Skills Education For Children and Adolescents in Schools*. Geneva, Switzerland. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 87–106. <https://doi.org/10.14201/teri.25288>
- Pons i Antón, I. (2008). La psicologización de la vida cotidiana. *Revista Átopos*, 7, 48–53. http://www.atopos.es/pdf_07/psicologizacion-vida-cotidiana.pdf
- Pool, C. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12–14.

- Rodríguez, A., & Sanz, A. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 95-97. <https://doi.org/10.5093/tr2013a14>
- Rosenberg, A., & Westfall, J. (Eds.). (2018). *Foucault and Nietzsche: A Critical Encounter*. Bloomsbury.
- Ryder, A. (2013). Foucault and Althusser: Epistemological Differences with Political Effects. *Foucault Studies*, 16, 134-153.
- Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Campus.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sedgwick, E., & Frank, A. (1995). Shame in the cybernetic fold: Reading Silvan Tomkins. *Critical Inquiry*, 21(2), 496-522. <https://www.jstor.org/stable/1343932>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación Revista interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea digital*, 19(3), 3-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Caja Negra.
- Vázquez, F. (1993). "Nuestro más actual pasado": Foucault y la Ilustración. *Daimon: Revista internacional de filosofía*, 7, 133-144.
- Vignale, S. (2013). Foucault: Actitud crítica y modo de vida. *Diálogos*, 94, 6-32. <https://revistas.upr.edu/images/dialogos/2013/n94/a1.pdf>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

EMOTIONAL EDUCATION: PRACTICES AND DISCOURSES OF SUBJECTIVATION¹

La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación

Niklas BORNHAUSER* & José Miguel GARAY RIVERA**

*Universidad Andrés Bello. Chile.

niklas.bornhauser@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-5655-4668>

**Universidad Santo Tomás. Chile.

psi.garayrivera@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4109-9575>

Date of Receipt: 01/11/2022

Date of Acceptance: 06/01/2022

Date of Online Publication: 01/01/2023

How to cite this article: Bornhauser, N., & Garay Rivera, J. M. (2023). Emotional Education: Practices and Discourses of Subjectivation. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

ABSTRACT

Education, rather than anonymous, impersonal, and monolithic, is a heterogeneous and overdetermined process in which the learner constructs him/herself from diverse processes of subjectivation. The purpose of this essay is to discuss the critical scope of the notion of subjectivation in light of the introduction of emotional education in the Chilean school context. We argue that it is not only a normative and external discourse (equivalent to the technology of power) but also an effective tool of self-control (technology of the self) that models the emotionality of students,

1. This work was written within the framework of the Proyecto Fondecyt Regular No. 1210037. We are also grateful to the ANID National Doctoral Grant, page 21211050.

committing them to a particular work on themselves. Thus, from a genealogical perspective, emotional education can be analyzed as an institutionalized and theoretically legitimized operationalization for the instauration of an established order, through the acquisition of certain competences useful not only for the subjects to sustain and adapt to this order, but also to reproduce it (optimism, resilience, tolerance to frustration, flexibility, among others). In conclusion, the importance of thinking education not as a concrete, rational operation, applied to a prefigured object (the learner), but as a complex articulated becoming, composed of different vectors, including the processes of subjectivation that occur within it, is emphasized. From this distinction, emotional education reveals its Janic aspect, being able to be found, on the one hand, at the service of the emancipation of the established order, aiming at the modern ideal of a reflective and sovereign citizen and, on the other hand, contributing precisely to the subjection and subjugation of the learners through certain practices materialized in the educational device.

Keywords: Education; Subject; Subjectivation; Emotional education; Competences.

RESUMEN

La educación, más que un proceso anónimo, impersonal y monolítico, es un proceso heterogéneo y sobredeterminado en donde el educando se construye a sí mismo a partir de diversos procesos de subjetivación. El propósito de este ensayo es discutir críticamente los alcances de la noción de subjetivación a la luz de la introducción de la educación emocional en el contexto escolar chileno. Sostenemos que se trata no solo de un discurso normativo y exterior (equivalente a una tecnología de poder), sino también de una eficaz herramienta de autocontrol (tecnología del yo) que modela la emocionalidad de los educandos comprometiéndolos en un particular trabajo sobre sí mismos. Así, desde una perspectiva genealógica, la educación emocional puede ser examinada como una operacionalización institucionalizada y teóricamente legitimada para la instauration de un orden establecido, mediante la adquisición de determinadas competencias útiles no solo para que los sujetos sostengan y se adapten a dicho orden, sino también para que lo reproduzcan (optimismo, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, entre otras.). Como conclusión, se subraya la importancia de pensar la educación no como una operación concreta, racional, que se aplica a un objeto prefigurado (el educando), sino como un devenir articulado complejo, compuesto por distintos vectores, entre ellos los procesos de subjetivación que se dan en su interior. A partir de esta distinción, la educación emocional revela su aspecto jánico, pudiendo encontrarse, por un lado, al servicio de la emancipación del orden establecido, apuntando al ideal moderno de un ciudadano reflexivo y soberano y, por el otro, contribuyendo precisamente a la sujeción y al sometimiento de los educandos a través de determinadas prácticas materializadas en el dispositivo educativo.

Palabras claves: educación; sujeto; subjetivación; educación emocional; competencias.

1. INTRODUCTION

The relationship between educational apparatuses and learners has been historically crucial in the field of pedagogical research itself, becoming one of the main issues within the metaphysical tradition of the way of thinking in the Western world. The cross-sectional nature and extension of this problem is due, among others, to the fact that it belongs to an earlier and more extensive discursive plot, resorting to contrapositions such as *the system* and *the individual*, *the universal*, *the particular* and *the singular*; *the abstract* and *the concrete*, and *the superordinate* and *the subordinate* as possible ways of thinking. This entails, first, the complex relationship between the One and the Whole and, second, the educational process in general and its subject in particular. These systematizations, traditionally arranged according to *top-down* and *bottom-up* models, however productive they were for decades, have proved to be insufficient in light of the emergence and critical establishment of the notion of subjectivation. In turn, this results from recent revisions of one of the pivotal concepts of that discussion and the discourse of Modernity in particular: the notion of subject.

Due to its strategic position as a hinge concept, articulating the different instances mentioned above, any revision or reformulation of this notion immediately affects not only the neighboring or adjacent concepts—for example, the terms reason, action, consciousness, and power—but also the ways of understanding the relations between them. This essay proposes a discussion on the consequences of the critical reception of a certain aspect of the concept of subjectivation, derived from Michel Foucault's contributions, regarding the way of conceiving the relations between the school system, on the one hand, and the learner, traditionally thought of as a subject (of education), on the other. The following observations, after a brief introduction of the issue in question, will consider in more detail the case of the Chilean educational system and, in particular, a singular strand of its most recent innovations: the incorporation of emotional education.

2. SUBJECTIVATION IN THE SCHOOL CONTEXT

Foucault's theoretical developments tend to be placed, rightly or wrongly, in certain lineages or genealogies² including some of Louis Althusser's works (Le

2. The idea of genealogy is considered with the purpose of disassociating oneself from any idea of "antecedent" or "precursor" (cf. Saar, 2007). Precisely, it is the reference to this notion, of Nietzschean roots, that allows us to clarify, in principle, the nature of the relationship between Foucault and Althusser. Although, in general terms, both have been considered among the "post" or, in the case of Manfred Frank (1984), "neo-structuralist" authors, beyond this general and descriptive label and certain common references (including Freud and Marx), are a series of differences, precisely with regard to the supposed similarities in terms of references that define their respective positions. We would like to mention at least three of these differences. First, while Althusser assumes an "epistemological rupture" with Marx

Blanc, 2004; Ryder, 2013)³. At the beginning of the 1970s, Althusser suggested that, beyond the indispensable character of the already classic repressive apparatuses of the State (police and army) and their fundamental influence in disciplinary societies, the ideological apparatuses of the State (the family, the Church, and, mainly, the school) had a productive, pro-positive role, not only in terms of ensuring the status quo but also in terms of its perpetuation through the reproduction of the production relations (Althusser, 2003).

Beyond discussing, with the meticulousness and extension that would merit the eventual continuity of Althusserian thought in Foucault, we are particularly interested in reviewing the possible consequences, for the field of education, of the repercussion of some of his works and the evolution of the notion of subjectivation in particular. In this respect, within the wide range of emphases and orientations that are part of his contemporary reception, in relation to the issue in question, it is possible to highlight two traces of the Althusserian approach present, to a certain extent, that is, integrated—and, with it, rewritten and transcribed—in the respective conceptual space in which Foucault's thought is situated: first, the centrality given to the school and education, two devices that were distinguished in Althusser as the most important apparatuses of domination in any model of government, and second, the need to rethink reproduction not only through the classic "repressive"

and enrolls himself in a certain tradition of Marxism, Foucault's relationship with Marx can be characterized through the following two quotations: "As far as I'm concerned, Marx doesn't exist" (Foucault, 1979a, p. 122) and "but there is also a sort of game that I play with this. I often quote concepts, texts and phrases from Marx, but without feeling obliged to add the authenticating label of a footnote with a laudatory phrase to accompany the quotation. (...) But I quote Marx without saying so" (1979b, p. 100). Second, while the Althusserian interpretation of Freud, especially in the compendium of texts published in Spanish under the title *Structuralism and Psychoanalysis* (1970) is schematic, or almost stereotyped, imposed by the post-structuralist method, in the case of Foucault, it is a much more detailed, more *en detail*, more meticulous, and more dynamic relation—more volatile in time as well. This allows for an effective use of Freud, an "application" to problems not thought of by him, respectively, makes it possible for the readings of Freud to be of emancipatory nature, leaning toward the detachment of any relation of subjection on the part of the reader or of subjugation of the author read. See, in this regard: Birman (2008) *Foucault and Psychoanalysis*. Third, while for Althusser focus is placed on the analysis and weakening of the notion of ideology, in the case of Foucault, possibly as an effect of the first two differences highlighted, the purpose, apart from the emphasis on power relations, is to discuss the scope of the notion of knowledge and, on that basis, to test the concept of subjectivation as a movement in two moments, two directions and two dynamics. For this last reason in particular, we are interested in Foucault's problematization of a field in whose introduction Louis Althusser was engaged in (as shown, for example, in the discussion in the collective book *Psychology, Ideology and Science*, published in 1975, by N. Braunstein et al.), but of which he remained a prisoner in a way that does not translate into a contribution to the problem under discussion.

3. In addition to Althusser, Foucault has also been associated with Nietzsche (Cortez, 2015; Rosenberg & Westfall, 2018), as a "reader" of Kant (Gros & Dávila, 1998; Moro, 2003) and Marx (Castro-Gómez, 2005; Diaz Bernal, 2018). Exercises that, beyond the evaluative judgements about their success or otherwise, are interesting because they open up possible relationships.

route, based on a rapid and superficial assimilation of Freudian approaches and of the notion of repression in particular, but also to make way for the problematization of reproduction by a properly productive route that exceeds any mechanical and stereotyped repetition. Specifically, education, and therefore, its main devices such as kindergarten, school, university, and other related institutions, may be regarded as ideal places to intervene productively in the framework of power relations that runs through and sustains a society, precisely reproducing its (subjects) supports.

These Althusserian scopes become especially visible in Foucault's work once he introduces the notion of *governmentality* into his conceptual framework (Foucault, 2006). As already indicated in other occasions (Garay, 2022), this notion will become fundamental in the methodology used by Foucault to continue his work until his death, as it allows him to escape from what Deleuze (2006) called "his theoretical impasse" (p. 49)⁴ and thus recognize the limitations of his previous conception of power, both sovereign and disciplinary, which made it impossible to escape from it and its purely restrictive and limiting relations. Thus, at the end of the 70s, Foucault will support the thesis that power has changed in its essence, from a power that ensures the reproduction of the relations of production, from its disciplinary exercise, to the form of a *biopower* whose objective is to control the population through what he called *security dispositifs*, placing individuals against a triangle: "sovereignty, discipline, and governmental management" (Foucault, 2006, p. 135). In this way, he introduces the notion of governmentality for the first time, conceptualized as the "set constituted by the institutions, procedures, analyses and reflections, calculations, and tactics" that manage to impose

a type of power that we can call "government" over all others: sovereignty, discipline, and which induced, on the one hand, the development of a whole series of specific governmental apparatuses and, on the other, the development of a whole set of knowledge (p. 136).

The power of these new *security dispositifs*, Foucault warns, is not exhausted simply in sovereignly managing a collective mass but rather in governing life itself from its most intimate details and as thoroughly as possible. For the same reason, it is a power that is no longer exercised exclusively in a vertical, descending, and repressive manner, but it is rather the population itself that exercises it over itself,

4. Deleuze (2015), reading Foucault, asks: "is there nothing 'beyond' power? Was he [Foucault] not locking himself into power relations as in a dead end? For Deleuze, in fact, this theoretical impasse into which Foucault would have entered by conceptualising power relations in such an overwhelmingly totalising way would explain the eight-year pause after the publication of the first volume of *Histoire de la sexualité* in 1976, even though volumes II and III were already programmed. It would be a pause in which Foucault tries to think about how to "cross that line, to go over to the other side, to go beyond power-knowledge", thus opening up the third axis of his work: subjectivation (or ethics). Understood as the line of the outside, the axis of our confrontation with the absolute outside, in which - and by which - we become subjects.

bestowing the subjects with a particular responsibility in their own agency. This idea of a productive and not exclusively repressive power forces Foucault to rethink a series of surrounding concepts, for example, a notorious centrality in Foucault's work, the *dispositif*, whose genealogy (in Foucault) refers to his previous notion of *épistémè*.⁵

Marking this transition is by no means trivial, as in this exercise undertaken by Foucault, we can see that the productive and not just limiting dimension of power begins to gain a core place in his theoretical architecture. In the specific case of *épistémè*, we can see how he dislocates a notion that, until then, was exclusively related to the field of the thinkable in a given period—in other words, to the field of *knowledge*⁶—to introduce the notion of *dispositif*, which includes the relations of power and the possible changes that these trigger in relation to the subjects themselves. Foucault therefore adds the very transformations that the subject undergoes into the equation as part of the relation between knowledge and power. In other words, unlike the concept of *épistémè*, the notion of *dispositif* introduces new cleavages that are fundamental, in that 1) it is not only related to *knowledge* but also establishes an intimate connection between knowledge and power: "there is neither a relation of power without the relative constitution of a field of knowledge nor knowledge that does not presuppose and does not constitute relations of power at the same time" (Foucault, 2013, p. 37), 2) it establishes a dispersal of power along a whole multiplicity of elements, and 3) it describes the production of modes of subjectivation, understood as the dispositions that the subject adopts from this particular organization of forces between knowledge and power.

In this way, *dispositifs* are nothing but a heterogeneous set of elements, both discursive and non-discursive, established on certain dimensions of life, and turn them into coherent domains and strategic fields that trace these lines of force between knowledge, power, and subjectivity through different *technologies of government*. Hence, Foucault outlines governmentality as the art of governing life in which sovereignty, discipline, and the management of the subject over himself converge. The latter is only possible through the introduction of new control techniques different from the *technologies of power*, exercised from the outside, which are imposed and dominate and objectify the subject from "above," as is the case of legal regulations. These are the *technologies of the self*, defined by him as those techniques that "allow individuals to carry out, on their own or with the help of others, a certain number

5. In this regard, volume I of *History of Sexuality* almost serves as an introduction to this new reconceptualization of power. There, Foucault begins to rethink questions such as those of the *dispositif*, making it clear that he undertakes a strong turn from his earlier works.

6. For Foucault, *épistémè* constitutes an intermediate region formed by the ordering codes of a culture (language, perceptual schemes, etc.), and the reflective apparatus on this order (sciences and philosophy), and which allows establishing the limits of knowledge or, in other words, the field of what is thinkable for a given epoch.

of operations on their body and soul, thoughts, behavior, or any form of being, thus obtaining a transformation of themselves" (Foucault, 2008, p. 48).⁷ Moreover, some years later, Foucault will specify that what he has been thinking of as *governmentality* is precisely the space of contact between the technologies of power and those of oneself. That is, the space between the government itself and the others.

This non-legal conception of power (Foucault, 1996) is opposed to any vision of the subject conceived: first, as an already armed, pre-constituted entity, which subsequently goes through the process of education undergoing minor or behavioral transformations, and second, as a passive recipient of subjects, values and other contents provided by the educational apparatus. On the contrary, in line with the idea—introduced by Edgardo Castro (2004), which can be traced in *Discipline and Punish*—that power, far from obeying merely repressive ends in the privative or negative sense, "must be regarded as a positive reality, that is, as a manufacturer or producer of individuality" (Castro, 2004, p. 264). This radical change in the liberal and juridical conception of power allows us to remain skeptical of any approach that asserts that the subject is an essence, extra-, pre-, or a-historical substance (or in relation to any "anthropological universal"). Also, at the same time, it creates the conditions of possibility for a recovery—and rewriting in another field of relations of signification—of the concept of subject through the subjectivation option [*assujettissement*].

Following Edgardo Castro (2004), "it is possible to distinguish two senses of the expression 'modes of subjectivation' in Foucault's work: a broad sense [...] and a more restricted one, in relation to the Foucauldian concept of ethics" (p. 333). Regarding the first, Foucault (1988), in a text entitled *The Subject and Power*, notes "My aim [during the last 20 years of work], on the contrary, has been to create a history of the different modes of subjectivation of the human being in our culture" (p. 3). Regarding these, although it may seem paradoxical, Foucault refers to them as "modes of objectification that transform human beings into subjects" (p. 3), or as Castro (2004) specifies, "modes in which the subject appears as the object of a given relation of knowledge and power" (p. 333). In this text, Foucault provides the keys to distinguish, *après coup*, three modes of subjectivation. First, he talks about modes of objectification that claim access to the status of sciences. Here, Foucault refers, as an example, to linguistics, economics, and biology, suggesting to us to think of the subject, respectively, as the speaking subject, the wealth-producing subject, and the subject bestowed with life. Second, Foucault refers to modes that proceed through divisive practices (both of the subject in relation to him/herself and the subject in relation to others). These practices constitute exclusive pairs, such as the mad and the sane, the sick and the healthy, and the criminal and the probative

7. He also affirms the existence of technologies of production, "which make it possible to produce, transform or manipulate things" and of "technologies of sign systems, which make it possible to use signs, senses, symbols or significations" (Foucault, 2008, p. 48).

man. Third and last, he makes reference to modes through which "the human being turns himself or herself into a subject" (Foucault, 1988, p. 3).

This third mode has been studied in an exemplary manner in the *History of Sexuality*. The second and more narrowly defined meaning is found in the second volume of the *History of Sexuality* and in an article entitled 'Ethics'. In this context, the modes of subjectivation appear as one of the four elements based on which the concept of ethics is delimited (the other three being ethical substance, the forms of elaboration of ethical work, and the teleology of the moral subject). Broadly speaking, the term "ethics" refers to the establishment of a relationship with oneself, namely, a link that is not a mere verification of something pre-existent and existing autonomously and previously but a relationship in which the subject is constituted as a moral subject. It specifically indicates that the human being becomes a subject, also alluding to "the way in which the individual establishes his or her relationship with that rule and recognizes themselves as bound by the obligation to put it into practice" (Foucault, 1984, p. 19). In other words, he becomes aware of and behaves reflexively with respect to his relationships (deterministic, linear, socio-symbolic, coercive, etc.) with the normative set of rules and, as we could Freudianly add, with the law.

Now, specifically in the field of education, we can see how the notion of subjectivation has been used, for instance, to account for the idea that "educational subjects are formed through processes of subjectivation of powers, knowledge, and imagined meanings that begin shaping their identity within the educational devices they are part of" (Angulo, 2010, p. 157). Therefore, education is constituted as the space of interest for this reflection, inasmuch as the *school* is understood as not the only (physical, enclosed) place where said mediating and socio-cultural transfer processes take place, as it has been originally and explicitly conceived; neither it is understood as the place destined for transferring knowledge, techniques, and tools inherent to a given discipline. Rather, it is worth conducting a critical reading on the school and its educational practices, considering them not a mere cosmetic or orthopedic operation with an accessory or subsidiary impact on an already shaped subject but as key elements of the constitution itself—and de-constitution—of a plural, heterogeneous, assembled subject, always under (un)development.

In the Chilean educational context, its convoluted and long history that dates back to around the so-called *founding years*, focus will be placed on the last decade of the 20th century, specifically in the years during which the first references to the concept of *emotional education* in the modern sense have been made. The analysis conducted on the experience of recent education reforms in Chile reflects the efforts to attempt to turn the comprehensive training process [*Bildung*]⁸ of individuals (inspired

8. The concept of *Bildung*, untranslatable into English and whose genealogy far exceeds what could be suggested here, has its antecedents in the Greek concept of *paideia* and is probably due to Meister Eckhart (Herdt, 2019). Its entry into pedagogy was effected through Johann Amos Comenius and his use of the notion of *eruditus* (enlightened, 'elder-of-age'), which literally meant to remove or eliminate the

by illustrated ideas, derived from the *Aufklärung* or *the les Lumières*) into a sort of industrial, technical, mass production, aimed at fulfilling international performance standards, in which goals and teaching actions themselves have become sidelined (Bustamante, 2006).

This way, in neoliberal times, educational public policies were conceived as alternative ways to maintain and perpetuate the ruling order, not exclusively by means of the timely removal of any potentially rebel grounds, but also through the active exercise of power understood as productive force. Under the "*New Public Management*," a series of approaches and measures have been brought together, which of an unappealable imposition of a privatizing view of the public through the implementation of changes, both sudden and irreversible. These are mostly linked to marketization (Hall & McGinity, 2015), measurement and management (Grinberg, 2006), in addition to the growing importance of performativity (Soto, Mera, Núñez, Sisto & Fardella, 2016). Overall, beyond its specific differences, this type of control seeks to establish a set of management dynamics that are characterized by their plasticity and malleability, whose aspirations with regards to power management issues are not only legitimized from the invocation of given theoretical models but, alongside the interventions in question, they bring along a set of apparatus of objectivation and measurement of effects, no matter how variable and questionable they may be.

The following section proposes an analysis of a specific *subjectivation dispositif*⁹, which illustrates the aforementioned and allows for testing how certain concepts, originally shaped under the wing of disciplinary fields other than education, are assimilated and adapted, not for purely pedagogical purposes, but with a view to enhance the effectiveness of the ongoing subjectivation practices. We specifically refer to the progressive and silent incorporation of the so-called *emotional education* into curricula, in the case of Chile.

3. EMOTIONAL EDUCATION

On the basis of the alleged antagonism between the rational and emotional, which in educational terms would entail a historic privilege to the first to the detriment of the second, a—reactive, controversial, and compensatory—movement has developed, reclaiming and reassessing the emotional aspects related to education (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). The said trend has been strengthened, not

quality of crude, brutish, unwrought, uncultivated, uncultured, coarse, clumsy. The secularization of the concept took place in the 18th century through Pestalozzi, Herder, Schiller, Goethe and Kant, and took on the meaning of perfecting the human being. During German idealism, it experienced a turn towards the subjective, until W. von Humboldt finally turned the idea into a program.

9. To go deeper into the notion of *dispositif*, we suggest Foucault (1985, pp. 127-162), Deleuze (1990, pp. 155-163).

merely in the Chilean case, owing to its mutual understanding with the so-called *positive psychology* (Cabanas & González, 2021). The said movement is supported by an idea, which at this point, recalls the emergence of the *third party force* in the field of psychology at the beginning of the second half of the last century. This idea affirms that emotions, which may have been historically neglected by the traditional school education, must imperatively become an explicit part of education for the training of holistic, competent individuals, provided with the necessary skills to face the challenges of modern living, whatever they may be.

The main difference concerning the emergence and spread of humanism in the 1960s is that said hypothesis, far from remaining within a conceptual or theoretical sphere, has been brought to life in a great number of instructions, handbooks, and even governmental programs (such as the HPV—the Spanish acronym of Skills for Life—program), geared toward developing emotional skills, either in the field of education (Bisquerra, 2003; 2011) or business (Rodríguez & Sanz, 2013). Another difference of the celebrated boom of humanism in the psychology area which, at the time, reported the discursive and practical hegemony of psychoanalysis and behaviorism has to do with the fact that said emphasis on the emotional and the positive, far from being revolutionary, radical, and isolated, proposing the subversion of the established devices and the collapse of hegemonic power relations, offers the subject a set of techniques to better adjust to the pre-established order and, in the best of cases, to positively stand out in a presumably legitimate environment. In fact, Cabanas & Sánchez (2016) suggest that positive psychology, by disregarding the whole questioning of established practices, precisely functions by taking the baton of the humanist movement, although reversing its logic. The success and school achievements no longer define the happiness of the student; in fact, it is quite the opposite case: Their happiness is what will determine their success.

In order to tackle the emergency of this phenomenon, although superficially, it would be useful to refer to the so-called "affective turn" in social and human sciences. This is a set of reconceptualizations on the emotionalization of public life, which began to affect the academic sphere by the end of the 20th century. "Affective turn" directly refers to "the growing and crucial role of emotions in the transformation of the sphere of public life, such as the media, health, or the legal field, among others" (Lara and Enciso, 2013, p. 102).¹⁰ In this vein, with contributions, particularly from anthropology and sociology, the idea that emotions are mainly of a socio-cultural character (Illouz, 2007) is strongly founded, despite its biological component. This implies that the emotional and affective experience varies in function of the different cultural repertoires, and thus, it would depend on specific power mechanisms and

10. The authors themselves consider the studies of Massumi (1995) and Sedgwick & Frank (1995) to be the pioneers in marking this affective turn in the human sciences, using both Spinoza and Deleuze and their cartographies to propose the capacity of bodies to affect and be affected.

structures. For Luna and Mantilla (2018), for instance, emotions can be conceived as prescriptions created by the social system, which takes us to its clear political and regulatory component that evinces the disciplinary overflow that is necessary to deal with the complexity of this dimension of life and that may make us pass through emotional forms of exclusion and control and even affective possibilities of resistance, and vice versa (Cordero, Moscoso & Viu, 2018). In other words, the emotional aspect of education may take shape based on "experiences in which subjects feel recognized or, otherwise, as experiences of social invisibility" (Nobile, 2019, p. 10).

Hence, Nobile (2019) insists on retrieving these deepest aspects of the affective turn at the moment of speaking of educational phenomena; this is essential inasmuch as it allows for problematizing the *education-emotions* relationship from its intertwining with processes of production and reproduction of social-educational inequalities and, above all, with the manners in which the school gives rise to subjectivities. The shape taken by this relationship between emotions and education in the educational practice is, therefore, fundamental in a series of levels, especially due to their practical implications. Nonetheless, in the last decades, we have witnessed the growth of an emotional speech within the educational scope, that do not necessarily respond to the same logic of problematizations that the affective turn of social and human sciences seemed to offer us. This is a trend to promote a systematic and structured management of the subjects themselves on their emotions which, this century, have become a new actual paradigm to rethink education.

This new starting point, however, seems not to stop, neither in the specificity of daily experiences within the educational space which, explicitly and implicitly, overwhelm our affective world, nor in the possibility of subverting the order established it offers to us. Far from that, it deals with a proposal that is rather focused on the urge to train emotional *skills and abilities* in the classroom, with which students would be better prepared to face the world and integrate into a society commonly described as *changing, challenging, and complex* and which, in the Chilean case, responds to a deeply neoliberal type of society—in other words, to better adjust to a given order. This way, the *education-emotions* relationship has limited itself to the mere need to work with content associated with, above all, positive emotions within the educational space (i.e., optimism, resilience, frustration, tolerance, impulse control, happiness, etc.), thus resorting to a diverse set of techniques and tools, often originated in worlds other than the educational one (such as mindfulness or yoga). In this sense, these are exploited partially or completely ignoring the fact that, before adapting and consolidating the *status quo*, what the affective turn promotes is a deeply critical and emancipator exercise from the questioning of the power relations shaped on the *emotional-affective*.

This way, emotions currently turn into this new educational paradigm that has been widely disseminated and materialized under the *Emotional Education* label

(Bisquerra, 2005; 2009). Nonetheless, however accepted and widespread it may be today, its sudden emergence, distanced from the problematizations of the affective turn in the social sciences, as well as its rapid and uncritical expansion, invites us to be cautious and undertake a critical exercise aimed at revealing what determines its articulation in greater depth.

In this sense, as Nobile (2019) points out, despite the fact that it is possible to identify nuances today within Emotional Education (hereinafter, EE), the contributions under its name tend to share a clear discursive matrix that is nourished both by positive psychology and the developments of the acclaimed *emotional intelligence* (Goleman, 1995), which have been articulated, both explicitly and implicitly, in a *dominant discourse* within the educational field (Álvarez, 2018). This brings particular ways of understanding, managing, and modeling emotions into life, over other possible ways.

Thus, one of the aspects that characterizes the aforementioned conceptualities is that, instead of unveiling and opposing the tyranny of end-oriented rationalities, it considers and incorporates the field of intelligence in its argumentation: first, in order to understand emotions in principle alien to rational understanding, and second, to elaborate, on the basis of that understanding, strategies and behaviors conducive to successfully deal and self-manage those aspects of the self which are traditionally resistant to rational management. It is decisive that, with respect to this reconceptualization of emotions, the more global and transversal spheres, such as the WHO, have considered them as *life skills* (World Health Organization, 1993). In this position, the apparent understandability of a term as catchy as misleading masks its radical indeterminacy, since by linguistically and conceptually reducing the plurality inherent to the notion of life(s), it evades and leaves in suspense an essential question: for which kind of life(s)?¹¹

It is not surprising that EI, endorsed by global health and mental health organizations in particular, has come to be assumed without inconvenience in the current paradigms of education, consolidating itself as a central element of the EE, which seeks the development of certain strategies that allow them to go in search—or,

11. Leaving that question open-ended for the ways of life (highlighting their plurality and irreducibility) constitutes a critical and profoundly counter-hegemonic gesture. When attention is paid to contemporary technologies of governance, there is no doubt about the centrality of the need to produce a certain type of subjectivity in accordance with the needs of the market (competitive, individualistic, efficient, optimistic and resilient). As Laval and Dardot (2015) would say, what is at stake in neoliberalism is not, but the very form of our existence. Hence Sztulwark (2020), for example, following very closely what Suely Rolnik developed in Brazil, proposes a distinction between *modes and forms* of life; *modes of life* being the way of living as suggested by the structures of power, while *forms of life* imply a questioning of the automatisms and linearities that the dominant rationality proposes. For this reason, in the context of emotional education, to speak of it as a life skill in a generic way, supposes an adaptation to the neo-liberal way of life, rather than an opening with emancipatory potential as it could be thought from the *affective turn*.

rather, in the hunt—for maximum well-being and happiness. The search for and, of course, the attainment, not only of happiness and fulfillment but also of the maximum possible of both, forms the horizon of expectations to which current educational practices belong. In this manner, EE proposes—or rather, imposes—not only the development but also the production of emotionally competent subjects by promoting certain qualities, traits, capacities, and knowledge that are particularly useful in the capitalist context we live in (e.g., frustration tolerance, stress management, resilience, flexibility to adapt to change, and uncertainty, among others), thus playing a part in the pressures currently exerted on the educational system to adjust to the needs of the economic world (Solé Blanch, 2020).

It is striking that, among well-intentioned education professionals, there is a frequent appeal to neuro-educational innovation as a justification for the implementation of these discourses and practices. Especially because this revaluation of emotions in general, and of positive emotions in particular, has been the object of important conceptual, epistemic and historical criticisms. This is the case of the very concept of *emotional intelligence* (EI) which, despite its strong questioning (Geher, 2004), has overcome all resistance, permeating the educational space to its remotest corners. Objections such as those of Barraza (2018), which are part of a critique of the biased interpretation of neuroscientific facts in education, known as *neuromyths* (Pallarés-Domínguez, 2021), and where he states that neither multiple intelligences nor EI are theories based on scientific evidence have also been disregarded. Likewise, it has been warned that the concept of EI is neither well defined nor agreed upon, and its critical reception within the field has been denounced early on (Hughes, 2005), nor can it be clearly differentiated from the combination of personality variables and aspects of cognitive ability (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007). Additionally, it has been shown that neither EI has incremental predictive validity for academic performance, either above or below the personality and IQ variables (Barchard, 2003)—two ambiguous and polyvalent concepts, which have historically resisted any binding conceptual definition—nor that the presumed relationship between EI and school performance is as its founder claims (Barraza, 2018).

Therefore, in spite of the numerous and worthy criticisms, the domination exerted by the meaning of EI that Goleman ascribes¹² to it has led to it being thought of as nothing less than *the best predictor of success in life* and as an element not only vital for school performance but also for work success, marital happiness, and physical health, being also capable of predicting no less than up to 80% of success in life (Pool, 1997). This establishes all kinds of links with notions belonging to a domain

12. It is important to mention that the first to use the notion of emotional intelligence as a defined construct were Peter Salovey and John Mayer in 1989, for whom it consisted of a hypothetical set of skills that would allow processing information coming from emotions to be used in the resolution of everyday problems.

that is not only proto- or per-scientific, but also frankly ideological, as occurs, in fact, with the idea of *success in life*, thus revealing the simultaneous presence of a double bias: both ideological and scientific (Cabanas, and González, 2021). In other words, and paraphrasing Meirieu (2022), these pedagogical trends that uncritically pretend and shield themselves in scientism, often hide the social, philosophical, and normative theories and purposes that encourage them from us.

Nevertheless, the advance of EI, and above all the naturalness with which it has been adopted in the current educational paradigm, seems irreversible. This, as the success of EI in particular and of EE in general has been consolidated by other means, outside the scientific debate and the validity of its concepts, but no less efficient for that reason. When consulting the official website of the Chilean Ministry of Education, for example, one can see this naturalness reflected in the mission that this entity proposes for basic education (primary), where it states that "during basic education, students develop positive self-esteem and self-awareness, learn to work individually and in teams, and develop responsibility and tolerance to frustration" (Ministry of Education, n.d., para. 3). The same emphasis can be observed in secondary education, where, in addition, the urgency for students to be able to "*fully integrate into society*" is added. Again: what kind of society should we fully integrate into? To a neoliberal, prefigured society, endorsed by tradition and customs, in whose design its actors have no influence whatsoever? And, what does full integration into this society imply?

Considering the complexity and preponderance of the problem, that the existence of several angles from which the critique for the spread of EI in the different levels of educational projects can be outlined is not surprising, among them, the rise of the emotional in the curricula. In this case, in accordance with what was initially stated, we are interested in highlighting how these modifications establish and promote the forging of practices of domination that the subjects in the process of constitution not only suffer but also constantly exert on themselves. Thus, unlike what happened in the main classical models, this way of subjection requires neither repression in the classical sense, nor sanction or punishment, nor a resignation of self, since it is based on generating *skills* and *attitudes*, which, as Foucault would say, seek a change in oneself "in order to achieve a certain state of happiness, purity, or wisdom" (Foucault, 2008, p. 48)—a change that is not only circumscribed to the behavioral sphere and goes beyond the contingent and transitory, materializing in the configuration of an *ethos*.

As a consequence of the above, it is possible to appreciate how emotionality, first, is revalued and conceptually introduced in the formative projects, and then, in a second step, is left in the hands of the subjects to be educated, instead of operating from the outside; it becomes a tool of (self-)control. Unlike what happens in classical emancipatory practices, this control does not seek autonomy with respect to the institutional, socioeconomic, and cultural conditions that created the conditions of possibility of such a mode of subjectivation but rather contributes, from this sort

of *inner foreignness*, to the consolidation of said conditions. They shape people's emotionality, leaving the weight of the issue itself on the individual. By leaving the responsibility in the hands of the subject himself, it is possible not to cease in the enunciation of the need for change, emphasizing the urgency of developing, in each individual, emotional competences to face the situations in which he is immersed, without questioning the legitimacy of these situations.

As already highlighted by Pons (2008), one of the main roles of this type of psychologization precisely consists of enabling the preparation of a politically correct discourse that exonerates the constitutive fundamentals of the economic-political-social system, identifying those who are socially disadvantaged, such as victims of either a given malfunction, shortage, psychological dysfunction, or of a poor learning or socialization, or, in more extreme cases, but no less frequent, subjects who are not only responsible but also blamable of a *fate* they had sought by themselves—either consciously or not. What remains, out of the scope of any critical exam, are the structural conditions that set the internal framework from which the respective processes of subjectivation shall be developed, with the greatest possible success. This is where the *quid* of the subjectivation process lies, interpreted from emotional education: the goal is not to achieve traditional illustrated ideals, linked to the emancipation and attainment of legal age [*Mündigkeit*], and, in the end, to the autonomous and critical use of one's own capacity for understanding, against said presumably invariable determinations, capable of questioning its alleged naturalness. It rather seeks to promote the creation of a sort of subjectivation in which all types of resistance are displaced from the critical opposition that defends the right to think and be—not just questioning what is already known but attempting to "get to understand how and to which degree it would be possible to think differently" (Foucault, 2003, p. 8), unlike the domesticated, calm exercise of adaptive (pseudo) resistance to secondary political-social adversities but, especially, to hardships considered *their own*.

4. DISCUSSION

As a matter of fact, the evaluation of the current dissemination and prominence of emotional education in the educational projects in general and curricula in particular provides a set of elements to critically think about the present and question the apparent enforceability of things to be, and continue being, in a given way—and not others. Thus, curriculum innovations, based on the acritical promotion of certain seemingly unquestionable values—in this case, EI and the conceptual framework it brings along—translate into technologies that, through the legitimacy acquired as scientific laws and guarantors of progress, end up producing at least double the effects on the subjects to be trained. On the one hand, these are presented as regulatory or penalizing discourses that, according to the *top-down* logic, are executed *from the top*, for the purposes of objectifying the subjects. Their way of action can

be characterized as coercive, restrictive modes of subjection that set, constrain, and chain subjects through the channeled deployment of a set of power relations geared toward establishing and consolidating a certain dominant relationship. On the other hand, according to what has been suggested by Michel Foucault's work, and particularly by his reflections on ethics, when present in practice as ways of establishing conditions of possibility for the subjects to think, judge, manage and dominate themselves, these are revealed, at least conditionally, as forms of influencing precisely what they presuppose—in other words, as forms of power not only exercised by another (abstract, social, symbolic, external, etc.) *over* one's everyday life and body but also as reflective practices, i.e., capable of considering themselves as objects, therefore going through life and the body itself, and finally becoming a possibility of their existence and transformation.

This double-faced character of subjectivation processes is, in turn, replicated in the Foucauldian reception of Enlightenment [*Aufklärung*] and of the possibilities of breaking free from guardianships (authoritarian, doctrinaire, and dogmatic) of others and thus giving up the under-age status [*Unmündigkeit*], also translated as emancipation. In this sense, Foucault's attitude toward the Enlightenment Project, paraphrasing Francisco Vázquez (1993), cannot be limited to the exclusive binomial between rejection or continuation of illustrated rationality. Following Vázquez's reasoning,

the subject is not a prefigured instance that should be disclosed through the phenomenological or critical monitoring of ideologies [Althusser's option, as could be added]. This is a space to build within a precise cultural context, which should be created as a nucleus of resistance and assertion (Vázquez, 1993, p. 144).

Specifically in the case of the processes of subjectivation in the field of education, this does not simply entail the denial of determinations (structural, historical, materials, etc.) that position the resulting subject, always transitory, preliminary, and fleeting, in its corresponding plexus of relationships. Rather, it critically takes over said subjectivating determinations in order to open the space for the deployment of strengths tending toward emancipation as the outlook resulting from their efforts. Said emancipation, in analogy to what is pointed out by the Foucauldian interpretation of Kant's text "In response to the question 'What is Enlightenment?'" (2004), far from being a single, irreversible, and resulting act, is an attitude and movement. It is precisely about claiming and exercising the right to question the truth regarding its power effects, and vice versa, making up the knowledge-ability binomial, the power in terms of discourses of truth. Said emancipator sign, which always involves a certain display of the subject, some kind of getting out from the family, and safe territory, is closely related to the Foucauldian notion of "critique," emerging in the immediate vicinity of "the art of voluntary inservitude, of reflective indocility" (Foucault, 1995, p. 8). Paraphrasing Foucault, said emancipation would mainly serve as a de-subjection, in other words,

not only resistant (diametrical, reactive, and antagonistic) to subjection forces but also to the release or removal of (self)productive forces, constituting itself, in the game of what Foucault calls the "politics of truth." In that regard, as shown, for instance, by Silvana Vignale (2013), the critical review of the idea of (the art of) voluntary inservitude alongside that of reflective indocility opens up a possible way of thinking, outside the already beaten main paths, potential drifts of the problem of subjectivation that go beyond the traditional binomial solutions already shaped. Specifically, more than implementing universal emancipator programs, they are based on the problematization of the potential of the subjectivation modes, and their transformation with regard to a regulation, a standard, or a law, exploring to which extent and how far it is possible to implement certain practices that may be called "freedom practices." This way, resistance, (de)subjectivation and critique are brought together as a thread, toward an ethical-political axis that aims at emancipation, understood not as the unimpeded and unconditional release of power relationships and actual discourses (perhaps through the transcendence means) that define our historical context, but as the possibility for re-signifying and subverting those networks from the inside. The field of education, inasmuch as it is conceived as the transmission of specialized knowledge, learning of skills, values, beliefs and habits and, on the other hand, the development of an attitude, an *éthos* toward oneself, the other and the world, is a privileged place to diagnose, research and monitor these processes.

It is thus essential to bear in mind, in said place, the considerations made by Foucault in *The Birth of the Clinic* on how certain biopsychosocial practices constituted the body that the clinical view focuses on, through a set of ontological, epistemological, and technical changes that, by the beginning of the 19th century, translated into specific laws and assistance practices (Foucault, 2004). Once the close intertwining of the power relationships and body is uncovered, brought together by the concept of subjectivation, keeping and caring for a healthy body becomes the responsibility of the individuals and their families and, with regard to the problem that concerns us here, the above has to do with developing a regulated, malleable, and efficient body that not only integrates the values of emotional education but also practices them on a daily basis, by which it relates to other bodies.

For this reason, it is worth highlighting, just like Foucault did, that this does not involve fitting a set of practices into a rationality that would allow to appreciate them as forms of said rationality but rather "examining how these inscribe themselves in practices, or systems of practices, or ways of rationalizations, and what role they play within them" (Foucault, 1982, p. 66). In other words, although the rationality based on which certain specific measurements are justified in the field of education must be examined in pursuit of consistency and systematicity, these should not lead us to neglect the least visible effects, although more sustainable over time, which are generated when certain forms of rationality are part of given practices. Paraphrasing Moscoso-Flores (2011), pedagogy is perceived

as a completely fractured discourse, with gaps to be filled and indeterminations, where an affirmative functionality linked to the orders of a liberal rationality of the market is inscribed. That is to say, regardless the expected rational coherence of a specific discourse—as in the case of the educational discourse and, more specifically, of the discourse of emotions in education—it should not be ignored that it is precisely in its cracks and gaps where the articulated power is exercised with a different rationality. Consequently, it is necessary to *de-sediment* certain discourses and practices that have been developed and set as indisputable social phenomena within the neoliberal way of living and, from there, make a different criticism that allows for the reappropriation of the concept of subjectivation that involves not only a sporadic adjustment of the subject to the demands of the context—as in the case of the educational environment—but also other ways of subjectivation as an opening to other forms of existence (Oliverio, 2022).

REFERENCES

- Althusser, L. (1970). *Structuralism and Psychoanalysis*. Ediciones Nueva Visión.
- Althusser, L. (2003). *Ideology and Ideological State Apparatus: Freud and Lacan*. Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo [A Critical Approach to Emotional Intelligence as Dominant Discourse in the Educational Environment]. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7–23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Angulo, R. (2010). Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela [Subjects and Institutions. Beyond the School]. *Perfiles educativos*, 32(127), 157-163. <https://doi.org/10.22201/iisu.e.24486167e.2010.127.18901>
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Birman, J. (2008). *Foucault on Psychoanalysis*. Ediciones Nueva Visión.
- Barraza, P. (January 11-12 of 2018). *Emoción, neuromitos y educación* [Emotion, Neuromyths and Education (Lecture)]. Seminar: las emociones en el centro de la formación docente [Emotions at the Heart of Teacher's Training], Santiago, Chile. https://www.youtube.com/watch?v=Sd_UhZ5wJXQ&t=25971s&ab_channel=SeminarioEmocionesFID
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida [Emotional Education and Basic Skills for Life]. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado [Emotional Education in Teacher's Training]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación Emocional y Bienestar* [Emotional Education and Well-Being]. Editorial Wolters Kluwer.

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias [Emotional Education. Proposals for Teachers and Families]*. Desclée De Brouwer.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G., and Saal, F. (1975). *Psicología: ideología y ciencia [Psychology: Ideology and Science]*. Siglo XXI.
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente [Education, Social Involvement and Teacher's Training]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-8. <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Cabanas, E., and González, J. (2021). Felicidad y educación. Déficit científicos y sesgos ideológicos de la “educación positiva” [Happiness and Education. Scientific Deficit and Ideological Bias of “Positive Education”]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Cabanas, E., & Sánchez, J. (2016). Inverting the pyramid of needs: Positive psychology's new order for labor success. *Psicothema*, 28(2), 107-113. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.267>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault [Michael Foucault's Vocabulary]*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro Gómez, S. (2005). Foucault, lector de Marx [Foucault, Reader of Marx]. *Universitas Humanística*, 59, 106-117. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9508/7724>
- Cordero, M., Moscoso-Flores, P., and Viu, A. (2018). *Rastros y gestos de las emociones. Desbordes disciplinarios. [Traces and Signs of Emotions. Disciplinary Overflows]*. Cuarto Propio.
- Cortez, D. (2015). *Foucault, lector de Nietzsche [Foucault, Reader of Nietzsche]*. FLACSO.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? [What is a Device?] In *Michel Foucault, philosopher* (pp. 155-163). Gedisa.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones [Conversations]*. School of Philosophy of ARCIS University. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault (Tomo III) [Subjectivation. A Course on Foucault (Volume III)]*. Cactus.
- Díaz Bernal, J. (2018). Foucault y el marxismo [Foucault and Marxism]. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22), 203-208. <https://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8346>
- Extremera, N., and Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas [The Role of Emotional Intelligence in Students: Empirical Evidence]. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2): 1-17.
- Foucault, M. (1979a). Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía [Questions to Michel Foucault about Geography]. In *Microfísica del poder* (pp. 111-124). Las ediciones de la piqueta. 2nd edition.
- Foucault, M. (1979b). Prison Talk: The Book and its Method. In *Microfísica del poder* (pp. 87-102). Las ediciones de la piqueta. 2nd edition.
- Foucault, M. (1982). *The Impossible Prison. A Foucault Reader*. Anagram.
- Foucault, M. (1984). *History of Sexuality Vol. 2. The Use of Pleasure*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). Michel Foucault's Game. In *Saber y verdad* (pp. 127-162). Las Ediciones de la Piqueta.

- Foucault, M. (1988). The Subject and Power. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1995). What is Critique? [Critique and *Aufklärung*]. In *Daimon, Revista de Filosofía*, No. 11. University of Murcia.
- Foucault, M. (1996). *Networks of Power*. Almagesto.
- Foucault, M. (2003). *History of Sexuality Vol. 2. The Use of Pleasure*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Security, Territory. Population. Lecture at the Collège de France (1977-1978)*. F.C.E.
- Foucault, M. (2004). *The Birth of the Clinic*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Technologies of the Self and other Related Texts*. Paidós.
- Foucault, M. (2013). *Discipline and Punish. The Birth of Prison*. Siglo XXI.
- Frank, M. (1984). *Was ist Neostukturalismus?* Suhrkamp.
- Garay, J. M. (2022). Gubernamentalidad, neoliberalismo y educación. Descentrar la institución educativa para pensar un ‘afuera’ de la escuela [Governmentality, Neoliberalism and Education. Decentering the Educational Institution to Think on the “Outside” of School]. In Cl. Gutiérrez, and J. Ulloa (Eds.), *La filosofía eclipsada. Exigencias de la justicia, la memoria y las instituciones* (pp. 127-161). Tirant lo Blanch.
- Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence. Common ground and controversy*. Nova.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento [Education and Governmentality in Management Societies]. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>
- Gros, F., and Dávila, J. (1998). *Michel Foucault, Lector de Kant [Michel Foucault, Reader of Kant]*. Los Andes University.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Herdt, J. (2019). *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*. The University of Chicago Press.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work, Employment and Society*, 19(3), 603–625. <https://doi.org/10.1177/0950017005055675>
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Illouz, E. (2007). *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*. Katz Editores.
- Kant, I. (2004). *What is Enlightenment? And Other Works on Ethics, Politics and Philosophy of History*. Alianza Editorial.
- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101–119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Laval, C., and Dardot, P. (2015). *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. Gedisa.

- Le Blanc, G. (2004). Être assujetti: Althusser, Foucault, Butler. *Actuel Marx*, 56(2), 45-62. <https://doi.org/10.3917/amx.036.0045>
- Luna, R. and Mantilla, L. (2018). Desde la sociología de las emociones a la crítica de la Biopolítica [From the Sociology of Emotions to the Critique of Biopolitics]. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 9(25), 24–33.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía [The Future of Pedagogy]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Ministry of Education. (n/d). *Trayectoria educativa. Educación básica [Educational Trajectory. Basic Education]*. <http://escolar.mineduc.cl/basica/>
- Moro, O. (2003). Immanuel Kant tal y como Foucault lo imagina [Immanuel Kant as Foucault Imagines Him]. *Agora: Papeles de filosofía*, 22(1), 59-82.
- Moscoso-Flores, P. (2011). Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación [Pedagogics as a Subjectivation Device]. *Contextos*, (26), 113-126. <http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/N26-08.pdf>
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo [Emotions and Relationships in the Educational World]. *Propuesta Educativa – FLACSO*, 28(51), 6–14.
- Oliverio, S. (2022). Subjetivación y existencialismo en la Teoría de la Educación contemporánea [Subjectivation and Existentialism in the Contemporary Theory of Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 11-32. <https://doi.org/10.14201/teri.26668>
- Organización Mundial de la Salud. División de Salud Mental. (1993). *Life Skills Education For Children and Adolescents in Schools*. Geneva, Switzerland. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 87-106. <https://doi.org/10.14201/teri.25288>
- Pons i Antón, I. (2008). La psicologización de la vida cotidiana [The Psychologization of Daily Life]. *Revista Átopos*, 7, 48-53. http://www.atopos.es/pdf_07/psicologizacion-vida-cotidiana.pdf
- Pool, C. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12–14.
- Rodríguez, A., & Sanz, A. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 95-97. <https://doi.org/10.5093/tr2013a14>
- Rosenberg, A., & Westfall, J. (Eds.). (2018). *Foucault and Nietzsche: A Critical Encounter*. Bloomsbury.
- Ryder, A. (2013). Foucault and Althusser: Epistemological Differences with Political Effects. *Foucault Studies*, 16, 134-153.
- Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Campus.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Sedgwick, E., & Frank, A. (1995). Shame in the cybernetic fold: Reading Silvan Tomkins. *Critical Inquiry*, 21(2), 496-522. <https://www.jstor.org/stable/1343932>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación Revista interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., and Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público [Between the Effectiveness and Relationships: New Teachers in Times of a New Public Management]. *Athenea digital*, 19(3), 3-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político* [The Sensitive Offense: Neoliberalism, Populism and the Reverse Side of Politics]. Caja Negra.
- Vázquez, F. (1993). "Nuestro más actual pasado" Foucault y la Ilustración ["Our Most Current Past". Foucault and Enlightenment]. *Daimon: Revista internacional de filosofía*, 7, 133-144.
- Vignale, S. (2013). Foucault: Actitud crítica y modo de vida [Foucault: Critical Attitude and Way of Living]. *Diálogos*, 94, 6-32. <https://revistas.upr.edu/images/dialogos/2013/n94/a1.pdf>

ESTUDIAR EN LA ERA DIGITAL. UN ENSAYO CRÍTICO Y FENOMENOLÓGICO

Studying in The Digital Age. A Critical and Phenomenological Essay

Carlos WILLATT* y Marc Fabian BUCK**

*Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

cjwillat@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3357-5073>

**Fernuniversität in Hagen. Alemania.

marc-fabian.buck@fernuni-bagen.de

<https://orcid.org/0000-0003-3666-2148>

Fecha de recepción: 27/01/2022

Fecha de aceptación: 21/04/2022

Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Willatt, C., y Buck, M. F. (2023). Estudiar en la era digital. Un ensayo crítico y fenomenológico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 123-141. <https://doi.org/10.14201/teri.28279>

RESUMEN

Desde una perspectiva crítica y fenomenológica, en este ensayo nos proponemos cuestionar el supuesto de que la digitalización del estudio sería un avance inevitable y necesario en términos educativos. Sostenemos que la digitalización no es una 'solución' para lo que hemos denominado heurísticamente *pérdida de estudio*, una de las pérdidas educativas ocasionadas, entre otras cosas, por la suspensión global de las actividades educativas presenciales durante la pandemia del Covid-19. Nuestra tesis es que el estudio digital tiene un carácter regresivo en cuanto reduce esta práctica a sólo *uno* de sus momentos específicos, que puede ser descrito como eminentemente

cognitivo y solitario. Esto dificulta, cuando no impide, el despliegue del estudio en su complejidad y multidimensionalidad en tanto forma de vida y práctica primordialmente corporal, social y estética. Lejos de ser una innovación educativa, el estudio digital más bien refuerza una noción tradicional y dominante del estudio en las culturas occidentales que debe ser problematizada.

Desarrollaremos nuestra tesis en cinco momentos. En primer lugar, abordaremos la pérdida del estudio a nivel del discurso educativo que se enfoca exclusivamente en la enseñanza y el aprendizaje. Luego esbozaremos una crítica a la noción tradicional del estudio en Occidente como práctica cognitiva, solitaria y también elitista. Posteriormente, caracterizaremos tres dimensiones primordiales del estudio desde una perspectiva fenomenológica: corporalidad, socialidad y esteticidad. Además, ofreceremos algunos ejemplos de esta caracterización en la educación superior. Finalmente, indicaremos cuatros aspectos en los que se manifiesta la pérdida de estudio bajo las condiciones de la digitalización. Concluiremos con algunas consideraciones en relación con la transformación digital del campo educativo.

Palabras clave: educación; estudiante; digitalización; tecnología; fenomenología.

ABSTRACT

From a critical and phenomenological perspective, in this essay we aim to question the assumption that the digitalization of study would be an inevitable and necessary advance in educational terms. We argue that digitalization is not a 'solution' for what we have heuristically called *study loss*, one of the educational losses caused, among other things, by the global suspension of face-to-face educational activities during the Covid-19 pandemic. Our thesis is that digital study has a regressive character as it reduces this practice to only *one* of its specific moments, which can be described as eminently cognitive and solitary. This hinders, if not prevents, the deployment of study in its complexity and multidimensionality both as a form of life and primarily corporal, social and aesthetic practice. Far from being an educational innovation, digital study rather reinforces a traditional and dominant notion of study in Western cultures that needs to be problematized.

We develop our thesis in five instances. First, we address the loss of study at the level of educational discourse that focuses exclusively on teaching and learning. Then, we outline a critique of the traditional Western notion of study as a cognitive, solitary and elitist practice. Subsequently, we characterize three primordial dimensions of study from a phenomenological perspective: corporeality, sociality and aestheticity. In addition, we offer some examples of this characterization in higher education. Finally, we mention four aspects in which the loss of study appears under the conditions of digitalization. We conclude with some considerations in relation to the digital transformation of the educational field.

Keywords: education; student; digitalization; technology; phenomenology.

1. INTRODUCCIÓN

Para bien o para mal, la pandemia del Covid-19 ha dado un impulso decisivo a muchos procesos de digitalización de la vida social que ya estaban en curso.¹ Hoy se habla de una ‘nueva normalidad’ pospandémica en la que la educación digital ya no sería simplemente una excepción o una alternativa a las prácticas, experiencias, espacios y tiempos pedagógicos tradicionales (Bayne *et al.* 2020; OECD, 2020; Williamson *et al.*, 2020). Con la implementación de plataformas digitales antiguas y nuevas (Decuyper *et al.*, 2021) se ha intentado abordar los déficits educativos durante la pandemia, en particular la así llamada “pérdida de aprendizaje” (*learning loss*) ocasionada por la suspensión de las actividades presenciales (Engzell *et al.*, 2021; UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). Y aunque el discurso sobre la pérdida de aprendizaje designa ciertos retrocesos educativos, es al mismo tiempo un diagnóstico unilateral que omite otro tipo de ‘pérdidas’ pedagógicamente relevantes. En este ensayo queremos abordar críticamente una de estas pérdidas, la que hemos denominado heurísticamente *pérdida de estudio*.

La pérdida de estudio supone la carencia o privación de algo que se tenía previamente. En nuestra visión, lo que se ha perdido es la posibilidad de realizar una práctica del estudio compleja y multidimensional, caracterizada por al menos tres dimensiones primordiales: corporalidad, socialidad y esteticidad. No obstante, sabemos que históricamente el estudio no siempre fue descrito de esta manera. Durante gran parte de la modernidad occidental el estudio ha sido comprendido como una práctica eminentemente cognitiva, solitaria y elitista. En este ensayo intentaremos mostrar que dicha noción del estudio es problemática, ya que reduce esta práctica a *uno* de sus momentos específicos. Paradójicamente, los actuales procesos de digitalización de la educación, pese a su impulso innovador, refuerzan tal noción, empobreciendo nuestra experiencia del estudio como forma de vida y práctica educativa.

Comenzaremos nuestro ensayo abordando la pérdida del estudio a nivel del discurso educativo. Luego esbozaremos una crítica a la noción tradicional del estudio como práctica cognitiva, solitaria y elitista. Posteriormente, caracterizaremos las tres dimensiones primordiales del estudio desde una perspectiva fenomenológica, esto es: siguiendo la tradición de Husserl y sus desarrollos críticos posteriores en autores como Merleau-Ponty y Waldenfels, que comprenden y practican la fenomenología como una filosofía de la experiencia y un estilo de investigación que intenta describir y determinar cualitativamente las dimensiones mundanas, espacio-temporales, corporales y sensitivas la misma. Además, ofreceremos ejemplos de esta caracterización en la educación superior. Hacia el final del ensayo, indicaremos cuatros

1. En este ensayo continuamos y ampliamos reflexiones que hemos esbozado en otro lugar (Willatt y Buck, 2021).

aspectos en los que se manifiesta la pérdida de estudio, y concluiremos con algunas consideraciones en relación con la transformación digital del campo educativo.

2. ENSEÑAR, APRENDER, ESTUDIAR

Una primera pérdida (prepandémica) importante del estudio se puede constatar en el discurso educativo contemporáneo. Con la notable excepción del volumen monográfico de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (AA.VV., 2019) y la trilogía coordinada por Jorge Larrosa y otros autores (Larrosa, 2018; Larrosa *et al.*, 2020; Larrosa y Venceslao, 2021), la problematización del estudio en la literatura en castellano es escasa. Esta pérdida tiene que ver con una orientación unilateral de la educación a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, el lenguaje pedagógico habitual ofrece muchos ejemplos de lo que Biesta (2006) denomina la “aprendificación” (*learnification*)” de la educación: la idea de que la educación debe orientarse y satisfacer exclusivamente las necesidades del aprendizaje entendido como resultado. Se habla de oportunidades, estrategias, entornos, ambientes, comunidades, espacios e incluso de una sociedad del aprendizaje. Con esto, la enseñanza se vuelve un asunto meramente técnico cuyo objetivo sería garantizar aprendizajes ‘efectivos’. Sin embargo, algunos autores han cuestionado esta idea considerando al menos dos premisas.

En primer lugar, no todo lo que se enseña se aprende. Esto quiere decir que no existe una relación de causalidad necesaria entre ambas prácticas. Más bien se aprecia una *diferencia* irreductible entre ellas que constituye, paradójicamente, la posibilidad y el límite fructífero de los procesos educativos (Prange, 2012). Esta diferencia impide que la enseñanza sea reducida a una simple intervención instrumental (Biesta, 2007). La enseñanza, si bien puede considerarse como una intervención pedagógica *dirigida* al aprendizaje, no garantiza en absoluto que este último tenga lugar. Por ello, el aprendizaje no es *la* consecuencia necesaria de la enseñanza. La enseñanza no se agota en el aprendizaje y puede fomentar otros procesos y lógicas educativas como la del estudio (Biesta, 2015; Buckley, 2021).

En segundo lugar, cabe recordar que la práctica primordial de los estudiantes es estudiar, no aprender (McClintock, 1971). Esta distinción plantea la pregunta acerca de la diferencia entre aprender y estudiar, para la cual no hay respuestas definitivas. En el debate internacional de las últimas décadas, aprender y estudiar suelen ser entendidas como prácticas opuestas (Zhao *et al.*, 2020). El aprendizaje se regiría por una lógica teleológica individualista y orientada a los resultados, muy propia de los sistemas neoliberales vigentes (Biesta, 2006, 2007; Masschelein *et al.*, 2007). Esto quiere decir que el aprendizaje operaría de manera causal, como efecto o resultado y en función de medios y fines, y no necesariamente como un proceso que puede ser también más o menos opaco e incierto. Por su parte, otros autores plantean que el estudio sería una práctica de suyo social y colectiva, capaz de debilitar o suspender temporalmente la lógica individualista de medios y fines

del aprendizaje (Ford, 2016; Lewis, 2013; McClintock, 1971; Ruitenbergh, 2017). No obstante, esta comprensión del estudio presupone la socialidad como dimensión primordial, aspecto que contrasta claramente con la noción tradicional del estudio que, como veremos, reaparece modificada en el estudio digital.

3. HACIA UNA CRÍTICA DE LA NOCIÓN TRADICIONAL DEL ESTUDIO

El estudio ha sido caracterizado tradicionalmente como una práctica cognitiva, solitaria y elitista en las culturas occidentales. Esta caracterización se encuentra tanto en las artes como en las obras literarias. Así, por ejemplo, el célebre poeta alemán Goethe (1749-1832) se refiere al estudio a través de un lamento de Fausto:

¡Ay!, he estudiado ya filosofía
jurisprudencia, medicina, y luego
teología también, por mi desgracia,
con caluroso esfuerzo, hasta el extremo.
Y aquí me veo ahora, pobre loco,
y sigo sin saber más que al principio (Goethe, 2003, p. 15).

En la experiencia de Fausto, la dedicación solitaria al estudio se presenta como estéril y vana. Este lamento, que ocurre en “una estancia gótica, estrecha y de altas bóvedas” en la que el personaje se haya “intranquilo, en su asiento ante el pupitre” (Goethe, 2003, p. 15), da cuenta del fracaso de la erudición personal ante un mundo moderno, fragmentado y complejo. Por su parte, el famoso cuadro del pintor alemán Carl Spitzweg (1808-1885) titulado *El ratón de biblioteca* (1850) transmite una imagen similar de erudición inútil y elitista. El cuadro muestra a un anciano solitario en el interior de una biblioteca lúgubre, de pie sobre una escalera, absorto en la lectura de un libro que sostiene en su mano izquierda, frente a una gran estantería cuyos tomos se ordenan bajo la categoría ‘metafísica’. El hombre da la impresión de estar en una posición incómoda y torpe, sosteniendo múltiples libros con distintas partes de su cuerpo.

La literatura pedagógica moderna nos entrega un ejemplo elocuente de esta noción del estudio en el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius (1592-1670), ilustrado con 150 xilografías. Considerado el primer libro de texto ilustrado para niños en Occidente, esta obra fue durante décadas el material didáctico más utilizado en Europa para la enseñanza del latín. La lección 98 trata sobre *El estudio* (*museum* en latín) y va acompañada de una breve descripción. Las palabras en cursiva son el vocabulario central:

El Estudio
es un lugar donde un Estudiante,
apartado de los Hombres,
se sienta solo
dedicado a sus *Estudios*,

mientras lee los *Libros*,
que estando a su alcance
pone abiertos sobre un *Escritorio*,
y escoge todas las mejores cosas
de ellos en su propio *Manual*,
o las marca en ellos con una *Raya*,
o una *pequeña Estrella*,
en el *Margen*
(Comenius, 1705, p. 120; traducción propia).

A pesar de su exposición simplificada, esta descripción resume paradigmáticamente la noción tradicional y dominante del estudio en Occidente. Además, nos permite extraer al menos cuatro rasgos centrales del estudio.

En primer lugar, estudiar requiere *un espacio y un tiempo específicos*. El lugar de estudio está diseñado y amoblado (escritorio, silla, estanterías, iluminación, etc.) para que el estudiante pueda concentrarse en un asunto particular y evitar cualquier distracción. El tiempo para estudiar no está dado 'naturalmente' en la vida cotidiana. Más bien hay que planificarlo como un tiempo de trabajo, por muy placentero que pueda ser en el sentido del término griego *σχολή* (ocio, tiempo libre).

En segundo lugar, el estudio es *una práctica individual e íntima*. Quien estudia debe estar aislado del mundo y suspender momentáneamente las prácticas de intercambio e interacción social, el diálogo y la discusión (oral y sincrónica).

En tercer lugar, el estudio está estrechamente asociado a la *cultura escrita*. Se asume que el estudiante ya puede leer, escribir y hacer cálculos matemáticos. El desarrollo de estas técnicas culturales implica procesos de abstracción y reflexión que suponen el uso competente de sistemas de signos y símbolos de diversa complejidad (alfabeto, números, gráficos, etc.).

Finalmente, estudiar es un *proceso de sistematización*. La selección, clasificación, copia o transcripción del material de estudio son fundamentales. Así se crea un orden que se registra con signos y símbolos, y que luego forma parte de los propios apuntes o borradores del estudiante.

Desde nuestra perspectiva crítica, la descripción del estudio de Comenius no es errónea sino más bien incompleta, pues sólo representa *un* momento específico. Ese momento no sería posible sin una experiencia primordial previa que, como veremos, es inherentemente corporal, social y estética.

Por otra parte, esta noción del estudio es elitista en un doble sentido. Primero, el estudio ha sido practicado históricamente por ciertas personas o grupos (Romero, 2017). Tanto el Fausto de Goethe, como el ratón de biblioteca de Spitzweg y el estudiante de Comenius, son *hombres* que gozan de una cierta posición de privilegio en sus respectivas sociedades. Disponen de espacio, tiempo libre, y recursos suficientes para dedicarse al estudio, lo que sugiere que las necesidades de la vida cotidiana ya estarían resueltas (Bárcena, 2019, p. 52). La práctica formal del estudio fue hasta hace muy poco exclusiva de hombres, generalmente aristócratas o acomodados.

Segundo, el estudio es elitista en un sentido epistemológico y sensorial, pues se basa en la división y jerarquización occidental de los sentidos que privilegia la visión (ocularcentrismo) y la audición (fonocentrismo) en detrimento del olfato, el gusto y, en menor medida, el tacto (Diaconu, 2005). La visión y la audición han sido caracterizadas positivamente como ‘sentidos de lejanía’, superiores por su distanciamiento de lo sensible y lo material. Se les atribuye una mayor capacidad de abstracción y reflexión. En cambio, los ‘sentidos de cercanía’ (olfato, gusto, tacto) se consideran fundamentales para la vida, aunque intelectualmente inferiores por no trascender la animalidad humana. Este elitismo epistemológico y sensorial se basa en una abstracción de las experiencias personales, en una separación de la percepción y el movimiento, así como en el supuesto de un sujeto universal sensorialmente capacitado. Por el contrario, siguiendo a Merleau-Ponty (1993) planteamos que la percepción es dinámica y las experiencias concretas muestran más bien un carácter relacional, sinestético e intersensorial, y por lo tanto socavan constantemente cualquier división y jerarquización rígida del *sensorium* humano.

Por último, una mirada más allá de Occidente evidencia la existencia de prácticas históricas del estudio ajenas al ámbito de nuestra crítica, en parte porque son colectivas aunque no necesariamente menos elitistas en los sentidos señalados. Pensemos, por ejemplo, en el estudio grupal del Talmud (*chavrusa* o *havruta*) en la tradición religiosa judía (Kent, 2013), o en una noción taoísta del estudio que remite a prácticas no individualistas y no antropocéntricas que siguen la lógica de movimientos yin-yang continuos, dinámicos y holísticos (Zhao, 2019).

4. DIMENSIONES PRIMORDIALES DEL ESTUDIO: CORPORALIDAD, SOCIALIDAD Y ESTETICIDAD

Cuando hablamos de estudio primordial nos referimos a los componentes y estructuras básicas del estudio como forma de vida y práctica educativa. El estudio está ligado a la forma en que percibimos y experimentamos un ‘mundo’ que no puede darse por sentado. En este sentido, estudiar implica inevitablemente momentos de *experiencia negativa*, como diría Hegel (2003, p. 21). En tales momentos el sujeto mismo de la experiencia deviene un otro, en cuanto él mismo se vuelve objeto (Hegel, 2003, p. 26). El mundo como ‘objeto’ –un término ciertamente muy vago para aludir a aquello que requiere y llama nuestra atención– se nos aparece como resistente a nuestra visión actual de las cosas. Por ello, es necesaria una transformación para conducir esta tensión. El estudio es un fenómeno que podemos percibir como una doble transformación del conocimiento dentro de nuestro horizonte de experiencia. Cualquier transformación relativa a nuestra forma de percepción (como requisito previo a cualquier tipo de estudio) o a la descripción, cambia el mundo y, por tanto, al mismo tiempo nuestro objeto de estudio.

El estudio ocurre primariamente “de cuerpo presente” (Varela *et al.*, 2011), como una práctica encarnada y fundada en un entrelazamiento de percepción, movimiento

e imaginación (Merleau-Ponty, 1993, p. 10). El mundo en el que vivimos y que se convierte en nuestro 'objeto' de estudio, se percibe de una manera determinada que compromete a nuestro cuerpo simultáneamente como *sensorium* y *medium* de expresión. En otras palabras: sin nuestro cuerpo, con sus posibilidades y limitaciones perceptivas, sería imposible estudiar.

El cuerpo se da en la experiencia como 'fuente' ambivalente de lenguajes verbales y discursivos más complejos. Dado que la experiencia humana está co-constituida por el cuerpo, como muestra Husserl (2005), la conciencia de *tener* un cuerpo (*Körper*), descrito y localizado en un espacio y tiempo 'objetivos' junto a otros cuerpos físicos, es inseparable de la experiencia fundamental de *ser* ese cuerpo vivido (*Leib*). Como cuerpo que vive, siente y desea, el cuerpo que somos se resiste a una objetivación completa. El cuerpo involucrado en la práctica de estudiar, que estudia y es él mismo 'objeto' de estudio, puede describirse de forma muy precisa y transparente y, no obstante, seguir siendo un fenómeno opaco. En consecuencia, el cuerpo vivido opera como una fuente ambivalente del lenguaje corporal y verbal, así como un "sitio de transbordo" (*Umschlagstelle*) (Husserl, 2005, p. 334) o lugar de transferencias y transgresiones (Waldenfels, 2017).

Lo anterior es válido incluso si empleamos las mismas palabras que usamos para describir diferentes constelaciones de rasgos o relaciones (Lakoff y Johnson, 2009). La 'naturaleza' metafórica del lenguaje permite una forma dinámica de precisión siempre perfectible en el estudio, aunque al mismo tiempo dolorosamente equívoca. Aunque lo metafórico podría verse como un defecto de las descripciones científicas, no es menos cierto que aquello evita que la ciencia se convierta en esoterismo. Por tanto, las metáforas y el uso impreciso del lenguaje no son deficiencias, sino más bien un requisito previo para el estudio. Las metáforas remiten implícita o explícitamente a la corporalidad (*Leiblichkeit*) como dimensión primordial y ambivalente de la experiencia cotidiana, la que puede ser transgredida aunque nunca superada completamente en el proceso de perfeccionamiento del estudio. Pero ¿qué pasa con la dimensión social?

La ciencia en tanto práctica social y forma profesionalizada del estudio es intrínsecamente procedimental, vaga y sujeta a contingencias. Sin embargo, durante mucho tiempo ha prevalecido una concepción de la ciencia como un conjunto preciso y bien definido de relaciones causales. Esta concepción no es más que una reducción de la investigación científica a los *resultados*, que deja de lado las complejas interrelaciones entre el 'sujeto' y el 'objeto' de estudio, así como el proceso dinámico en el camino hacia la elaboración de una teoría. Como señalamos, 'objeto' es un término poco práctico para lo que estudiamos, ya que perpetúa una comprensión del mundo basada en los dualismos cartesianos. No obstante, emplear este término como metáfora nos permite hablar conjuntamente de una cosa o asunto con el fin de poder comprenderlo. La socialidad del estudio se muestra, entre otras cosas, en el lenguaje como medio indispensable de estudio.

Estudiar trae consigo la constatación de que algo que antes encajaba fácilmente en nuestro mundo es ahora –durante y debido al estudio– más complejo y requiere un examen más profundo. Entonces, lo que podría considerarse como ‘resultado’ del estudio es más bien un proceso intelectual: la transformación y reducción de la experiencia corporal indexada, ambivalente y tensa en formas de expresión verbales y sistematizadas que permiten una comprensión común. Así, la condensación de lo que experimentamos mientras estudiamos se convierte en lo que consideramos *conocimiento*. Su sistematización y mediación hacia los demás es inevitable, ya que el lenguaje tiene un carácter colectivo. Siguiendo a Langeveld (1968, p. 104), podemos afirmar que este proceso de *intelectualización* es la tarea central y el propósito de la escolarización.

Hay otros tres aspectos que sustentan nuestro planteamiento sobre dimensión social del estudio. El primero es el lenguaje como convención social. En el mundo académico, incluso más que en la vida cotidiana, es importante un uso preciso de los términos y las frases para garantizar una conversación sobre el mismo asunto. Esto no quiere decir que el lenguaje sea inequívoco o que no esté sujeto a cambios constantes, pero hay un elemento innegable de constancia y mutualidad tanto en la naturaleza como en el uso del lenguaje; es el medio que transfiere el conocimiento y la sabiduría, especialmente en las culturas orales. En el intento por comprender y estudiar las cosas de cualquier índole, somos conscientes de que el lenguaje cotidiano, tanto corporal como hablado, nunca puede ser tan inequívoco como el formal. Sin embargo, es justamente el uso del lenguaje cotidiano y no científico lo que nos permite hacer que los temas de estudio se entiendan con mayor precisión. Utilizar el lenguaje de forma metafórica o creativa nos permite llevar la experiencia tácita o “muda” (Husserl, 1996, p. 86) al ámbito de la negociación y la reflexión social.

Ya sea de forma escrita u oral, el lenguaje es la forma más común de asegurar lo que Michael Tomasello (1995) denomina *atención conjunta* (*joint attention*). La atención conjunta es la capacidad de señalar algo con el fin de centrar la atención de otra persona en esa misma cosa. Esta práctica cultural que se desarrolla en torno a los nueve meses de vida en la especie humana es la base de una diversidad de prácticas culturales, especialmente en los procesos educativos. Es una práctica cotidiana, normalizada y necesaria para el entendimiento mutuo o social. En el ámbito escolar, la atención conjunta suele ser facilitada por un determinado orden espacial y temporal que presupone ideas implícitas sobre cómo dirigirse a un otro, y sobre todo al profesor (por ejemplo, alzar la mano para pedir la palabra).

El tercer aspecto amplía lo anterior: la forma en que los cuerpos vividos se disponen y se relacionan entre sí, la intercorporalidad (*intercorporéité*) en palabras de Merleau-Ponty (1964). Dicho autor sostiene que los cuerpos vividos no son entidades aisladas y separables dirigidas hacia un ‘adentro’ o un ‘afuera’, sino que son un medio irrenunciable en la experiencia del mundo. Los cuerpos se

interrelacionan de manera compleja, dirigiéndose a los demás en forma responsiva, espontánea y desbordante, más que en una secuencia causal de (re)acciones controladas. Por tanto, las dinámicas sociales de prácticas como, por ejemplo, el aprendizaje y la *Bildung*², no pueden reducirse a un único momento. Curiosamente, hay situaciones intercorporales que ni siquiera requieren del lenguaje hablado para generar atención conjunta. Esto es válido tanto para infantes como para los adultos, tal como se aprecia en las dinámicas de deportes en equipo o en los grupos de aprendizaje.

Al estudiar, la atención prestada a un determinado objeto no depende exclusivamente de nuestra voluntad como sugiere la noción tradicional del estudio. No es que el objeto está en el centro del estudio por simple decisión del estudiante. Es más bien el mismo objeto el que se sitúa al centro del proceso, que atrae nuestra atención y nos lleva a involucrarnos, a permanecer momentáneamente en él. Esta experiencia espacio-temporal de permanecer, detenerse, estar absorto e inmerso en algo –expresada con mayor precisión en el concepto alemán *Verweilen*³– nos dispone a entregarnos a percepciones, sensaciones y sentimientos momentáneos y simultáneos evocados por la aparición de diversos fenómenos. Durante este tiempo de permanencia y detenimiento en el objeto, se hace posible una transgresión imaginativa de lo sensible y material. En esta experiencia estética, el tiempo transcurre de forma placentera y alegre. Casi sin darnos cuenta, nos sumergimos en el objeto de estudio durante un tiempo indefinido y vamos ganando, gracias a la imaginación, un sentido del detalle que no sería posible sin una permanencia atenta y momentánea en lo dado.

Sin embargo, esto no nos libera completamente de la experiencia inquietante y tortuosa propia del aprendizaje repetitivo o memorístico. De hecho, el placer de las percepciones y pensamientos que nos aportan los nuevos conocimientos durante el estudio suele ir acompañado del dolor de tener que rectificar la propia visión del mundo. Además, los momentos placenteros y dolorosos trascienden el horizonte personal y están cultural y socialmente arraigados.

En el siguiente apartado ofreceremos algunos ejemplos del estudio en la educación superior de acuerdo con esta caracterización de las dimensiones primordiales. Estos ejemplos serán contrastados con situaciones aparentemente similares del estudio digital.

2. El concepto alemán *Bildung* refiere a procesos de formación de distinta índole (personales, intelectuales, morales, estéticos, espirituales, etc.) que suponen interrelaciones y tensiones entre el ser humano y el mundo (Lichtenstein, 1966).

3. El verbo alemán *verweilen* (permanecer, detenerse) está compuesto por el prefijo *ver-* que, entre otras cosas, expresa que una persona o cosa cambia o se convierte en el tiempo, y el verbo *weilen* (estar, hallarse en un lugar) de donde proviene el sustantivo *Weile* (rato o período de tiempo de duración indefinida). El *Verweilen* como modo de permanencia espacio-temporal implica un tiempo indefinido y subjetivo que difiere del tiempo medido y objetivo (Willatt, 2019, p. 53).

5. ESTUDIAR DE CUERPO PRESENTE

Existe una situación que probablemente sea reconocible por estudiantes de todo el mundo: estar co-presente, ya sea en una lección extremadamente interesante y cautivadora, o bien en una insoportablemente tediosa y aburrida. En un momento dado, los presentes comienzan a mirarse entre sí. En el acto de participación conjunta de esta situación, se produce un sentimiento de camaradería. Sigue habiendo una atención conjunta entre los estudiantes, pero ésta ya no se dirige exclusivamente al profesor o al tema. En cambio, se trata de una sensación social no verbal de estar juntos: un testimonio común de que esta situación está ocurriendo realmente en ese momento y es inusual, de alguna manera fascinante o incómoda. Esto no ocurriría sin la situación social del aula presencial, que presupone la relación intercorporal dentro del mismo escenario. Este acontecimiento en el aula influye en nuestra forma de estudiar, ya que en el momento en que nos damos cuenta de este cambio de atención nos alejamos de aquello que se espera que nos tenga ocupados. El cambio de atención puede servir como punto de referencia para el estudio futuro. Así, una lección aparentemente aburrida puede haber contribuido a una reflexión y revisión profunda del tema. En este contexto, las lecciones son cualquier cosa menos transmisiones monodireccionales que pueden sustituirse fácilmente por vídeos grabados o por enseñanza en línea.

Otro ejemplo es la necesidad de permanecer en un pensamiento o frase que uno lee o escucha en el aula presencial. Aquí, se manifiesta el anhelo de detener el tiempo y quedarse en el asombro de lo que se acaba de percibir. Durante este tiempo de permanencia, los pensamientos y las frases siguen resonando corporal y mentalmente, y uno puede experimentarse a sí mismo temporalmente como sintonizado y/o perturbado por el mundo en el que se está involucrado. Aunque se trata de un fenómeno individual, a menudo va seguido del deseo de hablar de la propia experiencia e intercambiar ideas sobre aquel momento estético. En los grupos de estudio se encuentran también formas ‘poco académicas’ de describir los problemas, y que difícilmente podrían encontrarse en un libro de texto o en una diapositiva de PowerPoint. Sin embargo, esas formas ‘funcionan’ ya que la comprensión mutua del lenguaje (corporal) puede ser mayor entre los estudiantes, dado su horizonte de experiencias más similar.

Estos ejemplos contrastan con situaciones aparentemente similares del estudio digital. La co-presencia en el espacio físico del aula presencial difiere de la co-presencia en el aula virtual, por ejemplo, durante una lección en línea sincrónica vía videoconferencia. Sin duda, es posible desarrollar un sentido específico del lugar en el aula virtual, aunque ya no basado en compartir un espacio físico sino en la mera *sensación* de estar ahí, juntos e involucrados en actividades individuales y colectivas (Osler, 2020). No obstante, esta diferencia también significa que el lenguaje corporal no logra dar testimonio de la co-presencia por sí solo, y se debe recurrir

a la palabra escrita o hablada. Esto se observa, por ejemplo, en los chats que van comentado una lección en tiempo real.

Por otra parte, el estudio de una lección en línea asincrónica parece facilitar la permanencia en pensamientos y frases. Bastaría detener o pausar el recurso audiovisual en el instante y por el tiempo deseado. Sin embargo, la atención prestada a un determinado objeto no depende exclusivamente de nuestra voluntad. En el asombro de lo percibido hay un momento de *pathos* que se sustrae a toda intervención subjetiva y técnica.

Por lo tanto, la práctica del estudio presencial está estrechamente ligada a los cuerpos y a su relación con los demás, así como a los juegos de la percepción y la imaginación. No ocurre lo mismo con el estudio digital.

6. PÉRDIDA DE ESTUDIO

Antes de examinar la pérdida del estudio más en detalle, es justo reconocer que la digitalización de este parece ofrecer algunas ventajas con relación al estudio de cuerpo presente. En tanto forma innovadora del estudio a distancia, el estudio digital se inscribe en un proceso de digitalización masiva de la vida social que sería ingenuo ignorar. El estudio digital implica, entre otras cosas, el desarrollo de ciertas habilidades tecnológicas que exceden el ámbito mismo del estudio, flexibilidad espacio-temporal, relativa seguridad -como ha confirmado la experiencia pandémica-, acceso a innumerables recursos derivados de internet y, en general, menores costos económicos, lo que significa una ayuda importante para las diversas realidades personales, familiares y laborales de estudiantes y profesores. La posibilidad de combinar formatos sincrónicos y asincrónicos es también relevante, pues permite generar dinámicas de participación e interacción según la índole del asunto a estudiar, las habilidades tecnológicas y las condiciones materiales del estudio disponibles (dispositivo digital, acceso y velocidad de conexión a internet, etc.).

Entonces conviene preguntar en qué sentido específico se podría hablar de pérdida, si las ventajas parecen ser tan evidentes. Parafraseando a Kranzberg (1986), sostenemos que la digitalización no es buena ni mala en sí misma, aunque tampoco es un fenómeno neutral. Y es precisamente la supuesta neutralidad de las ventajas señaladas la que debe ser sometida a una revisión crítica. A continuación indicaremos cuatro aspectos en los que se manifiesta una pérdida de estudio que cuestiona toda neutralidad del estudio digital.

6.1. *Modificación de formas sociales*

Lo social se ha convertido en una categoría de marketing bajo la lógica de una racionalidad instrumental que mercantiliza las interacciones sociales. Por ejemplo, la empresa estadounidense Cisco afirma, bajo el lema “trabajar mejor juntos”, que su software de videoconferencia Webex es “flexible”, “inclusivo” y “seguro” (Cisco,

2021). En cuanto a la inclusión, Cisco sostiene que Webex permite “Igualdad de experiencias para todos, independientemente de la ubicación geográfica, el idioma o el estilo de comunicación” (Cisco, 2021). Sin embargo, los proveedores de este tipo de programas saben bastante bien cuáles son las debilidades de las reuniones en línea, condicionadas por la reducción de lo social a cuerpos fragmentados bidimensionales, a mosaicos de video y secuencias. Además de estos formatos sincrónicos, existen también formas de intercambio casi siempre asincrónicas que se organizan mediante el propio *Learning Management System* –en adelante LMS– de la institución educativa (Moodle, OpenOlat, ILIAS y similares).

Esta reducción ‘técnica’ de lo social tiene vastas consecuencias. Por un lado, existe una forma social y un *ethos* del estudio presencial que, en el mejor de los casos, se practica de manera muy acotada. Por otro lado, se impone un estilo de comunicación que sustituye el desarrollo y la discusión de ideas *in extenso* por una concatenación de declaraciones breves y simplificadas. Así, cabe preguntarse si estas formas sociales modificadas necesariamente restringen o incluso imposibilitan las experiencias educativas (Masschelein y Simons, 2021).

6.2. Economización de la educación digital

La economización se manifiesta en varios niveles. La perspectiva de Bröckling del estudiante como un “self emprendedor” (Bröckling, 2015), muestra que las estructuras universitarias se están ajustando a las normas económicas, mientras que los rasgos de una universidad “sin condición” (Derrida, 2002) van desapareciendo. La universidad como lugar liminal, como diría Waldenfels (2009), está siendo sustituida por virtualidades digitales intermitentes con fechas de caducidad incorporadas. Por lo tanto, la transformación digital tiene efectos concretos en el estudio cotidiano.

En términos de infraestructura, el estudio digital se organiza a través de LMS, lo que presupone la fragmentación y reordenación arbitraria del conocimiento y también su producción de forma performativa: la lectura de los textos no se inscribe en la investigación previa y la obtención del material en las bibliotecas (que permite una visión en la periferia de la literatura buscada), sino que está disponible para su consumo en forma inmediata, aislada y digitalizada. La realización de las tareas orientadas a la reflexión se acorta con el atajo de teclado Ctrl+F, con cuya ayuda se puede encontrar rápidamente el término de búsqueda deseado. El conocimiento contextual, la lectura adicional, los círculos de lectura y otros espacios similares contradicen la lógica actual de las ‘tareas digitales’. En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto domina una “racionalidad digital” (Han, 2021, p. 51) en las instituciones de enseñanza superior, apenas distinguible de una racionalidad económica; que no tiene un efecto inclusivo sino excluyente, porque no promueve la comunicación y el discurso, sino que los rechaza como interrupciones operativas ineficientes.

Las tecnologías de videoconferencia orientadas a los negocios como *Zoom* también son usadas en la educación digital sincrónica. Son populares porque parecen

ser similares a la interacción ‘normal’ de los formatos presenciales. Sin embargo, un seminario no es un *meeting* y una sala virtual de seminario no es una oficina: en la concepción técnica y reduccionista de *Zoom* y otros se manifiestan la transmisión de procesos autoritarios y jerárquicos y las relaciones de dependencia de la empresa. Bajo esta lógica, la cuestión no es qué ofrece la universidad en términos de experiencias educativas, sino cómo ésta contribuye a la innovación (Simons y Masschelein 2009). Además, existen otras aplicaciones y campos que pueden describirse como entornos de trabajo estructurales (Höhne *et al.*, 2020), como por ejemplo las ‘nubes’ (*clouds*) y los paneles de control (*dashboards*) que se convierten en panópticos digitales (Waldmann y Walgenbach, 2020), y que recuerdan constantemente a los estudiantes que el estudio ya no es una forma de vida, sino una preparación para el mundo del trabajo.

6.3. *La fragmentación del cuerpo*

Con esto nos referimos en primer lugar a la experiencia de *indisponibilidad* en el medio de lo digital que complica, cuando no imposibilita, los procesos educativos. Veamos una situación de seminario vía *Zoom* para ejemplificar este aspecto.

En primer lugar, las reuniones en línea suelen ser situaciones centradas en el rostro (el resto del cuerpo desaparece). El cuerpo propio y ajeno aparece en la pantalla en proporciones diferentes a las del formato presencial: más grande, más pequeño, más ancho, etc. El medio digital también cambia los colores y hace difícil establecer la edad de otra persona. Además, desaparecen algunas impresiones sensoriales que facilitan la relación social en el cotidiano: los olores de la otra persona, sus movimientos, pero también las variaciones de la voz, que se ve nivelada por la compresión de audio del software.

En segundo lugar, falta el contacto visual mutuo. Dado que la cámara y la pantalla están en lugares diferentes del dispositivo (*hardware*), es técnicamente imposible mirar a alguien a los ojos (y, por tanto, a la cámara) mientras se mira a los ojos de una persona en la pantalla. Esto crea una situación paradójica de ‘contacto visual’ unilateral, cuyo momento de responsividad queda técnicamente suspendido (Waldenfels, 2017).

En tercer lugar, las interrupciones audiovisuales forman parte del funcionamiento habitual. Una videoconferencia puede interrumpirse en cualquier momento y por motivos ajenos a la voluntad humana: se corta el sonido, se congela la imagen, se escucha un fuerte ruido de fondo, acoples o *feedback* de audio, etc. Estas interrupciones son en parte también imaginables en formatos presenciales, por ejemplo, a causa de cuchicheos y risas, toses y estornudos, movimientos del mobiliario, etc. Pero mientras estas últimas son en su gran mayoría generadas por acción de sujetos humanos, las primeras son atribuibles casi exclusivamente al funcionamiento del medio digital.

En cuarto lugar, las situaciones en línea permiten asimetrías de percepción. A diferencia de los formatos presenciales, en una videoconferencia se puede estar presente sin ser visto ni oído, cuando las cámaras y los micrófonos son apagados voluntariamente. Así, los participantes no sólo están sujetos a las condiciones técnicas, sino que también pueden participar activamente en la fragmentación del cuerpo y la percepción. Lo mismo ocurre cuando se utilizan filtros para distorsionar la representación del propio rostro o del fondo.

En quinto lugar, existe un no-espacio virtual sin centro fijo. El seminario virtual está diseñado de tal manera que se produce una desvinculación del espacio y del rol en la situación pedagógica. Mientras que antes las jerarquías (pedagógicas) estaban representadas por el orden de los asientos, ahora los profesores y los estudiantes comparten un espacio virtual común que no tiene ni un centro espacial fijo ni ese orden. Un orden espacial igualitario de mosaicos de video coexiste con un espacio reorganizando por el poder de los distintos roles (anfitrión, moderador, etc.) con control sobre la reunión. Un seminario vía *Zoom* es *frontal* sólo en el sentido en que nos sentamos frente a una pantalla todo el tiempo. El frente de pantalla del dispositivo no coincide con el frente del espacio virtual.

Finalmente, cabe señalar que lo digital genera molestias físicas específicas como por ejemplo la “fatiga de Zoom” (Bailenson, 2021). Al estar sentado durante horas delante de una pantalla pueden aparecer molestias que inevitablemente tienen un impacto en las experiencias educativas: fatiga ocular, tortícolis, tendinitis, calambres, trastornos del sueño, etc. No cabe esperar experiencias estéticas de permanencia y detenimiento, por ejemplo, si un dolor de cabeza punzante y las molestias musculares impiden una dedicación temporal al asunto.

6.4. *Disolución del espacio privado*

Nos parece problemática la fusión forzada del espacio privado y público sin considerar sus diferentes modos y condiciones de funcionamiento. El espacio privado individual y familiar del hogar sigue una lógica diferente a la del espacio de las instituciones educativas públicas como la universidad. Hegel (1991) y Arendt (1996), entre otros, han llamado la atención sobre las diferentes lógicas de estos espacios, al menos en lo que se refiere al modelo de familia moderna burguesa en Occidente. En el hogar se reconoce al estudiante como individuo *por ser quien es* (como padre, hijo, hermano, amigo, compañero de piso, etc.), y no por sus méritos o logros. En el hogar el estudiante no tiene nada que demostrar y puede satisfacer sus necesidades en el presente inmediato: idealmente, dispone de espacios y lugares relativamente ‘libres’ y ‘protegidos’ para dormir, comer, expresarse, etc. En el espacio de las instituciones educativas públicas, en cambio, el estudiante se encuentra en un grupo social más amplio y heterogéneo. La interacción con este grupo presupone ciertas reglas y normas, y al mismo tiempo ignora parcialmente las circunstancias domésticas. Como parte de este grupo, el estudiante existe como

un sujeto de rendimiento: tiene que demostrar sus méritos y logros con vistas a un futuro individual y común. La protección contra la presión del rendimiento la ofrecen, por un lado, las limitaciones temporales del estudio como mundo y forma de vida y, por otro, el hogar como lugar de retiro.

Con la disolución espacial y temporal del espacio privado en el estudio digital, se cuestiona o transgrede sistemáticamente el ámbito privado. Si los formatos de enseñanza sincrónica se realizan desde la cocina de un piso compartido o desde el cuarto de un joven, estos espacios dejan de ser exclusivamente de retiro, distensión o descanso para convertirse también en espacios de trabajo y mérito. La libertad, seguridad y tranquilidad asociadas a la privacidad ya no se comparten con los demás voluntariamente, sino por la coerción de una institución pública.

7. CONSIDERACIONES FINALES

En virtud de nuestra aproximación fenomenológica al estudio como una práctica primordialmente corporal, social y estética, podemos advertir que la transformación digital de la misma –a pesar de todas las innovaciones– no es neutral e introduce elementos que configuran una ‘pérdida’ educativa. Aunque la digitalización en curso puede ofrecer ciertas ventajas, y en principio no prohíbe ni imposibilita ninguna experiencia educativa en específico, sí afecta dramáticamente las posibilidades de su realización. A nivel de la educación superior, el estudio digital restringe el intercambio humano y la formación de comunidades de cuerpo presente. Los momentos de socialización, confraternización y politización entre los seminarios, en el campus y en las fiestas de inicio de semestre no pueden ser sustituidos. En la virtualidad digital lo social se reduce a la capacidad de auto-expresión y articulación. Esto refuerza inevitablemente la noción tradicional cognitivista y solitaria del estudio que encontramos en Goethe, Spitzweg, Comenius y muchos otros. En consecuencia, el estudio digital se vuelve elitista en un sentido aún más profundo, ya que marca una diferencia insalvable con las experiencias educativas que solamente pueden realizarse si la disolución de lo público y lo privado y la fragmentación del cuerpo son superadas.

Cabe preguntarse si, contrariamente a nuestra tesis, los ámbitos problemáticos abordados pueden resolverse técnicamente, o si generan un empeoramiento perpetuo de la situación de los estudiantes. Si esto último es el caso, los sistemas educativos deberían defender decididamente el estudio primordial (corporal, social y estético) como requisito necesario para estudiar en instituciones educativas, y así resistir los movimientos continuos y totalitarios de la digitalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2019). Estudiar, investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2). [https://doi.org/10.14201/teri.2019312\(jul-dic\)](https://doi.org/10.14201/teri.2019312(jul-dic))

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185–208). Ediciones Península.
- Bailenson, J. (2021). Nonverbal overload: a theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41–67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J., Lamb, J., Mcleod, H., O’Shea, C., Ross, J., Sheail, P., & Sinclair, C. (2020). *The manifesto for teaching online*. MIT Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Paradigm.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 229–243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Buckley, A. (2021). The Tyranny of “Teaching and Learning”. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 415–427. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09769-6>
- Cisco (2021). *Cisco Webex Meetings*. <https://www.webex.com/es/index.html>
- Comenius, J. A. (1705). *Orbis Sensualium Pictus*. John Sprint. <https://archive.org/details/johamoscommenii00come/page/120/mode/2up>.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta.
- Diaconu, M. (2005). *Tasten – Riechen – Schmecken. Eine Ästhetik der anästhetisierten Sinne*. Königshausen & Neumann.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Ford, D. (2016). Studying like a communist: Affect, the Party, and the educational limits to capitalism. *Educational Philosophy and Theory*, 49(5), 452–461. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1237347>
- Goethe, J. W. (2003) *Fausto*. Planeta.
- Han, B. (2021). *Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie*. Matthes & Seitz.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. F.C.E.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Fenomenología del espíritu*. F.C.E.
- Höhne, T., Karcher, M., & Voss, C. (2020). Wolkige Verheißungen. Die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung von Schule und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 324–340. <http://doi.org/10.3262/ZP2003324>
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. F.C.E.

- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. F.C.E.
- Kent, O. (2013). A Theory of Havruta Learning. En J. Levisohn & S. Fendrick (Eds.), *Turn it and turn it again. Studies in the teaching and learning of classical Jewish texts* (pp. 286–322). Academic Studies Press.
- Kranzberg, M. (1986). Technology and History: “Kranzberg’s Laws”. *Technology and Culture*, 27(3), 544–560.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Langeveld, M. (1968). *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule*. Georg Westermann Verlag.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la Escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J., y Venceslao, M. (Eds.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Larrosa, J., Bárcena, F., y Valerio, M. (Eds.) (2020). *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila Editores.
- Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. Routledge.
- Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhardt bis Hegel*. Quelle & Meyer.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2021). Students re-discovering the university: presence of mind and body. *Philosophy and Theory of Higher Education*, 3(3), 133–146. <https://doi.org/10.3726/PTIHE032021.0011>
- Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U., & Pongratz, L. (2007). *The learning society from the perspective of governmentality*. Wiley-Blackwell.
- McClintock, R. (1971). Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 73(2), 161–205.
- Merleau-Ponty, M. (1964). El filósofo y su sombra. En M. Merleau-Ponty, *Signos* (pp. 193–219). Seix Barral.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.
- OECD. (2020). *Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud7oaj2&title=Education_responses_to_Covid-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration
- Osler, L. (2020). Feeling togetherness online: a phenomenological sketch of online communal experiences. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19(3), 569–588.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Romero, D. (2017). *Studying as Privilege. Latin American Travelers, the German Painter, and the Flâneur*. En C. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing study in educational discourse and practice* (pp. 151–172). Routledge.
- Ruitenberg, C. (Ed.). (2017). *Reconceptualizing study in educational discourse and practice*. Routledge.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). The public and its university: beyond learning for civic employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204–217. <https://doi.org/10.2304%2Ffeerj.2009.8.2.204>.

- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. En C. Moore & P. Dunham (Ed.), *Joint attention: its origins and role in development* (pp. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO. (2021). *Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841>
- UNICEF. (2021). *Education disrupted. The second year of the COVID-19 pandemic and school closures*. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Education-disrupted-School-closures-brochure-2021.pdf>
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort. En U. Haß & N. Müller-Schöll (Ed.), *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (pp. 11–26). Transcript.
- Waldenfels, B. (2017). Der Leib als Umschlagstelle zwischen Kultur und Natur. *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, 2, 20-34. <https://doi.org/10.1515/yewph-2017-0005>.
- Waldmann, M., & Walgenbach, K. (2020). Digitalisierung der Hochschulbildung. Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 357–372. <https://doi.org/10.3262/ZP2003357>
- Willatt, C. (2019). Ästhetische Erfahrung und Bildung – eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische Neubetrachtung. <http://doi.org/10.18452/20823>
- Willatt, C. & Buck, M. F. (2021). Studying as embodied, social, and aesthetic practice. A phenomenological critique. *Philosophy and Theory of Higher Education*, 3(3), 121–132. <https://doi.org/10.3726/PTIHE032021.0010>.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zhao, W. (2019). Daoist onto-un-learning as a radical form of study: re-imagining study and learning from an Eastern perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 261–271. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09660-5>
- Zhao, W., Ford, D., & Lewis, T. (2020). A global dialogue on learning and studying. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 239–244. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09713-0>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28629>

CONDUCTAS PROSOCIALES Y VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA CON ENFOQUE CUALITATIVO

*Prosocial Behaviors and School Violence in Adolescence:
A Systematic Review with a Qualitative Approach*

Alba GONZÁLEZ-MORENO y María del Mar MOLERO-JURADO

Universidad de Almería. España.

agm048@ual.es; mmj130@ual.es

<https://orcid.org/0000-0003-2254-7456>; <https://orcid.org/0000-0001-9187-1474>

Fecha de recepción: 09/03/2022

Fecha de aceptación: 20/05/2022

Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M.^a del Mar (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>

RESUMEN

La violencia escolar es uno de los mayores problemas sociales dentro del contexto educativo, debido al incremento de casos de acoso juvenil en los últimos años. El presente trabajo pretende analizar la relación entre la violencia escolar y las conductas prosociales con el objetivo de identificar si las conductas prosociales actúan como un factor moderador de la violencia escolar. Por otro lado, se realizará un análisis cualitativo de los resultados obtenidos para conocer la relación existente entre las variables a estudiar. metodología. Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura existente de las bases de datos de Web of Science, Scopus, PsycINFO y ERIC mediante la utilización de unas fórmulas de búsqueda. Para la selección de los estudios se han tenido en cuenta unos criterios de elegibilidad como que la

publicación fuera un artículo de revista de los cinco últimos cinco años, el idioma fuera español o inglés y que su muestra estuviera conformada por adolescentes neurotípicos. resultados. Los resultados encontrados señalan que ciertos factores como las emociones, la satisfacción con la vida, la empatía, el apoyo familiar o el uso estrategias educativas adecuadas reducen el uso de comportamientos violentos en los adolescentes. Por tanto, se puede señalar que los adolescentes que llevan a cabo conductas prosociales tienden a presentar menores situaciones de violencia con sus compañeros. Atendiendo al análisis cualitativo se han examinado las relaciones y co-ocurrencias entre las diferentes variables, añadiendo así una serie de citas extraídas de los artículos seleccionados. Se debate como es fundamental establecer estrategias de actuación con el alumnado adolescentes para potenciar sus conductas prosociales.

Palabras clave: violencia escolar; conducta social; comportamiento del estudiante; adolescencia; revisión sistemática.

ABSTRACT

School violence is one of the biggest social problems within the educational context, due to the increase in cases of youth bullying in recent years. This paper aims to analyze the relationship between school violence and prosocial behaviors with the aim of identifying whether prosocial behaviors act as a moderating factor of school violence. On the other hand, a qualitative analysis of the results obtained will be carried out to know the relationship between the variables to be studied. A systematic review of the existing literature from the Web of Science, Scopus, PsycINFO and ERIC databases has been carried out using search formulas. For the selection of the studies, certain eligibility criteria were taken into account, such as the fact that the publication was a journal article from the last five years, the language was Spanish or English, and that the sample was made up of neurotypical adolescents. The results found indicate that certain factors such as emotions, satisfaction with life, empathy, family support or the use of appropriate educational strategies reduce the use of violent behavior in adolescents. Therefore, it can be pointed out that adolescents who carry out prosocial behaviors tend to present fewer situations of violence with their peers. Based on the qualitative analysis, the relationships and co-occurrences between the different variables have been examined, thus adding a series of quotes extracted from the selected articles. It is discussed how it is essential to establish action strategies with adolescent students to enhance their prosocial behavior.

Keywords: school violence; social behavior; student behavior; adolescence; systematic review.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar hace alusión a todas aquellas actitudes en forma de acoso o agresión tanto física como psicológica que se desarrolla entre iguales en la escuela (Ruiz-Ramírez, *et al.*, 2018). Las actitudes violentas que desembocan en violencia

escolar pueden ser presentadas de diversas maneras o formas como son las tradicionales agresiones verbales, físicas o psicológicas como las más actuales que se llevan a cabo mediante el uso de dispositivos portátiles como teléfono móvil, tableta u ordenador (Pozas, *et al.*, 2018; Retamal y González, 2019).

Dentro de la violencia escolar existente diferentes tipos o formas de llevar a cabo dicha violencia como es el caso de la violencia o maltrato entre iguales, la cual hace referencia a los comportamientos intencionales y coercitivos que se llevan a cabo hacia otros compañeros sin distinción de si su forma es física o verbal (Valdés, *et al.*, 2017). El incremento de los casos de acoso juvenil en los últimos años ha generado cierto interés y preocupación social por el maltrato entre iguales, conocidas como acoso escolar o *bullying*, violencia escolar, así como, adentrándonos en las redes sociales, ciberacoso escolar o *ciberbullying* (Garaigordobil *et al.*, 2017). No obstante, es preciso diferenciar entre acoso y violencia escolares; el acoso escolar tiene un carácter continuado y repetitivo, mientras que la violencia escolar no es necesario que se ejecute de manera prolongada (Menéndez y Fernández-Río, 2018). Sin embargo, el *bullying* tiene el mismo sentido que el acoso escolar, ya que es el abuso intencionado y reiterado hacia un compañero que no tiene posibilidad de defenderse (Arseneault, 2018). En cuanto al ciberacoso escolar o *ciberbullying* es un tipo de violencia que se caracteriza por acosar de forma continuada a una persona mediante los medios tecnológicos (Cortés-Alfaro, 2020). Este tipo de violencia es el que más impacto ha tenido en los últimos años, debido al desarrollo constante de las tecnologías de la información y la comunicación (Alonso y Romero, 2020).

Uno de los estudios más recientes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) informa como la violencia escolar es un problema de carácter internacional, ya que su informe recoge que uno de cada tres estudiantes afirma haber sido amenazado o agredido físicamente por sus compañeros. Estos datos también se encuentran presentes en informes realizados de carácter nacional, donde se indica que el *ciberbullying* ha sido el tipo de acoso más utilizado en el último año durante la pandemia por el COVID-19, siendo la manera más frecuente mediante motes o insultos con casi un 80 % del total (Fundación ANAR, 2021). Atendiendo a estos problemáticos datos, en los últimos años, se ha incrementado la utilización de estrategias o recursos tales como propuestas de intervención con la finalidad de incrementar experiencias positivas en las escuelas y poder así reducir o prevenir los casos de violencia escolar mejorando el comportamiento de los estudiantes (Castro-Robles, *et al.*, 2020; González y Molero, 2022). Este tipo de programas suelen ser satisfactorios y provocar en sus participantes mejoras estadísticamente significativas tras su ejecución (Sánchez-Hernández, *et al.*, 2021).

Aunque los casos de violencia escolar son identificados en cualquier etapa educativa, cabe destacar cómo los alumnos pertenecientes a la educación secundaria y, por tanto, con edades comprendidas en el periodo de la adolescencia presentan mayores conductas violentas (Domínguez, *et al.*, 2020; Ramos-Rodríguez y Aranda-Beltrán, 2020). Algunos estudios evidencian que los episodios de violencia física

son más frecuentes entre los 11 y 14 años, mientras que a partir de los 15 años son más propensas las conductas que implican violencia psicológica (Bonilla, *et al.*, 2020).

La adolescencia es una etapa de la vida que se caracteriza por diversos cambios tanto a nivel físico como psicológico que pueden influenciar en el desarrollo de la propia personalidad de los individuos (Cangas, *et al.*, 2019; Morán-Astorga, *et al.*, 2019). Este periodo crítico del desarrollo en el que los sujetos son considerados como personas inmaduras se encuentran inmersos en numerosos retos como implica consolidar su identidad, orientación sexual o las relaciones tanto con sus iguales como con su familia, así como, desarrollarse moralmente y controlar sus impulsos, entre otros (Palacios, 2019). Estos cambios conllevan una serie de riesgos como es la violencia escolar; dichas conductas provocan dificultades dentro de la convivencia escolar como es su influencia en el rendimiento académico y en el bienestar de los propios estudiantes (Becerra, *et al.*, 2020).

Atendiendo a los perjuicios que puede provocar la violencia escolar en la propia salud de los adolescentes, las investigaciones actuales se centran en conocer qué factores tanto personales como sociales actúan como elementos moderadores de la violencia escolar o el *bullying* en los estudiantes pertenecientes a dichas edades (Paredes, *et al.*, 2020; Simón, *et al.*, 2019). Se muestra como los factores sociales, concretamente, las conductas prosociales favorecen la disminución de casos de violencia escolar y, por tanto, actúan de manera positiva en el clima escolar (Cacho-Becerra, *et al.*, 2019). El concepto de conductas prosociales implica los comportamientos que van dirigidos a establecer relaciones positivas, cooperativas y empáticas con los demás con la finalidad de beneficiar a otros (Vargas, *et al.*, 2018). Las aportaciones de Gómez-Ortiz, *et al.* (2017) señalan que los adolescentes que nunca han participado en sucesos de violencia escolar o aquellos estudiantes que han sido víctimas de acoso escolar muestran mayores niveles de conductas prosociales que los participantes que perpetúan la violencia. Por tanto, tal y como se expone en el estudio de Bataller, *et al.* (2019), los adolescentes que llevan a cabo conductas agresivas a sus compañeros muestran puntuaciones bajas en regulación emocional y toma de perspectiva, siendo las variables de empatía y prosocialidad las que más bajos niveles se obtuvieron en los agresores varones. Así pues, las competencias sociales y emocionales como las conductas prosociales pueden proteger a los jóvenes de las situaciones de *bullying* y *ciberbullying* (Zych, *et al.*, 2018).

1.1. *Objetivo*

El primer objetivo de este trabajo de revisión sistemática es conocer la relación existente entre violencia escolar y las conductas prosociales con la finalidad de comprobar si este tipo de conductas actúan con un factor implicado en la violencia escolar.

El segundo objetivo de esta investigación consiste en examinar, mediante un análisis cualitativo, las relaciones existentes entre las conductas prosociales y la violencia escolar entre ellas y con otras variables.

2. METODOLOGÍA

Este estudio ha estado dirigido atendiendo a las actuales directrices aportadas por PRISMA 2020 para el desarrollo óptimo de trabajos de revisión sistemática (Page, *et al.*, 2021; Yepes-Núñez, *et al.*, 2021). Además, se han tenido en cuenta una serie de indicaciones con la finalidad de otorgar una mayor calidad y validez al desarrollo de esta revisión; dichas indicaciones han sido: especificar el tema a tratar, plantear el objetivo que se pretende cumplir, elegir las bases de datos, los descriptores y las fórmulas de búsquedas a utilizar, confeccionar el diagrama de flujo donde se expone el proceso de selección de los documentos y, para finalizar, informar de los resultados obtenidos (Alexander, 2020; de la Serna-Tuya, *et al.*, 2018).

2.1. Fuente de datos y estrategia de búsqueda

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica el día 11 de noviembre de 2021 de los artículos publicados en los diez últimos años. Para ello, se ha indagado en las bases de datos de Web of Science, Scopus y PsycINFO, así como, se ha consultado Google Académico como un complemento de ayuda para ahondar en la materia a investigar.

Los descriptores propuestos han sido conductas prosociales, violencia escolar y *bullying* para la búsqueda en español, mientras que en inglés se han expresado como: *prosocial behaviour*, *school violence* y *bullying*. Así pues, tras la designación de los descriptores, se han elaborado las fórmulas de búsqueda mediante la combinación de dichos descriptores y los operadores booleanos AND y OR. Para la búsqueda en español se ha estimado la fórmula de búsqueda “conducta prosocial AND violencia escolar OR acoso escolar”, mientras que para en inglés ha estado detallada como “prosocial behavior AND school violence OR *bullying*”.

Las búsquedas de documentos en las bases de datos anteriormente comentadas han sido realizadas tanto en español como en inglés, debido al carácter internacional de las mismas. Atendiendo a las opciones de búsqueda incluidas en cada una de las bases de datos, cabe mencionar como se han seleccionado las opciones que mayores resultados aportaban. Para Web of Science se ha empleado tanto la configuración de “Title” como “Abstract”, mientras que para Scopus se ha decantado por “Article title, Abstract, Keyword”, siendo “Todos los campos” para PsycINFO y, por último, “Title, author, source, abstracts and descriptor” para ERIC. Además, los resultados iniciales han sido supeditados a diversos filtros como fecha de publicación, idioma del documento, tipo de texto y disponibilidad de este con el motivo de obtener solo aquellos estudios que cumplieran con dichas indicaciones.

Mediante la Tabla 1 se puede visualizar de una manera más sintetizada los resultados obtenidos en cada una de las bases de datos utilizadas tanto antes como después de añadir los filtros según el idioma y la fórmula de búsqueda empleada.

TABLA 1

RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA BASE DE DATOS SEGÚN LA FÓRMULA DE BÚSQUEDA ESTABLECIDA

Base de datos	Idioma	Fórmula de búsqueda	Nº de resultados	Nº de resultados tras aplicar filtros
Web of Science	Español	Conducta prosocial AND violencia escolar OR acoso escolar	143	3
	Inglés	Prosocial behavior AND school violence OR bullying	15146	437
Scopus	Español	Conducta prosocial AND violencia escolar OR acoso escolar	0	0
	Inglés	Prosocial behavior AND school violence OR bullying	378	66
PsyCINFO	Español	Conducta prosocial AND violencia escolar OR acoso escolar	83	34
	Inglés	Prosocial behavior AND school violence OR bullying	14481	1638
ERIC	Español	Conducta prosocial AND violencia escolar OR acoso escolar	0	0
	Inglés	Prosocial behavior AND school violence OR bullying	20735	828

Fuente: Elaboración propia

2.2. Criterios de elegibilidad

Ha sido utilizado el modelo PICO_S con la finalidad de designar tanto los criterios de inclusión como de exclusión que van a delimitar los estudios a analizar en este trabajo de revisión sistemática (Landa-Ramírez y Arredondo-Pantaleón, 2014; Richardson, *et al.*, 1995). Así pues, mediante las cuatro variables que aporta este modelo, se han estimado el juicio a seguir para la selección de los estudios de este trabajo de revisión sistemática:

- Participantes: Los estudios que se han incluido aportan muestras de estudiantes correspondientes a la etapa adolescente sin ningún tipo de patología identificada. Por tanto, se han desestimado aquellos trabajos que analizan muestras de otro rango de edad.
- Temática de interés: Esta investigación pretende conocer la relación entre la violencia escolar y las conductas prosociales, por ello, se han estimado aquellos estudios que abordan dichas variables o aportan información relevante para dar respuesta al objetivo planteado.

- Contexto: El contexto que ha sido considerado es el escolar, atendiendo así a los estudios que se han llevado a cabo en dicho contexto y rechazando a aquellos que han sido desarrollados en otro tipo de ambiente como es el clínico.
- Diseño del estudio: Se atienden aquellos artículos publicados tanto en español como en inglés en los últimos cinco años en revistas de alto impacto. Además, se ha tenido en cuenta que estuviera accesible el texto completo y que los resultados aportasen evidencias significativas de las variables analizadas. Por consiguiente, se han desatendido aquellas publicaciones no pertenecientes a artículos de revista o cuya publicación fuese anterior al año 2017, así como, aquellos estudios emitidos en otros idiomas como el chino, francés o ruso y que no disponían del texto completo.

2.3. Selección de estudios y extracción de datos

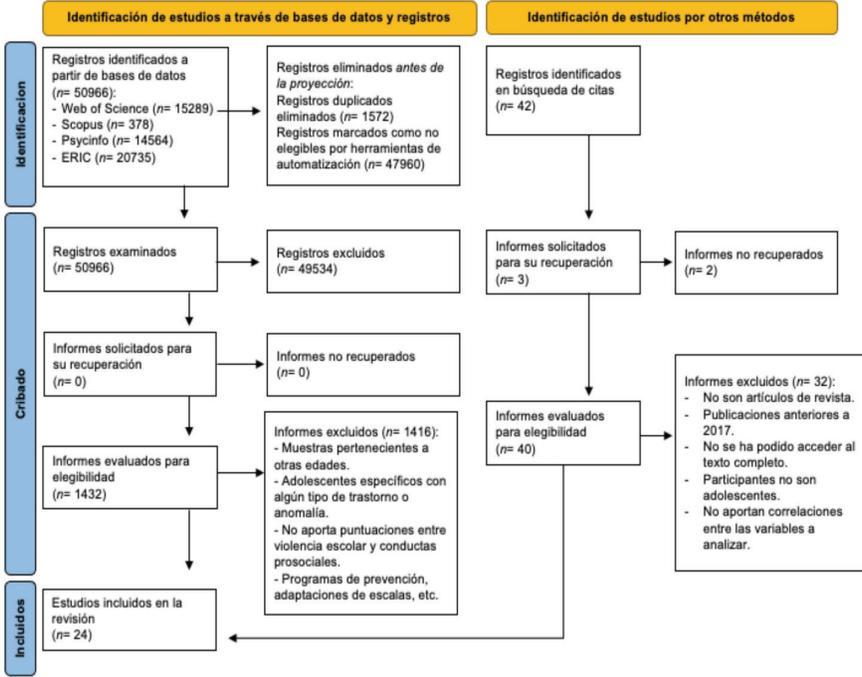
Una vez implantados los criterios de inclusión y exclusión, se ha procedido a analizar cada uno de los resultados restantes. Así pues, dos revisoras han sido los encargados de examinar tanto el título como el resumen de dichos estudios con la finalidad de incluir en esta revisión sistemática solo aquellas investigaciones que estudian la violencia escolar y las conductas prosociales en estudiantes adolescentes. Aquellos trabajos con los que no se ha podido establecer un juicio final solo con el título y el resumen se ha comprobado el texto completo para poder determinar su inclusión. Las diversas diferencias que han podido surgir entre los revisores a la hora de seleccionar los estudios han sido resueltas adaptando una decisión en común.

3. RESULTADOS

El proceso de selección de estudios puede verse reflejado en la Figura 1, diseñada a partir de la declaración PRISMA 2020 y adaptada en función de las características pertenecientes a este estudio.

Para comenzar, se ha realizado una búsqueda inicial que, tras eliminar los duplicados y los marcados como no elegibles por las propias bases de datos, se ha obtenido un total de 1432 documentos. Cada uno de ellos ha sido revisado de manera manual tanto el título como el resumen, excluyendo así aquellos que no aportaban suficiente información para dar respuesta al objetivo planteado o que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos. Además, como el número total de resultados obtenidos ha sido escaso, se ha optado por revisar las referencias de dichos artículos con la finalidad de ampliar el número de investigaciones incluidas en este trabajo de revisión sistemática y tener más fuentes que puedan incrementar la veracidad del presente trabajo. Así pues, el número total de artículos seleccionados para su posterior análisis en este trabajo de revisión ha sido 24.

FIGURA 1
IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIOS A TRAVÉS DE BASES DE DATOS Y REGISTROS



Fuente: Elaboración propia

Una vez seleccionados los artículos que, posteriormente, se van a analizar en esta investigación de revisión sistemática se ha llevado a cabo un estudio acerca del riesgo de sesgo de cada uno de dichos artículos mediante la adaptación de la escala de Newcastle-Ottawa (NOS) (Wells, *et al.*, 2000). Tal y como se puede comprobar en la Tabla 2, se observa que el riesgo de sesgo general es bajo, ya que la mayoría de los estudios presentan un riesgo de sesgo entre 10 y 12 puntos.

3.1. Análisis de los estudios seleccionados

La Tabla 3 expone las características principales de los artículos seleccionados con la finalidad de conocer la evidencia científica existente acerca de investigaciones que relacionan la violencia escolar con las conductas prosociales. Así pues, se podrá dar respuesta al objetivo principal de este trabajo sobre si las conductas prosociales actúan como un factor moderador de la violencia escolar.

TABLA 2
 RIESGO DE SESGO DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

Artículo	Objetivo	Tamaño muestra	Identificación muestra	Comparabilidad	Otros sesgos	Análisis	TOTAL	Riesgo de sesgo
Oriol, <i>et al.</i> (2021)	2	2	2	2	1	2	11	B
Manzano-Sánchez, <i>et al.</i> (2021)	2	2	2	2	2	2	12	B
García-Vázquez, <i>et al.</i> (2020)	2	2	1	2	1	2	10	B
Latorre-Román, <i>et al.</i> (2020)	2	1	1	2	2	1	9	M
Ma, <i>et al.</i> (2020)	2	1	1	2	1	1	8	M
Jungert, <i>et al.</i> (2020)	2	2	2	2	1	2	11	B
Guy, <i>et al.</i> (2019)	2	2	2	1	1	2	10	B
Bataller, <i>et al.</i> (2019)	2	1	1	2	1	2	9	M
Rusby, <i>et al.</i> (2019)	2	1	1	2	1	2	9	M
Gómez-Ortiz, <i>et al.</i> (2019)	2	2	1	1	2	2	10	B
Malinauskas y Saulius (2019)	2	1	2	2	1	2	10	B
Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019)	2	1	2	2	1	2	10	B
Sun, <i>et al.</i> (2019)	2	1	2	1	1	2	9	M
Miranda, <i>et al.</i> (2019)	2	2	2	2	1	2	11	B
Mazzone, <i>et al.</i> (2019)	2	1	2	2	1	2	10	B
Akelaitis y Lisinskiene (2018)	2	2	2	2	1	2	11	B

(Continúa)

TABLA 2
RIESGO DE SESGO DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

Artículo	Objetivo	Tamaño muestra	Identificación muestra	Comparabilidad	Otros sesgos	Análisis	TOTAL	Riesgo de sesgo
Gómez-Mármol, <i>et al.</i> (2018)	2	2	2	2	1	2	11	B
Van der Graaff, <i>et al.</i> (2018)	2	2	2	1	1	2	10	B
Ortiz-Barón, <i>et al.</i> (2018)	2	1	2	2	1	1	9	M
Coyne, <i>et al.</i> (2018)	2	2	2	1	1	2	10	B
Hofmann y Müller (2018)	2	2	2	2	2	2	12	B
Barlinska, <i>et al.</i> (2018)	2	1	2	2	1	2	10	B
Malonda, <i>et al.</i> (2017)	2	2	2	2	1	2	11	B
Holguín-Alvarez (2017)	2	1	1	2	1	1	8	M

Nota: Objetivo = objetivo del estudio, Tamaño muestra = nº adecuado de participantes, Identificación muestra = Se ha identificado y evaluado correctamente a los participantes, Comparabilidad = Se comparan los resultados con otros estudios, Otros sesgos = imposibilidad de generalización de resultados, datos de exposición previa, etc., Análisis = Datos estadísticos adecuados; 0 = No informa o no evalúa, 1 = No evaluado adecuadamente, 2 = Evaluado adecuadamente, A = Alto (1-6); M = Medio (7-9); B = Bajo (10-12).

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variables implicadas	Principales resultados
Oriol, <i>et al.</i> (2021)	España	644 adolescentes de 14 a 18 años (M = 15,6)	Emociones morales, comportamiento prosocial y comportamiento de acoso	Emociones morales ⇌ comportamiento prosocial y ↗ acoso
Manzano-Sánchez, <i>et al.</i> (2021)	España	429 estudiantes (M = 11,46)	Clima escolar, comportamiento prosocial y antisocial y violencia	Prosocialidad → clima escolar
García-Vázquez, <i>et al.</i> (2020)	México	1000 adolescentes de entre 12 y 18 años (M = 14,70)	Fortalezas del carácter, felicidad, comportamiento prosocial y acoso escolar	Felicidad ⇌ comportamiento prosocial y ↗ acoso
Latorre-Román, <i>et al.</i> (2020)	España	247 estudiantes de entre 8 y 12 años	Comportamiento prosocial y antisocial y agresividad	menor comportamiento prosocial ↑ agresividad
Ma, <i>et al.</i> (2020)	Estados Unidos	914 participantes (M = 9,15)	Comportamientos prosociales y relaciones problemáticas	baja prosocialidad ↑ relaciones problemáticas
Jungert, <i>et al.</i> (2020)	Italia y Suecia	1800 estudiantes de entre 10 y 18 años (M = 12,6)	Motivación, bullying y prosocialidad	motivación y prosocialidad ↓ victimización
Guy, <i>et al.</i> (2019)	Inglaterra	2754 alumnos de 11 a 16 años (M = 13,51)	Acoso escolar y dificultades de comportamiento	acosadores y víctimas ↓ comportamiento prosocial
Bataller, <i>et al.</i> (2019)	Argentina	278 estudiantes de 10 a 15 años	Empatía, conducta prosocial y bullying	↓ empatía y prosocialidad en varones
Rusby, <i>et al.</i> (2019)	Estados Unidos	244 adolescentes de entre 13 y 14 años	Victimización y comportamientos prosociales	Victimización ⇌ comportamiento prosocial
Gómez-Ortiz, <i>et al.</i> (2019)	España, Colombia e Irlanda	4207 estudiantes	Competencia social, acoso escolar y prosocialidad	Victimización ⇌ comportamiento prosocial

(Continúa)

TABLA 3

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variables implicadas	Principales resultados
Malinauskas y Saulius (2019)	Lituania	394 estudiantes de secundaria ($M = 15,67$)	Autoeficacia social, comportamiento prosocial y acoso	Chicas ↑ comportamientos prosociales
Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019)	España	272 alumnos de entre 9 y 14 años ($M = 11,13$)	Motivación, conductas prosociales, clima de aula y conductas de acoso	Metodologías adecuadas → conductas prosociales
Sun, <i>et al.</i> (2019)	China	589 estudiantes de 12 a 15 años ($M = 13,61$)	Gratitud, afrontamiento y comportamiento problemático	Gratitud y el estilo de afrontamiento → comportamientos problemáticos
Miranda, <i>et al.</i> (2019)	Perú	5774 estudiantes adolescentes ($M = 14,19$)	Bullying, satisfacción con la vida y comportamiento prosocial	Apoyo familiar → víctimas de bullying
Mazzone, <i>et al.</i> (2019)	Austria	245 estudiantes adolescentes tempranos ($M = 12,16$)	Emociones morales, comportamiento agresivo y desconexión moral	Comportamientos agresivos ↓ emociones morales
Akelaitis y Lisinskiene (2018)	Lituania	468 adolescentes de entre 15 y 16 años ($M = 15,76$)	Habilidades socioemocionales, comportamiento prosocial y violencia	Deporte ↑ comportamiento prosocial
Gómez-Mármol, <i>et al.</i> (2018)	España	734 estudiantes de entre 11 a 17 años ($M = 13,73$)	Violencia, actitudes y comportamientos sociomorales	Violencia ⇌ conductas de indisciplina
Van der Graaff, <i>et al.</i> (2018)	Holanda	497 adolescentes ($M = 13,03$)	Conducta prosocial, empatía y toma de perspectiva	Comportamientos prosociales ↑ empatía
Ortiz-Barón, <i>et al.</i> (2018)	España	351 estudiantes de entre 10 y 14 años ($M = 12,25$)	Emociones morales, conductas prosociales y antisociales	Bajo nivel en emociones ↑ conductas antisociales
Coyne, <i>et al.</i> (2018)	Estados Unidos	488 adolescentes de entre 11 a 16 años ($M = 13,83$)	Exposición a la violencia y comportamiento prosocial	Exposición a violencia → prosocialidad

(Continúa)

TABLA 3

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variables implicadas	Principales resultados
Hofmann y Muller (2018)	Suiza	864 estudiantes (<i>M</i> = 13,81)	Comportamiento prosocial y actitudes antisociales	Comportamientos prosociales → bajas actitudes antisociales
Barlinska, <i>et al.</i> (2018)	Polonia	271 estudiantes de entre 11 y 17 años (<i>M</i> = 13,05)	Ciberacoso, empatía y conducta prosocial	Empatía ⇔ comportamientos prosociales
Malonda, <i>et al.</i> (2017)	España	732 adolescentes de 12 a 14 años (<i>M</i> = 12,93)	Conducta prosocial y agresión física y verbal	Comportamientos prosociales → actitudes sexistas
Holguin-Alvarez (2017)	Perú	48 estudiantes de entre 11 a 13 años	Conductas proactivas y prosociales en casos de violencia	conducta prosocial → violencia verbal

Nota: → indica moderador de; ⇔ indica relación entre ambas variables; ✕ indica no relación entre ambas variables; ↑ significa mayor nivel; ↓ significa menor nivel.

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a los estudios encontrados cabe destacar como las emociones tienen una estrecha relación con las conductas prosociales y, por tanto, con la violencia escolar. Se estima que las emociones morales conllevan efectos positivos en el comportamiento prosocial y negativos en los comportamientos de acoso (Oriol, *et al.*, 2021); lo que supone que niveles bajos en emociones morales predicen las conductas antisociales (Ortiz-Barón, *et al.*, 2018). Esta idea también se comparte en el estudio realizado por García-Vázquez, *et al.* (2020), donde se expone que la felicidad y las fortalezas propias del carácter tienen una relación positiva con los comportamientos prosociales, pero negativa con el acoso escolar. Así pues, tal y como argumentan Sun, *et al.* (2019), el estilo de afrontamiento y emociones como la gratitud actúan como variables moderadoras de los comportamientos problemáticos y, por tanto, dichos comportamientos agresivos predicen negativamente las emociones morales (Mazzone, *et al.*, 2019). Por consiguiente, los comportamientos prosociales predicen una mayor empatía en los estudiantes adolescentes (Van der Graaff, *et al.*, 2018), siendo dicha relación bidireccional, debido a que la empatía aumenta la probabilidad de que los jóvenes lleven a cabo comportamientos prosociales (Barlinska, *et al.*, 2018).

Se destaca como los adolescentes que presentan menores comportamientos prosociales, a su vez, realizan mayores actitudes agresivas (Latorre-Román, *et al.*,

2020), por lo que los jóvenes con un nivel bajo de prosocialidad tienen relaciones problemáticas con sus iguales (Ma, *et al.*, 2020). Se ha encontrado que los adolescentes que actúan bajo el rol de acosador o víctima tienen unos niveles más bajos de comportamientos prosociales que los no involucrados (Guy, *et al.*, 2019). Los estudios aportados por Rusby, *et al.* (2019) y Gómez-Ortiz, *et al.* (2019) también señalan que la victimización se asocia positivamente con el comportamiento prosocial. Los adolescentes varones se caracterizan por poseer bajos niveles de empatía y prosocialidad, mientras que las chicas reportaron mayores comportamientos prosociales y bajos niveles de acoso escolar (Bataller, *et al.*, 2019; Malinauskas y Saulius, 2019). Así pues, se indica que niveles altos de comportamientos prosociales predicen niveles más bajos de actitudes antisociales, los cuales se correlacionan con actitudes sexistas (Hofmann y Muller, 2018; Malonda, *et al.*, 2017).

Haciendo hincapié al estudio aportado por Jungert, *et al.* (2020), se señala que los adolescentes con puntuaciones altas en motivación y prosocialidad obtuvieron puntuaciones menores en victimización. Un nivel alto en convención social (normas de comportamiento) se asocian con puntuaciones más bajas en violencia sufrida y observada, ya que la violencia se correlaciona con conductas de indisciplina (Gómez-Mármol, *et al.*, 2018); por lo que cabe destacar la existencia de una correlación positiva entre clima escolar y prosocialidad (Manzano-Sánchez, *et al.*, 2021). Los adolescentes que llevan a cabo actividades deportivas tienen puntuaciones significativas más altas en comportamiento prosocial y habilidades sociales (Akelaitis y Lisinskiene, *et al.*, 2018). Aspectos como el apoyo familiar, la utilización de metodologías adecuadas y talleres que fomenten las conductas prosociales pueden ayudar a que los estudiantes adolescentes mejoren sus necesidades psicológicas básicas y obtengan niveles superiores de satisfacción con la vida con la finalidad de reducir las conductas antisociales (Holguin-Álvarez, 2017; Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019; Miranda, *et al.*, 2019), ya que ciertas actitudes como la exposición temprana a videojuegos violentos acentúa bajos niveles de prosocialidad (Coyne, *et al.*, 2018).

3.2. Análisis cualitativo

Una vez examinados los estudios seleccionados, se va a llevar a cabo un análisis cualitativo de dichas investigaciones con la finalidad de profundizar y dar una respuesta al segundo objetivo planteado. Para ello, se va a utilizar el recurso informático de ATLAS.ti 9 (ATLAS.ti, 2020) con el fin de categorizar los resultados obtenidos de cada uno de los estudios incluidos en este trabajo de revisión sistemática.

Para comenzar, se ha realizado un análisis exploratorio de los 24 estudios (Tabla 4) mediante el que se ha podido comprobar cuáles son los diez descriptores más relevantes.

La Figura 2 muestra como de las dos grandes variables analizadas (conductas prosociales y violencia escolar) aparecen otros elementos.

TABLA 4

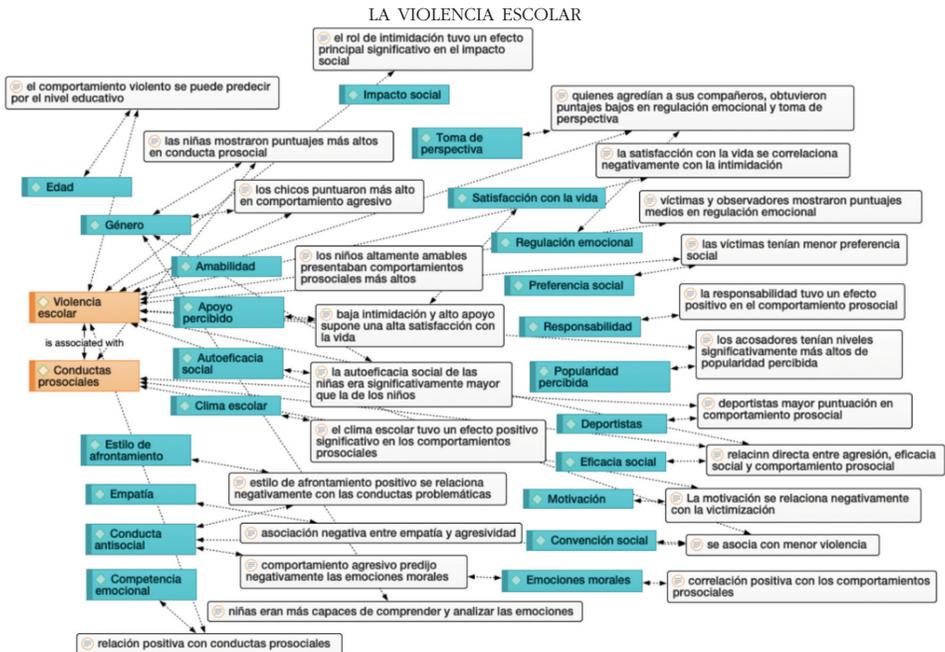
ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

Palabra	Nº. total de veces que aparece
comportamiento	1.542
prosocial	1.105
social	716
estudio	661
adolescentes	577
estudiantes	521
desarrollo	506
conducta	498
compañeros	450
acoso	442

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS ACERCA DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES Y



Fuente: Elaboración propia

La realización de este análisis cualitativo tiene como utilidad conocer las diferentes conexiones y relaciones existentes entre los distintos resultados obtenidos en la previa revisión sistemática acerca de las conductas prosociales y la violencia escolar. Así pues, cabe destacar como dicho análisis cualitativo sirve para examinar en profundidad los estudios seleccionados y realizar nexos entre los resultados aportados. A partir de la figura anterior se puede observar las relaciones encontradas entre las conductas prosociales y la violencia escolar y otros elementos que se relacionan tanto con dichas variables como entre sí; se pone como ejemplo algunas de las citas recogidas que aparecen dentro de los estudios incluidos en este trabajo.

Una vez analizadas estas relaciones se ha examinado las co-ocurrencias que aparecen entre los datos considerados. En primer lugar, se han realizado las co-ocurrencias atendiendo a los diferentes códigos encontrados (Tabla 5). Se ha marcado de color verde las diversas coincidencias que ocurren entre los distintos elementos.

Por otro lado, se han evaluado las co-ocurrencias de los códigos con relación a cada uno de los estudios incluidos en la revisión sistemática (Tabla 6). Así pues, se puede observar el número de citas que han sido seleccionadas dentro de los documentos atendiendo a cada uno de los códigos (variables) examinadas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La realización de esta investigación ha facilitado la posibilidad de conocer si las conductas prosociales que ejercen los adolescentes actúan como un factor moderador de la violencia escolar. Se ha querido indagar sobre la violencia escolar, debido a que es un problema persistente en los centros educativos que se desarrolla de manera física o psicológica e incluso por medio de las redes sociales (Fundación ANAR, 2021; Garaigordobil, *et al.*, 2017; Pozas, *et al.*, 2018; Retamal y González, 2019; Ruiz-Ramírez, *et al.*, 2018; UNESCO, 2019). Es preciso destacar como dentro de la violencia escolar hay diversos tipos de violencia como es el maltrato entre iguales, donde se originan unos comportamientos disruptivos hacia los compañeros (Valdés, *et al.*, 2017).

A causa de los datos tan preocupantes de casos de violencia escolar entre alumnado adolescente, se ha acentuado la puesta en marcha de diversas medidas educativas como son la implantación de programas de intervención con la finalidad de aumentar los comportamientos prosociales y, a su vez, reducir los comportamientos disruptivos de los mismos (Bonilla, *et al.*, 2020; Castro-Robles, *et al.*, 2020; Domínguez, *et al.*, 2020; Ramos-Rodríguez y Aranda-Beltrán, 2020; Sánchez-Hernández, *et al.*, 2021).

Este trabajo de revisión sistemática ha permitido comprobar que, tal y como señalan los estudios de Paredes, *et al.* (2020) y Simón, *et al.* (2019), ciertos factores personales o sociales pueden moderar la violencia ejercida por los adolescentes. Algunos de estos factores pueden ser ciertas emociones como son las emociones morales (Oriol, *et al.*, 2021; Ortiz-Barón, *et al.*, 2018; Mazzone, *et al.*, 2019), la

TABLA 5
 CO-OCCURENCIAS OBTENIDAS ENTRE LOS DIFERENTES CÓDIGOS

Columna1	Amor al estudio Gr=1	Apoyo social Gr=2	Autocuidado social Gr=2	Clima escolar Gr=2	Competencia emocional Gr=5	Conciencia antisocial Gr=14	Conciencia prosocial Gr=3	Conducta antisocial Gr=3	Depresión social Gr=7	Empatía social Gr=8	Eficiencia social Gr=3	Emoción positivas Gr=10	Estilo de vida saludable Gr=11	Estilo de vida insalubre Gr=1	Estilo de vida mixto Gr=1	Grupos sociales Gr=19	Imaginación social Gr=2	Motivación social Gr=1	Papelería social Gr=1	Preferencia social Gr=3	Regulación emocional Gr=3	Satisfacción con la vida Gr=5	Toma de decisiones social Gr=1	Verdad social Gr=14			
Amabilidad Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Apoyo percibido Gr=2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Autofeautía social Gr=2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.00	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Clima escolar Gr=2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.07	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Competencia emocional Gr=5	0.00	0.00	0.00	0.17	0.00	0.05	0.06	0.00	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.04	0.00	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	
Conducta antisocial Gr=3	0.00	0.00	0.03	0.03	0.06	0.05	0.00	0.05	0.07	0.00	0.00	0.09	0.04	0.13	0.03	0.00	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	
Conductas prosociales Gr=3	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00	0.00	0.03	0.03	0.00	0.20	0.00	0.11	0.00	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	
Compensación social Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	
Depresión social Gr=7	0.00	0.00	0.00	0.00	0.20	0.00	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Edad Gr=8	0.00	0.00	0.11	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.06	
Eficacia social Gr=3	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	
Exposiciones morales Gr=10	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.09	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Empatía Gr=11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.04	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.10	
Estilo de afrontamiento Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Genero Gr=19	0.00	0.00	0.05	0.00	0.04	0.03	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	
Intelecto social Gr=2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	
Motivación Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.20	0.13	0.06	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Popularidad percibida Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.09	
Preferencia social Gr=3	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	
Regulación emocional Gr=5	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	
Responsabilidad Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
Satisfacción con la vida Gr=5	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07
Toma de decisiones Gr=1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	
Verdad social Gr=14	0.00	0.02	0.00	0.00	0.02	0.07	0.17	0.02	0.00	0.06	0.07	0.00	0.10	0.00	0.05	0.05	0.00	0.00	0.09	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	

Nota: Gr= Enraizamiento de un código (número de citas codificadas por un código).
 Fuente: Elaboración propia

felicidad (García-Vázquez, *et al.*, 2020), la gratitud (Sun, *et al.*, 2019) o la empatía (Barlinska, *et al.*, 2018; Van der Graaff, *et al.*, 2018).

Atendiendo a las conductas empleadas por los jóvenes es preciso enfatizar en como las investigaciones actuales señalan que los adolescentes que puntúan alto en comportamiento prosocial llevan a cabo menos actitudes antisociales (Hofmann y Muller, 2018; Malonda, *et al.*, 2017), mientras que aquellos con puntuaciones bajas en prosocialidad realizan mayores actitudes agresivas (Latorre-Román, *et al.*, 2020; Ma, *et al.*, 2020). Otra idea por destacar, reafirmando el estudio de Gómez-Ortiz, *et al.* (2017), es que se estima que los adolescentes víctimas tienen mayores niveles de prosocialidad (Jungert, *et al.*, 2020; Rusby, *et al.*, 2019). Aunque otros estudios discuten esta idea, debido a que apuntan que tanto las víctimas como los agresores tienen niveles de comportamiento prosocial bajos (Guy, *et al.*, 2019); siendo los chicos quienes menores comportamientos prosociales muestran en comparación con las chicas (Bataller, *et al.*, 2019; Malinauskas y Saulius, 2019).

Algunos otros factores que inciden en la violencia escolar, ya que fomentan el uso de comportamientos prosociales, son un alto nivel de convención social (Gómez-Mármol, *et al.*, 2018), las actividades deportivas (Akelaitis y Lisinskiene, *et al.*, 2018), el apoyo familiar (Miranda, *et al.*, 2019), el empleo de metodologías adecuadas que potencien la prosocialidad (Bataller, *et al.*, 2019; Malinauskas y Saulius, 2019) o la reducción de la utilización de videojuegos violentos (Coyne, *et al.*, 2018). Así pues, el uso de comportamientos prosociales de los jóvenes modera los casos de violencia escolar y fomentan un clima escolar práctico y adecuado (Cacho-Becerra, *et al.*, 2019; Manzano-Sánchez, *et al.*, 2021; Zych, *et al.*, 2018).

Haciendo referencia al segundo objetivo planteado, a partir del análisis cualitativo, se han examinado las relaciones existentes entre las conductas prosociales y la violencia escolar con las diversas variables que se exponen en los estudios incluidos en la revisión sistemática. Se han obtenido un total de 22 códigos (conductas prosociales, violencia escolar, empatía, emociones morales, conductas antisociales, etc.); encontrando fuertes asociaciones entre conductas prosociales y clima o violencia escolares y motivación.

Para finalizar, como conclusión, cabe resaltar como mediante los resultados obtenidos se ha podido dar respuesta a los dos objetivos propuestos de este trabajo de revisión sistemática. Se ha obtenido que las conductas prosociales son un elemento que moderan la violencia escolar, ya que actúan de manera positiva en la disminución de los comportamientos problemáticos y, por tanto, ayudan a reducir la violencia en los centros educativos. Así como, se han podido comprobar las relaciones existentes entre los dos principales elementos de esta investigación (conductas prosociales y violencia escolar) y otras variables. Las limitaciones que se han encontrado en la realización de esta investigación han sido la falta de estudios existentes que midan solo las conductas prosociales y la violencia escolar, ya que la mayoría de los trabajos analizados abordan otro tipo de variables a su vez. En cuanto a las futuras líneas

de investigación sería de gran interés llevar a cabo este estudio con sujetos de otras etapas educativas con la finalidad de poder realizar comparaciones. Por otro lado, algunas de las implicaciones prácticas que tiene este trabajo de revisión sistemática han sido identificar que las conductas prosociales pueden reducir la violencia escolar en alumnado adolescente, así como, conocer mediante el análisis cualitativo las diferentes relaciones existentes entre cada una de las variables que se encuentran implicadas dentro de las conductas prosociales y la violencia escolar. Considerando los datos obtenidos se sugiere que es importante potenciar el uso de las conductas prosociales con la finalidad de potenciar el clima escolar.

Agradecimientos: El presente trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akelaitis, A. V., & Lisinskiene, A. R. (2018). Social Emotional Skills and Prosocial Behaviour among 15–16-year-old Adolescents. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 21-28. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.21>
- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102%2F0034654319854352>
- Alonso, C., y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 28(1), 73-93. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/estudio-longitudinal-de-predictores-y-consecuencias-del-ciberacoso-en-adolescentes-espanoles/>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 59(4), 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- ATLAS.ti (Versión 9) [Software de computación]. (2020). Berlín: Scientific Software Development GmbH. <https://atlasti.com/es/>
- Barlinska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyber bystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., y Tabullo-Tomas, Á. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y “bullying”. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113–134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Becerra, S., Tapia, C., Mena, M., y Moncada, J. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos. *Revista Espacios*, 41(26), 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412601.html>
- Bonilla, C., Rosario F. J., Rivera, O., Muñoz, H., y Rivera, I. C. (2020). Construcción de una escala de actitud hacia la violencia escolar en adolescentes del Callao, Perú. *Fides et*

- Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 49-76. <http://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/issue/view/6/6>
- Cacho-Becerra, Z., Silva-Balarezo, M., y Yengle-Ruíz, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 291-305. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/2596>
- Cangas A. J., Fínez M. J., Morán C., Navarro N., & Moldes P. (2019). Mental Health, New Technologies, and Wellbeing for Adolescents. En C. Steinebach & Á. Langer (Eds.), *Enhancing Resilience in Youth* (pp. 233-243). Springer.
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J. y Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-13. <http://dx/10.17081/eduhum.22.38.3675>
- Cortés-Alfaro, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), e1120. <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1671>
- Coyne, S. M., Warburton, W. A., Essig, L. W., & Stockdale, L. A. (2018). Violent video games, externalizing behavior, and prosocial behavior: A five-year longitudinal study during adolescence. *Developmental Psychology*, 54(10), 1868–1880. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000574>
- de la Serna-Tuya, A. S., González-Calleros, J. M., y Navarro, Y. (2018). Las Tecnologías de Información y Comunicación en el preescolar: Una revisión bibliográfica. *Campus Virtuales*, 7(1), 19-31. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/12/2.pdf>
- Domínguez, V., Deaño, M., y Tellado, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Fundación ANAR. (2021). *La opinión de los estudiantes. II Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*. Fundación ANAR. https://www.anar.org/wp-content/uploads/2020/09/INFORME_II_ESTUDIO_acoso-escolar-opini%C3%B3n-estudiantes.pdf
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-01.pdf>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 2827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B., Valero-Valenzuela, A., & De la Cruz-Sánchez, E. (2018). Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 138-148. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.131.14>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. [https://doi.org/10.1016/S11361034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S11361034(17)30042-4)
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & O'Higgins Norman, J. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: A cross-cul-

- tural study. *Behavioral Psychology*, 27(2), 217-238. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/10/03.Gomez-Ortiz-27-20aEn-1.pdf>
- González, A., y Molero, M.M. (2022). Violencia entre iguales durante la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos para hispanohablantes. *PsiqueMag*, 11(2), 1–13. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/2106>
- Guy, A., Lee, K., & Wolke, D. (2019). Comparisons between adolescent bullies, victims, and bully-victims on perceived popularity, social impact, and social preference. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 868. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00868>
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Holguin-Alvarez, J. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185 - 244. <http://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>
- Jungert, T., Holm, K., Iotti, N. O., & Longobardi, C. (2020). Profiles of bystanders' motivation to defend school bully victims from a self-determination perspective. *Aggressive Behavior*, 47(1), 78-88. <https://doi.org/10.1002/ab.21929>
- Landa-Ramírez, E., y Arredondo-Pantaleón, A. J. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2/3), 259-270. http://doi.org/10.5209/rev_psic.2014.v11.n2-3.47387
- Latorre-Román, P. Á., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M., & Salas-Sánchez, J. (2020). Prosocial and Antisocial Behaviour in School Sports. *Apunts Educació Física i Esports*, 139, 10–19. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.02)
- Ma, T. L., Zarrett, N., Simpkins, S., Vandell, D. L., & Jiang, S. (2020). Brief report: Patterns of prosocial behaviors in middle childhood predicting peer relations during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 78, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.11.004>
- Malinauskas, R., & Saulo, T. (2019). Social self-efficacy and prosocial behaviour among students of high and youth schools. (2019). *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 542-549. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.542>
- Malonda, E., Tur-Porcar, A., & Llorca, A. (2017). Sexism in adolescence: parenting styles, division of housework, prosocial behaviour and aggressive behaviour / Sexismo en la adolescencia: estilos de crianza, división de tareas domésticas, conducta prosocial y agresividad. *Revista de Psicología Social*, 32(2), 333–361. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02134748.2017.1291745>
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a model-based programme to promote personal and Social Responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4259. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: A study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>

- Mazzone, A., Yanagida, T., C. S. Caravita, S., & Strohmeier, D. (2019). Moral emotions and moral disengagement: Concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 39(6), 839–863. <https://doi.org/10.1177%2F0272431618791276>
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1293-1308. <https://doi.org/10.5209/RCED.55352>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Morán-Astorga, M. C., Menezes, E., y Ramalho, M. (2019). Afrontamiento y resiliencia: un estudio con adolescentes sanos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 281-288. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2021). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology, published online*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x>
- Ortiz-Barón, M. J., Etxebarria-Bilbao, I., Apodaca-Urquijo, P., Conejero-López, S., & Pascual-Jimeno, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82–88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del Desarrollo humano? *Revista de Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/562/56258058001/index.html>
- Paredes, G., Ugarte, A., Velázquez, T., y Rivera Holguín, M. R. (2020). Convivencia escolar: Factores de protección y riesgo frente a la violencia. Un estudio con docentes de Lima. *Revista Psicologia e Educação*, 3(1), 24–39. <https://lirias.kuleuven.be/3408556?limo=0>
- Pozas, J., Morales, T., y Martínez, R. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbullying. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 239-250. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i2.1953>
- Ramos-Rodríguez, I., y Aranda-Beltrán, C. (2020). Violencia y acoso escolar: diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *CIENCIA UNEMI*, 13(34), 84-93. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol13iss34.2020pp84-93p>
- Retamal, J., y González, S. (2019). De la micro-violencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>

- Richardson, W. S., Wilson, M. C., Nishikawa, J., & Hayward, R. S. (1995). The well-built clinical question: a key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, 123(3), A12-A13. <http://doi.org/10.7326/ACPJC-1995-123-3-A12>
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruiz-Martínez, F., y Ruiz-Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Rusby, J. C., Mason, M., Gau, J. M., Westling, E., Light, J. M., Mennis, J., Zaharakis, N. M., & Flay, B. R. (2019). Relational victimization and peer affiliate prosocial behaviors in African American adolescents: Moderating effects of gender and antisocial behavior. *Journal of Adolescence*, 71, 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.01.002>
- Sánchez-Hernández, Ó., Canales, A., Peinado, A., & Enright, R. D. (2021). Evaluation of the effectiveness and satisfaction of the Learning to Forgive Program for the prevention of bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(53), 185-204. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.2969>
- Simón, M. J., Fuentes, R. M., Garrido, M., Serrano, M. D., Larrañaga, M. E., & Yubero, S. (2019). Personal and social factors which protect against bullying victimization. *Enfermería Global*, 18(2), 1-24. <https://dxdoi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931>
- Sun, P., Sun, Y., Jiang, H., Jia, R., & Li, Z. (2019). Gratitude and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of positive and negative coping styles. *Frontiers in Psychology*, 10, 1547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01547>
- Valdés, Á., Martínez, B., & Carlos, E. (2019). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers //El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/16434>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Vargas, K., Villoría, Y. A., y López, V. M. (2018). Factores protectores de la conducta prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 563-589. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/65290>
- Wells, G. A., Shea, B., O'Connell, D., Peterson, J., Welch, V., Losos, M., & Tugwell, P. (2000). *The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of nonrandomised studies in meta-analyses*. http://www.ohri.ca/programs/clinical_epidemiology/oxford.asp
- Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

LA FORMACIÓN EN CENTRO DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO: MODALIDAD FUNDAMENTAL EN SU FORMACIÓN PERMANENTE

*In-School Training of Non-University Teachers:
Fundamental Modality in Their Lifelong Learning*

Mariana ALONSO-BRIALES y Julio VERA-VILA

Universidad de Málaga. España.

mariana@uma.es; juliovera@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-6804-6791>; <http://orcid.org/0000-0002-6785-7645>

Fecha de recepción: 27/01/2022

Fecha de aceptación: 21/04/2022

Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

Cómo citar este artículo: Alonso-Briales, M., y Vera-Vila, J. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

RESUMEN

La formación permanente supone un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria vital del docente, dando respuesta a las necesidades y problemas reales que el profesorado tiene en su práctica para desarrollar sus propias competencias profesionales en un contexto de cambio continuo. Una de las modalidades fundamentales de formación permanente del profesorado no universitario es la Formación en Centro, dado que parte, se ajusta y revierte en el propio contexto, facilitando de esta manera el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente.

En este trabajo se presenta una investigación de corte cualitativo, centrada en cinco estudios de casos, cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria y el

Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga, que se implican en el desarrollo de una Formación en Centro como iniciativa para dar respuesta a sus necesidades formativas, a los problemas que el profesorado encuentra en su práctica.

Como demuestran los resultados, estos Proyectos de Formación en Centro, orientados hacia la mejora personal, profesional e institucional, tienen un enorme potencial para la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. Son proyectos con gran capacidad para adaptarse al contexto y a las necesidades reales del profesorado, que ayudan a prevenir el malestar docente, a evitar la inhibición y la rutina, y a incrementar el interés por la búsqueda de nuevas propuestas educativas. Por tanto, concluimos que la Formación en Centro es valorada como una modalidad prioritaria dentro de los planes de formación permanente del profesorado en Andalucía, puesto que considera al centro educativo como el foco de formación y la unidad básica de cambio e innovación educativa. Además, favorece espacios de reflexión y participación, propuestas de cambio y de trabajo en equipo como desarrollo fundamental de la institución educativa y del profesorado.

Palabras clave: formación en centro; formación continua; desarrollo profesional docente; identidad profesional; competencia profesional.

ABSTRACT

Lifelong learning involves a learning process throughout the teachers' life, responding to the real needs and problems that teachers have in their practice to develop their professional skills in a context of continuous change. In-School training is one of the fundamental modalities of lifelong learning for non-university teachers since it begins, adjusts, and rebounds in the context itself, thus facilitating analysis, reflection, and improvement of teaching practice.

This paper presents a qualitative investigation, focused on five case studies, four public infant and primary schools and Hospital and Home Educational Attention Service in Málaga, which are involved in the development of a Training Center as an initiative to respond to their training needs, to the real problems that teachers encounter in their practice.

The results show that In-School training projects oriented towards personal, professional, and institutional improvement have a high potential for lifelong learning and teachers' professional development. They are projects with great capacity to adapt to the context and to the real needs of teachers, which help prevent teacher discomfort, avoiding inhibition and routine, through a renewed interest in the search and investigation of new educational proposals. Therefore, we conclude that In-School training is valued as the priority modality in the teachers' lifelong learning plan in Andalucía since it considers the educational center the focus of training and the basic unit of educational change and innovation. In addition, it favors spaces for reflection and participation, proposals for change, and teamwork as a fundamental development of the educational institution and the teaching staff.

Keywords: In-School training; lifelong learning; teachers' professional development; professional identity; occupational qualifications.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela ya no es la que era hace años ni el profesorado desempeña las mismas funciones. Vivimos en una situación de cambio permanente en muchas de las variables que afectan al sistema escolar. No es de extrañar, por lo tanto, que abunden los trabajos centrados en analizar la incidencia de las mismas en los centros escolares y en la desorientación de los profesionales de la educación (Esteve, 2011; Esteve, Franco y Vera, 1995; Gimeno, 2010; Ortega, 2016; Vera, 1992; 1995). La docencia como profesión se ha vuelto más compleja, también más difícil y, por tanto, es necesaria una nueva cultura profesional y una nueva formación permanente (Imbernón, 2011; 2017). Como afirma Colén (2012), ante estos contextos inciertos y cambiantes, la formación permanente aparece no ya como una necesidad, sino como “una forma de vivir la profesión” (p. 49). En efecto, el derecho a una educación inclusiva de calidad en las sociedades democráticas exige que la formación permanente se incorpore a los hábitos del ejercicio profesional de la docencia, como un elemento destacable de la manera correcta de vivir la profesión, como una señal de su identidad profesional.

De esta manera, la formación se convierte en una estrategia sistemática y programada ineludible encaminada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y cambiantes. Del mismo modo, ayuda a actualizar las competencias profesionales requeridas por los cambios del entorno y a lograr una mejora de la competencia personal, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción (Ezquerro, Argos, Fernández-Salineró y González-Geraldo, 2016; Fernández-Salineró, 2004). El propio concepto de desarrollo profesional supone entender al profesorado como “sujetos en constante evolución y aprendizaje” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, p. 126).

La acción educativa de la que hablamos se desarrolla en el interior de las instituciones escolares donde conviven alumnado, profesorado y familias. De ahí que para mejorar la calidad de la educación sea muy importante modificar la cultura y las formas de trabajo en el propio centro educativo; que el centro sea el eje principal en torno al cual se desarrolle una buena parte de las propuestas de cambio (Escudero, 1992; 1993; Escudero, González y Rodríguez, 2018). De esta forma, podemos considerar que el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de la institución escolar se refuerzan mutuamente, como dos caras de la misma moneda.

Asumir esta estrecha relación entre desarrollo de la escuela y desarrollo profesional del profesorado nos lleva a entender la escuela como la unidad básica de cambio y formación (Alonso y Vila, 2019). En este sentido, cada vez se está extendiendo más en nuestro país una modalidad de formación permanente que viene tomando diferentes denominaciones: formación en centro, formación centrada en la escuela, revisión centrada en la escuela, etc.

Desde la Administración Educativa, a través del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, que regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad

Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, se hace hincapié en la importancia de que las acciones formativas se centren principalmente en el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente. De esta manera, el aula y el centro se convierten en los escenarios ordinarios de la formación, potenciando el trabajo colaborativo entre el profesorado, las modalidades de autoformación, y la realización de Proyectos de Formación en Centro o Proyectos de Formación Específica en Centro vinculados a programas educativos.

En nuestra región, en materia de formación del profesorado, las políticas educativas se inclinan por dar prioridad a la autoformación por encima de la formación presencial, aduciendo que la autoformación conlleva superar la enorme dependencia de la formación presencial a la que asisten los docentes buscando respuestas universales para problemas particulares, y que deben ser estos los que generan su propio aprendizaje y proporcionan soluciones a sus necesidades específicas (Aneas, 2019, p. 15).

La Formación en Centro surge estrechamente ligada al proyecto educativo de los centros docentes, con la intención de dar respuesta a las necesidades e inquietudes formativas del claustro de profesores y profesoras de un centro que surgen a partir de un profundo diagnóstico, fruto de un análisis y una reflexión compartidos para la mejora del centro (Alonso, 2012). Como afirma Barredo (2012), “el centro educativo autónomo, como unidad inteligente y de mejora, debe ser capaz de dirigir procesos de cambio rediseñando el rumbo de los acontecimientos” (p. 43). El propósito es pasar de una oferta centrada en el profesorado a otra más global que gire en torno al propio centro educativo (Barquín y Fernández, 2002; García-Ruíz y Castro, 2012; Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2008). Sin duda, la Formación en Centro busca dar respuesta a demandas concretas proponiendo prácticas encaminadas a la mejora de la práctica docente y del rendimiento del alumnado. Esto no será posible sin la participación y el compromiso colectivo con las metas propuestas, la realización de las tareas, la puesta en práctica en el aula y en el centro y la utilización de estrategias de trabajo en equipo.

Santos (2010) y Elliot (2010), consideran primordial el carácter cooperativo de los procesos de formación del profesorado estrechamente ligado a las situaciones y escenarios reales, lo que denominan aprender a aprender en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden. También Palos, Martínez y Albaladejo (2012, p. 30) afirman que se necesitan procesos participativos en determinados aspectos: en la detección de necesidades, en el diseño de las formaciones, y en el seguimiento y evaluación de los proyectos.

Por tanto, el profesorado apoya la formación en los propios centros educativos, frente a los cursos tradicionales que se imparten en los centros del profesorado (Ramírez, 2015, p. 209). El centro y la comunidad deben ser el foco de la formación permanente. Así, Villar (1998, p. 51) destaca de esta modalidad la relevancia social de la acción formativa como transformadora del centro, la funcionalidad formativa para concretar las acciones y traducirlas en competencias profesionales y la potencialidad de transferencia que trascienda las acciones formativas.

En esta línea se ha desarrollado la investigación que presentamos aquí, cuyo objetivo fundamental ha sido conocer y comprender el impacto de la Formación en Centro en el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado de niveles no universitarios. Esta modalidad de formación es, sin duda, una línea prioritaria en la formación permanente del profesorado que la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía viene impulsando desde hace varios cursos. Con ella pretende facilitar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades educativas de un centro, entendiendo que éste es el núcleo y el lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica tenga una clara repercusión en la mejora del rendimiento del alumnado y en su desarrollo competencial. Por tanto, los ejes en los que se centra esta investigación son, por un lado, el estudio en profundidad de la modalidad de Formación en Centro, y por otro, la contribución de ésta al desarrollo de competencias profesionales en el profesorado.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación de corte cualitativo se ha centrado, por un lado, en la comprensión de la Formación en Centro para describir e interpretar esta realidad educativa desde dentro; y por otro, en el cambio, la transformación social y la emancipación del profesorado, principalmente enmarcada en la teoría crítica (Bartolomé, 1992; Boarini, 2018; Eisner, 1998; Pérez Serrano, 1994; Rivas, 2021; Sandín, 2003).

Este tipo de investigación supera aquella visión propia de la tradición positivista que ignora el papel que desempeñan la subjetividad y los marcos interpretativos de las personas y, por el contrario, nos ofrece las propias palabras del profesorado, sus percepciones, sentimientos, interpretaciones y circunstancias. La relación se basa principalmente en la escucha, la disponibilidad y atención para posibilitar una experiencia transformadora (Caparrós, Martín y Sierra, 2021; Sierra y Blanco, 2017).

La muestra seleccionada ha sido de cinco estudios de casos: cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria de diferentes zonas de la provincia de Málaga y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria-Domiciliaria de Málaga (SAEHD). Los participantes en la realización de las entrevistas han sido un total de veintinueve profesores y profesoras. Hemos contado con veintidós maestras (76 %) y siete maestros (24 %). La mayor parte del profesorado entrevistado (65 %) se encuentra en una franja de edad comprendida entre los 30 y 50 años. En cuanto a la formación inicial, todo el profesorado posee la titulación en Magisterio y en algunos casos, han cursado una segunda, tercera o cuarta titulación, como son Psicopedagogía (14 %), Pedagogía (10 %), Psicología (4 %) e Historia (2 %).

Los estudios de casos cualitativos que hemos desarrollado han valorado las múltiples perspectivas de los interesados, la observación y la interpretación en los contextos que se producen de forma natural (Simons, 2011, pp. 21-22). Esta metodología se caracteriza según Muñoz y Muñoz (2010) por el estudio intensivo y profundo, entendidos estos como sistemas acotados, situaciones o entidades sociales

únicas, enmarcados en un contexto. Según Stake (2010) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Por otro lado, el acceso y el proceso de negociación en este trabajo de investigación han cumplido con las pautas de rigor propias de la investigación cualitativa. En todos los centros educativos participantes se llevó a cabo un proceso de negociación con el propósito de facilitar a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación y garantizar las condiciones de confidencialidad.

Entre las técnicas utilizadas para la recogida de información en esta investigación, podemos mencionar la observación participante, la entrevista en profundidad y la recogida de documentos.

La observación participante nos ha permitido implicarnos en los procesos que hemos desarrollado en la Formación en Centro, participando y compartiendo las acciones fundamentales que ha realizado el profesorado de cada centro educativo. El instrumento utilizado ha sido el diario de observación de las sesiones formativas desarrolladas.

Las entrevistas realizadas nos han dado a conocer cómo se han ido elaborando y construyendo sus concepciones acerca de la formación permanente, y más en concreto, de la Formación en Centro en la que han participado. Son la expresión de los sentimientos y pensamientos del profesorado y de la forma que interpretan la realidad que viven. Se han realizado un total de 29 entrevistas, de duración entre 30 y 90 minutos cada una de ellas. En cada estudio de caso, se entrevistó a la persona que ejerció la labor de coordinación de la Formación en Centro, a la asesoría de referencia del Centro del Profesorado correspondiente, a un miembro del equipo directivo y a profesorado de Infantil y Primaria. Como instrumento hemos utilizado un ligero guion que incluye cuestiones acerca de los elementos que intervienen en la Formación en Centro. Por lo tanto, planteamos una perspectiva muy subjetiva buscando fundamentalmente las explicaciones y valoraciones del profesorado sobre la vivencia de la Formación en Centro, tal como ellos/as las interpretan.

Además, se han recogido documentos en los que el profesorado describe sus acciones, experiencias y opiniones sobre la Formación en Centro, tales como los proyectos, actas de las sesiones, memorias de progreso y memorias finales, evidencias de las tareas realizadas, etc.

Una vez concluido el proceso de recogida de información, iniciamos un proceso de categorización tratando de establecer un sistema suficientemente amplio y flexible. “La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 174). Por tanto, el proceso de recogida y análisis de datos han estado estrechamente ligados en esta investigación cualitativa. De hecho, a lo largo de las entrevistas realizadas, hemos seguido la pista de los temas emergentes, leyendo notas de campo y

transcripciones, a partir de las cuales hemos ido reflexionando sobre el sentido y la interpretación de los datos obtenidos.

En este contexto, el ordenador ha supuesto una ayuda fundamental y hemos utilizado uno de los programas informáticos más potentes para la gestión de los datos cualitativos; el ATLAS.ti (versión 9 para Windows).

Los resultados que se presentan a continuación utilizan en gran medida el lenguaje del propio profesorado, incluyendo en su redacción aquellos fragmentos que resultan más ilustrativos como evidencias para apoyar y justificar las interpretaciones que hacemos de los mismos. Estas citas van acompañadas de una referencia sobre su localización en los contextos donde fueron producidas.

Las investigaciones se suelen dar por concluidas cuando se presenta un informe, pero la realidad siempre nos lleva a plantearnos nuevos interrogantes, a abrir paso a la discusión y a nuevos descubrimientos. Y es lo que se pretende con esta investigación, convertirse en un proceso de aprendizaje que se enriquezca a partir del diálogo y la reflexión conjunta para profundizar en la compleja realidad de la Formación en Centro.

3. RESULTADOS

Como hemos planteado, la formación permanente supone una actitud continua de indagación, investigación, análisis y búsqueda. No se trata de un aspecto adicional y añadido, sino que es un elemento constitutivo e intrínseco de la misma identidad docente. Para mejorar la educación, sentirse feliz y a gusto en la profesión, necesitamos contar con un profesorado competente, dispuesto a participar de dicha formación para transformar sus prácticas educativas.

Yo creo que es algo intrínseco a nuestra profesión (...). Yo creo que la formación permanente es la única vía de estar vivo en la educación, de sentirte feliz en la educación y de sentirte que estás a gusto en la educación y que ésta es una profesión que te merece la pena. Si no, coge las maletas y vete a otra (Entrevista Z, 29:5, 22 y 29:7, 26).

3.1. Una Formación en Centro que contribuya al desarrollo competencial del alumnado

Una de las razones por la que los centros educativos que forman parte de esta investigación se plantean la necesidad de una Formación en Centro tiene que ver con el cambio legislativo que se produce y fundamentalmente con la introducción de las competencias clave como elemento fundamental en el currículo de Primaria. Este cambio normativo se convierte en una necesidad de primer orden para la constitución de las Formaciones en Centro y surge a partir de un diagnóstico más “vertical”, que mira hacia afuera para poder captar y comprender las demandas del entorno social porque el contexto organizativo de un centro educativo no puede configurarse desconectado de las demandas sociales.

Entonces, en principio, digamos que no era una cosa que se planteaban, pero digamos que el mundo de alrededor les iba dirigiendo a “tenemos que saber qué es esto de competencias” (Entrevista Pm, 24:21, 134).

Integrar las competencias clave en el currículo y analizar sus implicaciones en el Proyecto Educativo de Centro (Objetivo 2 del Proyecto de Formación en Centro 1).

Ante esta necesidad, la Consejería incorpora el módulo “Currículo por competencias” al sistema de información Séneca, que es la aplicación que la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía ha desarrollado para que el profesorado pueda llevar a cabo todo el proceso de gestión que conlleva su labor docente. Este módulo ofrece la posibilidad de realizar la programación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la toma de decisiones en los procesos de evaluación. La incorporación de este módulo lleva asociada una formación centrada en la integración de las competencias clave en el currículo, una formación piramidal o en cascada que denominamos Fase I, que trata de llegar al mayor número de profesorado posible, en la cual se procede inicialmente a formar a un pequeño grupo de profesorado de cada centro educativo que luego se convierten en docentes de sus propios compañeros y compañeras. A esta Fase I acuden cuatro de los cinco centros educativos participantes en esta investigación. Así describe la experiencia uno de los centros participantes.

Eso surgió a raíz de que la Junta de Andalucía propuso a algunos centros que hicieran una formación un poco a nivel de red, ¿no?, a nivel piramidal, digamos. Entonces formaba a algunos de los componentes del claustro y ese componente del claustro formaba al resto (...). Entonces el primer curso fue al final, prácticamente fue muy de prisa, porque fueron en los meses de abril, mayo y junio (...). Pero bueno, fue la primera y después estuvimos haciéndola aquí en el centro y a raíz de eso se propuso la Formación en Centro para el curso siguiente y continuamos lo que iniciamos con la labor (Entrevista J, 13:9, 58-64).

Esta Fase I supone un primer acercamiento, pero el profesorado considera necesario seguir profundizando en el trabajo por competencias y este es el principal motivo por el que constituyen, al año siguiente, una Formación en Centro. Está claro, como apunta una de las profesoras, que un enfoque metodológico basado en las competencias clave conlleva importantes cambios en la práctica docente, en los métodos de enseñanza y aprendizaje y en la organización y cultura escolar. De hecho, en la mayor parte de los centros ya se estaba generando un debate interno en torno a la importancia del trabajo por competencias y a la metodología de aprendizaje basado en proyectos, especialmente desarrollado en la etapa de Educación Infantil. Este diagnóstico es claramente “horizontal”, una mirada hacia adentro para evaluar críticamente la organización interna y el grado de formación del profesorado para favorecer el desarrollo competencial del alumnado. Como se puede apreciar en el siguiente testimonio, es clave esta reflexión común y compartida sobre la calidad de las diferentes propuestas metodológicas.

Porque ese debate ya estaba aquí. Porque afortunadamente en Infantil tenemos unas compañeras bastante competentes, que están trabajando por competencias, por proyectos, de hace varios años, a su manera (...). Entonces estaba ahí, ese debate interno nuestro, hablando. Cuando no te sentabas con una, te sentabas con otra, que esto, que lo otro, que esto no es tan complicado, que esto no es así, y después estábamos 'los cabezas cuadradas' del libro y ya está. Y entonces bueno, surgió esto, no sé, se estaba poniendo de moda el trabajo por proyectos. Esto está ahí, ¿lo hacemos o no? Pues venga vamos a hacerlo (Entrevista Fj, 10:17, 89).

3.2. *Una Formación en Centro encaminada al diseño de unidades didácticas integradas*

Una necesidad muy vinculada a desprenderse del libro de texto, perder el miedo y la inseguridad y tomar las riendas de su propio proceso de desarrollo personal y profesional. El profesorado, en la medida que se ciñe a un libro de texto, pierde autonomía, creatividad y poder de decisión. Ya sabemos que los libros de texto condicionan las actividades que se realizan, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, establecen los temas culturales que merecen la pena, así como el proceso de evaluación. En nuestra opinión, descualifican y someten al profesorado a un determinado ritmo de trabajo. Plantean una figura totalmente opuesta a la defendida en el siguiente testimonio: un profesorado capaz de diagnosticar lo que sucede en las aulas, de tomar decisiones, de manejar el currículo, de ampliar la variedad de recursos didácticos y de diseñar y evaluar el desarrollo competencial del alumnado.

... era para perder un poco el miedo a eso, a soltarte de lo que es la metodología tradicional, de seguir el libro de texto y de estar condicionado por lo que la editorial tal ha querido decir y organizar en la forma que ellos han preferido o han creído conveniente, y ser tú, digamos, el que coja las riendas de tu clase y de lo que es el currículo como tal (...). Y sobre esto hay que trabajar, de forma que eres más libre y no estás tan supeditado a lo que te digo, a las sesiones de lengua, a las sesiones de mate, a que tengo que estar por el tema tal o por el tema cual. Quitarte un poco ese grado de ansiedad que te meten los métodos y trabajar de una forma que a ellos les parece mucho más motivante porque es que se nota y que es más enriquecedor para todos. Entonces básicamente es de ahí de donde partía esto (Entrevista P, 22:15, 67).

La necesidad de diseñar unidades didácticas integradas, entendidas como herramientas de planificación, aparece estrechamente vinculada con un trabajo más globalizado, ya que el aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento (Diario de observación de los Centros). Este carácter interdisciplinar y transversal requiere del diseño de tareas de aprendizaje integradas, en las que participan varias áreas de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, este carácter integrado favorece que el alumnado aborde contenidos

culturales más relevantes y estimula el compromiso del alumnado con su realidad, promoviendo una participación más activa, responsable y crítica.

Porque queríamos unificar, era como tener un hilo conductor transversal que cogiera todas las asignaturas y poder trabajar de forma globalizada (Entrevista Me, 19:22, 134).

En cuanto a los logros más significativos, destacan que la Formación en Centro les ha permitido crear las bases para una metodología basada en la elaboración de unidades didácticas integradas y en el aprendizaje basado en proyectos para cursos venideros, comprendiendo la importancia de desarrollar todas las competencias clave, de globalizar los contenidos para adquirirlos de forma contextualizada (Memoria final de la Coordinación, Centro 4).

3.3. *Una Formación en Centro que promueva la cultura de colaboración*

Además, optar por el diseño de unidades didácticas integradas contribuye a que el profesorado se sienta partícipe de un equipo con objetivos comunes, que trabaja de manera cooperativa y responsable. Rompe con ese aislamiento e incomunicación profesional entre los diferentes docentes a causa de esa separación artificial entre las materias, puesto que planifican estableciendo un alto grado de coordinación. Por tanto, como plantea esta profesora de Infantil, este proyecto de Formación en Centro parte de la necesidad de conocerse profesionalmente y de una mayor apertura e interacción, favoreciendo la colegialidad y la cultura de la colaboración en el centro educativo.

Pues era como la necesidad de conocernos los ciclos, no solamente ya a nivel de compañeros que nos conociamos, sino que no entrábamos en el aula unos de otros, no sabíamos cómo se trabajaba; en el fondo profesionalmente no nos conociamos. Y entonces eso supuso, pues el que el resto del alumnado del centro también pasara por el aula de Infantil, cómo se trabajaba, y a la vez los pequeños en las aulas de los mayores (...). Sí, y ha sido como eso, como una necesidad de abrir las aulas, de abrir los espacios (Entrevista El, 7:24, 141-143).

Posibilitar el paso de la experiencia aislada a la innovación institucional es otro valor fundamental de la Formación en Centro que destacan algunos docentes entrevistados, puesto que el intercambio de experiencias, la comunicación y la reflexión entre iguales favorece la actualización e innovación educativa. Es por ello, que reclaman la necesidad de una Formación en Centro, ya que es una modalidad más participativa y menos individualista, y por supuesto, más conectada con los problemas de la institución y comunidad educativa.

A nivel de centro ha supuesto un gran cambio metodológico, el que más, la forma de trabajar en grupo por parte de los docentes y la coordinación del claustro (Memoria final de la coordinación, Centro 2).

Una formación, en definitiva, ligada al propio centro, que favorece un clima adecuado para la reflexión sobre su práctica, examinando sus teorías implícitas, concepciones y actitudes. El centro como espacio de cuestionamiento continuo, alejada de aquella en la que se trabaja de forma individualista, para generar cambios que potencien la cooperación, la participación, de forma que tenga una clara incidencia y repercusión en la mejora de la práctica educativa.

Mira, si un profesor viene a nivel individual, a título individual hace un curso, luego eso no tiene repercusión en ese centro. Hay que moverlo, hay que cambiar los centros enteros, no a un solo profesor. Porque eso cambia su aula, pero lo demás qué. Entonces yo opino que la formación va a través de las formaciones en centro (Entrevista L, 14:7, 44).

3.4. *Una Formación en Centro que evite la exclusión del alumnado en situación de enfermedad*

El quinto centro participante en esta investigación demanda una Formación en Centro para contribuir a hacer visibles a los invisibles, reclamando una mirada que ayude a evitar la exclusión del alumnado en situación de enfermedad. Una Formación en Centro para dar visibilidad al alumnado que, por problemas de salud, sea por motivos de enfermedad crónica o transitoria, grave o degenerativa, traumatismos, etc., ve imposibilitada su asistencia al centro educativo. Una Formación en Centro que visibilice el derecho que tiene el alumnado a proseguir con su proceso educativo durante su permanencia en el hospital o de convalecencia en su propio domicilio.

Porque nosotros queremos, también era un tema de visibilidad, que tú sabes que es una palabra muy mía. Lo que no se ve, no existe. Entonces aula hospitalaria y domiciliaria es algo que no existe en la Consejería porque no se ve y nosotros lo que también pretendíamos es que se viera a nivel de formación (Entrevista T, 27:23, 102).

El profesorado de este centro tiene la necesidad de elaborar un proyecto común de atención integral con la finalidad de unificar la respuesta educativa hospitalaria y domiciliaria. De esta manera se da continuidad a la atención educativa que recibe el alumnado desde el momento en que ingresa en el hospital hasta que sigue su atención en el domicilio. Hasta el momento, ambos proyectos eran independientes. El trabajo diario con el alumnado en situación de enfermedad pone de manifiesto la necesaria interrelación entre ambos contextos para favorecer su desarrollo integral, independientemente del espacio físico en el que la atención educativa se lleve a cabo.

Diseñar un Proyecto Integral que unifique y visibilice la atención educativa hospitalaria y domiciliaria (Objetivo 1 del Proyecto de Formación en Centro 5).

Gracias a la Formación en Centro, consiguen unificar los dos servicios, formando un solo equipo que favorece una mayor coordinación entre el profesorado del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, y permite establecer cauces

de comunicación fluidos entre dos realidades muy próximas; las aulas hospitalarias y la atención domiciliaria.

Esa necesidad partió de darle continuidad al alumnado enfermo que estaba en el hospital, que fuera la misma maestra del hospital quien le diera esa continuidad en atención domiciliaria cuando le dieran el alta hospitalaria. Que hubiera ahí una continuidad. Entonces claro, pues antes los puestos estaban separados, era solo atención domiciliaria o atención hospitalaria, entonces la maestra del hospital no podía salir al domicilio. Entonces pues se hizo esa propuesta para que hubiera esa continuidad a lo largo de todo el proceso y que no hubiera tantos cambios (Entrevista S, 26:36, 120).

3.5. *En definitiva, una Formación en Centro vinculada a las necesidades de los centros*

Desde nuestro punto de vista, es importante tener en cuenta que el proceso de Formación en Centro está claramente vinculado a las necesidades detectadas a partir de los procesos de autoevaluación y mejora del centro. Por ello, es clave realizar diagnósticos lo más certeros posibles, articulando procesos participativos para involucrar a toda la comunidad educativa y detectar cuáles son los retos en los que merece la pena centrar los esfuerzos. Esto significa que hay que priorizar, establecer dónde poner el foco, en qué necesidades centrarse, a partir de un diagnóstico adecuado de los retos que existen en cada centro educativo, tratando de evitar la dispersión que supone atender muchos frentes a la vez. Es lo que aporta armonía y coherencia a los esfuerzos conjuntos, para que el proyecto de Formación en Centro apunte, de forma coordinada, en una misma dirección.

Si somos capaces de comprender y partir de nuestras propias necesidades, estamos en mejores condiciones de poner el foco en mejorar aquello que merece la pena. Establecer una cultura diagnóstica es el primer paso que deben dar los centros, identificando las principales carencias y oportunidades de mejora. Un buen diagnóstico, para que la Formación en Centro pueda tener el mayor impacto posible en la mejora de los procesos educativos. En esta toma de decisiones, es importante tener en cuenta la relevancia del problema o necesidad, su potencial innovador, el esfuerzo que requiere, y si cuenta con el liderazgo o el equipo comprometido en su realización.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con Imbernón (2017), este profesorado tan valioso e importante “es el mejor que hemos tenido nunca por su formación y dedicación” (p. 107). De hecho, muestran una actitud de apertura y motivación hacia la formación permanente, y en concreto, hacia la Formación en Centro y el cambio profesional en el que se ven inmerso. “Esta aspiración de mejora profesional es el motor que propicia la búsqueda de un cambio que favorezca romper con las creencias autolimitantes y desarrollar las competencias profesionales” (Giner, 2012, p. 42).

Como conclusiones, en primer lugar, podemos afirmar que es el propio profesorado el que demanda una Formación en Centro para dar respuesta a las nuevas exigencias que emanan de la legislación europea y española respecto a la introducción del trabajo por competencias en el currículo de Primaria. A pesar de que la Administración ofrece una formación, el profesorado considera imprescindible seguir profundizando en este tema. Tienen claro que la cultura de su centro no cambia con facilidad. Para que el trabajo por competencias se incorpore a sus centros educativos se requiere tiempo y continuidad. Es por ello, que ven en la Formación en Centro una oportunidad para contribuir al desarrollo competencial de su alumnado. Lo que empieza siendo un cambio legislativo, se convierte en una necesidad que se incorpora a los centros a través de esta modalidad formativa.

En segundo lugar, estrechamente relacionada con la anterior, destacamos la necesidad que tiene el profesorado de introducir cambios importantes en la metodología didáctica para contribuir al desarrollo competencial del alumnado. Son modificaciones que implican una manera diferente de entender el rol docente y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje en su totalidad. Estas inquietudes se implementan a través del diseño de unidades didácticas integradas, con la intención de dejar a un lado el libro de texto y realizar un trabajo más globalizado. El diseño de tareas de aprendizaje integradas a partir de diferentes áreas de conocimiento favorece la relevancia de los contenidos, el compromiso del alumnado con su realidad y una participación más activa, responsable y crítica.

En tercer lugar, podemos concluir que estas unidades didácticas integradas contribuyen a romper con el aislamiento del profesorado debido a esa separación artificial de las materias y favorecen una mayor apertura, colegialidad y cultura de colaboración en los centros educativos participantes en este proyecto de investigación. Tanto la colaboración docente, basada en el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática (Krichesky y Murillo, 2018), como el feedback entre iguales (Roselló y De la Iglesia, 2021) son aspectos esenciales para impulsar procesos de innovación y mejora de la práctica docente.

Y, en cuarto lugar, la Formación en Centro del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria ha contribuido a dar visibilidad al derecho que tiene el alumnado a proseguir con su proceso educativo durante su permanencia en el hospital o de convalecencia en su propio domicilio. Tienen necesidad de elaborar un proyecto común de atención integral al alumnado con la finalidad de unificar la respuesta educativa hospitalaria y domiciliaria. Precisamente, la falta de formación del profesorado en activo que desempeña su labor docente en las aulas hospitalarias y domiciliarias es resaltada como un aspecto a mejorar en algunos estudios acerca de este tema (Lizasoáin, 2021; Muñoz, 2016; Ocampo, 2019; Ruíz, García y Ochoa, 2020).

Por tanto, un buen diagnóstico favorece que la Formación en Centro pueda tener un gran impacto en la mejora de los procesos educativos. En este sentido,

hay investigaciones que avalan la capacidad de transferencia de la modalidad de Formación en Centro. Primero porque implica una labor de conexión, ayuda y colaboración entre colegas; pero también por su capacidad para ajustarse a las necesidades del profesorado incrementando la motivación para el desarrollo de sus competencias profesionales (Aneas, 2018; Aneas, Sánchez y Sánchez, 2019; González, Alonso y Berrocal, 2017; López, Feijoo, Novel y Moral, 2017; Tomás-Folch y Duran-Bellonch, 2017).

El proceso de Formación en Centro ha estado estrechamente vinculado a las necesidades detectadas a partir de los procesos de autoevaluación y mejora nacidos en los mismos; es decir, a una cultura diagnóstica que ha involucrado a todo el claustro, centrando sus esfuerzos en mejorar aquello que, a criterio de sus protagonistas, presentaba carencias u oportunidades de mejora. Los dos diagnósticos que se han presentado se complementan y son necesarios. El primero que mira hacia afuera y tiene más que ver con las demandas de la nueva legislación educativa y el segundo como mirada hacia adentro, haciendo una mayor introspección del propio centro educativo. Ambos diagnósticos llevan a los cinco centros educativos a plantearse una Formación en Centro para impulsar su proyecto, el reto en el que centrar los esfuerzos, su oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional.

Podemos conseguir una mayor profesionalización docente a través de proyectos de Formación en Centro donde el profesorado decide qué formación necesita para dar respuesta a las situaciones problemáticas únicas que vive en el contexto real del aula y del centro. El punto de partida son las cuestiones que emergen de la misma práctica. Como afirman Esteve, Melief y Alsina (2010), “se considera a las personas en formación personas con una identidad propia; con ello se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada del desarrollo profesional” (p. 35).

Sin duda, asumir que la formación del profesorado ha de surgir de los centros supone una apuesta por la profesionalización de los docentes, por reconocer su capacidad para tomar decisiones propias y por la autonomía de las escuelas (Marcelo, 1995, p. 361), evitando de esta forma una “formación para la sumisión” que anula al sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional (Martínez, 2004, pp. 130-131). Se concibe al profesorado como una persona capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, llevando a cabo lo que Schön (1992) denomina reflexión-en-la-acción. Una reflexión que se aleja de ser un mero instrumento para medir la eficacia en el aula y nos lleva a momentos de “buena docencia” (Brady, 2020, p. 59). Al reflexionar sobre su práctica, realizando un diagnóstico de los problemas reales, transformando los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, es cuando el profesorado desarrolla su profesionalidad, sus cualidades esenciales y un sentido positivo de identidad y misión (Korthagen, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen, 2010).

La Formación en Centro une la formación a un proyecto de trabajo. No se trata de formar para posteriormente desarrollar un proyecto de cambio, sino por el

contrario, diseñar un proyecto innovador y contar con la formación necesaria para llevarlo a cabo (Imbernón, 2007, p. 112). Como plantea Vera (2006, p. 47), la vida de los grupos requiere proyectos que la llenen de sentido y en los que participe toda la comunidad educativa, de forma que permitan ir creando redes educativas.

Podemos concluir que la Formación Permanente es una herramienta estratégica ineludible para la mejora de la calidad de la educación y que, dentro de ella, la Formación en Centro es una modalidad idónea para instalar como hábito el aprendizaje constante, dinámico y progresivo de todo o buena parte del equipo de profesionales de la institución, más allá de las directrices técnicas que con las mejores intenciones vienen desde fuera sin tener en cuenta la situación concreta y necesidades de la práctica del profesorado. La Formación en Centro es una modalidad con gran potencial dado que parte de las necesidades de los propios centros, cuenta con la participación de prácticamente la totalidad del claustro, puede involucrar a diferentes profesionales de la educación, reafirma la identidad profesional docente y supera el carácter individualista potenciando una respuesta adaptada al centro educativo como agente principal de transformación e innovación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (2012). Formación en centros para la mejora de la competencia profesional del profesorado. En E. Fernández y E. Rueda (Coords.), *La educación como elemento de transformación social* (pp. 39-46). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Alonso, M., y Vila, E. (2019). Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Aneas, C. (2018). Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 193-203. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.5303>
- Aneas, C. (2019). *Evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial*. [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).
- Aneas, M. C., Sánchez, J., y Sánchez, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Barquín, J. y Fernández, J. (2002). El profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Barredo, B. (2012). Gestión de la formación en centros educativos. Claves para su planificación. *Aula de Innovación educativa*, 212, 43-47.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>

- Boarini, M. G. (2018). La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 133-155. <https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>
- Caparrós, E., Martín, D., y Sierra, J. E. (2021). La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 316-341. <https://doi.org/10.17583/qre.8479>
- Colén, M. T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de Innovación educativa*, 212, 48-52.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 170, de 30 de agosto de 2013, pp. 6-50.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Ibérica.
- Elliot, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 223-242.
- Escudero, J. M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 19-70). Arquetipo.
- Escudero, J. M. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 227-286). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <http://doi.org/10.5944/educXX1.20183>
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Esteve, O., Melief, K., y Alsina, A. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C., y González-Geraldo, J. L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 261-289). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Fernández-Salineró, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 109-144. <https://doi.org/10.14201/3089>
- García-Ruiz, M. R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gimeno, J. (2010) La carrera profesional del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 243-260.

- Giner, A. (2012). Construcción de la identidad docente: ser tutor. *Aula de Innovación educativa*, 212, 39-42.
- González, A., Alonso, M. A., y Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 17, 113-127. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10405>
- Imberñón, F. (2007). *10 ideas clave en la formación permanente del profesorado*. Graó.
- Imberñón, F. (2011). La formación permanente a través de las redes, de las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. *Revista Digital Educativa Wadi-Red*, 2(3), 27-31.
- Imberñón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 83-101.
- Krichesky, G. J., y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lizasoáin, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 5-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143>
- López, M., Feijoo, M., Novel, G., y Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CIAIQ 2017*, 2, 1165-1174.
- Marcelo, C. (1995). *La Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Martínez, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.
- Muñoz, V (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 79-89.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2010). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 221-252). Narcea.
- Ocampo, A. (2019). Entrevista con Olga Lizasoáin Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 16-22. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.664>
- Ortega, M. C. (2016). La formación del carácter en los futuros maestros como proceso educativo orientado hacia la democratización educativa. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 227-231). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Palos, J., Martínez, M., y Albaladejo, C. (2012). Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. *Aula de Innovación educativa*, 212, 27-32.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnica y análisis de datos*. La Muralla.
- Pineda, P., Moreno, M. V., Úcar, X., y Belvis, E. (2008) Derecho a la calidad de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Rivas, J. I. (Coord.) (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Ruiz, M., García, L. y Ochoa, B. (2020). Necesidades de formación en pedagogía hospitalaria. valoración de expertos en materia de competencias docentes específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 223-245. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8130>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 175-200.
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 95-144. <https://doi.org/10.14201/2812>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tomás-Folch, M., y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.240591>
- Vera, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 139-149.
- Vera, J. (1995). El profesor ante los modelos culturales de la sociedad contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 77-93.
- Vera, J. (2006). Creando redes educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 155, 46-48.
- Villar, L. M. (1998). Proyecto de formación desde el centro (PFC). *Revista de Educación*, 317, 45-56.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

IN-SCHOOL TRAINING OF NON-UNIVERSITY TEACHERS: FUNDAMENTAL MODALITY IN THEIR LIFELONG LEARNING

La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente

Mariana ALONSO-BRIALES & Julio VERA-VILA

University of Málaga. Spain.

mariana@uma.es; juliovera@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-6804-6791>; <http://orcid.org/0000-0002-6785-7645>

Reception date: 27/01/2022

Acceptance date: 21/04/2022

Online publication date: 01/09/2022

How to quote this article: Alonso-Briales, M., & Vera-Vila, J. (2023). In-School Training of Non-University Teachers: Fundamental Modality in Their Lifelong Learning. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

ABSTRACT

Lifelong learning involves a constant learning process throughout a teacher's lifespan. It is aimed to meet the real needs and problems that teachers have in their practice by developing professional competences in a continuously changing environment. In-School training is one of the basic forms of lifelong learning for non-university teachers, since it begins from, becomes adjusted in, and reflects on, the immediate environment, thus facilitating analysis, reflection, and improvement of teaching practice.

This paper presents a qualitative project focused on five case studies. They are set in four early childhood and primary education public schools, and in the Hospital and Home Educational Care Service in Málaga, which are involved in developing

in-school training that is intended to address teachers' training needs when it comes to dealing with the problems encountered in their professional practice.

The results show that in-school training projects aimed at personal, professional, and institutional improvement have high potential for lifelong learning and teachers' professional development. They are projects that can be easily adapted to each setting and to teachers' real needs. In this way, they help prevent teacher discomfort, avoiding inhibition and falling into a repetitive pattern by introducing a renewed interest in searching for new educational ideas. We therefore conclude that in-school training is regarded as the main means of delivering lifelong learning for teachers in Andalusia, as it considers the school to be the focus of training and the basic unit of educational change and innovation. In addition, it encourages the creation of spaces for reflection and participation and proposals for change, as well as promoting teamwork as a major development for the educational institution and the teaching staff.

Keywords: in-school training; lifelong learning; teachers' professional development; professional identity; professional competences.

RESUMEN

La formación permanente supone un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria vital del docente, dando respuesta a las necesidades y problemas reales que el profesorado tiene en su práctica para desarrollar sus propias competencias profesionales en un contexto de cambio continuo. Una de las modalidades fundamentales de formación permanente del profesorado no universitario es la Formación en Centro, dado que parte, se ajusta y revierte en el propio contexto, facilitando de esta manera el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente.

En este trabajo se presenta una investigación de corte cualitativo, centrada en cinco estudios de casos, cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga, que se implican en el desarrollo de una Formación en Centro como iniciativa para dar respuesta a sus necesidades formativas, a los problemas que el profesorado encuentra en su práctica.

Como demuestran los resultados, estos Proyectos de Formación en Centro, orientados hacia la mejora personal, profesional e institucional, tienen un enorme potencial para la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. Son proyectos con gran capacidad para adaptarse al contexto y a las necesidades reales del profesorado, que ayudan a prevenir el malestar docente, a evitar la inhibición y la rutina, y a incrementar el interés por la búsqueda de nuevas propuestas educativas. Por tanto, concluimos que la Formación en Centro es valorada como una modalidad prioritaria dentro de los planes de formación permanente del profesorado en Andalucía, puesto que considera al centro educativo como el foco de formación y la unidad básica de cambio e innovación educativa. Además, favorece espacios de reflexión y participación, propuestas de cambio y de trabajo en equipo como desarrollo fundamental de la institución educativa y del profesorado.

Palabras clave: formación en centro; formación continua; desarrollo profesional docente; identidad profesional; competencia profesional.

1. INTRODUCTION

Schools are no longer what they were years ago, nor are teachers' tasks the same. We live in a constantly changing environment in terms of many of the variables that affect the school system. It is not surprising, therefore, that many studies have focused on analysing their impact on schools and on the disorientation of education professionals (Esteve, 2011; Esteve, Franco & Vera, 1995; Gimeno, 2010; Ortega, 2016; Vera, 1992; 1995). The profession of teaching has become increasingly complex and difficult, and a new outlook on professional culture and lifelong learning is needed (Imbernón, 2011; 2017). As Colén (2012) argued, in the face of these uncertain and changing contexts, lifelong learning appears not as a necessity, but as 'a way of approaching the profession' (p. 49). The right to inclusive quality education in democratic societies certainly demands that lifelong learning be incorporated into the habits of teachers' professional practice as a salient aspect of how to take the correct approach to teaching, as a hallmark of professional identity.

In this way, training becomes an unescapable systematic strategy that should be programmed to enable teachers to carry out progressively more complex and shifting tasks. Similarly, it helps to update the professional competences required by changes in the environment and to improve personal competences, thus making work a source of learning and satisfaction (Ezquerro, Argos, Fernández-Salineró & González-Geraldo, 2016; Fernández-Salineró, 2004). The very concept of professional development involves considering teachers to be 'subjects in constant learning and development' (Sarramona, Noguera & Vera, 1998, p. 126).

This educational action takes place within educational institutions shared by students, teachers and families. Hence, in order to improve the quality of education, it is very important to change the culture and ways of working in the institution itself; the institution is the main axis around which a large part of the proposals for change take place (Escudero, 1992; 1993; Escudero, González & Rodríguez, 2018). In this way, the professional development of teachers and the improvement of the institution can be seen as mutually reinforcing, as two sides of the same coin.

The acceptance of this close relationship between school development and teachers' professional development leads to an understanding of the school as the basic unit for training and change (Alonso & Vila, 2019). Some forms of lifelong learning are becoming more and more widespread in Spain that are known by different names: in-school training, school-centred training, school-centred review, etc.

The Education Authorities have reflected the importance of training activities that focus on the analysis, reflection and improvement of teaching practice in various procedures and regulations. These notably include Decree 93/2013, of 27 August, which regulates initial and ongoing teacher training in the Autonomous Region of Andalusia and in the Andalusian System of Ongoing Teacher Training. In this way, the classroom and the school have become the ordinary training settings, promoting collaborative work between teachers, self-training methods, and the

implementation of in-school training projects or specific in-school training projects linked to educational programmes.

In Andalusia, education policies related to teacher training tend to prioritise self-training over face-to-face training, arguing that self-training involves overcoming the enormous dependence on face-to-face training that teachers are required to surmount in search of universal answers to individual problems, and that teachers should be the ones to generate their own learning and provide solutions to their own specific needs (Aneas, 2019, p. 15).

In-school training is closely linked to the educational project of schools, as it is aimed at meeting teachers' training needs and concerns as they arise from in-depth diagnosis, resulting from shared analysis, and reflection on the improvement of the school (Alonso, 2012). As Barredo (2012) stated, 'the autonomous school, as an intelligent, and improvement-seeking unit, must be able to lead processes of change by redesigning the course of events' (p. 43). The aim is to move from a teacher-centred approach to a more global one that revolves around the whole school (Barquín and Fernández, 2002; García-Ruíz and Castro, 2012; Pineda, Moreno, Úcar and Belvis, 2008). In-school training undoubtedly seeks to meet specific demands by proposing practices designed for enhancing both teaching practice and student performance. This is only possible by relying on collective involvement and commitment to the proposed goals, the completion of tasks, their implementation in the classroom and in the school, and the use of teamwork strategies.

Santos (2010) and Elliot (2010) highlighted that the cooperative nature of teacher training processes is closely linked to real situations and scenarios, which they called 'learning to learn as part of a community', as learning communities or learning organisations. Palos, Martínez and Albaladejo (2012, p. 30) also stated that participatory processes are needed in certain aspects: in identifying needs, in training design, and in the monitoring and evaluation of projects.

Therefore, teachers support in-school training, as opposed to the traditional courses delivered in specific teachers training institutions (Ramirez, 2015, p. 209). The school and the community should be the focus of lifelong learning. Villar (1998, p. 51) stressed the social importance of training activities as a mechanism for change in schools. He emphasised the use of training to turn theory into specific actions and translate them into professional competences and the transfer potential that goes beyond training actions themselves.

The main objective of this study was to assess and understand the impact that in-school training has on the development of teachers' professional competences at non-university levels. This type of training is undoubtedly a priority in the ongoing teacher training that the Department of Education and Sport of the Andalusian Regional Government has been promoting for several years now. The aim is to provide the most appropriate response possible to the educational needs of a school. This is based on the understanding that the school is the core and the

most appropriate place for reflection, to ensure that the improvement of practice has a clear impact on the improvement of student performance and the development of their competencies. Therefore, this research focuses on two axes, namely: providing an in-depth study of the in-school training and analysing its contribution to the development of professional competences in teachers.

2. METHODOLOGY

This piece of qualitative research is focused, firstly, on the use of in-school training to describe and interpret the educational environment from within; and secondly, on change, social transformation and the emancipation of teachers, mainly framed within critical theory (Bartolomé, 1992; Boarini, 2018; Eisner, 1998; Pérez Serrano, 1994; Rivas, 2021; Sandín, 2003).

This type of research goes beyond the positivist tradition, which ignores the role of subjectivity and the interpretative frameworks of individuals, and instead analyses teachers' own words, perceptions, feelings, interpretations, and circumstances. The relationship is mainly based on listening, availability, and attention, with a view to enabling a transformative experience (Caparrós, Martín & Sierra, 2021; Sierra & Blanco, 2017).

The selected sample consists of five case studies: four early childhood and primary education public schools in different areas of the province of Malaga and in the Malaga Home and Hospital Education Care Service (SAEHD). A total of twenty-nine teachers participated in the interviews, of which 22 were female (76 %) and 7 were male (24 %). Most of the teachers interviewed (65 %) were in the 30-50 age group. All participants held a teaching degree, and in some cases, they also held a second, third or fourth degree, including Psychopedagogy (14 %), Pedagogy (10 %), Psychology (4 %) and History (2 %).

The qualitative case studies used have assessed multiple stakeholder perspectives, observation and interpretation in naturally occurring contexts (Simons, 2011, pp. 21-22). According to Muñoz and Muñoz (2010), this methodology is characterised by intensive and in-depth studies which are understood as bounded systems, unique situations or social entities that are framed in a context. According to Stake (2010) the case study is the study of 'the uniqueness and complexity of a single case, its embeddedness and interaction with its contexts' (p. 16).

Access to participants and the negotiation process in this study complied with the widely recognised requirements to ensure rigorous qualitative research. A negotiation process was carried out in all participating schools in order to provide participants with a clear explanation of the nature of the research and to ensure confidentiality.

The techniques used to collect information in this study included participant observation, in-depth interviews, and document collection.

Participant observation allowed us to become involved in the in-school training processes. In this way, we were able to participate and share the main actions carried

out by the teaching staff of each school. The instrument used was an observation journal for the training sessions.

The interviews conducted gave us an insight into how the participants developed and constructed their conceptions of lifelong learning, and more specifically, of the in-school training programme in which they participated. They express teachers' feelings and thoughts and the way they interpreted their professional reality. A total of 29 interviews were conducted, each lasting between 30 and 90 minutes. In each case study, interviews were conducted with the person who was in charge of coordinating the in-school training programme, the counsellor at the relevant teacher training centre, a member of the management team, and early childhood and primary education teachers. A basic script was used that included questions about the elements involved in in-school training. Therefore, we took a highly subjective perspective, in which we mainly sought to record the teachers' explanations and evaluations of their experience of in-school training, as they interpreted it.

Documents were also collected in which teachers described their actions, experiences and opinions about in-school training, such as projects, minutes of the sessions, progress and final reports, evidence of the tasks carried out, etc.

Once the data collection process was completed, they were categorised in an attempt to establish a sufficiently broad and flexible system. 'The cardinal rule of coding in qualitative analysis is to make the codes fit the data and not vice versa' (Taylor & Bogdan, 2010, p. 174). Therefore, the process of data collection and data analysis have been closely linked in this qualitative study. The themes that emerged from the interviews were documented by reading field notes and transcripts, which were taken as a starting point to reflect on the meaning and interpretation of the data obtained.

Computerised systems were an essential aid in this process. We used one of the most powerful computer programmes for the management of qualitative data; ATLAS.ti (version 9 for Windows).

The results presented below mainly use the language of the participating teachers and include those extracts that were most illustrative as evidence to support and justify the interpretations made. These quotations are accompanied by a reference to their location in the settings where they were produced.

Research is usually completed when a report is submitted. However, reality always leads to new questions and opens the way for discussion and new findings. That is what this research aims to do, to become a learning process that is enriched by dialogue and joint reflection to delve deeper into the complex reality of school-based training.

3. RESULTS

Lifelong learning involves fostering a continuous attitude of enquiry, research, analysis and search. This is not merely an added aspect, but a constitutive and

intrinsic element of teaching identity. To improve education, to feel happy and at ease in the profession, we need competent teachers, who are willing to participate in this form of training in order to transform their educational practices.

I think it is intrinsic to our profession (...). I believe that lifelong learning is the only way to be alive in education, to feel happy in education and to feel that you are at ease in education and that this is a worthwhile profession. Otherwise, pack your bags and go somewhere else (Interview Z, 29:5, 22 and 29:7, 26).

3.1. *In-school training that contributes to the development of students' competences*

One of the reasons why the schools that took part in this study recognised the need for in-school training is because of the legislative changes that are taking place and with the introduction of key competences as an essential element in the primary school curriculum. This regulatory change becomes a first-order necessity for implementing in-school training courses. It arises from a more 'vertical' diagnosis, which looks outwards in order to grasp and understand the demands of the social environment, as the organisational context of a school cannot be separate from the social demands placed on it.

So, in principle, let's say it wasn't something that they were thinking about, but let's say that the world around them was leading them to 'we have to know what this competence thing is about' (Interview Pm, 24:21, 134).

To integrate key competences into the curriculum and analyse their implications for the school's educational projects (Objective 2 of School Education Project 1).

In order to meet this need, the Regional Department of Education and Sport of the Andalusian Regional Government has incorporated the 'Curriculum by competences' module into the Seneca information system. This is the application used by the Regional Department of Education and Sport to enable teachers to carry out all the management processes involved in their teaching. This module helps with the programming of the teaching and learning process and making decisions in the evaluation process. The use of this module is associated with training focused on curricular inclusion of key competences, a pyramidal or cascade training structure that we call Phase I. In order to reach as many teachers as possible, a small group of teachers from each school are initially trained and then go on to teach their own colleagues. Phase I was attended by four of the five schools participating in this research. This is how one of the participating schools describes the experience.

This resulted from a proposal from the Government of Andalusia that some schools could provide network-based training, or rather pyramid-style. So they trained some of the teachers, and then those teachers trained the rest (...). So the first course happened at the end of the school year, it was practically rushed, because it was in April, May

and June (...). But ok, it was the first one and then we did it here in the school. As a result, an in-school training programme was proposed for the following year, and we continued what we had started to work on (Interview J, 13:9, 58-64).

Phase I was a first step. However, teachers considered it necessary to continue working on competencies, and this was the main reason why they set up an in-school training programme for the following year. As one of the teachers pointed out, it is clear that a methodological approach based on key competences entails important changes in teaching practices, in teaching and learning methods, and in school organisation and culture. In fact, in most schools, an internal debate had already started around the importance of competence-based work and project-based learning methodology, especially at the early childhood education stage. This diagnosis is clearly 'horizontal' in approach; it involves looking inwards to critically evaluate the internal organisation and the degree to which teachers are trained to foster the development of competences among their pupils. As can be seen in the following statement, teachers reflected on the importance of ensuring that high-quality methodological approaches are implemented.

Because that debate was already here. Because fortunately in early childhood education we have some highly competent colleagues who have been working on competences, on projects, for several years, in their own way (...). So, there it was, we had our own internal debate. You would sit down and chat with a colleague, you then with another, I think this, she says that, this is not so complicated, this is not so, and then there were some of us who were 'textbook fiends' who wouldn't do anything else. And then this came up. I guess project work was becoming fashionable. This is out there, do we do it or not? Come on, let's do it (Interview Fj, 10:17, 89).

3.2. In-school training aimed at designing integrated teaching units

Letting go of the textbook requires losing one's fear and insecurity and taking control of one's own personal and professional development process. When teachers stick to a textbook, they lose autonomy, creativity and decision-making power. We know that textbooks determine the activities and the teaching-learning strategies used, and they establish which cultural themes are worthwhile, and set the evaluation process. In our opinion, they de-skill teachers and impose a certain work pace on them. The strict use of textbooks turns teachers into figures who are at the opposite end of the following description: members of the teaching staff capable of identifying what happens in the classroom, making decisions, managing the curriculum, expanding the range of teaching resources used, and designing and assessing the development of student competences.

... it was a bit about losing your fear of that, of letting go of the traditional methodology; from following the textbook and being conditioned by what the publishing house

wanted to say and organised in the way they preferred or thought appropriate, you have to be the one who basically takes the reins of your class and of the curriculum as such (...). And this is what you have to work on, so that you are freer, and you are not so dependent on the language sessions, the maths sessions, on the fact that I have to cover this subject and then that subject. Removing some of the anxiety that comes from the methods and to work in a way that they find much more motivating, because you can tell, it's more enriching for everyone. So that's basically where this was coming from (Interview P, 22:15, 67).

The need to design integrated teaching units, understood as planning tools, is closely linked to a more comprehensive approach to work, as competence-based learning must be approached from all areas of knowledge (schools' observation journal). This interdisciplinary and cross-cutting character requires integrated learning tasks to be designed that involve several subject areas. From our perspective, this integrated character promotes more relevant cultural contents for students and stimulates their commitment to their environment, encouraging more active, responsible and critical participation.

Because we wanted to make it more coherent, it was like having a cross-cutting thread that would cover all the subjects and be able to do more comprehensive work (Interview Me, 19:22, 134).

The most significant achievements they highlighted included that in-school training enabled them to provide them with some foundations for a methodology based on the development of integrated teaching units and project-based learning for future academic years. This takes into account the importance of developing all the key competences, of using contents more comprehensively for pupils to learn them in a contextualised way (Final Report of the Coordination, School 4).

3.3. *In-school training that promotes a culture of collaboration*

In addition, opting for the design of integrated teaching units helps teachers to feel that they are part of a team with common objectives, working in a cooperative and responsible manner. It breaks down the professional isolation between different teachers due to the artificial separation of subjects, as they can plan in a highly coordinated way. Therefore, as this early childhood teacher said, this in-school training project is based on the need to get to know each other professionally and on greater openness and interaction, fostering collegiality and a culture of collaboration in the school.

Well, there was a need to get to know each other, not only as colleagues, because we knew each other, but we didn't know each other in the classroom, we didn't know how each of us worked; deep down we didn't know each other professionally. And then that meant that the rest of the pupils in the school also popped round the early

childhood classroom, saw how they worked, and at the same time the little ones were in the classrooms of the older kids (...). It was like that, like a need to open up the classrooms, to open up the spaces (Interview E1, 7:24, 141-143).

Another valuable contribution of in-school training, as highlighted by some of the teachers interviewed, is that it enables people to move from an isolated experience to institution-wide innovation, since the exchange of experiences, communication and reflection among peers fosters educational updating and innovation. This is why they call for in-school training, as it is a more participative and less individualistic process, which is clearly more connected to the problems of the institution and the education community.

At school-wide level, the most significant methodological change was teachers working in groups on a coordinated basis (Final report of the coordination, School 2).

As training is ultimately linked to the school itself, it favours a suitable climate for teachers to reflect on their practice, examining their implicit theories, conceptions and attitudes. The school as a space for continuous questioning, far from being an environment where work is done in an individualistic manner. It is a setting to generate changes that promote cooperation and participation, so that it can have a clear impact on and repercussions for the improvement of educational practice.

Look, if a teacher comes individually, takes a course on an individual basis, then that has no repercussions for that school. Things need moving, whole schools should be changed, not just one teacher. Because that changes their classroom, but what about the rest? So, I think that teacher training should take place in schools (Interview L, 14:7, 44).

3.4. *In-school training that avoids the exclusion of students with illnesses*

The fifth school that took part in this study called for in-school training to contribute to making the invisible visible; they called for an approach that helped to avoid the exclusion of pupils with illnesses. The in-school training ensured that students who were unable to attend school due to health problems (whether for reasons of chronic or transitory, serious or degenerative illness, trauma, etc.) were seen. A form of training within the institution that highlights the right of pupils to continue their educational process during their stay in hospital or convalescence at home.

Because we wanted it to be about visibility, which as you know, is very much a word of mine. What is not seen, does not exist. So, the hospital and home classroom don't exist for the Regional Department because they're not seen. What we wanted is for it to be seen for training purposes are well (Interview T, 27:23, 102).

The teachers in this school identified the need to draw up a common comprehensive care project with the aim of unifying the educational service, for in hospital and at home. In this way, the educational care received by the pupils from the time when they are admitted to hospital until they continue their care at home is consistent. Until now, the two projects were independent. The daily work with pupils with illnesses highlights the necessary interrelation between both settings to ensure their overall development, regardless of the physical space where their educational care actually takes place.

To design a Comprehensive Project that aligns educational care in hospital and at home and makes it more visible (Objective 1 of the In-School Training Project 5).

The in-school training project brought the two services into alignment, as they formed a single team that made it possible to have greater coordination between the teaching staff of the hospital and home education care service. It also established fluid channels of communication between two very close situations: the hospital classrooms and home care.

This need was based on the need to give consistent educational care to students who had illnesses and were in hospital, to ensure that the same teacher at the hospital could be there for them in home care when they were discharged from hospital. So, there was consistency there. Before this, they were separate jobs, so teachers only did either home care or hospital care, and the hospital teacher could not go out to the home. So, this proposal was made to ensure that there would be consistency throughout the whole process and that there would not be so many changes (Interview S, 26:36, 120).

3.5. Ultimately, in-school training is linked to the needs of each school

From our point of view, it is important to bear in mind that the process of in-school training is clearly linked to the needs detected in the school's self-evaluation and improvement processes. For this reason, it is essential that accurate diagnoses are carried out; this can enable participatory processes that involve the entire educational community and identify the challenges on which efforts should be focused. This means that it is necessary to prioritise, to establish what to concentrate on, based on an accurate diagnosis of the challenges in each school; and it involves trying to avoid the dispersion that comes from trying to operate on too many fronts at the same time. This is what brings harmony and coherence to the joint efforts in the in-school training project, so that they can all point in the same direction.

If we are able to understand our own needs and take them as a starting point, we will be in a better position to focus on improving what is worthwhile. Establishing a diagnostic culture is the first step for schools, identifying the main shortcomings and opportunities for improvement. A good diagnosis is needed so that in-school training can have the greatest possible impact on improving educational processes.

In this decision-making process, it is important to take into account the significance of the problem or need in question, its innovative potential, the effort required, and whether there is a leader or a team who are committed to carrying it out.

4. DISCUSSION

According to Imbernón (2017), these valuable teachers 'are the best we have ever had because of their training and dedication' (p. 107). In fact, they show an attitude of openness and motivation towards lifelong learning, and in particular, towards in-school training and the professional change in which they are immersed. 'This aspiration for professional improvement is the driving force behind the search for change that fosters breaking with self-limiting beliefs and developing professional competences' (Giner, 2012, p. 42).

To conclude, firstly, it can be stated that it is teachers themselves who demand in-school training in order to meet the new demands arising from European and Spanish legislation regarding the introduction of competency-based work in the primary school curriculum. Despite the fact that the education authorities offer training, teachers believe that it is essential to continue to study this subject in greater depth. It is clear to them that changing school culture is difficult. It takes time and consistent effort to ensure that competency-based work becomes an integral part of schools. For this reason, they see in-school training as an opportunity to enhance pupils' competences. What began as a legislative change became a need that was brought into the schools by using this type of training.

Secondly, and closely related to the previous point, we highlight the need for teachers to introduce important changes in teaching methodology in order to contribute to the development of student competences. These changes involve a different way of understanding the teaching role and the teaching and learning process as a whole. These concerns are implemented through the design of integrated teaching units, with the intention of setting textbooks aside and working in a more comprehensive manner. The design of integrated learning tasks based on different areas of knowledge fosters the use of contents that are relevant to pupils, pupils' commitment to their environment, and more active, responsible and critical participation.

Thirdly, it can be concluded that these integrated teaching units contribute to breaking the isolation of teachers caused by the artificial separation of subjects. They also foster greater openness, collegiality, and a culture of collaboration in the schools that participated in this research project. Teachers working collaboratively, based on mutual support, shared responsibilities, systematic reflection (Krichesky and Murillo, 2018) and peer feedback (Roselló and De la Iglesia, 2021) are essential aspects for promoting innovation and improving teaching practices.

And, fourthly, the in-school training programme within the hospital and home education care service contributed to giving visibility to the right of pupils to continue

their educational process during their stay in hospital or convalescence in their own home. The teachers in this school identified the need to draw up a common comprehensive care project with the aim of providing consistent educational care in hospital and at home. The lack of training of in-service teachers who teach in hospital classrooms and at pupils' homes has been highlighted as an aspect to be improved in some relevant studies (Lizasoáin, 2021; Muñoz, 2016; Ocampo, 2019; Ruíz, García and Ochoa, 2020).

A good diagnosis is essential in promoting that in-school training can have the greatest possible impact on educational processes. Some studies have been conducted that support the transferability of in-school training. Firstly, because it involves helping, connecting and collaborating with colleagues; and secondly, because of its ability to adjust to the needs of teachers, increasing their motivation to develop their professional competences (Aneas, 2018; Aneas, Sánchez & Sánchez, 2019; González, Alonso & Berrocal, 2017; López, Feijoo, Novel & Moral, 2017; Tomás-Folch & Duran-Bellonch, 2017).

The in-school training process was closely connected to the needs identified in the self-assessment and improvement processes carried out in schools; in other words, to a diagnostic culture that involved the entire teaching staff. As participants reported, their efforts were focused on improving any shortcomings or aspects that posed opportunities for improvement. The two diagnoses presented above are complementary and necessary. The first is outward looking and has more to do with the demands of the new educational legislation, whereas the second is inward looking and is based on a more introspective view of the school itself. Both diagnoses led the five participating schools to consider in-school training to promote their projects and identify the challenges on which to focus their efforts, as well as taking any opportunities for growth and professional development.

A greater level of teacher professionalisation can be achieved through in-school training projects where teachers decide what training they need in order to meet the unique situations they experience in the real context of their classroom and school. The starting point is addressing any questions that emerge from their practice. As Esteve, Melief and Alsina (2010) stated, 'trainees are seen as individuals with their own identity; this encourages autonomy and a self-regulated construction of professional development' (p. 35).

Undoubtedly, assuming that teacher training has to come from schools involves a commitment to the professionalisation of teachers, to recognising their ability to make their own decisions and to the autonomy of schools (Marcelo, 1995, p. 361); conversely, this entails avoiding 'training for submission', which annuls the subject in the process of creating their own professional knowledge (Martínez, 2004, pp. 130-131). Teachers are conceived as people who are able to reflect on their own teaching and implement what Schön (1992) called 'reflection-in-action'. A type of reflection that moves away from being a mere instrument for measuring effectiveness

in the classroom and leads us to moments of ‘good teaching’ (Brady, 2020, p. 59). It is by reflecting on their practice, making a diagnosis of real problems, transforming unconscious aspects of teaching into conscious ones, that teachers develop their professionalism further, and they enhance their essential qualities by developing a positive sense of identity and mission (Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen, 2010).

In-school training links training to a work project. It is not a question of training people in order to subsequently develop a project for change, but on the contrary, of designing an innovative project and having the necessary training to carry it out (Imbernón, 2007, p. 112). As Vera (2006, p. 47) noted, the life of groups requires projects that fill it with meaning, in which the whole educational community can participate, and educational networks can be created.

To conclude, lifelong learning is an unescapable strategic tool for improving the quality of education; and within lifelong learning, in-school training is an ideal way of creating a habit of constant, dynamic and progressive learning among the whole (or a good part of) team of school professionals. This goes beyond the external, well-meaning technical guidelines which fail to take into account the specific situation and needs of each teacher’s individual practice. In-school training is a form of training with great potential, as it is based on the needs of schools, involves the participation of practically the entire teaching staff, and can involve different education professionals, reaffirms the professional identity of teachers, and overcomes the individualistic approach, by addressing the educational situations in, and adapting to, each school as the main agent of educational transformation and innovation.

REFERENCES

- Alonso, M. (2012). Formación en centros para la mejora de la competencia profesional del profesorado. En E. Fernández y E. Rueda (Coords.), *La educación como elemento de transformación social* (pp. 39-46). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Alonso, M., y Vila, E. (2019). Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Aneas, C. (2018). Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 193-203. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.5303>
- Aneas, C. (2019). *Evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial*. [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).
- Aneas, M. C., Sánchez, J., y Sánchez, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>

- Barquín, J. y Fernández, J. (2002). El profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Barredo, B. (2012). Gestión de la formación en centros educativos. Claves para su planificación. *Aula de Innovación educativa*, 212, 43-47.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Boarini, M. G. (2018). La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 133-155. <https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>
- Caparrós, E., Martín, D., y Sierra, J. E. (2021). La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 316-341. <https://doi.org/10.17583/qre.8479>
- Colén, M. T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de Innovación educativa*, 212, 48-52.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 170, de 30 de agosto de 2013, pp. 6-50.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Ibérica.
- Elliot, J. (2010). El 'estudio de la enseñanza y del aprendizaje': una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 223-242.
- Escudero, J. M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 19-70). Arquetipo.
- Escudero, J. M. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 227-286). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <http://doi.org/10.5944/educXX1.20183>
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Esteve, O., Melief, K., y Alsina, A. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C., y González-Geraldo, J. L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 261-289). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.

- Fernández-Salineró, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 109-144. <https://doi.org/10.14201/3089>
- García-Ruiz, M. R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gimeno, J. (2010) La carrera profesional del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 243-260.
- Giner, A. (2012). Construcción de la identidad docente: ser tutor. *Aula de Innovación educativa*, 212, 39-42.
- González, A., Alonso, M. A., y Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 17, 113-127. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10405>
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave en la formación permanente del profesorado*. Graó.
- Imbernón, F. (2011). La formación permanente a través de las redes, de las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. *Revista Digital Educativa Wadi-Red*, 2(3), 27-31.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 83-101.
- Krichesky, G. J., y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lizasoáin, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 5-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143>
- López, M., Feijoo, M., Novel, G., y Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CIAIQ 2017*, 2, 1165-1174.
- Marcelo, C. (1995). *La Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Martínez, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.
- Muñoz, V (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 79-89.

- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2010). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 221-252). Narcea.
- Ocampo, A. (2019). Entrevista con Olga Lizasoáin Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 16-22. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.664>
- Ortega, M. C. (2016). La formación del carácter en los futuros maestros como proceso educativo orientado hacia la democratización educativa. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 227-231). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Palos, J., Martínez, M., y Albaladejo, C. (2012). Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. *Aula de Innovación educativa*, 212, 27-32.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnica y análisis de datos*. La Muralla.
- Pineda, P., Moreno, M. V., Úcar, X., y Belvis, E. (2008) Derecho a la calidad de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Rivas, J. I. (Coord.). (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Ruiz, M., García, L. y Ochoa, B. (2020). Necesidades de formación en pedagogía hospitalaria. valoración de expertos en materia de competencias docentes específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 223-245. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8130>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 175-200.
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 95-144. <https://doi.org/10.14201/2812>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tomás-Folch, M., y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.240591>
- Vera, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 139-149.
- Vera, J. (1995). El profesor ante los modelos culturales de la sociedad contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 77-93.
- Vera, J. (2006). Creando redes educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 155, 46-48.
- Villar, L. M. (1998). Proyecto de formación desde el centro (PFC). *Revista de Educación*, 317, 45-56.

HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA: LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO¹

Towards a More Inclusive Education: A School Transformation

M.^a Luz M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ y Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid. España.
mluz.fernandez@uam.es; gerardo.echeita@uam.es
<https://orcid.org/0000-0003-1551-1586>; <https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>

Fecha de recepción: 10/11/2021
Fecha de aceptación: 18/02/2022
Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

Cómo citar este artículo: Fernández Blázquez, M.^a Luz M., y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>

RESUMEN

La investigación en educación inclusiva apunta la necesidad de ampliar nuestra comprensión sobre los procesos de transformación escolar con horizonte inclusivo desde los contextos particulares, con enfoque *emic*. La investigación que presentamos busca contribuir en esa dirección. Se trata de un estudio de caso único de tipo instrumental con aproximación cualitativa. Tiene como objetivo principal conocer el desarrollo del proceso de transformación con horizonte inclusivo de un centro

1. Este artículo se realiza con apoyo del Proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R y de un contrato predoctoral para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid.

educativo, analizando los motivos que lo impulsaron y las estrategias seguidas para comenzar su proceso de cambio. Se emplearon como estrategias de recogida de información la entrevista, realizando un total de 37 a 27 miembros de la comunidad educativa, y el grupo de discusión, realizando tres a un total de 16 informantes. Desde un análisis temático de tipo inductivo extraemos los principales resultados relacionados con dos grandes dimensiones: la ruptura con lo preestablecido y las estrategias en el proceso de transformación. La primera de las dimensiones cuenta con dos bloques temáticos, donde se perfilan los motivos que llevaron a los profesionales de la comunidad educativa a emprender el proceso de cambio y el horizonte que siguieron. La segunda muestra las estrategias que pusieron en marcha relacionadas con los cambios en la estructura y la organización del centro, la conexión con la propia práctica profesional y el acompañamiento al profesorado en el cambio. Desarrollar una educación inclusiva puede significar una transformación personal relacionada con la percepción de uno mismo como agente de cambio y una transformación colectiva desde las estrategias grupales que se desarrollan y del propio cambio institucional que se necesita.

Palabras clave: educación inclusiva; transformación educativa; estudio de casos; inclusión; cambio educativo.

ABSTRACT

Research in inclusive education points out the need to broaden our understanding of school transformation processes with an inclusive horizon from particular contexts, with an emic approach. The research we present seeks to contribute in that direction. This is a single case study of an instrumental type with a qualitative approach. Its main objective is to know the development of the transformation process with an inclusive horizon of an educational center, analyzing the reasons that prompted it and the strategies followed to start its change process. We have used the interview as information gathering strategies, carrying out a total of 37 to 27 members of the educational community, and the discussion group, carrying out three with a total of 16 informants. From an inductive thematic analysis we extract the main results related to two large dimensions: the break with the pre-established and the strategies in the transformation process. The first of the dimensions has two thematic blocks, where the reasons that led the professionals of the educational community to undertake the process of change and the horizon that they followed are outlined. The second shows the strategies they put in place related to changes in the structure and organization of the center, the connection with their own professional practice and the accompaniment of teachers in the change. Developing an inclusive education can mean a personal transformation related to the perception of oneself as an agent of change and a collective transformation from the group strategies that are developed and the institutional change that is needed.

Keywords: inclusive education; educational transformation; study of cases; inclusion; educational change.

1. INTRODUCCIÓN

La difusión de los presupuestos teóricos de la educación inclusiva tiene alcance y presencia internacional (UNESCO, 2020). Sin embargo, aún hoy, estamos en claro riesgo de entender la educación inclusiva como obra maestra de la retórica, porque parece representar una ética ideal sólida, fácil de aceptar y difícil de rechazar (Artiles y Kozleski, 2016; Norwich, 2014), pero con mucha menos representación en las acciones. A pesar de ser reconocida como un derecho humano (UN, 2006) y aun siendo parte de la Agenda 2030 de la UNESCO (2015), las presiones internacionales parecen no ser suficientes para su desarrollo en los diferentes contextos (UNESCO, 2020).

La investigación identifica aspectos de diferente naturaleza que pueden estar de fondo en la difícil y compleja tarea de traducción de los valores inclusivos a la acción (Booth y Ainscow, 2015). A *nivel conceptual* encontramos que dentro de las diferentes esferas sociales y contextos se mantienen distintas comprensiones sobre el concepto (Messiou, 2016; Nilholm y Göransson, 2017). A *nivel cultural* conocemos que las reformas de alcance nacional que requiere la construcción de una educación más inclusiva pueden *redefinirse* o *recalibrarse* en los contextos locales, de modo que se ajusten a lo preexistente en los mismos (Powell, Edelstein y Blanck, 2015), generando escenarios muy dispares incluso dentro de un mismo país y con el propio horizonte inclusivo (Göransson y Nilholm, 2014; Hakala y Leivo, 2017). A *nivel práctico*, en los centros escolares, identificamos las complejidades que entrañan los procesos de movilización del conocimiento del ámbito investigador al práctico (Korsgaard *et al.*, 2018) así como la dilemática y también compleja tarea que supone la creación y mantenimiento por los profesionales de la educación de la coherencia entre el discurso teórico y práctico (Naraian y Schlessinger, 2017; Messiou y Ainscow, 2020). Así, necesitamos comprender el modo en que se traducen los presupuestos teóricos en los propios contextos (Korsgaard *et al.*, 2018) cobrando especial valor los lugares con estructuras descentralizadas en materia de educación (Powell *et al.*, 2015), como es el caso de España, y explorar los mecanismos mediante los que los propios profesionales de la educación llegan a asumir y comprometerse con el desarrollo de pedagogías inclusivas (Göransson y Nilholm, 2014; Messiou, 2016; Naraian y Schlessinger, 2017). En este marco, los enfoques investigadores de *tipo emic*, es decir, que comprenden los procesos investigados desde el punto de vista de los participantes, pueden contribuir en, al menos, dos sentidos: (1) ampliar nuestra comprensión sobre algunas de las lagunas que la literatura identifica y que hemos señalado previamente; (2) situarnos en una epistemología que permite reubicarnos y alejarnos de la tendencia, para algunos preocupante, hacia la que se dirige la investigación en educación (Morín, 2006) y el modo de comprender la práctica educativa, a través de instrumentos estadísticos y basados en metaanálisis, que deja de *escuchar* la práctica educativa (Korsgaard *et al.*, 2018), ignorando la

realidad que enfrentan los docentes y educadores y perdiendo así contacto con el *tacto pedagógico* (Herbart, 1896, citado en Korsgaard *et al.*, 2018).

La investigación que aquí mostramos busca aportar luz en este sentido y su fin último se puede condensar desde las palabras de la UNESCO: “¿Cómo podemos promover la legislación, las políticas, los programas y *las prácticas* que garanticen la inclusión y la equidad en la educación?” (2020, p. 8, traducción propia, énfasis añadido). Para ello nos hemos aproximado a una comunidad educativa que emprendió un proceso de cambio y hemos estudiado en profundidad el proceso seguido.

2. OBJETIVOS: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partimos de una pregunta de investigación principal que se concreta en dos preguntas específicas²:

- ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de transformación escolar con la intención de desarrollar una educación más inclusiva?
 - * ¿Qué motivos impulsaron el inicio del proceso?
 - * ¿Qué estrategias siguieron y desarrollaron para impulsar la transformación con ese horizonte de cambio en la comunidad educativa?

3. MÉTODO

Hemos realizado un estudio de caso único de tipo instrumental (Creswell, 2013; Yin, 2009). Este diseño nos ha permitido profundizar en el proceso de transformación con horizonte inclusivo de un centro educativo de la Comunidad de Madrid (España).

Investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva manifiestan la importancia de explicar las asunciones filosóficas que están de base en la investigación (Messiou, 2016; Slee, 2019). De este modo, a nivel ontológico, entendemos que las vivencias sobre el proceso de transformación del centro educativo que estudiamos tienen un *nivel de complejidad elevado y sistémico* (Martínez, 2006;). El *sentido del cambio* debe construirse y comprenderse desde el contexto de la propia institución y sus integrantes, quienes pueden otorgar *diferentes significados* a esa experiencia adoptando así la idea de *realidades múltiples* (Creswell, 2013). Entendemos que la imagen del objeto de estudio que mostramos no supone un reflejo como mostraría un espejo, situándonos de este modo en asunciones epistemológicas positivistas (Vasilachis de Gialdino, 2009) sino, más bien, el análisis que aquí presentamos supone uno de los múltiples acercamientos que podríamos realizar a nuestro objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2012; Gibbs, 2012). Así,

2. Esta investigación se enmarca en una tesis doctoral que ha tenido como objetivos conocer también los resultados de ese proceso de transformación vivido en la comunidad educativa.

podemos situar esta investigación en un *paradigma constructivista-interpretativo* (Denzin y Lincoln, 2012).

3.1. Descripción del caso

Se trata de un centro educativo concertado impulsado por una Fundación. Está ubicado en la zona norte de Madrid capital (España). Funciona desde el año 1953. Es de línea tres y en el momento del estudio contaba con 1269 estudiantes distribuidos en clases desde el Aula de 2 años hasta 2º de Bachillerato. El equipo docente está conformado por 90 docentes entre profesorado, equipo de orientación y personal directivo. Según señala su director, el centro tiene un 5% de su alumnado con la consideración de *alumnado con necesidades educativas especiales*, y otro 5% podría tener tal consideración pero no sucede así en este colegio por política de centro y acuerdo con las familias. En el año 2008 coincidiendo con un cambio en el equipo directivo del centro, emprendieron un proceso de transformación que buscaba transformar el centro con un horizonte inclusivo.

3.2. Participantes: criterios de selección

Los criterios de *casos críticos y variación máxima* propuestos por Miles *et al.* (2014) han contribuido a conformar la muestra total de 33 informantes: 30 docentes con diferentes roles en la comunidad educativa (equipo directivo, departamento de orientación, profesorado) y tres progenitores de estudiantes del centro.

3.3. Estrategias de recogida de información

Para explorar tanto los motivos que llevaron al inicio del cambio como las estrategias seguidas en el proceso, hemos empleado las siguientes estrategias de recogida de información:

- Entrevista semiestructurada. Hemos realizado 31 entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) y con diferentes formatos (individuales y en pareja) de entre 30 y 120 minutos a 27 informantes de la comunidad educativa.
- Grupos de discusión (Barbour, 2013). Hemos realizado tres grupos de discusión con profesorado de Educación Primaria (5 docentes), de Educación Secundaria (5 docentes) y el Departamento de orientación (6 miembros del equipo) de 50 minutos de duración cada uno.

3.4. Calidad de la investigación

Esta investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Además, hemos tenido explícitamente en cuenta

principios propios de la calidad en la investigación cualitativa: reflexividad, transparencia, autenticidad, perspectiva holística, sistematicidad metodológica, coherencia y conciencia de complejidad (Gehrig y Palacios, 2014;). Asimismo hemos seguido un proceso de triangulación entre fuentes de datos (Denzin, 1970, citado en Flick, 2015) contrastando los datos y análisis que tienen potencial comparativo (Barbour, 2013), como son las entrevistas en diferentes formatos y el grupo de discusión. La triangulación entre investigadores (Cresswell, 2013) se ha realizado entre tres investigadores, dos de ellos firman este trabajo, contrastando periódicamente los análisis y las interpretaciones realizadas por el primero de los investigadores. Además, también se siguió un proceso de revisión por los interesados (Stake, 2013), contrastando los análisis y resultados con diversos profesionales del centro a lo largo del estudio y en una sesión de devolución final con el director del centro educativo.

3.5. Procedimiento de análisis de la información

La información recabada ha sido transformada en información textual en soporte informático. Hemos realizado un análisis temático de tipo inductivo (Braun y Clarke, 2006; Flick, 2013) incluyendo contenido latente o implícito y semántico o explícito (Frieze, 2019) en coherencia con el paradigma de investigación adoptado. Entendemos como tema algo que condensa el sentido o un patrón de parte de la información encontrada (Braun y Clarke, 2006). En los análisis nos hemos apoyado en el programa informático *ATLAS ti* en su versión 1.6.0.

Los bloques temáticos y temas identificados en los análisis se aglutinan en dos grandes dimensiones La ruptura con lo preestablecido y Las estrategias en el proceso de transformación. La primera de ellas aglutina los temas relacionados con el *porqué del inicio* y el *hacia dónde*, es decir, los motivos para comenzar el cambio y el sentido que la comunidad educativa quería darle a su proceso (Tabla 1).

La Dimensión 2 condensa los temas identificados sobre los *cómos*, es decir, las estrategias seguidas para poder materializar el proceso de cambios (Tabla 2).

TABLA 1
DIMENSIÓN 1. LA RUPTURA CON LO PREESTABLECIDO

Bloque temático	Tema
Motivos para transformar	Alumnado: reproducir
	Prácticas-ideario: incoherencia
	Trabajo docente: insatisfacción
	Experiencias transformadoras: la realidad inacabada
Sentido de la transformación	Abierta a todos
	Teoría como preocupación esencial

TABLA 2
 DIMENSIÓN 2. LAS ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Bloque temático	Tema
Estrategias: Cambios en estructura y organización	Cambios en el liderazgo
	Hacia la configuración de la escuela como comunidad: los claustros
	Transformar la práctica pedagógica
Estrategias: hacia el vínculo con la experiencia	Realidad inacabada
	Actuar
	Necesidad
	Vivir lo que enseñan
Estrategias: desde el vínculo con las personas	Disponibilidad y sintonía emocional
	Resistencias

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los bloques temáticos y temas. Cada tema lleva por título entrecomilladas expresiones literales de los participantes que condensan el modo en que se concreta el tema. Todos los nombres que figuran en las citas son pseudónimos.

Dimensión 1. La ruptura con lo preestablecido

¿Cómo llegar a *percibir la necesidad* de transformar la realidad?, ¿hacia dónde *dirigir* los esfuerzos para el cambio? En esta dimensión encontramos alta presencia de las voces de dos personas que tuvieron un rol fundamental como agentes de cambio en los inicios del proceso de transformación (Powell *et al.*, 2015) y visibilizan el proceso de modo más evidente. Están vinculados al departamento de orientación del centro educativo (para un análisis mayor ver Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

4.1. *Motivos*

4.1.1. Alumnado: reproducir. “Quiero ser como los demás de 1º A, con todo y con todos”

Los profesionales del departamento de orientación vivieron experiencias con el alumnado que en cierto sentido les facilitaron problematizar la realidad, desarrollar procesos reflexivos acerca de las implicaciones de sus propias prácticas en la configuración de la experiencia educativa del alumnado y tomaron conciencia de su rol o responsabilidad en la creación de esa experiencia. Estas vivencias se relacionan principalmente con el modo en que se ofrecía el apoyo educativo a los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales. Concretamente, las

palabras que abren este tema proceden de la historia de una estudiante del centro educativo. Esta estudiante, Vaiana, desde la voz de Mariana:

yo lo sé también por las conversaciones que tenía con la PT, esa es la que hizo cambiar un poquito todo el modelo. Porque no se conseguía llegar a ella. ¿Sabes? (Mariana, departamento de orientación).

“No se conseguía llegar a ella” implica una perspectiva transformadora respecto a la comprensión de la diversidad que existía previamente en la comunidad educativa. Permitted romper la inercia y vincularse con su propia experiencia profesional: cuestionándose su modo de trabajar y sus propias prácticas como departamento.

4.1.2. Prácticas-ideario: incoherencia. “Incoherente con los propios principios del colegio”

La puesta en relación del ideario del centro educativo y las prácticas de los miembros del departamento de orientación mostraba incoherencia. Lo que el ideario identificaba como propuesta educativa no se relacionaba con lo que ellos hacían como departamento de orientación o aquello a lo que contribuían.

había unas fisuras grandes entre la razón de ser del colegio y lo que nosotros hacíamos como departamento. Entonces eso nos generó muchos interrogantes (...) no estábamos satisfechos.

(Crista, departamento de orientación).

Esto les permitió articular sus reflexiones en torno al ideario y la práctica, en torno a lo que, podríamos denominar, la búsqueda de la coherencia entre el discurso y la acción.

4.1.3. Experiencias transformadoras: la realidad inacabada. “Experiencias de transformación de verdad”

La experiencia de conocer alternativas de intervención que contribuían a la transformación profunda de la vida de las personas parece que constituyó un fuerte aliciente en los profesionales para llevarlos a pensar que la transformación era posible, que lo existente podía ser transformado.

Estaba en un momento crítico en el que sentí... Sentía que esto o me terminaba de absorber, o el sistema tal y como estaba me terminaba de absorber, llevarme a un lugar pues diferente [al de ahora] o yo encontrar otra cosa. [...] Porque yo también estaba viviendo fuera del cole experiencias de transformación en contextos de educación no formal, experiencias de transformación de verdad, que son las que a mí me han emocionado toda la vida... Que por eso estoy aquí.

(Crista, departamento de orientación).

Comenzó entonces un camino de búsqueda de alternativas para esa nueva construcción, apoyándose en la teoría y emprendiendo procesos formativos y conociendo prácticas.

4.2. *Sentido de la transformación*

4.2.1. Abierta a todos. “Se abra a todos sin excepción”

La cita que encabeza este tema proviene de la Propuesta Educativa del centro y remite al horizonte seleccionado por el centro educativo para su proceso de transformación. Se constituye como el filtro con el que comenzaron a seleccionar todos aquellos contenidos teóricos o prácticos que les permitían avanzar hacia la nueva configuración del centro educativo. Algunos de los miembros de la comunidad educativa se han referido explícitamente en el horizonte del cambio a la educación inclusiva:

Un modelo inclusivo en el que todos los alumnos que tienen una necesidad de apoyo están dentro de su aula, los recursos están dentro del aula, el alumno participa de la misma actividad, participa de la misma dinámica, pero con unos objetivos en algunos momentos diferentes, para conseguir su propio avance dentro de... dentro del aula y de la actividad que se esté trabajando, pero la que se esté proponiendo.
(Enara, departamento de orientación).

4.2.2. Teoría como preocupación esencial. “Buscar todo aquello que está fundamentado”

Todas las personas entrevistadas aluden a algún concepto o corriente teórico-educativa que comenzó a cobrar valor en los inicios del cambio y nos permite identificar que la *teoría* durante el proceso de transformación se configuró como una preocupación esencial y que también delimitaba las posibilidades de acción. Esta docente comparte su experiencia de búsqueda de alternativas al modo en que se daba respuesta al alumnado en su asignatura, el alumnado que “no encajaba en ningún sitio”:

Entonces investigando fue cuando empezamos a ver que aquello tenía prácticamente ningún efecto, muy poco efecto. O sea, lo hacíamos con muy buen... con mucho cariño, pero no tenía prácticamente ningún efecto
(Saray, equipo directivo).

Dimensión 2. Las estrategias en el proceso de transformación

A continuación se detallan las estrategias que pusieron en marcha en la comunidad en torno a tres bloques temáticos: cambios en la estructura, la disponibilidad emocional y las resistencias.

4.3. Estrategias: cambios en estructura y organización

4.3.1. Cambios en el liderazgo. “La dirección necesitaba vehicular ese apoyo a través de las jefaturas”

En los inicios del proceso de cambio el liderazgo no estaba conectado con aspectos pedagógicos. Por lo tanto, la problematización de la realidad, el sentimiento de necesidad de cambio y la visión de sí mismos como agentes protagonistas para ello no era compartido por parte del equipo directivo como sí lo era por miembros del departamento de orientación. Por motivos coyunturales uno de los miembros del departamento de orientación pasó a ser jefe de estudios de Educación Primaria y ahí desde una posición de *liderazgo formal* pudieron comenzar algunos cambios. De hecho, el impulso del cambio en este centro educativo viene del equipo directivo:

Si no hubiese sido la junta directiva quien hubiese echado el valor necesario para hacer todo esto, no hubiese sido.

(Galo, docente Educación Primaria).

4.3.2. La escuela como comunidad: uso de los claustros. “Tenemos que generar claustros de estar todos juntos”

Las palabras que abren este tema aluden a la intención al comienzo de la transformación de vincular el trabajo entre compañeros. La información obtenida apunta a que los claustros comenzaron explícitamente a ser un lugar de encuentro de todo el equipo de profesionales, con la intención de transformar la ausencia de trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad:

Entonces fue la reflexión de: “tenemos que generar claustros de estar todos juntos” (...). Pero la primera propuesta fue: “tenemos que tener una excusa cada jueves para convencer a los... para hacer que nos juntemos. Y luego aunque se hagan tareas comunes y nos dividamos pero nos tenemos que juntar para hacer alguna reflexión sobre algo, aunque solo sea para dar avisos y tal”.

(Cristian, equipo directivo).

4.3.3. Transformar la práctica pedagógica. “Buenas prácticas”

Uno de los temas que se ha reflejado ha sido específicamente la transformación de la metodología docente. Tiana cuenta algunas de las transformaciones específicamente que se realizaron:

Porque empezamos con el tema de quitar libros; después de quitar libros, empezamos a trabajar por proyectos; (...) luego surgió, hace un par de años, el proyecto comunicación y lenguaje, lo que es el tema comunicativo...

(Tiana, Educación Infantil).

Como hemos visto en el tema relacionado con el sentido del cambio, la teoría se erigía como preocupación esencial en este grupo de profesionales. Esto supuso que las transformaciones en metodología fueran apoyadas en procesos formativos al profesorado:

raro es el año que no tengas cursillo, proceso de formación de un día, alguna cosa, algo, es raro el año que no tengas algo, inclusión, deporte inclusivo, gestión, resolución de conflictos...

(Merlín, Educación Primaria).

4.4. Estrategias: *hacia el vínculo con la experiencia*

4.4.1. Realidad inacabada. “Nos pusimos a soñar”

Emplearon diferentes estrategias con el profesorado para contribuir a su comprensión de la realidad como algo inacabado y que puede transformarse. Entre ellas encontramos: soñar con formas alternativas de educar, realizar procesos de formación o compartir y ver prácticas de otros compañeros y compañeras del centro. Con relación a la idea de soñar comenta Cristian:

Nos sentamos a soñar con el claustro, nos pusimos a soñar, qué soñamos para nuestros alumnos, de hecho, eso todavía está documentado y puesto por la sala de profesores y seguimos trabajando muchas veces con esa energía, qué soñamos, cuando soñamos resulta que no soñamos que suspendemos a todos y que todo el mundo estudia mucho por las tardes, cuando soñamos un aula, una escuela, un no sé qué soñamos cosas muy chulas (Cristian, equipo directivo).

4.4.2. Actuar. “Dar el salto”

Frente a grandes procesos de planificación previos, encontramos más la acción y la reflexión posterior sobre esta. Tal y como señala esta docente: “tirándose a la piscina”:

Investigadora. ¿Y cómo fue eso? [comenzar algunas de las transformaciones que había descrito, en concreto, el tema de la atención temprana].

Elisa. [Risas]. Pues mira, fue un... un... un tirarse ahí a la piscina... pero a mí es que me encanta.

(Elisa, Educación Primaria).

4.4.3. Necesidad. “¿cómo puedo hacerlo?”

A nivel de centro se tomó la decisión de que ningún alumno podía salir del aula a recibir el apoyo educativo. Así, los docentes comenzaron a experimentar que

su práctica pedagógica no daba respuesta a las demandas del alumnado que ahora tenían y que las formaciones en metodología que se estaban impulsando desde el equipo directivo tenían ahora un sentido, una utilidad:

Claro, cuando cambias el modelo y ahí se aceptan determinados alumnos que antes no hubiesen tenido cabida en un centro ordinario o que no contaban o que la realidad en este centro por lo menos no era esa, pues genera dificultades en el profesor.
(Ivo, equipo directivo).

La idea del aumento de la diversidad en el alumnado, unido a la transformación del modelo de orientación desde el que los apoyos se realizaban dentro, facilitaron los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica.

4.4.4. Vivir lo que enseñan. “Nos hacen hacer lo mismo que quieren que hagamos”

Las palabras que abren este tema pretenden visibilizar otro de los modos en que trataron de contribuir a la creación del vínculo con la experiencia: vivir en primera persona lo que han de hacer en sus aulas. Diversos docentes comparten esto con relación al uso de metodologías, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo. Merlín, docente, explica este hecho:

En los claustros nos hacen lo mismo que quieren que hagamos nosotros de los grupos cooperativos en las clases.
(Merlín, Educación Primaria).

4.5. *Estrategias: desde el vínculo con las personas*

4.5.1. Disponibilidad y sintonía emocional. “Porque, claro, te pones en el lugar del compañero”

La disponibilidad emocional por parte de las personas que ejercieron el liderazgo en el proceso de transformación se ha mostrado muy clara a lo largo de la información recogida e incluso se formaron para ello. Esta disponibilidad significaba que los líderes parecían asumir que la gestión de la emoción del profesorado era parte de su tarea. La apertura a lo emocional pasaba por ponerse en la piel del compañero, mostrando así cierta sintonía emocional:

Al principio era un poco de ir con mucha... mucho sentido y mucha lógica y muy con todos los sentidos muy disponibles para ver cómo respiraban los compañeros e ir proponiendo cosas que estuviesen cercanas a lo que a ellos les gustaba, a sus puntos fuertes. Que fuesen ellos especialmente los que hicieran propuestas.
(Enara, departamento de orientación).

Esa apertura a la emoción del otro parece que facilitaba que pudiera darse el acompañamiento en el proceso de cambio. Ese acompañamiento a las familias sobretodo se relaciona con la idea de generar confianza. En palabras de una de las familias entrevistadas:

nosotros estuvimos a punto de llevarla [a nuestra hija] a un colegio... [de educación especial], cuando tuvimos un diagnóstico. Y fue ahí cuando ya sí que nos reunimos con Cristian [el director] para tomar una decisión. (...) Y entonces pues nos pidió que confiáramos en él porque claro teníamos serias dudas de qué hacer, cómo hacerlo y entonces pues confiamos en él. “Empecemos a trabajar en ello, empecemos a pedir personal de apoyo, empecemos a trabajar con Vaiana en ese sentido” y, bueno, fue una decisión muy importante para nosotros, pero también muy importante para el colegio. (Fausto, padre de alumna del centro educativo).

4.5.2. Resistencias. “Porque nosotros íbamos hacia un rumbo”

Las reacciones negativas, reticentes o contrarias al proceso de transformación estuvieron presentes en la comunidad educativa. Como refleja la opinión de un docente y que ha sido compartido por varios de los informantes:

(Está) el que traga, pero, bueno, tampoco sin mucho tal, hasta pasar al que te boicotea. También hay gente que directamente no lo acepta, que va en contra del proyecto, que va a malmeter que va a intentar tal... Pues como en todos sitios hay de todo, creo que la línea general es buena, o sea que la gran mayoría, incluso gente ya con una cierta edad qué dices: “¿cómo a los 60 años te vas a poner aprender nuevas metodologías, a investigar y tal?”, sin embargo, no, hay mucha gente bastante motivada con el proyecto. (Coque, Educación Infantil).

Se asumía que eran naturales y que lo importante era acogerlas como tales.

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo de esta investigación ha sido comprender desde un enfoque *emic* el proceso de transformación de un centro educativo con la intención de desarrollar una educación más inclusiva, tratando de comprender los motivos que llevaron a iniciar el proceso así como las estrategias que se llevaron a cabo. La lógica bajo la que pueden acogerse los hallazgos de esta investigación responde a una lógica de generalización propia de las metodologías cualitativas, esto es, naturalista.

Con relación a los aspectos que llevaron a la ruptura con lo preestablecido, encontramos que la gramática escolar existente (Tyack y Cuban, 2001) dejó de visibilizarse como inamovible para las personas de ese lugar y empezó a verse desde una nueva perspectiva cercana a la idea de *puede y debe ser transformada por nosotros*. Por ello mismo, se convirtió en algo inacabado, inconcluso, con un

sentido similar al que recoge Freire (2009), quien nos habla de las personas como seres inacabados, que tienen el poder de crear, recrear y decidir sobre el mundo dado, que pasaría a no ser un mundo dado sino a ser creado conscientemente desde los actos de las propias personas. En esa creación, las cuestiones éticas cobran un valor prioritario porque de ellas depende en gran medida la respuesta al interrogante: ¿hacia dónde dirigir los esfuerzos en la transformación? Según la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014, p. 6) “la nueva generación de maestros y profesionales de la educación debe prepararse para ser maestros/instructores de todos los estudiantes; necesitan formación no sólo en términos de competencias sino también en valores éticos” .

En este sentido, identificamos específicamente el papel que pudieron desempeñar dos personas concretas en los inicios de la transformación, y que por ello se configuraron como agentes de cambio de gran importancia en sus inicios y para la sostenibilidad del proceso. Como también resaltan Ehrich y Carrington (2018), los agentes de cambio tienen fuertes convicciones éticas para enfrentarse a los diferentes dilemas que conllevan estos procesos de transformación con horizonte inclusivo. La existencia de personas que desempeñen este tipo de rol en los procesos de cambio ha sido puesta en valor en la literatura (Bolívar *et al.*, 2013; Murillo y Krichesky, 2012; Puig, 2012; Marchesi y Martín, 2014; Parrilla *et al.*, 2017; Schlessinger, 2018; Ehrich y Carrington, 2018). Según sugieren Powell, Edelstein y Blanck (2015) los procesos de transformación requieren la presencia de *agentes de cambio*, quienes (1) están abiertos a nuevas soluciones para los viejos problemas, (2) tienen una comprensión profunda de los obstáculos para la transformación y (3) tienen soluciones viables, el *poder* y los recursos necesarios para hacerlos cumplir. Enfatizamos la palabra *poder* porque, específicamente en el caso de este centro educativo, quienes lideraron el proceso de transformación tuvieron que adoptar también una posición de mayor autoridad formal. Pero ¿qué les llevó a estos líderes a cuestionarse lo establecido?

Se erigieron como agentes de transformación desde lo que podríamos definir como una *problematización del presente*. Esta capacidad es identificada por Koorsgard (2018) retomando la conceptualización de Hannah Arendt como “pensar sin barandilla”, y supone la oportunidad de mirar con ojos nuevos el presente. La actitud cuestionadora ante lo existente ha sido identificada en los lugares en los que se han desarrollado procesos de transformación (Bunch, 2008). Ehrich y Carrington (2018) retoman la expresión *imaginación moral* de Blumberg y Greenfield (1986) para referirse a la capacidad de las personas para ver la distancia entre cómo son las cosas y cómo podrían ser. Señalan que esta capacidad invita a la persona a actuar sobre la realidad teniendo como horizonte esas posibilidades imaginadas y desde su acción poder transformar el presente.

Esta actitud cuestionadora, que puede contribuir a problematizar el presente y animar a la persona a situarse como agente de transformación, se relaciona también con la *presencia ética* de las personas en el mundo, cuestión inicial a la que

aludíamos ante la visión de la realidad como inacabada. La práctica docente como una práctica ética ha sido identificada como tal por muchos autores procedentes de diversas corrientes teóricas (Echeita, 2013; Booth y Ainscow, 2015; Arteaga-Martínez y García, 2008; Ehrich y Carrington, 2018; Freire, 2009; Fernández-Batanero, 2013; Vázquez y Escámez, 2010). Bajo nuestra perspectiva, los aspectos éticos deben ser centrales en el camino hacia una educación más inclusiva y los resultados de este estudio dan fuerza a este convencimiento. La posibilidad de cuestionarse lo establecido se generó gracias a varios mecanismos en forma de vivencias concretas. Las describimos seguidamente.

Reconocer el valor que pueden tener estas experiencias específicas puede contribuir a comprender cuestiones que pueden configurarse como impulso en las transformaciones o como mecanismos para erosionar los procesos reproductivos en las instituciones (Powell *et al.*, 2015). Así, identificamos la conexión con el alumnado como un aspecto central. Conectarse con la experiencia específica que podía vivir el alumnado considerado con necesidades educativas especiales, los llevó a cuestionarse su práctica. Fue su mirada y empatía hacia ellos como *personas singulares* cuando esto se hizo posible. Hart y Drummond (2004) emplean el término “transformabilidad” para referirse a la articulación de concepciones que lleva al profesorado a sentirse capaz de mejorar el aprendizaje del alumnado y sus futuros desarrollos.

La necesidad de enfatizar el valor de cada alumno desde su singularidad ha sido identificada como necesario para el desarrollo de la educación inclusiva (Echeita *et al.*, 2014; Norwich, 2009; Florian, 2014; Muñoz y Porter, 2018). Específicamente el alumnado considerado con necesidades educativas especiales se configuró como el posibilitador de parte de estas oportunidades. El aumento de la heterogeneidad del alumnado en las aulas, la decisión por política de centro de que el apoyo educativo se realizaba dentro del aula, pudieron contribuir a la creación de ciertas experiencias nuevas en la práctica profesional a las que debían dar respuesta. Fue la inmersión en la “complejidad de la experiencia” al igual que identificaron en su estudio Naraian y Schlessinger (2017) la que permitió transformar. Esta situación, puede también analizarse desde las palabras de Echeita (2014, p. 51): “¿Y por qué la diversidad bien aceptada *puede* producir tales efectos positivos? Porque la diversidad genera *incertidumbre* y *desafío*, y ambos son requisitos imprescindibles para la innovación y la creatividad (...); son la condición para la excelencia” (énfasis del autor). Y señala, retomando a Skrtic (1991), que un adecuado enfoque respecto a la atención a la diversidad puede ser una gran oportunidad para aunar excelencia y equidad.

En el caso de estos profesionales, el vínculo con el alumnado como persona singular les sirvió para tomar conciencia del *desajuste de sus prácticas* con lo que podría suponer el desarrollo de una educación transformadora. En la literatura identificamos diferentes conceptos o formulaciones que, con sus matices, nos remiten de fondo a cuestiones similares a las que remiten experiencias que permiten el

cuestionamiento de lo dado. Son construcciones teóricas que sirven para nombrar sucesos que se configuran como mecanismos que pueden contribuir a la reflexión y a la transformación. Estas experiencias tienen valor por la posibilidad de que movilicen el cuestionamiento de la realidad, la creatividad y la acción y que pueden llevar a transformar lo existente (Messiou y Ainscow, 2020).

En este sentido, Schön (1992) usa el término “zonas indeterminadas de la práctica” para nombrar sucesos de la experiencia que no se pueden responder con el conocimiento que la persona tiene y generan la necesidad de encontrar nuevas maneras para poder abordarlos. Cole y Engeström (2001) desde su ampliación de la teoría de la actividad, le dan una importancia central al elemento de las “contradicciones” en el sistema de actividad de las personas o grupos y que requieren de la nueva reconfiguración del sistema para poder encontrar de nuevo el equilibrio, es decir, la respuesta considerada apropiada desde la actividad. Específicamente en el ámbito de la educación inclusiva Ainscow (2004) nos habla de “interrupciones” e identifica, retomando a Senge (1989), que estas interrupciones pueden hacer de *palancas* para cambiar el comportamiento de una organización. Sapon-Shevin (2013) específicamente menciona al alumnado con necesidades educativas especiales como “pastilla reveladora” que cubre esta función.

Es la toma de conciencia de la propia experiencia desde la vinculación con la experiencia del alumnado lo que parece que se pudo constituir como uno de los mecanismos para problematizar lo dado y comenzar la transformación: se sintieron responsables de la vida escolar de determinados alumnos a quienes no respondían educativamente como entendían que debían hacerlo, situando la práctica profesional en una lógica relacional, desde donde el cuidado hacia el alumno se configura como algo valioso. Esta mirada puede partir de situar la propia práctica educativa como práctica reflexiva (Brady, 2020) pero también *relacional*, desde la que los valores del cuidado, el interés genuino por el alumnado y el amor, son centrales (Gergen, 2015; Pennac, 2008; Vázquez y Escámez, 2010 y Vázquez, 2009). Además del vínculo con el alumnado, otra de las experiencias que pudieron suponer la oportunidad de problematizar el presente fueron el conocer alternativas de actuación, sentir que la transformación es posible desde conocer experiencias transformadoras en otros contextos.

Con respecto al vínculo de las prácticas del centro y su ideario o proyecto educativo, visibilizar la incoherencia, parece que no fue lo que inicialmente los llevó a cuestionarse lo dado y a situarse como agentes de transformación; más bien les permitió establecer el horizonte a seguir. Esto creemos que tiene gran valor, pues de la experiencia de este centro educativo podemos aprender que fueron las experiencias concretas vividas, que hemos descrito más detalladamente en los resultados (conectarse con el alumnado, conocer experiencias transformadoras), desde donde surgieron determinadas configuraciones o mecanismos que despertaron la necesidad de transformar (Powell *et al.*, 2015; Göransson y Nilholm, 2014). A pesar de ello, sí que supuso el horizonte hacia el que dirigir las acciones, en distintos niveles,

y se constituyó como herramienta para apelar a la necesidad de cambio desde la generación de procesos reflexivos en la propia comunidad educativa confrontados con él. Esto es similar al papel que puede desempeñar la consideración de la educación inclusiva como un derecho humano (UN, 2006): tiene fuerza jurídica y moral (Asís *et al.*, 2007) pero por sí sola es insuficiente para su concreción en las acciones justas a ese derecho.

En el centro estudiado se ha identificado el valor que ha tenido la transformación del liderazgo. En la transformación de la estructura y la organización tuvo un papel fundamental el cambio en el liderazgo. Hemos identificado varias prácticas en el liderazgo del centro educativo y que encuentran su relación con propuestas previas, como el desarrollo de un liderazgo más pedagógico (Murillo, 2006; Murillo *et al.*, 2010). La intención de los líderes de *conectar la transformación a la experiencia del equipo* de profesionales del centro fue también fundamental. En este sentido, y como hemos señalado previamente, la inclusión de alumnado que previamente había estado excluido del sistema les permitió situarse ante un nuevo escenario educativo que les demandaba una transformación en su práctica pedagógica. Ahí entonces cobraban sentido los procesos formativos que se impulsaban desde el centro educativo, que permitían encontrar respuestas a las necesidades percibidas por el equipo docente (Naraian y Schlessinger, 2017). Y, por último, situarse al lado de las personas, es decir, *acompañar*. Es reconocido el valor de atender a la dimensión emocional en los procesos de transformación escolar, ya que demandan gran esfuerzo a las personas (Fullan, 2002; Martín y Cervi, 2006; Murillo y Krichesky, 2012) lo que hace imprescindible la tarea de tratar de devolver cierta seguridad y confianza al profesorado, ante la complejidad e incertidumbre de los desafíos que les plantea el desarrollo de una educación más inclusiva (Florian 2014; Fernández-Batanero, 2013). Estos desafíos, serán también la recompensa moral que les sostendrá en la tarea. En este sentido, terminamos con las palabras de Booth (2006) que condensa parte de este sentir:

Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambios de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente (p. 217).

6. CONCLUSIONES

A modo de cierre indicamos cinco ideas principales que condensan algunas de las lecciones aprendidas a partir de la experiencia de la comunidad educativa y que hemos analizado en esta investigación:

- ¿Cómo empezar con la transformación inclusiva? Es importante partir de la idea de que la realidad *puede* transformarse, interiorizar y asumir desde las comunidades educativas esta idea es paso importante para iniciar el cambio.

- ¿Bajo qué mirada hacia la realidad? Es valioso problematizar el presente, complejizar y cuestionarse la realidad existente e identificar los aspectos que deben ser transformados confrontando con el horizonte inclusivo, donde cobran fuerza especial las cuestiones éticas.
- ¿Cómo empezar? Para promover esta mirada cuestionadora y transformadora hacia la realidad, resulta valioso conectar con el alumnado, como persona singular, así como conocer experiencias transformadoras que han sucedido en otros lugares que nos permitan ver que otra realidad es posible y nos pueden servir de apoyo.
- ¿Quiénes empiezan la transformación? Tiene especial valor que los profesionales se identifiquen a sí mismos como agentes de cambio, con capacidad de agencia y transformación.
- ¿Cómo hacerlo posible? El liderazgo tiene un papel fundamental para crear las condiciones que posibiliten el inicio y la sostenibilidad del proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva*. <https://bit.ly/344VXO9>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Arteaga-Martínez, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/3sbGAv9>
- Artiles, A. J., y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Asís, R., Campoy, I., y Bengoechea, M. A. (2007). Derecho a la igualdad y a la diferencia análisis de los principios de no discriminación, diversidad y acción positiva. En R. Lorenzo y L. C. Pérez (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 115-141). Aranzadi/Thompson.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Blumberg, A., y Greenfield, W. (1986). *The effective principal perspectives on school leadership* (2nd Edition). Allyn and Bacon.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://bit.ly/3ARCdtb>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo, y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3.ª ed.). Grafila.

- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-71. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 77-89. <https://bit.ly/3L4T2FK>
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23- 73). Amorrortu.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. choosing among five approaches* (3.ª ed.). Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa (vol. 1)* (pp. 43-102). Gedisa.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval Mena, M., y Simón Rueda, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Ehrich, L. C., y Carrington, S. (2018). Making sense of ethical leadership. En J. Harris, S. Carrington y M. Ainscow (Eds.), *Promoting equity in schools. Collaboration, Inquire and Ethical Leadership* (pp. 30-44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105659-8>
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://bit.ly/3upvrto>
- Fernández Blázquez, M. L. y Echeita Sarrionandía, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 161-183.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education (vol. 1)*. (2.ª ed.) (pp. 9-23). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11.ª ed.). Siglo XXI.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. Sage.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro.
- Gehrig, R., y Palacios, J. (Coords.). (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Servicio de publicaciones UCAM.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée de Brouwer.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.

- Göransson, K., y Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J. T., y Leivo, M. (2017). Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 287-298. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p287>
- Hart, S., y Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. (2.ª ed.) (pp. 439-458). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n28>
- Korsgaard, M., Larsen, V., y Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496-512, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Martín, E., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del Pérez Echeverría, M. M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 420-434). Graó.
- Martín, E. y Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184/>
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods Sourcebook*. (3.ª ed.). SAGE.
- Morin, E. (2006). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. (6.ª ed.). Seix Barral.
- Muñoz, Y., y Porter, G. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction, *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Murillo, J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://bit.ly/3sSyMPo>
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3072>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. <https://bit.ly/3ISPX9G>

- Nairaian, S., y Schlessinger, S. (2017). When theory meets the “reality of reality”: Reviewing the sufficiency of the social model of disability as a foundation for teacher preparation for inclusive education. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 81-100. https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page_scan_tab_contents/
- Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451 <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference, inclusion, and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British Journal of Special Education*, 41(4), 403-425 <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. <https://bit.ly/3iY1hkZ>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.
- Powell, J., Edelstein, B., y Blanck, J. (2015). Awareness-raising, legitimation, or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227-250 <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Puig, J. M.^a (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M.^a Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Graó.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schlessinger, S. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284 <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362598>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Senge, P.M. (1989). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Century.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9) 909-922 <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa (vol. 3)*, (43-102). Gedisa.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/>

- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf/>
- United Nations (UN) (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <https://bit.ly/3ojPTrS>
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (Tesis doctoral), Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España. <https://bit.ly/3gm1D8V>
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(especial), 1-17. <https://bit.ly/34djLzl>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4.ª Ed.). Sage.

TOWARDS A MORE INCLUSIVE EDUCATION: A SCHOOL TRANSFORMATION¹

Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo

M.^a Luz M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ & Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid. Spain.

mluz.fernandez@uam.es; gerardo.echeita@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-1551-1586>; <https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>

Date received: 10/11/2021

Date accepted: 18/02/2022

Date of online publication: 01/09/2022

How to cite this article: Fernández Blázquez, M.^a Luz M., & Echeita Sarrionandia, G. (2023). Towards a More Inclusive Education: A School Transformation. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>

ABSTRACT

Research in inclusive education highlights the need to broaden our understanding of school transformation processes with an inclusive approach on the basis of particular contexts and with an emic approach. The research we present here seeks to contribute to this. It is an instrumental single case study using a qualitative approach. Its main objective is to examine the implementation of the process of transformation with an inclusive outlook in an educational centre, analysing the reasons inspiring

1. This article was written with the support of a project funded by the State Programme for Research, Development and Innovation Focussing on the Challenges of Society. Spanish Ministry of Economy, Industry, and Competitiveness, reference EDU 2017-86739-R, and a predoctoral contract for Training Research Personnel at the Universidad Autónoma de Madrid.

it and the strategies followed to start this process of change. We used interviews for collecting information, carrying out a total of 37 with 27 members of the educational community, and discussion groups, carrying out three with a total of 16 informants. Based on an inductive thematic analysis we extract the principal results relating to two significant dimensions: the break with the existing situation and the strategies in the transformation process. The first of these dimensions has two thematic blocks, in which the reasons that led the professionals from the educational community to undertake the process of change are outlined along with the horizon that they followed. The second shows the strategies put in place in relation to changes in the structure and organization of the centre, the connection with their own professional practice, and accompanying teachers in the change. Developing inclusive education can involve a personal transformation relating one's self perception as an agent of change and a collective transformation through the group strategies that are developed and the institutional change that is needed.

Keywords: inclusive education; educational transformation; case studies; inclusion; educational change.

RESUMEN

La investigación en educación inclusiva apunta la necesidad de ampliar nuestra comprensión sobre los procesos de transformación escolar con horizonte inclusivo desde los contextos particulares, con enfoque *emic*. La investigación que presentamos busca contribuir en esa dirección. Se trata de un estudio de caso único de tipo instrumental con aproximación cualitativa. Tiene como objetivo principal conocer el desarrollo del proceso de transformación con horizonte inclusivo de un centro educativo, analizando los motivos que lo impulsaron y las estrategias seguidas para comenzar su proceso de cambio. Se emplearon como estrategias de recogida de información la entrevista, realizando un total de 37 a 27 miembros de la comunidad educativa, y el grupo de discusión, realizando tres a un total de 16 informantes. Desde un análisis temático de tipo inductivo extraemos los principales resultados relacionados con dos grandes dimensiones: la ruptura con lo preestablecido y las estrategias en el proceso de transformación. La primera de las dimensiones cuenta con dos bloques temáticos, donde se perfilan los motivos que llevaron a los profesionales de la comunidad educativa a emprender el proceso de cambio y el horizonte que siguieron. La segunda muestra las estrategias que pusieron en marcha relacionadas con los cambios en la estructura y la organización del centro, la conexión con la propia práctica profesional y el acompañamiento al profesorado en el cambio. Desarrollar una educación inclusiva puede significar una transformación personal relacionada con la percepción de uno mismo como agente de cambio y una transformación colectiva desde las estrategias grupales que se desarrollan y del propio cambio institucional que se necesita.

Palabras clave: educación inclusiva; transformación educativa; estudio de casos; inclusión; cambio educativo.

1. INTRODUCTION

The spread of the theoretical assumptions of inclusive education has international impact and presence (UNESCO, 2020). However, even today there is a real risk that inclusive education will be seen as little more than a masterpiece of rhetoric, as it seems to represent a solid ideal ethics that is easy to accept and hard to reject (Artiles & Kozleski, 2016; Norwich, 2014), but has little representation in action. Despite being recognised as a human right (UN, 2006) and even being part of UNESCO's Agenda 2030 (2015), international pressures appear to be insufficient for its development in different contexts (UNESCO, 2020).

Research has identified different types of aspect that could underlie the difficult and complex task of translating inclusive values into action (Booth & Ainscow, 2015). At the *conceptual level*, we find it is understood differently in different social spheres and contexts (Messiou, 2016; Nilholm & Göransson, 2017). At the *cultural level*, we know that the reforms with a national reach that building a more inclusive education requires can be *redefined* or *recalibrated* in local contexts, so that they fit in with the existing situation (Powell, Edelstein & Blanck, 2015), resulting in widely varied scenarios even within one country and with the inclusive outlook itself (Göransson & Nilholm, 2014; Hakala & Leivo, 2017). At a *practical level*, in the schools, we identify the complexities involved in the processes of mobilising knowledge from the field of research to the practical field (Korsgaard *et al.*, 2018) as well as the dilemmatic and also complex task of creating and maintaining coherence between theoretical and practical discourse by education professionals (Naraian & Schlessinger, 2017; Messiou & Ainscow, 2020). So, we need to understand how theoretical assumptions are implemented in particular contexts (Korsgaard *et al.*, 2018), with places like Spain that have decentralised educational structures being especially important (Powell *et al.*, 2015), as well as exploring the mechanisms through which education professionals themselves come to accept and commit to the development of inclusive pedagogies (Göransson & Nilholm, 2014; Messiou, 2016; Naraian & Schlessinger, 2017). In this framework, emic research focuses, that is to say, ones that comprehend the processes investigated from the perspective of participants, can contribute in at least two ways: (1) by expanding our comprehension of some of the gaps that the literature has identified and which we have previously noted; (2) by positioning us in an epistemology that allows us to relocate ourselves and distance ourselves from the direction, worrying for some, in which research in education is heading (Morín, 2006) and the way of understanding educational practice through statistical instruments and meta-analyses, which stops *listening* to educational practice (Korsgaard *et al.*, 2018) and ignores the reality that teachers and educators face, thus losing contact with *pedagogical tact* (Herbart, 1896 cited in Korsgaard *et al.*, 2018).

The research we set out here seeks to cast light on this sense, and its ultimate aim can be condensed in the words of UNESCO: “*How can we advance legislation, policies, programs and practices that ensure inclusion and equity in education?*”

(2020, p. 8 emphasis added). To do so we have examined an educational community that undertook a process of change and we have studied the process it followed in depth.

2. OBJECTIVES: RESEARCH QUESTIONS

We start with a main research question that is divided into two specific questions²:

- How has the process of educational transformation been carried out with the intention of developing a more inclusive education?
 - * What were the reasons that inspired the start of the process?
 - * What strategies were followed and implemented to drive the transformation with this horizon of change in the educational community?

3. METHOD

We carried out a single instrumental case study (Creswell, 2013; Yin, 2009). This design enables a more in-depth consideration of the process of transformation with an inclusive outlook in an educational centre in the Community of Madrid (Spain).

Research in the field of inclusive education has shown the importance of setting out the philosophical assumptions that underpin the research (Messiou, 2016; Slee, 2019). Accordingly, at an ontological level, we understand that the experiences of the process of transformation of the educational centre we studied have a *high and systemic level of complexity* (Martínez, 2006;). The *direction of the change* must be constructed and understood from the context of the institution itself and its members, who can give *different meanings* to this experience, thus adopting the idea of *multiple realities* (Creswell, 2013). We understand that the image of the object of study that we show is not a reflection like a mirror would show and so we adopt positivist epistemological assumptions (Vasilachis de Gialdino, 2009). Instead, the analysis we present is one of the many approaches we could take to our object of study (Denzin y Lincoln, 2012; Gibbs, 2012). Consequently, we can locate this research in a *constructivist–interpretativist paradigm* (Denzin & Lincoln, 2012).

3.1. Description of the case

This is a state-assisted private school run by a foundation. It is located in the north of the city of Madrid (Spain). It was founded in 1953. It has three classes at each level and at the time of the study had 1269 students across the school from nursery for two-year-olds through to year two of the Spanish Baccalaureate (aged 17–18). The teaching team comprises 90 staff members including teachers, the

2. This research was done under the framework of a doctoral thesis, which also has the objectives of understanding the results of this process of transformation in the educational community.

guidance department, and management. According to the headteacher, 5% of the centre's students are classed as *students with special educational needs*, and another 5% could be classed as such but this has not happened in this school in line with the centre's policy and in agreement with the families. In 2008, coinciding with a change in the centre's management team, a process of transformation was launched that sought to transform the centre giving it an inclusive outlook.

3.2. *Participants: selection criteria*

The *critical cases and maximum variation* criteria proposed by Miles *et al.* (2014) helped shape the total sample of 33 informants: 30 teaching staff with different roles in the educational community (management team, guidance department, teachers) and three parents of students from the centre.

3.3. *Information collection strategies*

To explore the motives that led to the start of the process of change and the strategies followed in the it, we used the following information collection strategies:

- Semi-structured interviews. We carried out 31 semi-structured interviews (Kvale, 2011) of differing formats (individual and in pairs) lasting between 30 and 120 minutes with 27 informants from the educational community.
- Discussion groups (Barbour, 2013). We held three discussion groups with teachers from primary education (five teachers), secondary education (five teachers), and the guidance department (six team members) of 50 minutes' duration each.

3.4. *Quality of the research*

This research was approved by the Ethics Committee of the Universidad Autónoma de Madrid (Spain). We have also explicitly taken into account principles relating to quality in qualitative research: reflexivity, transparency, authenticity, holistic perspective, methodological systematicity, coherence, and awareness of complexity (Gehrig & Palacios, 2014;). We also followed a process of triangulation of data sources (Denzin, 1970, cited in Flick, 2015), comparing data and analyses that are comparable (Barbour, 2013), such as interviews in different formats and the discussion group. We carried out a triangulation process (Cresswell, 2013) between three researchers, two of whom are the authors of this work, by periodically comparing the analyses and interpretations done by the first of the researchers. We also followed a process of stakeholder review (Stake, 2013), comparing the analyses and results with various professionals from the centre throughout the study and in a final feedback session with the head of the centre.

3.5. Procedure for analysing information

The information collected was transformed into textual information using computers. We carried out an inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006; Flick, 2013) including latent, or implicit, content and semantic, or explicit, content (Frieze, 2019) in accordance with the research paradigm adopted. We define a topic as something that condenses the meaning or a pattern of part of the information found (Braun & Clarke, 2006). In the analyses we used the *ATLAS ti* version 1.6.0 computer program.

The thematic blocks and topics identified in the analyses are combined into two large dimensions: the break with the existing situation and strategies in the process of transformation. The first of these dimensions brings together the topics relating to the questions of *why start* and *where to head*, in other words, the reasons for starting the change and the direction that the educational community wanted to give to its process (Table 1).

Dimension 2 condenses the topic identified as the question of *how*, in other words, the strategies followed to be able to implement the process of change (Table 2).

4. RESULTS

The thematic blocks and topics are set out below. Each topic has a quote from a participant as its title, which distils how the topic is implemented. All of the names that appear in the quotes are pseudonyms.

Dimension 1. The break with the existing situation

How does one come to *perceive the need* to transform reality? In what direction should the effort for change be *directed*? In this dimension we found a major presence of the voices of two people who played a fundamental role as agents of change in the beginnings of the process of transformation (Powell *et al.*, 2015) and most evidently make the process visible. They are linked to the guidance department of the educational centre (for a more extensive analysis, see Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

TABLE 1
DIMENSION 1. THE BREAK WITH THE EXISTING SITUATION

Thematic block	Topic
Reasons for transformation	Students: replicating
	Practices-ideas: inconsistency
	Teaching work: lack of satisfaction
	Transformative experiences: the unfinished reality
Direction of the transformation	Open to all
	Theory as an essential concern

TABLE 2
DIMENSION 2. STRATEGIES IN THE PROCESS OF TRANSFORMATION

Thematic block	Topic
Strategies: Changes in structure and organisation	Changes in leadership
	Towards the configuration of the school as a community: staff bodies
	Transforming pedagogical practice
Strategies: towards the link with experience	Unfinished reality
	Acting
	Necessity
	Living what you teach
Strategies: from the link with people	Emotional availability and attunement
	Resistance

4.1. *Motives*

4.1.1. Students: replicating. “I want to be like the others in level 1A, in everything with everyone”

The professionals from the guidance department had experiences with students that made it easier for them to identify problems in the existing situation, develop reflexive processes regarding the implications of their own practices in the configuration of the educational experience of the students, and become aware of their role or responsibility in the creation of this experience. These experiences principally relate to how educational support was offered to students who were classed as having special educational needs. The particular words that open this topic come from the story of a student from the educational centre. This student, Vaiana, in the words of Mariana:

I also know because of the conversations I had with the pedagogical therapist, she made all of the model change a little bit. Because we couldn't reach her. You know? (Mariana, Guidance Department).

“We couldn't reach her” implies a transformative perspective regarding the comprehension of diversity that previously existed in the educational community. This made it possible for them to break their inertia and connect themselves to their own professional experience: questioning their way of working and their own practices as a department.

4.1.2. Practices-ideas: inconsistency. “Inconsistent with the college’s own principles”

There was some inconsistency in the connection between the educational centre’s ethos and the practices of the members of the guidance department. What the ethos identified as the educational proposal was not related to what they members did as a guidance department or the thing to which they were contributing.

there were some big gaps between the purpose of the school and what we were doing as a department. So this raised lots of questions for us (...) we weren’t satisfied.
(Crista, Guidance Department).

This enabled them to articulate their reflections about the ethos and practice, about what we might call the search for coherence between discourse and action.

4.1.3. Transformative experiences: the unfinished reality. “Experiences of real transformation”

The experience of being familiar with options for intervention that have contributed to profound transformations of people’s lives seems to be a strong incentive for professionals to think that transformation was possible, that what existed could be transformed.

I was at a critical moment where I felt... I felt like either this would end up absorbing me, or the system as it was would absorb me, take me to a different place [to the current one] or I would find something else. [...] Because I was also having experiences of transformation in informal education contexts outside the school, experiences of real transformation, which are the ones that have excited me all through my life... That’s why I’m here.
(Crista, Guidance Department).

A journey to find alternatives for this new construction started then, based on theory and undertaking training processes and knowing practices.

4.2. *Direction of the transformation*

4.2.1. Open to all. “It’s open to everyone without exception”

The quote that heads this topic is from the school’s Educational Proposal and refers to the horizon chosen for its process of transformation. It is the filter through all of the which all of the theoretical or practical content that permitted them to advance towards the new configuration of the educational centre started to be selected. Some members of the educational community have explicitly mentioned inclusive education in the outlook for change:

An inclusive model where all of the students who have a support need are in class, the resources are in the classroom, the students participate in the same activity, they participate in the same dynamic, sometimes with different objectives, to achieve their own progress in... in the class and in the activity being covered, but the one being proposed. (Enara, Guidance Department).

4.2.2. Theory as an essential concern. “Looking for what is well founded”

All of the people interviewed refer to some theoretical-educational concept or current that started to become valuable in the early stages of the change and enable us to observe that *theory* formed an essential concern during the process of transformation and that it also limited the possibilities for action. This teacher shares her experience of searching for alternatives to the way in which students were responded to in her subject, students who “didn’t fit in anywhere”:

So then when I was researching, I started to see that it had virtually no effect, very little effect. In other words, we did it with very good... with lots of care, but it had virtually no effect

(Saray, Management Team).

Dimension 2. Strategies in the process of transformation

The strategies put into action in the community are set out below in three thematic blocks: changes in structure, emotional availability, and resistance to change.

4.3. *Strategies: changes in structure and organisation*

4.3.1. Changes in leadership. “The management needed to transmit this support through the heads of the different sections”

At the start of the process of change, the leadership was not connected to pedagogical aspects. Therefore, the process of identifying problems in the existing situation, the feeling that there is a need for change, and the vision of themselves as key agents in this process was not shared by part of the management team in the way it was by members of the guidance department. For circumstantial reasons, one of the members of the guidance department became head of studies for primary education and there in a *formal leadership* position could implement some changes. In fact, the drive for change in this educational centre comes from the management team:

If it hadn’t been the school leadership team who had the courage needed to do all of this, it wouldn’t have happened.

(Galo, Primary Education teacher).

4.3.2. The school as a community: use of the staff bodies. “We have to create staff bodies where everyone is together”

The words that open this topic allude to the intention at the start of the transformation of linking work between colleagues. The information obtained suggests that staff bodies explicitly became a meeting place for all of the team of professionals, with the intention of transforming the absence of collaborative work between members of the community:

Then there was reflection on: “we have to create staff bodies where everyone is together” (...). But the first proposal was: “We have to have an excuse every Thursday to convince the... to make us get together. And then even though we do shared tasks and divide ourselves up, we have to get together to reflect on something, even if it is only to make announcements and the like”.
(Cristian, Management Team).

4.3.3. Transforming pedagogical practice. “Good practices”

One of the topics that has been reflected has been the transformation in the teaching methodology. Tiana recounts some of the specific transformations:

Because we started with the idea of getting rid of textbooks; after getting rid of books, we started working on projects; (...) then, a couple of years ago, the communication and language project began, which is the communicative topic...
(Tiana, Early-Years Education).

As we saw in the topic relating to the direction of the change, theory is identified as an essential concern in this group of professionals. This meant that the transformations in methodology were supported in training processes for teachers:

it’s unusual to have a year where you don’t have some kind of course, one-day training programme, something, a year when you don’t have something is odd, inclusion, inclusive sport, management, conflict resolution...
(Merlín, Primary Education).

4.4. *Strategies: towards the link with experience*

4.4.1. Unfinished reality. “We started imagining”

Different strategies were used with teachers to contribute to their understanding of the situation as something unfinished that can be transformed. Among them we found: imagining alternative forms of educating, training processes, and sharing and seeing the practices of other colleagues from the centre. In relation to the idea of imagining, Cristian comments:

We sat down to imagine with the staff bodies, we started imagining, what we imagine for our students, in fact it is still documented and is up in the staffroom and we carry on working very often with that energy, what we imagine, when we imagine it turns out that we don't imagine failing everyone and everyone studying a lot in the evening, when we imagine a classroom, a school, whatever, we imagine really cool things (Cristian, Management Team).

4.4.2. Acting. "Taking the leap"

Faced with major processes of advance planning, we found more action and subsequent reflection on it. As one teacher puts it: "diving in at the deep end":

Researcher. And what was that like? [starting some of the transformations she had described, specifically, the question of early attention].

Elisa. [Laughter]. Well, look, it was like... like... diving into the swimming pool... but I loved it.

(Elisa, Primary Education).

4.4.3. Need. "How can I do it?"

At the centre level, the decision was taken that no student would leave class without receiving educational support. So, the teaching staff started to find that their pedagogical practice did not meet the needs of the students they now had and that the training in methodology that was being driven by the management team now had a sense, a use:

Of course, when you change the model and then some students are accepted who wouldn't have been in a mainstream centre before or who weren't counted or at least this isn't what the situation in this centre was like, it creates difficulties for the teacher. (Ivo, Management Team).

The idea of increased diversity of students, linked to the transformation of the guidance model through which support was provided, facilitated processes of reflecting on pedagogical practice.

4.4.4. Living what you teach. "They do the same with us that they want us to do"

The words that head this topic set out to make visible another way in which the school tried to contribute to creating a link with experience: teachers experiencing in person what they have to do in class. Various teaching staff share this in relation to the use of methodologies, for example, cooperative learning. Merlín, a teacher, explains this fact:

In the teaching bodies they do the same with us that they want us to do with the cooperative groups in class.
(Merlín, Primary Education).

4.5. *Strategies: from the link with people*

4.5.1. Emotional availability and attunement. “Because, of course, you put yourself in the other person’s place”

Emotional availability by the people who exercised leadership in the process of transformation was very clearly on display throughout our information gathering, and training in it was also provided. This availability meant that leaders seemed to accept that managing teachers’ emotions was part of their job. This openness to emotions involved putting themselves in their colleagues’ shoes, thus displaying a certain emotional attunement:

At first it was a bit like having a lot of... a lot of sense and logic and really being with all of your senses very open to see how your colleagues were doing and propose things that were close to what they liked, their strong points. Making sure it was them in particular who made proposals.
(Enara, Guidance Department).

This openness to others’ emotions seems to have facilitated the provision of accompaniment in the process of change. This accompaniment for families is above all related to the idea of creating trust. In the words of one of the families interviewed:

we were about to take her [our daughter] to a... [special education] school, when we had a diagnosis. And it was there that we met with Cristian [the head] to take a decision. (...) And then he asked us to trust him, because of course we had serious doubts about what to do, how to do it, and then well we trusted him. “Let’s start working on it, let’s start asking for support staff, let’s start working with Vaiana in this way” and, well, it was a very important decision for us, but also very important for the school.
(Fausto, father of a girl at the school).

4.5.2. Resistance. “Because we were going in one direction”

Negative, reluctant, or opposing reactions to the process of transformation appeared in the educational community. This is reflected in the opinion of one of the teaching staff, which has been shared by several of the informants:

(There are) people put up with it, but, well, without much enthusiasm, right through to the person who boycotts you. And there are people who just don’t accept it, who are against the project, who are going to criticise, who are going to try something... It’s like everywhere, there are all sorts. I think in general it’s good, a big majority, even

older people where you think, “How are you going to learn new methodologies, do research and so on at the age of 60?”, but, no, there are lots of people who are really motivated with the project.

(Coque, Early-Years Education).

It was accepted that they were natural and that the important thing was to welcome them as such.

5. DISCUSSION

The main aim of this research has been to understand, from an emic focus, the process of transforming an educational centre to develop a more inclusive education, trying to understand the motives that led to the start of the process as well as the strategies implemented. The findings of this research fall within a logic of generalisation pertaining to qualitative methodologies, in other words, naturalistic ones.

Regarding the aspects that led to the break with the previous situation, we find that people stopped seeing the existing practice in the school (Tyack & Cuban, 2001) as immovable and started to see it from a new perspective close to the idea that *it can and should be transformed by us*. For that very reason, it became something unfinished, incomplete, with a similar meaning to that of Freire (2009), who spoke of people as unfinished beings with the power to create, recreate, and decide on the pre-existing world, which would become not a pre-existing world but one consciously created from the acts of people themselves. In this process of creation, ethical questions are of a primary value because the answer to the following question largely depends on them: where should effort in transformation be directed? According to the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014, p. 6) “The next generation of teachers and education professionals must be prepared to be teachers/trainers for all learners; they need to be trained not just in terms of competences but also of ethical values”.

Accordingly, we specifically identified the role that two particular people might have played at the start of the transformation, who consequently became very important agents of change in its early stages and for the sustainability of the process. As Ehrich and Carrington (2018) note, agents of change have strong ethical convictions for confronting the different dilemmas inherent to that these processes of transformation with an inclusive outlook. The presence of people who perform this type of role in processes of change has been highlighted in the literature (Bolívar *et al.*, 2013; Murillo & Krichesky, 2012; Puig, 2012; Marchesi & Martín, 2014; Parrilla, *et al.*, 2017; Schlessinger, 2018; Ehrich & Carrington, 2018). As Powell, Edelstein and Blanck (2015) suggest, processes of transformation require the presence of *agents of change*, who (1) are open to new solutions for old problems, (2) have an in-depth understanding of the obstacles facing transformation, and (3) have viable solutions,

the *power* and the resources necessary to ensure compliance. We emphasise the word *power* because, specifically in the case of this educational centre, the people who led the process of transformation also had to adopt a position of greater formal authority. But what drove these leaders to question the status quo?

They made themselves agents of transformation through what we could define as a *problematism of the present*. This capacity is identified by Koorsgard (2018) who returns to Hannah Arendt's idea of "thinking without a banister", and it offers an opportunity to look at the present through new eyes. A questioning attitude towards the status quo has been identified in places where processes of transformation have been implemented (Bunch, 2008). Ehrich and Carrington (2018) return to the *moral imagination* of Blumberg and Greenfield (1986) to refer to people's capacity to see the distance between how things are and how they could be. They state that this capacity invites the person to act on reality, taking these imagined possibilities as a horizon and transforming the present through their action.

This questioning attitude, which can help identify problems in the present and encourage people to position themselves as agents of transformation, is also related to the *ethical presence* of people in the world, an initial question to which we referred when faced with the vision of reality as unfinished. Teaching practice has been identified as an ethical practice by many authors from various theoretical currents (Echeita, 2013; Booth y Ainscow, 2015; Arteaga-Martínez & García, 2008; Ehrich & Carrington, 2018; Freire, 2009; Fernández-Batanero, 2013; Vázquez & Escámez, 2010). From our perspective, ethical aspects must be central on the path towards a more inclusive education and the results of this study strengthen this conviction. The possibility of questioning the existing situation was created thanks to various mechanisms in the form of concrete lived experiences. We describe them below.

Recognising the potential value of these specific experiences could contribute to an understanding of questions that might provide an impetus in transformations or mechanisms for eroding reproductive processes in institutions (Powell *et al.*, 2015). We have identified the connection with students as a central aspect. Connecting with the specific experience of students who are classed as having special educational needs led teaching staff to question their practice. The perspective and empathy towards them as *individual people* made this possible. Hart and Drummond (2004) use the term "transformability" to refer to the linkage of conceptions that lead teachers to feel able to improve students' learning and their future development.

The need to stress the value of each student in his or her uniqueness has been identified as necessary for the development of inclusive education (Echeita *et al.*, 2014; Norwich, 2009; Florian, 2014; Muñoz & Porter, 2018). Specifically, the students who are classed as having special educational needs enable some of these opportunities. The increased heterogeneity of the students in class and the policy decision of the centre that educational support should be provided in class might have helped create some new experiences in professional practice to which teaching staff had to

respond. Immersion in the “complexity of experience”, as Naraian and Schlessinger (2017) identified in their study, enabled transformation. This situation can also be analysed in the words of Echeita (2014, p. 51, own translation): “And why is it that well-accepted diversity *can* produce such positive effects? Because diversity creates *uncertainty* and *challenge*, and both are prerequisites for innovation and creativity (...); they are the precondition for excellence” (author’s emphasis). And he notes, returning to Skrtic (1991), that an adequate focus on attention to diversity can be a great opportunity to bring together excellence and equity.

In the case of these professionals, the link with students as individuals helped them become aware of the *mismatch between their practices* and what developing transformative education might require. We have identified different concepts or formulations in the literature that, with their nuances, ultimately refer us to similar questions to those that refer to experiences that allow questioning of the status quo. These are theoretical constructs that name events that have acted as mechanisms that can contribute to reflection and to transformation. These experiences are of value because of the possibility that they will mobilise the questioning of reality, creativity, and action and that they can lead to transformation of the existing (Messiou & Ainscow, 2020).

In this sense, Schön (1992) uses the term “undetermined zones of practice” to refer to events and experience that cannot be answered using the knowledge the person possesses and so create a need to find new ways to approach them. Cole and Engeström (2001) from their expansion of the theory of activity, give a central importance to the element of “contradictions” in the system of activity of people or groups that require the new reconfiguration of the system to be able to find balance again, in other words, the response considered to be appropriate from the activity. In the specific field of inclusive education, Ainscow (2004) speaks of “interruptions” and, returning to Senge (1989), observes that these interruptions can act as *levers* for changing the behaviour of an organisation. Sapon-Shevin (2013) specifically mentions students with special educational needs as a “revealing tablet” that fulfils this function.

Becoming conscious of one’s own experience through the connection with the experience of the students seems to be something that might have established itself as one of the mechanisms for identifying problems in the status quo and launching the transformation: they felt responsible for the school life of particular students who were not responding educationally as they felt they should, and so placed professional practice in a relational logic from which care for students is established as something valuable. This outlook might start by positioning educational practice as both reflexive (Brady, 2020) and *relational*, with values of care, genuine interest in students, and love being central (Gergen, 2015; Pennac, 2008; Vázquez & Escámez, 2010; Vázquez, 2009). As well as the connection with students, other experiences that might provide an opportunity to problematise the present were familiarity with

options for action and feeling that transformation is possible thanks to knowledge of transformative experiences in other contexts.

Regarding the connection between the centre's practices and its ethos or educational project, it does seem that making incoherence visible was what initially led them to question the status quo and position themselves as agents of transformation; rather, it enabled them to establish the outlook to follow. We believe that this is of great value, as from the experience of this educational centre we have learnt that it was through the specific lived experiences, described above in the results section (connecting with students, knowledge of transformative experiences), that certain configurations or mechanisms developed that have awoken the need for transformation (Powell *et al.*, 2015; Göransson & Nilholm, 2014). Despite this, it was the horizon towards which actions were directed at different levels and it established itself as a tool to appeal to the need for change by creating reflexive processes that confronting it in the educational community. This is similar to the role that the view of inclusive education as a human right can play (UN, 2006): it has legal and moral force (Asís *et al.*, 2007) but on its own it is insufficient for it to take shape in the actions appropriate to this right.

The value of a change in leadership has been identified in the school studied. This change in leadership played a vital role in transforming the structure and organisation. We have identified a variety of practices in the leadership of the educational centre, and these relate to previous proposals, such as the development of more pedagogical leadership (Murillo, 2006; Murillo *et al.*, 2010). The leaders' plan to *link transformation to the experience of the team* of professionals in the centre was also fundamental. In this respect, and as we have previously noted, the inclusion of students who were previously kept out of the system enabled them to put themselves in a new educational scenario that required them to transform their pedagogical practice. As a result, the training processes that were promoted by the educational centre, which made it possible to find answers to the needs perceived by the teaching team, become meaningful (Naraian & Schlessinger, 2017). And, finally, positioning oneself next to people, in other words, *accompanying* them. The value of considering the emotional dimension in processes of educational transformation is recognised, as they demand great effort from people (Fullan, 2002; Martín & Cervi, 2006; Murillo & Krichesky, 2012). This makes it vital to try to return a certain degree of security and trust to the teaching staff, given the complexity and uncertainty of the challenges that the development of a more inclusive education poses them (Florian 2014; Fernández-Batanero, 2013). These challenges will also be the moral reward that will sustain them in the undertaking. In this sense, we end with the words of Booth (2006) who condenses part of this feeling:

When our efforts to bring about change in accordance with our values are frustrated, principled action is our own reward and so the laborious task of combining values of inclusion with actions keeps a resource for acting differently alive. (p. 217, own translation).

6. CONCLUSIONS

In conclusion, we have identified five principal ideas that condense some of the lessons learned on the basis of the experience of the educational community, which we have analysed in this research:

- How can inclusive transformation be started? It is important to begin with the idea that *it is possible* to transform reality, and that this can be internalised, and accepted by educational communities. This idea is an important step towards initiating the change.
- Under what outlook on reality? It is important to identify problems in the existing situation, recognise its complexity and question it, and identify the aspects that must be transformed in view of the inclusive horizon, where ethical questions have special force.
- How can this be started? To promote this questioning and transformative outlook on reality, it is valuable to connect with students as individuals, as is awareness of transformative experiences that have been implemented elsewhere and enable us to see that another reality is possible and can act as support for us.
- Who starts the transformation? It is especially valuable for professionals to see themselves as agents of change, with capacity for agency and transformation.
- How can we make this possible? Leadership plays a fundamental role in creating the conditions that make it possible to launch and sustain the process.

REFERENCES

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva*. <https://bit.ly/344VXO9>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Arteaga-Martínez, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/3sbGAv9>
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Asís, R., Campoy, I., y Bengoechea, M. A. (2007). Derecho a la igualdad y a la diferencia análisis de los principios de no discriminación, diversidad y acción positiva. En R. Lorenzo y L. C. Pérez (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 115-141). Aranzadi/Thompson.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1986). *The effective principal perspectives on school leadership* (2nd Edition). Allyn and Bacon.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://bit.ly/3ARCdtb>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo, y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3.ª ed.). Grafilia.
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-71. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 77-89. <https://bit.ly/3L4T2FK>
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23- 73). Amorrortu.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. choosing among five approaches* (3.ª ed.). Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa (vol. 1)* (pp. 43-102). Gedisa.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval Mena, M., y Simón Rueda, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Ehrlich, L. C., & Carrington, S. (2018). Making sense of ethical leadership. En J. Harris, S. Carrington y M. Ainscow (Eds.), *Promoting equity in schools. Collaboration, Inquire and Ethical Leadership* (pp. 30-44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105659-8>
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://bit.ly/3upvrto>
- Fernández Blázquez, M. L. y Echeita Sarrionandia, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 161-183.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education (vol. 1)*. (2.ª ed.) (pp. 9-23). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11.ª ed.). Siglo XXI.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. Sage.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro.
- Gehrig, R., y Palacios, J. (Coords.). (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Servicio de publicaciones UCAM.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée de Brouwer.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Göransson, K., & Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2017). Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 287-298. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p287>
- Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. (2.ª ed.) (pp. 439-458). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n28>
- Korsgaard, M., Larsen, V., & Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496-512, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Martín, E., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del Pérez Echeverría, M. M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 420-434). Graó.
- Martín, E. y Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184/>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods Sourcebook*. (3.ª ed.). SAGE.
- Morin, E. (2006). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. (6.ª ed.). Seix Barral.
- Muñoz, Y., & Porter, G. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction, *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Murillo, J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://bit.ly/3sSyMPO>
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3072>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. <https://bit.ly/3ISPX9G>
- Nairaian, S., & Schlessinger, S. (2017). When theory meets the “reality of reality”: Reviewing the sufficiency of the social model of disability as a foundation for teacher preparation for inclusive education. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 81-100. https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page_scan_tab_contents/
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451 <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference, inclusion, and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British Journal of Special Education*, 41(4), 403-425 <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. <https://bit.ly/3IY1hkZ>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.
- Powell, J., Edelstein, B., & Blanck, J. (2015). Awareness-raising, legitimation, or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227-250 <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Puig, J. M.^a (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M.^a Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Graó.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schlessinger, S. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284 <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362598>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Senge, P.M. (1989). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Century.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9) 909-922 <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa (vol. 3)*, (43-102). Gedisa.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf/>

- United Nations (UN). (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <https://bit.ly/3ojPTrS>
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (Tesis doctoral), Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España. <https://bit.ly/3gm1D8V>
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(especial), 1-17. <https://bit.ly/34djLzl>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4.ª Ed.). Sage.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28833>

ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA LABORAL: NUEVOS CONTEXTOS DE REFLEXIÓN Y ACTUACIÓN

*Economics of Education and Labour Pedagogy:
New Contexts for Reflection and Action*

Manuel MORALES VALERO* y Carolina FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL**

*Universidad de Málaga. España.

mmoralesvalero@uma.es; <https://orcid.org/0000-0001-6155-2800>

**Universidad Complutense de Madrid. España.

cfernand@edu.ucm.es; <https://orcid.org/0000-0003-3478-9049>

Fecha de recepción: 22/04/2022

Fecha de aceptación: 21/07/2022

Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Morales Valero, M., y Fernández-Saliner Miguel, C. (2023). Economía de la Educación y Pedagogía Laboral: nuevos contextos de reflexión y actuación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 207-224. <https://doi.org/10.14201/teri.28833>

RESUMEN

El presente artículo tiene como principal objetivo el de ampliar los ámbitos teóricos y prácticos de actuación de los y las profesionales de la pedagogía en el contexto universitario español. Para ello, se realiza un análisis sobre las principales características y condicionantes del actual modelo socioeconómico basado en una sociedad y economía del conocimiento desde un punto de vista individual y organizativo. Se describen las formas de organización del trabajo y sus repercusiones laborales en los distintos modelos de producción surgidos a lo largo del siglo XX en España: el modelo agrícola, el industrial y el posfordista. Se analizan las respuestas ofrecidas desde el sistema

educativo para adaptar la fuerza de trabajo a estos nuevos requerimientos desde los tres contextos clásicos de aprendizaje: el formal, el no formal y el informal. Desde el punto de vista formal, se apunta especialmente a la incorporación del concepto de competencia profesional y la apuesta por las metodologías activas de aprendizaje. No obstante, es desde una perspectiva no formal, y sobre todo informal, donde se centra nuestro interés y reflexión como uno de los contextos de aprendizaje más relevantes y pertinentes no solo para responder a las actuales demandas del sistema productivo, sino también para ampliar el espectro profesionalizador de los futuros egresados/as en pedagogía. Finalizamos señalando la necesidad de ampliar los ámbitos teóricos y prácticos de actuación de la pedagogía hacia contextos no formales así como informales de aprendizaje en tanto, sobre todo este último, suponen un prometedor campo de investigación y de profesionalización para los/as graduados/as en pedagogía.

Palabras clave: educación y empleo; aprendizaje informal; estructura del conocimiento; economía de la educación; desarrollo de recursos humanos.

ABSTRACT

The main objective of this article is to expand the theoretical and practical fields of action of pedagogy professionals in the context of Spanish university. An analysis is carried out on the main characteristics and conditions of the current socio-economic model based on a knowledge and economy society from an individual and organizational point of view. The forms of work organization and their labour repercussions on the different production models that emerged throughout the twentieth century in Spain are described: the agricultural, the industrial and the post-fordist model. The responses offered by the educational system to adapt the workforce to these new requirements are analysed from the three classic learning contexts: formal, non-formal and informal. From the formal point of view, special attention is paid to the incorporation of the concept of professional competence and the commitment to active learning methodologies. However, it is from a non-formal perspective and, above all, informal where our interest and reflection is focused as one of the most relevant and pertinent learning contexts not only to respond to the current demands of the productive system, but also to expand the professionalizing spectrum of future graduates in pedagogy. We conclude by pointing out the need to expand the theoretical and practical fields of action of pedagogy towards non-formal as well as informal learning contexts, since, especially the latter, they represent a promising field of research and professionalization for graduates in pedagogy.

Keywords: education and employment; informal learning; structure of knowledge; economics of education; human resources development.

1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Aunque existen otras definiciones afines, por su pertinencia para los objetivos de este texto, podemos decir que la economía de la educación es la ciencia

social encargada de estudiar las relaciones existentes entre el sistema educativo y la estructura económica, haciendo especial hincapié en comprender las interrelaciones entre el modelo de desarrollo socioeconómico de un determinado territorio y las reacciones de su sistema educativo (Mora, 1990). En este sentido, aunque su incorporación como asignatura dentro de los planes de estudio de pedagogía ha tenido un desarrollo dispar en la universidad española, podemos indicar que la educación y el mercado de trabajo es una de sus principales áreas de proyección (Pineda-Herrero, 2000; Salas, 2008), tratándose de una disciplina clave para el desarrollo profesional del alumnado de pedagogía (Fermoso, 1997).

Por su parte, la Pedagogía Laboral podemos conceptualizarla como una disciplina de las ciencias de la educación que combina la teorización substantiva (explicativa e interpretativa) y normativa. Sirve asimismo para el desarrollo del mundo productivo, aportando lo necesario para que el individuo trabaje según sus aptitudes y para que el esfuerzo laboral no vaya en contra de las exigencias del ser humano, concediéndole un alto grado de satisfacción. Su objetivo fundamental consistiría en analizar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para el adecuado desempeño de la actividad laboral (Fernández-Salinero y De La Riva, 2016). Su integración en los planes de estudio de las universidades españolas ha sido también diversa, no existiendo consenso en lo que respecta a su consideración como una materia obligatoria u optativa.

A continuación, pretendemos reflexionar acerca de la naturaleza del modelo de desarrollo socioeconómico hegemónico en las actuales sociedades occidentales, así como sobre la respuesta ofrecida desde el sistema educativo español en tanto todo modelo de desarrollo necesita de la conformación de un modelo ideal de trabajador/a. Así, nuestro objetivo principal es el de ampliar los horizontes del campo de estudio de la pedagogía, identificando a su vez, nuevas posibilidades para el desarrollo profesional de sus egresados/as ya que, desde nuestro punto de vista, no se les ha venido prestando la suficiente atención entre otras cuestiones por el centralismo que ha ocupado en la disciplina las formas institucionalizadas de aprendizaje y educación en contraposición a sus formas más «fluidas» y «líquidas»: los aprendizajes informales.

Para ello desarrollamos un proceso autorreflexivo conjunto donde, a lo largo de cuatro sesiones presenciales sucedidas en un mes de trabajo, recogimos información y analizamos los incidentes críticos más relevantes (Contreras *et al.*, 2010) -desde el punto de vista del contenido- a lo largo de nuestra experiencia profesional como docentes dentro del grado en pedagogía en materias relacionadas con la Economía de la Educación y la Pedagogía Laboral. Este ejercicio de carácter autobiográfico-reflexivo (Menna y Bolívar, 2014) se ha sustentado epistemológicamente en los postulados propios de la investigación cualitativa propuestos por Esther Wiesenfeld (2000). Así, el principal instrumento de recogida de información hemos sido los/as propios investigadores/as y la herramienta para el análisis de la información

ha sido la propia escritura (y reescritura constante), herramienta cuyo uso reivindicamos en sí misma como proceso de análisis (y construcción) de la realidad, es decir, como proceso de pensamiento activo y consciente (Samuel-Lajeunesse, 2007; Menna y Bolívar, 2014). De igual modo, llevamos a cabo en paralelo un proceso de análisis bibliográfico-documental (Vallés, 1999) que nos ha permitido de alguna forma triangular nuestras aportaciones haciéndolas dialogar intertextualmente con otras investigaciones. Los resultados y (posibles) conclusiones, se exponen en los siguientes apartados.

2. UN MODELO DE DESARROLLO BASADO EN EL CONOCIMIENTO

Existe cierto consenso en describir a las actuales sociedades y economías como del conocimiento, en tanto transición lógica de las tradicionales sociedades agrícolas a los modelos más avanzados del «workfare State schumpeteriano-posfordista» (Garrido, 2018).

Así, en las sociedades agrícolas, la cualificación necesaria para desarrollar un trabajo se adquiría básicamente por socialización dentro del mismo núcleo familiar (o bien en el pueblo o aldea cercanos) en base a un sistema de valores anclado en la tradición, la costumbre, la sumisión a la jerarquía y la autoridad (Puelles, 2004). El Estado no se involucraba ni regulaba las enseñanzas profesionales de estos trabajadores, siendo las familias y los gremios los encargados de esta función. La información de una generación a otra se realizaba sin mediar ningún tipo de soporte ni tecnología más allá de la propia socialización familiar a través de la cultura oral. No obstante, el *grosso* de los trabajos requeridos en estas economías agrícolas eran, por lo menos en España, de mera subsistencia familiar. Asimismo, nos estamos refiriendo a un contexto donde la mayoría de las transacciones se realizaban a través de trueques o intercambios de forma que el uso del dinero era escaso y solo se utilizaba para algunas pocas cosas que no se podían conseguir sin su intermediación. Es decir, el trabajo (o más bien el empleo) por cuenta ajena a cambio de cierta remuneración económica no era tan central como lo es hoy en día.

Paulatinamente, ya a mediados del siglo pasado, se comienza a abandonar el trabajo agrícola (por lo menos en la forma descrita) y comienzan a surgir los empleos. El nuevo contexto de desarrollo socioeconómico emergente se caracterizó por una gran estabilidad de la demanda tanto en términos de cantidad como de calidad y/o diseño. De lo que se trataba era de satisfacer, de la forma más rápida, eficaz y eficiente posible, a una incipiente demanda dispuesta a adquirir nuevos productos fruto del auge tecnológico y económico de aquellos tiempos.

A partir de entonces, el fenómeno organizacional cobra un mayor protagonismo siendo el más importante de nuestro tiempo toda vez que estructura la práctica mayoría de las relaciones laborales y determina en gran medida tanto las relaciones sociales, como la propia configuración individual de los sujetos (Martín-Quirós y Zarco, 2009). Así, se ha llegado a hablar de *sociedad organizada* o *sociedad de organizaciones* (*Ibidem*).

A este respecto, es preciso tener presente este fenómeno sociohistórico para comprender la configuración del trabajo a lo largo del siglo XX, conforme las sociedades agrícolas iban desapareciendo, o por lo menos, en su forma *no organizada*. Si bien, al haberse abordado desde distintas disciplinas, no existe un consenso unívoco a la hora de entender, gestionar y aproximarse al concepto organizacional, nos parece importante apuntar algunas de sus características más definitorias tales como su consideración como un sistema social relativamente permanente en torno a unos objetivos y metas capaz de satisfacer a sus miembros internos y externos (Rodríguez *et al.*, 2004).

Los medios de producción se organizaron de acuerdo con las lógicas fordistas, con su consecuente nuevo modelo de trabajador/a. Así, las organizaciones se concebían desde una filosofía eminentemente racionalista donde el sujeto trabajador/a se consideraba como un actor pasivo y apolítico, concebido para el acatamiento directo de ordenes sin cuestionar la autoridad y sin ejercer ningún tipo de autonomía e influencia en los procesos productivos (Martín-Quirós y Zarco, 2009). De lo que se trataba era de lograr su especialización en las nuevas necesidades industriales, es decir, debían de ser capaces de hacer unas pocas cosas, pero hacerlas de forma eficaz y eficiente hasta prácticamente su jubilación. Es en un contexto como este donde tiene sentido un sistema educativo basado en la transmisión de un conocimiento, más o menos estable, por dos motivos distintos. En primer lugar, porque este conocimiento, una vez adaptado a los requerimientos de las nuevas industrias era prácticamente inalterable durante décadas. En segundo lugar, porque la tecnología que permitía una transmisión más efectiva del conocimiento no estaba todavía implantada.

El proceso de transformación socioeconómica que hizo posible el tránsito de dichas sociedades agrícolas a las industriales fue lento y progresivo en España, no llegando a culminarse hasta el último tercio del siglo XX. Unos de sus efectos más palpables, cuyas consecuencias se han lastrado hasta la actualidad, es el fenómeno de la *despoblación* o *España vaciada*, fruto del éxodo masivo de la población rural hacia las grandes ciudades. No obstante, la explicación de este hecho no es simple ni unicausal, debiendo de tenerse en consideración distintas variables, más allá de la concentración de la industria en los entornos urbanos, como la transición demográfica, el cambio agrario, la evolución del sector no agrario, las transformaciones en los estilos de vida y las políticas estatales (Collantes y Pinilla, 2019); si bien, más allá de sus causas y ciñéndonos a los objetivos de este texto, nos interesa destacar cómo el progreso económico de la España del tardo-franquismo condujo a una importante movilidad sectorial de la mano de obra.

De este modo, el sistema educativo español tuvo que reaccionar para cualificar (o más bien recualificar) a esta mano de obra procedente de los entornos rurales. Así, al amparo de las teorías desarrollistas de los años 60 basadas en el capital humano (Martínez-Usarralde, 2009) y contando con el impulso de organismos internacionales tales como la OCDE (a través del Programa Regional Mediterráneo), la UNESCO o el Banco Mundial, entre otros (Delgado, 2020), se procedió a la modernización

y renovación del sistema educativo para adecuarse a los nuevos imperativos de la producción. Nos encontramos en la época dorada de la Economía de la Educación, donde las decisiones educativas se encontraban, en gran medida, condicionadas por los postulados clásicos-neoclásicos de la economía, el marco referencial de la teoría del capital humano (Moreno, 1998).

La respuesta gubernamental más contundente ante esta situación vino de manos de la formación profesional. De hecho, fue en estos años cuando surge la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 como respuesta del gobierno español tanto a los cambios del sistema productivo, como a la necesidad de ordenar las enseñanzas propias de la formación profesional (Martínez-Usarralde, 2015). Si bien fue esta una Ley pionera en cuanto a la necesidad del establecimiento de funciones entre los centros de enseñanza, los interlocutores sociales y las empresas, no fue hasta la Ley General de Educación de 1970 cuando la formación profesional pasa a formar parte del sistema educativo ordinario en un intento por revalorizar la formación profesional. No obstante, este objetivo no se consiguió en tanto que se creó una «doble red» con dos estatus sociales distintos (Brunet y Zavaro, 2017).

Así, no sería hasta los años 70 cuando se puso en cuestión este modelo económico-productivo con el surgimiento del «workfare State schumpeteriano-posfordista» (Garrido, 2018), es decir, la denominada sociedad postindustrial o postfordista. Este nuevo modelo ha tenido amplias repercusiones para la conceptualización del trabajo y del/la trabajador/a: la incipiente flexibilidad laboral, inseguridad, *hogarización* del trabajo, terciarización de la mano de obra, importancia de la logística, relaciones mercantiles en lugar de laborales, etc. En general, toda una serie de cambios que vienen a reconfigurar la gramática espaciotemporal de la experiencia de trabajo (*Ibidem*). Ya no es igual ni el tiempo (jornada laboral vs. tiempo libre, organización de la jornada de trabajo, construcción de un proyecto vital), ni el espacio de trabajo (indiferenciación fábrica-oficina o espacio de trabajo y de no-trabajo).

Sus consecuencias han sido tanto organizacionales como personales. Los entornos organizacionales han pasado de ser rígidos y jerarquizados, donde el sujeto-trabajador era una pieza más de la maquinaria industrial, a ser concebidos, desde las teorías organizacionales surgidas en la década de 1970, como el resultado de las percepciones y creencias de sus grupos de interés a través de los distintos procesos de interacción social en que participan. Un lugar donde los trabajadores/as ya no se consideran como agentes pasivos, sino capaces de interactuar y modificar la propia organización (Martín-Quirós y Zarco, 2009; Quijano, 2006).

Aparece, por consiguiente, un nuevo modelo de trabajador/a, el trabajador/a posfordista. Se trata de un trabajador/a que debe de forjar su identidad como tal en un contexto de crisis del capitalismo y del trabajo. Ya no existe el trabajo estable para toda la vida excepto para algunas pocas personas afortunadas. La gran mayoría se encuentra con un mercado laboral polarizado, altamente competitivo y en continuo cambio, donde muchas veces ya no se compite por los salarios, sino por los puestos de trabajo tal y como sugerían los institucionalistas (Moreno, 1998). De ahí el que la

calificación cada vez cuente más a la hora de acceder a un empleo, aunque este muchas veces no sea el mejor ni el que más se adecúe a nuestros intereses (Fernández-Enguita, 2016a). Además, tendrán que hacer frente a las nuevas demandas de los mercados como por ejemplo *afrontar acontecimientos* y situaciones imprevistas, tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsables y autónomos, movilizar recursos, desarrollar la *capacidad de relación y de comunicación*, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, incrementar el manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones, *adoptar una lógica orientada hacia los demás*, desarrollar la capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, promover la autonomía y la capacidad de iniciativa, así como buscar soluciones adecuadas, entre otras (Lorente, 2012).

Al fin y al cabo, la necesidad de flexibilización, organizacional e individual, en los nuevos mercados posfordistas caracterizados por una demanda volátil y caprichosa, ha terminado influyendo inevitablemente en la conformación de la propia identidad de los sujetos-trabajadores toda vez que se han socavado valores tales como la permanencia, la confianza en los otros, la integridad y el compromiso (Sennett, 2006). Así, aunque el trabajo sigue siendo un elemento crucial desde el cual dar sentido a nuestra existencia, sus nuevas formas posfordistas como trabajadores/as individuales no dejan de generar un aumento de numerosas patologías psicológicas (Gómez y Patiño y Meneses, 2010).

En este contexto sociohistórico (igualmente en los años 70) se gesta la idea del aprendizaje permanente como respuesta a la crisis de la educación. Reaparece con fuerza en los 90 con la principal preocupación de la lucha contra el desempleo y la mejora de la cualificación de las profesiones (García-Garrido y Egado-Gálvez, 2006), es decir, ligada a las demandas del mercado de trabajo. Esta circunstancia ha sido criticada por muchos debido a su orientación neoliberal al colocar de alguna forma a los sistemas educativos al servicio de los requerimientos de los entornos laborales. Fernández-Liria *et al.* (2017) denuncian este hecho con bastante fuerza. No obstante, más allá del debate sobre si en el desarrollo personal debe primar una necesidad económica o social, lo que está claro es que el aprendizaje permanente, o el aprendizaje a lo largo de toda la vida, apuesta preferentemente por la adaptación y readaptación constantes de la fuerza laboral a los mercados de trabajo en los actuales entornos económicos posfordistas.

Es importante destacar varias cuestiones al amparo de estas ideas acerca de cómo se producen los aprendizajes: el tiempo, el lugar y la forma. Con respecto al tiempo, ya no existe un tiempo claramente diferenciado para aprender y para trabajar, sino que podría considerarse la vida como un proceso siempre inacabado de aprendizaje. En cuanto al lugar, en una sociedad que se define como “del aprendizaje”, la institución escolar no es el único (ni muchas veces el mejor) contexto de aprendizaje. Así, podemos decir que existe un consenso cada vez mayor en considerar la existencia de una gran variedad de lugares para el aprendizaje pertenecientes a contextos no solo formales y no formales, sino también informales.

Estos últimos cuentan, a su vez, con un creciente reconocimiento (Belando, 2017). Por último, en cuanto a la forma, se está de acuerdo en que debe de ser el alumado el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y estos, además, han de estar basados en las habilidades (Fernández-Liria *et al.*, 2017), en la adquisición de competencias, de ahí que las metodologías activas de aprendizaje cobren cada vez un mayor protagonismo (Orden ECD/65/2015).

Podría decirse que, de forma paralela al debate sobre el aprendizaje permanente, aparece el concepto de la “competencia profesional”. Se trata este, de un término con un claro origen empresarial en tanto que aparece con fuerza en los años 70 y 80 como respuesta a los cambios económicos del siglo pasado, esto es: la transición de una economía industrial a otra basada en el conocimiento (Lorente, 2012). No obstante, encierra una gran indeterminación conceptual, haciendo, por tanto, difícil su medición y gestión no solo en el ámbito empresarial (García-Sáiz, 2011), sino también educativo (Tejada y Ruíz, 2016; Gimeno, 2008).

De un modo u otro, existe cierto consenso en el ámbito empresarial en entender las competencias como aquel conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (saber estar) y motivaciones (querer hacer) (Pereda y Berrocal, 1999; 2001), siendo las habilidades una de las características más valoradas de las personas. Igualmente, podemos entender el origen de las competencias como la respuesta ofrecida desde la gestión de los recursos humanos en las organizaciones para hacer frente a la crisis económica de estos años. Así, como indicamos, no puede decirse que se trate de un término neutral, sino que de alguna forma encierra la necesidad de adaptación de un nuevo modelo de trabajador/a que ahora ha de ser flexible, moldeable, capaz de adaptarse a los caprichos del mercado en todo momento, desaprendiendo cuando sea necesario (destrucción creativa) para aprender a aprender en un ciclo siempre inacabado.

En definitiva, el aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene especial relevancia en un contexto educativo marcado por las competencias profesionales, ya que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial, de ahí el importante papel de los sistemas educativo-formativos (Lorente, 2012).

En este sentido, el proceso de terciarización de la economía al que aludíamos fue más incipiente en la década de los años 70 y 80 del siglo pasado, conllevando el paso de una economía basada en la agricultura o en la industria a otra basada en la prestación de servicios. Asimismo, este proceso se aceleró con el desarrollo de la sociedad de la información, lo que algunos han denominado tercera revolución industrial (Fernández-Enguita, 2016a). Desde el punto de vista organizacional, esto supuso la pérdida de peso de los activos tangibles como principales elementos de competitividad, pasando a ocupar los denominados como activos intangibles la principal preocupación a la hora de garantizar la supervivencia de las organizaciones.

Es en este contexto en el que toma forma la teoría de los recursos y capacidades (Barney, 1991), viniendo a decir que todas las organizaciones son diferentes entre sí en tanto disponen de una distribución de recursos y capacidades distintas que son

las que las hacen sobrevivir en entornos económicos inestables marcados por dicha terciarización de la economía. Entre estos recursos y capacidades se diferencian los tangibles (materiales, tecnológicos y físicos) y los intangibles (calidad y cantidad del capital humano disponible, grado de utilización de la información, grado de gestión del conocimiento, etc.) (Cuervo *et al.*, 2021), tomando estos últimos una especial relevancia desde entonces como alternativa contable que reflejaba muchas veces más el valor de una empresa que los tradicionales activos tangibles. En este sentido, el término «activos intangibles» suele ser utilizados como sinónimo de «activos del conocimiento» o del conocido como «capital intelectual», en función de la tradición disciplinar adoptada: contable, económica o empresarial, respectivamente (Lev, 2001). Desde nuestro punto de vista, es más pertinente la utilización del concepto «capital intelectual» ya que nos remite directamente a su gestión, que es lo que nos interesa, al fin y al cabo, desde el punto de vista de la pedagogía. Las dimensiones clásicas del capital intelectual son, a su vez, el capital humano (aquel que reside en los miembros de la organización), el capital estructural (aquel que reside en los diferentes procesos organizacionales) y el capital relacional (el valor de las relaciones de la empresa con los grupos de interés que la sostienen) (Sánchez *et al.*, 2007). En este sentido, resulta curiosa la similitud entre el capital relacional y el capital social, siendo este último uno de los determinantes del éxito educativo ya desde el informe Coleman (Fernández-Enguita, 2016b; Bolívar, 2006).

En resumidas cuentas, podemos decir que el conocimiento puede considerarse como el principal activo (intangible) de las organizaciones, y que opera, sobre todo, aunque no exclusivamente, en el sector servicios, siendo el capital intelectual la estructura básica que utiliza la organización para su búsqueda (Bontis, 1998). Aunque no existe una definición unánime (Segarra y Bou, 2004), desde un enfoque constructivista (Salmador, 2004) podemos decir a grandes rasgos que se trata de la capacidad de una organización para transformar los datos (*inputs*) en información (proceso) usable para ofrecer soluciones concretas a sus problemas, sean estos de la índole que sean. Esto quiere decir que la información en sí misma no puede considerarse como conocimiento (*output*).

Por otro lado, es importante aclarar que se produce no solo a nivel individual, sino también colectivo, encontrándose en distintos lugares de la organización. Del mismo modo, su naturaleza es activa y, por tanto, subjetiva (Nonaka y Takeuchi, 1995), lo que nos remite, a su vez, a una epistemología conectiva del mismo donde se entiende que el conocimiento se basa en las distintas relaciones dialógicas que se producen en la organización, tratándose la verdad como una negociación colectiva (Salmador, 2004 y Segarra y Bou, 2004).

Esta capacidad para construir conocimiento conformó la teoría del aprendizaje organizacional, llegando a afirmarse que la principal ventaja competitiva de las organizaciones es su habilidad para aprender más rápido que la competencia (Crossan *et al.*, 1995). Igualmente se apunta cómo las organizaciones con más posibilidades de sobrevivir hoy en día son las denominadas «organizaciones que aprenden» u

«organizaciones inteligentes». En este sentido, es muy relevante la obra del gurú del *management* Peter Senge (2012) que, además, ha llevado sus ideas al ámbito de la educación institucionalizada (Senge *et al.* 2006). Así, se trata de aquellas organizaciones que hacen propia la “cultura del aprendizaje permanente” y que son capaces de construir el conocimiento necesario para responder con mayor efectividad y eficacia a los requerimientos de entornos altamente competitivos.

3. LA RESPUESTA FORMAL: COMPETENCIAS Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

Desde el mundo de la educación, sabemos muy bien que las formas de lograr los aprendizajes han cambiado, porque ha cambiado la naturaleza misma de la información y su consiguiente transformación en conocimiento. Así, mientras en las sociedades agrícolas y fordistas dicho conocimiento podría entenderse como algo estático y perdurable a lo largo de décadas, en la actualidad los conocimientos son cambiantes, activos y subjetivos como apuntaron Nonaka y Takeuchi (1995).

De este modo, los procesos de cambio señalados en el último cuarto del siglo pasado (el aprendizaje permanente, las competencias profesionales y la necesidad de transformación de una sociedad de la información a otra del conocimiento) han terminado impactando en las reformas educativas acaecidas desde los años 90 hasta la actualidad. En este sentido, el sistema educativo ha respondido a las demandas del mercado laboral incorporando el discurso de las competencias en su seno (Bolívar, 2008; Gimeno, 2008). Si bien, no se encuentra entre nuestros objetivos el ofrecer un análisis pormenorizado de la naturaleza de estos cambios, sí que hemos de destacar que ha sido desde la formación profesional, en los ámbitos educativo y laboral, desde donde, como no podía ser de otra manera, se han realizado los mayores esfuerzos en este sentido (Lorente, 2012; Luzón y Torres, 2013). Destacamos, a este respecto, la reforma iniciada en 2002 con la creación del SNCFP (Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional), armonizando las ofertas de formación profesional en los ámbitos educativo y laboral con la creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Del mismo modo, es destacable la recién aprobada Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional en tanto promete avances y mejoras en el mismo sentido.

No obstante, como decíamos, la incorporación de este discurso de las competencias trajo consigo una apuesta por un cambio metodológico importante: el uso de metodologías activas de enseñanza, hecho que queda patente en la Orden ECD/65/2015 donde, además de establecer las competencias clave del sistema educativo español, se recomienda la utilización de toda una serie de estrategias metodológicas para su adquisición, concebidas como el conjunto de situaciones y actuaciones que los y las docentes prepararán y llevarán a cabo durante el proceso educativo para conseguir que sus destinatarios y destinatarias alcancen las competencias requeridas. Deben apoyarse en propuestas metodológicas concretas, las cuales deben precisarse en metodologías o formas de organizar los recursos y presentar

el contenido para alcanzar los objetivos planteados, y estas, a su vez, en técnicas, que son planteamientos que llevan a la práctica las metodologías y están definidas por normas de implementación (Bernal *et al.*, 2019).

De este modo, toda vez que se pone al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la transmisión de contenidos pierde centralidad pasando a ocupar un papel preponderante el desarrollo de habilidades, no sin duras críticas desde algunos sectores (Fernández-Liria *et al.*, 2017; Prats *et al.*, 2016).

4. LA RESPUESTA NO FORMAL E INFORMAL

No obstante, más allá de los esfuerzos desarrollados desde el sistema educativo formal por potenciar el desarrollo de las competencias, es un hecho manifiesto el que dichas competencias profesionales no se adquieren, como apuntábamos, en un único tiempo, lugar y forma, sino en múltiples (Lévy-Leboyer, 2003). Podría decirse que esta idea, que no es nueva, se encuentra detrás de la crisis de la escuela (y de sus fines) como institución, tal y como la ha descrito Fernández-Enguita (2016a). Es decir, en una sociedad del aprendizaje marcada por un entorno digital, la escuela ya no ocupa necesariamente el primer lugar como agente educativo, sino que muchas veces son otras las razones por las que no pierde público: la función de custodia y el credencialismo, por ejemplo. En el mismo sentido, más que hablar de crisis de la institución en sí misma, sería más adecuado hablar de un proceso general de *extitucionalización* (Tirado y Domènech, 2001) que afecta, además, a la práctica mayoría de las instituciones hegemónicas contemporáneas. Así, por ejemplo, las prácticas educativas formales tienden a expandirse, ampliarse, tornándose difusas y flexibles, es decir, transgrediendo los muros de la institución, si bien con mayor o menor énfasis en función de la etapa educativa de la que estemos hablando (insistimos, no podemos olvidar la importante función de custodia que sostiene la escuela). Es precisamente en este contexto de crisis de sus fines y medios donde su papel como agente transmisor de la información queda en entredicho debido al entorno tecnológico donde proliferan toda una serie de *pedagogías emergentes* (Prats *et al.*, 2016), o *líquidas* (Laudo, 2015; Igelmo y Laudo, 2017), con diferentes bagajes teóricos y con diferentes grados de críticas a la institucionalización de la educación.

Como hemos descrito, la respuesta adaptativa de los sistemas educativos a la necesidad de convertir las economías tradicionales en auténticas economías del conocimiento ha sido más clara desde el ámbito de la Formación Profesional. Pero, como apuntábamos, la educación formal es solo un contexto de aprendizaje, de modo que habría que plantearse en qué medida los contextos de aprendizaje no formales e informales aportan hacia la consecución de este mismo objetivo.

Así, desde el punto de vista no formal venimos asistiendo en las últimas décadas a toda una explosión de acciones de formación continua de distinta índole desarrolladas desde organizaciones con intereses diversos. Efectivamente, la formación continua es un contexto de aprendizaje ampliamente conocido y reconocido desde

los ámbitos académico y profesional (Bernal *et al.*, 2019; Díaz y Rodríguez, 2003). No obstante, son, desde nuestro punto de vista, los aprendizajes informales, los más relevantes a la hora de provocar aprendizajes significativos, duraderos y, sobre todo, adecuados para la construcción de dicha sociedad y economía del conocimiento. En este caso, también el sistema de formación profesional español, así como los europeos, reconocen la importancia de la experiencia laboral como sistema efectivo para la adquisición de competencias profesionales (Choy *et al.*, 2018; Cedefop, 2019).

Sin embargo, mientras que no suele existir dificultad alguna en caracterizar aquellos aprendizajes circunscritos en entornos formales y no formales, para los informales, difusos, espontáneos o incidentales (Álvarez, 2004), siempre ha existido cierta duda acerca de su legitimidad desde el punto de vista educativo en función de la existencia o no de intencionalidad en los mismos. Además, se reconoce la existencia de cierta dificultad a la hora de identificar los ámbitos en los que aparece la educación informal (*Ibidem*). Es posible que esta dificultad sea debida a la escasa tradición académica que, desde el mundo de la educación, se le ha venido prestando a estos procesos desde hace décadas, si bien, existe en la actualidad un renovado interés por conocer la contribución de los distintos contextos de aprendizaje al conocimiento (familia, trabajo, formas no escolares de educación, etc.), así como sus interrelaciones (Rodríguez, 2018). En este sentido, y desde el ámbito organizacional, estamos de acuerdo con la distinción propuesta por Marsick *et al.* (2015) sobre aprendizaje informal e incidental, señalando al primero como aquel que efectivamente se puede gestionar intencionalmente para producir aprendizajes. Efectivamente, consideramos que este tipo de aprendizajes sí que pueden ser conscientes e intencionados, existiendo educadores y educandos con roles claramente diferenciados (aunque estos se intercambien constantemente). Así, son múltiples los ejemplos de aprendizajes informales organizados conscientemente, es decir, que pueden gestionarse y que pueden situarse en distintos contextos organizacionales. Nos referimos a actividades tales como el *outdoor training*, los distintos procesos de desarrollo de recursos humanos (planes de carrera, gestión del desempeño, gestión por competencias, etc.), los procesos de mentorización o *coaching*, etc. De un modo u otro, es un hecho constatado cómo el aprendizaje informal es una práctica común y diaria en las organizaciones, cuyas formas de implementación, así como su evaluación, constituyen una fructífera línea de investigación (Pineda-Herrero *et al.*, 2017).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: NUEVAS OPORTUNIDADES LABORALES PARA EL PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA. UN PROBLEMA DE CONTEXTO

Nuestra anterior reflexión trata de poner en valor el papel de la pedagogía en la construcción de las sociedades y economías del conocimiento. De este modo, nos hemos centrado en el ámbito organizacional ya que es la forma más común y pertinente para la construcción, distribución y utilización de dicho conocimiento.

Igualmente, hemos hecho especial hincapié en sus diferentes formas de adquisición, destacando la importancia que se debe de prestar a su generación en contextos informales. Es decir, hasta el momento, la pedagogía se ha venido ocupando, casi en exclusiva, de los fenómenos educativos en su forma institucionalizada dentro de los sistemas educativos formales, si bien, estamos de acuerdo con Rodríguez (2018) en que los distintos ámbitos y tipos de aprendizaje (tácitos o explícitos) suponen más una distinción teórica que real en tanto, en la práctica, se entremezclan de forma difusa. Así, pensamos que la gestión de estos contextos informales de aprendizaje supone, por un lado, uno de los principales retos para la construcción de las economías del conocimiento y, por otro, un amplio espectro de desarrollo profesional para los futuros graduados y graduadas en pedagogía.

Gestionar el aprendizaje informal no es otra cosa que desarrollar los activos intangibles en entornos organizacionales, o lo que es lo mismo: su capital intelectual. De este modo, consideramos necesario expandir los ámbitos de actuación de los estudios educativos a otros contextos. Siguiendo los componentes clásicos del capital intelectual nos referimos en primer lugar, a la gestión del capital humano, es decir, a lo que se viene conociendo como gestión de recursos humanos, formación y desarrollo profesional. Dentro de este primer ámbito nos encontramos con funciones tales como reclutamiento y selección, píldoras de formación, *moocs*, *coaching*, *mentoring*, aprendizaje electrónico, gestión por competencias, planificación de la carrera profesional, gestión del desempeño etc. En segundo lugar, como principales funciones dentro del desarrollo del capital organizacional o estructural en las organizaciones, nos podemos referir, por ejemplo, a las comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje. Por último, con respecto al desarrollo del capital relacional o social, podemos identificar la creación de redes de contacto a través de CRM (*Customer Relationship Management*), los procesos de reputación organizacional a través de las redes sociales, la RSC (Responsabilidad Social Corporativa), etc.

En definitiva, de lo que se trata es de enfatizar la capacidad de la pedagogía para gestionar conocimiento (indistintamente de su contexto de creación) y lograr que toda organización o territorio (en tanto macro-organización) pueda llegar a convertirse en una organización y/o territorio inteligente (Morales-Valero, 2020; Vélez, 2008).

La cualificación del/la pedagogo/a en los términos descritos, así como su inserción laboral en contextos distintos a los escolares, dependerá, en parte, de la conexión que haga la Universidad con estos contextos mediante la creación, por ejemplo, de itinerarios formativos de especialización o la creación de asignaturas específicas (Quiles-Piñar y Rekalde-Rodríguez, 2021), así como de su correcta difusión entre el propio estudiantado. No obstante, en una reciente investigación desarrollada en el grado en pedagogía de la Universidad del País Vasco, se desprende la necesidad de una mayor orientación académica y laboral desde los primeros cursos de modo que el alumnado pueda planificar, en la medida de lo posible, su carrera profesional (Altuna *et al.*, 2021). Así, la orientación académica y profesional debe de ser reforzada estando mucho más ligada a la práctica (*Ibidem*).

Tanto la Economía de la Educación, como la Pedagogía Laboral (o empresarial), son dos (entre otras) de estas posibles asignaturas específicas desde las que formar a los futuros pedagogos/as en los términos descritos, si bien su desarrollo ha sido dispar (tanto en su denominación como en sus contenidos) en las diferentes universidades españolas donde se oferta el grado en pedagogía¹. Además, no podemos decir que en la actualidad sean consideradas como prioritarias ya que suelen ser asignaturas optativas (aunque la asignatura Economía de la Educación fuese establecida como troncal en los planes de estudio de 1992).

Por otro lado, la creación de la AEDE (Asociación de Economía de la Educación), igualmente en 1992, tuvo entre sus finalidades la de aunar los esfuerzos investigadores tanto de los profesionales de la pedagogía como de los economistas. Se trataba de una asociación, en principio abierta a ambos colectivos, si bien la realidad es que nunca tuvo el éxito que se esperaba en este sentido estando actualmente representada básicamente por economistas, aunque en las jornadas que organizan cada año se aborden temas estrictamente pedagógicos por derecho propio.

Además de esta necesidad de orientación, desde nuestro punto de vista consideramos necesario continuar reforzando y ampliando la formación del profesional de la pedagogía (independientemente de la o las asignaturas desde las que se haga) en los términos apuntados anteriormente, si bien consideramos especialmente necesaria la ampliación de conocimiento en el ámbito de los recursos humanos, un área abordada desde múltiples disciplinas pero donde el aporte de la pedagogía como ciencia que se ocupa del desarrollo de personas ha sido hasta hoy, más bien escaso.

Del mismo modo, sería preciso seguir reforzando todas aquellas competencias transversales que forman parte de la dimensión individual de la empleabilidad del alumnado y que han sido ampliamente aceptadas por los/as empleadores/as, tales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas (Pineda-Herrero *et al.*, 2018) o la competencia emprendedora (Quiles-Piñar y Rekalde-Rodríguez, 2021), entre otras.

Para finalizar, podemos decir que la pedagogía ya dispone de un amplio bagaje sobre la respuesta que debe de dar la educación a los nuevos requerimientos de una sociedad y economía basadas en el conocimiento. El problema estriba en que la aplicación o transferencia de este conocimiento se realiza en un número reducido de contextos. No se trata tanto de crear un nuevo corpus de conocimiento sobre estas nuevas realidades, sino de aprovechar los conocimientos existentes para aplicarlos

1. Por ejemplo, la asignatura de Economía de la Educación, mientras en la Universidad de Málaga se mantiene con esa denominación, en la Universidad de Granada pasa a denominarse “La dimensión económica de la educación y los sistemas educativos” y en la de Sevilla “Prospectiva, Planificación y Economía de la Educación”. Y, respecto a la asignatura de Pedagogía Laboral, solo las universidades de Málaga, Salamanca, Girona y Santiago de Compostela ofertan asignaturas optativas y obligatorias con la denominación de Pedagogía Laboral. La Universidad de Sevilla, además, oferta una asignatura denominada “Pedagogía Sociolaboral”, que tiene carácter obligatorio, y la Universidad de Oviedo otra, también de carácter obligatorio, denominada “Pedagogía Ocupacional y Laboral” (Fernández-Salineró y De La Riva-Picatoste, 2016).

a nuevos entornos que en la actualidad están siendo ocupados por disciplinas dispares. Se trata, en definitiva, de reclamar el lugar propio que le corresponde a la pedagogía enriqueciendo el área y, de paso, ampliando el horizonte laboral de los futuros/as graduados/as en pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altuna, J., Cruz, E., Aierbe, A., Madinabeitia, A., y Marko, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: la voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195-215. <https://doi.org/10.14201/teri.23714>
- Álvarez Castillo, J. L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales, informales. En M^a Mar Del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 109-130). Biblioteca Nueva.
- Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Belando, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Bernal, A. (Coord.) (2019). *Formación continua*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76.
- Brunet, I., y Zavaro, R. B. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.
- Cedefop (2019). *Spotlight on VET – 2018 compilation: vocational education and training systems in Europe*. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/540310>
- Choy, S., Wärvik, G. B., & Lindberg, V. (Eds.). (2018). *Integration of Vocational Education and Training Experiences: Purposes, Practices and Principles*. Springer.
- Collantes, F., y Pinilla, V. (2019). *¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Exploring in the Identity: How do university professors face the critical incidents that occur in the classrooms during the education of future teachers? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 63-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200004>
- Crossan, M., Lane, H., White, R., & Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(4), 337-360.
- Cuervo, T., Blanco, A., & Castillo Del, C. (2021). Intangible assets and business results of large companies. *Intangible Capital*, 17(2), 108-123. <https://doi.org/10.3926/ic.1390>

- Delgado, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), 127-148. <https://doi.org/10.14516/fde.847>
- Díaz Bretones, F., y Rodríguez Fernández, A. (2003). *Selección y formación de personal*. Universidad de Granada.
- Fermoso, P. (1997). *Manual de Economía de la Educación*. Narcea.
- Fernández-Enguita, M. (2016a). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández-Enguita, M. (2016b). El informe Coleman: una lección de sociología y de política. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 37-45.
- Fernández-Liria, C., García-Fernández, O., y Galindo-Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. AKAL.
- Fernández-Salineró, C., y De La Riva, B. (2016). La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 559-577. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/12/pedagogia_laboral.pdf
- García Garrido, J. L., y Egado Gálvez, I. (Coords.). (2006). *Aprendizaje permanente*. Eunsa.
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27(2), 473-497. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123101>
- Garrido, A. (2018). Desembridado y posfordismo. Notas sobre la subjetividad neoliberal. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 22, 36-48. <https://doi.org/10.1344/astrolabio2018.22.4>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Gómez y Patiño, M., y Meneses, A. (2010). Repensar la identidad individual en el proceso de participación en el nuevo estilo de management. *Revista Enfoques*, 8(13), 197-210.
- Igelmo, J., y Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11465>
- Laudo, X. (2015). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o Teoría de la Educación? *Education In the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 19-33. <https://doi.org/10.14201/eks.12344>
- Lev, B. (2001). *Intangibles. Management, measurement and reporting*. Brookings Institution.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Gestión 2000.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE, 78, 01/04/2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- Lorente, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Octaedro.
- Luzón, A., y Torres, M. (Comp.). (2013). *Las políticas de Formación Profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. Octaedro.
- Marsick, V. J., Fernández De Alava, M., & Watkins, K. E. (2015). Valuing and Evaluating Informal Learning in Workplace Communities of Practice. En O. Mejiuni, P. Cranton, & O. Táiwò (Eds.), *Measuring and analyzing informal learning in the digital age* (pp. 215-232). IGI Global.
- Martín Quirós, M^a A., y Zarco Martín, V. (2009). *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos. Un área abierta a la reflexión*. Pirámide.

- Martínez-Usarralde, M^a. J. (2009). El desarrollo. Modelos y miradas hacia la educación. En M^a. J. Martínez Usarralde (Coord.), *Educación Internacional* (pp. 57-91). Tirant lo Blanch.
- Martínez-Usarralde, M^a. J. (2015). Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: la ley de formación profesional industrial (FPDI) de 1955. *Participación Educativa*, 4(6), 107-111.
- Menna, M. H., y Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto)biográfica en educación*. EDIPU-CRS e EUG.
- Mora, J. G. (1990). *La demanda de educación superior. Un estudio analítico*. Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Morales-Valero, M. (2020). Gestión del capital intelectual como factor clave en el diseño estratégico de un proyecto de desarrollo turístico (Cúllar, Granada, España). *AGER. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, 28, 43-73. <https://doi.org/10.4422/ager.2019.03>
- Moreno, J. L. (1998). *Economía de la Educación*. Pirámide.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford University Press.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 25, 29/01/2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Pereda, S., y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pineda-Herrero, P. (2000). Economía de la Educación: una disciplina pedagógica en pleno desarrollo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 143-158. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2895/2931>
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., & Arnau-Sabatés, L. (2017). PIAAC results on opportunities for informal learning in the workplace in Spain / Resultados PIAAC sobre las oportunidades para el aprendizaje informal en el puesto de trabajo en España. *Cultura y Educación*, 29(1), 151-182. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1278938>
- Prats, E., Núñez, L., Villamor, P., y Longueira, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. En I Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 21-48). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Puelles De, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. UNED.
- Quijano, S. (2006). *Dirección de RRHH y consultoría en las organizaciones. El ASH (Auditoría del Sistema Humano)*. Icaria.

- Quiles-Piñar, L., y Rekalde-Rodríguez, I. (2021). Los y las pedagogas en el contexto empresarial: una aproximación a través de la literatura científica. *Contextos Educativos*, 27, 183-204. <https://doi.org/10.18172/con.4505>
- Rodríguez, A., Martín-Quirós, M^a A., y Zarco, V. (2004). Psicología de las organizaciones. Marco conceptual, epistemológico y metodológico. En A. Rodríguez (Coord.), *Psicología de las organizaciones* (pp. 69-124). UOC.
- Rodríguez, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Salas, M. (2008). *Economía de la educación*. Pearson.
- Salmador, M^a P. (2004). Raíces epistemológicas del conocimiento organizativo. Estudio de sus dimensiones. *Economía industrial*, 357, 27-40.
- Samuel-Lajeunesse, J. F. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
- Sánchez, A. J., Melián, A., y Hormiga, E. (2007). El concepto de capital intelectual y sus dimensiones. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 13(2), 97-111.
- Segarra, M., y Bou, J. C. (2004). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico. *Revista de Economía y Empresa*, 22(52), 175-196.
- Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica S.A.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2006). *Las fuentes de la quinta disciplina. Escuelas que aprenden. Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Grupo Editorial Norma.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Tejada-Fernández, J., y Ruiz-Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tirado, F., y Domènech, M. (2001). Extituciones: del poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, 36, 191-204.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vélez, G. (2008). La teoría de la estructuración para la economía basada en el conocimiento: una propuesta metodológica a partir del concepto de red social. En F. Stezano y G. Vélez (Comp.), *Propuestas interpretativas para una economía basada en el conocimiento* (pp. 111-141). Miño y Dávila.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1(2), 1-15.

RECENSIONES

Torralba, J. M.^a (2022). *Una educación liberal: elogio de los grandes libros*. Encuentro, 174 pp.

La obra que tengo el placer de presentar no lleva ni seis meses publicada y, a tenor de la repercusión¹ que ya ha tenido, uno siente que llega tarde a su reseña. Los lectores saben así que no cuenta sólo con mi aval, pues muchos y mejores se han percatado de sus bondades con anterioridad. Puedo decir que tras la lectura de *Una educación liberal: elogio de los grandes libros* paso felizmente a engrosar la lista de personas a las que la última obra de José María Torralba no ha dejado indiferente. Dice el autor y catedrático de la Universidad de Navarra que “la intención última con la que escrib[e] estas páginas es presentar la concepción liberal de la educación con el fin de introducirla en el debate sobre la universidad europea” (pp. 32-33). El objetivo puede darse por cumplido, con la alegría añadida de lo que está todavía por venir².

Precisamente al estar en sintonía con Torralba y compartir la alegría de

este éxito me interesa ir aquí a algunos matices concretos, para que me siga ayudando a pensar más y mejor la misión de la universidad a la que servimos. Coincido con muchos de los análisis y juicios que se han hecho, pero especialmente con el que hace Roosevelt en el prólogo cuando dice que es un libro que nos “desafía” (p. 11) en primera persona. Supongo que a todos, pero estoy convencida de que especialmente a los que enseñamos en la universidad pública y, en concreto, en las facultades de Educación.

He paseado durante semanas el libro entre ratos y ratos de lectura preguntándome ¿es mi facultad una Facultad de Cultura al estilo orteguiano? ¿Estamos dando espacio a las grandes preguntas en la universidad pública? ¿No avanzaríamos mucho en la educación liberal si cada uno de nosotros, profesores, ejerciésemos perfectamente nuestra pequeña parcela de responsabilidad con la profundidad y alcance que merece cada clase? ¿Deberíamos –como propone Torralba– ofrecer los espacios para que se desarrollen las virtudes morales en nuestros estudiantes universitarios? ¿No querremos quizás mediante la propuesta de la educación liberal reparar las deficiencias de la educación secundaria en la universidad? ¿Por dónde empezamos esta lectura reflexiva que nos propone si según varios trabajos los estudiantes universitarios son “lectores débiles” (Yubero y Larrañaga, 2015) porque leen poco y además los de las facultades de Educación leen todavía menos (Felipe, 2015)? ¿Es deseable esa identificación existencial de todo el profesorado con los fines de la institución universitaria

1. El propio autor ha listado recientemente (el 24 de julio de 2022) en su cuenta de Twitter las decenas de artículos, reseñas, noticias, conferencias y coloquios que se han suscitado a partir de la publicación del libro: <https://twitter.com/JoseMTorralba/status/1551258043484184576>.

2. Sin ir más lejos a finales del mes de agosto tendrá lugar en la Universidad de Navarra el Curso de Verano “El reto de leer en el aula. La metodología de los Seminarios de Grandes Libros” dirigido por los profesores Álvaro Sánchez-Ostiz y José María Torralba. El interés generado ha hecho que amplíen plazas y abran lista de espera. Para más información: <https://www.unav.edu/web/cursos-de-verano/el-reto-de-leer-en-el-aula>.

o solo es deseable dependiendo de la universidad³.

Mientras leía también me he acordado de una clase conjunta sobre el asunto de la sexualidad en la educación que impartieron el año pasado dos profesores completamente opuestos en sus posturas y que compartían la asignatura de Filosofía de la Educación⁴. Los estudiantes estaban entusiasmados por ver a dos profesores en la aventura del saber y de la verdad, en la tarea por persuadir con los mejores argumentos, por ver cómo explicitaban sus marcos referenciales (católico y *queer*), por la discusión racional de altura y por la diversidad ideológica sustantiva en el seno de la universidad. Amigos intelectuales ejerciendo las “solidaridades primarias” de las que habla Torralba a partir de Llano (p. 143) y que creo tienen un especial potencial educativo en contextos muy plurales como este caso. Me preguntaba al hilo del libro qué valor tiene para la educación liberal esta diversidad ideológica en la universidad dentro de la comunidad intelectual de docentes, que cuando es sustantiva y razonada ha demostrado sus beneficios. Y, por último, por supuesto, la pregunta con la que cerré el libro no fue otra que ver si quedaban plazas para el Curso de Verano para aprender la metodología de los Seminarios de Grandes Libros⁵.

3. También he de decir que son tan buenas y tan bien traídas las citas que Torralba rescata de Alejandro Llano que brotaba la pregunta de por qué no le habré leído más.

4. En el cuarto curso del doble Grado de Pedagogía y Magisterio de Educación Infantil en la Universidad Complutense.

5. Ver nota al pie 2.

Además de la cantidad de preguntas, hay debates que me han atrapado especialmente, por su interés y profundidad, y que contienen argumentos que me habría gustado mucho que el autor desarrollase más⁶, sobre todo tres. En primer lugar, la oposición que hace al argumento de Nussbaum cuando esta defiende a finales de los 80 el modelo universitario nuevo de “abrir la mente” frente al antiguo “que tenía en su centro la noción de verdad” y que parece tener que ver, según Torralba, con la confusión de la autora “al identificar pluralismo con relativismo” (p. 58). En segundo lugar, me sorprende cómo resuelve el autor la cuestión de la ausencia de relación entre virtudes intelectuales y morales según San Agustín, Santo Tomás, e incluso Newman para quien “la educación liberal consiste simplemente en el cultivo del intelecto” (p.114) pero que justifica el autor sobre todo refiriéndose al contexto del cardenal (pp. 114-115) y que da entrada en la obra al desarrollo que se hace de la pertinencia de la educación del carácter en la universidad. Y, por último, me ha interesado la brillante cita que trae el autor de Hanna Gray, a la cual no he leído, pero cuyo argumento resulta –a mi juicio– muy convincente al preferir más el modelo de “multiversidad” de Kerr porque no parte de una idea de educación preconcebida (p. 53), mientras que el de Hutchins (apuesta de nuestro autor) sí lo haría.

Antes de continuar nótese que este último punto habla muy bien del autor

6. Aunque evidentemente entiendo que la vocación también divulgativa de la obra no permite que quepa todo.

porque no escatima en presentar persuasivamente los argumentos de autores contrarios (si es que los podemos llamar así), hasta el punto de que pueden llegar a convencer al lector, como ha sido mi caso. Quiero detenerme en esto último que dice la historiadora y presidenta de la Universidad de Chicago, Hanna Gray, entre 1978 y 1993, porque me parece nuclear a la tesis que defiende todo el libro.

A lo largo de las páginas se nos propone recuperar la idea de educación liberal para la universidad actual. Por educación liberal ha de entenderse

un proyecto formativo en el que el conocimiento se valora no solo por su utilidad, sino como un fin en sí mismo, y en el que el objetivo no es solo preparar profesionalmente, sino también educar a la persona entera, incluyendo tanto la dimensión intelectual como la moral (p. 19).

Continuamente en el libro se hace alusión a la importancia de despertar preguntas, transmitir conocimientos de un modo existencial, ejercitar virtudes intelectuales y morales y favorecer el contexto donde se comprometan con lo descubierto y lo lleven a la acción. A mi juicio hay cierta imposibilidad de reconciliar “el conocimiento como un fin en sí mismo” y la “responsabilidad social comprometida”, es decir, el conocimiento del bien transformado en acción buena. En este sentido, la tesis de Zena Hitz, que se menciona en la introducción, es mucho más radical en cuanto a la “inutilidad” del saber, y el aprendizaje como forma de vida. En el momento en el que estamos pensando en una

sociedad con la que comprometerse, o mejor dicho, en un ciudadano comprometido, podríamos deslizarnos a una idea de educación preconcebida (como decía Gray criticando a Hutchins) o -sin ser esa la intención- podríamos no dejar el futuro abierto para que sea renovado por las nuevas generaciones del que tanto nos habló Hannah Arendt en 1961. Parte del tiempo libre y liberado tiene que ver con la liberación de su rendimiento, aunque este no sea en términos económicos, pues sería como tener claro un punto de llegada antes de partir.

Con relación a esto, me ha parecido fascinante y crucial el punto por suscitar el interés por la verdad, no por la utilidad, el interés o el poder. Los ejemplos de los estudiantes son esclarecedores y la frase célebre de que “lo más opuesto a la verdad es la indiferencia” (p. 80) creo que es exactísima. También está muy bien traído el caso del dominico Benedict Ashley y su paso del marxismo al catolicismo por una profunda honestidad intelectual. En este apartado el autor narra –y el prologuista recoge– una escena con una estudiante que, tras varios días de debate sobre un asunto de los que se prestan a lo “políticamente” correcto le dice al profesor Torralba que comprende perfectamente los argumentos y que cree que tiene razón, pero que no está de acuerdo y además no puede argumentar por qué, pues tiene más bien una reacción visceral a comprometerse con esa verdad descubierta. Ante esto Torralba nos advierte del “emotivismo moral dominante” (p. 78) con el que no puedo estar más de acuerdo. He vistos estos casos y otros parecidos donde alguna estudiante me dijo que no quería

estudiar a los autores propuestos, que mejor solo leerlos, porque si los estudiaba podía llegar a cambiar sus ideas⁷. Pero siendo justa también he conocido otros casos en el seno de la universidad. Otros que por honestidad intelectual y por comprometerse con el mejor argumento que han descubierto se han ido del ámbito de la educación a investigar sobre los derechos de los animales, o del anarquismo al marxismo, o de la religión católica a la protestante. Y me veo como la estudiante de nuestro autor, no con reacción visceral, pero sí diciendo “comprendo perfectamente tus argumentos, pero no estoy de acuerdo, creo que estás equivocado”. Me ha provocado mucho pensar si estos ejemplos últimos en el marco de la educación liberal que nos viene de Newman serían celebrados porque han conocido, juzgado y se han comprometido con lo que han considerado más valioso.

Podría decir muchas cosas más, pues, como ven, no me ha dejado indiferente este libro, pero el espacio de una reseña lo impide. No puedo más que aconsejar su lectura para encontrar respuestas (y muchas-muchas preguntas) sobre la educación humanista, el origen y la historia de la educación liberal,

7. Este episodio ocurrió en el año 2017 en el curso que impartía con la profesora Thoilliez de “Educación Cívica y Valores” en los Grados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid.

el contexto de nuestra universidad de tradición napoleónica, el trabajo que se está haciendo al respecto en varias universidades estadounidenses, y la propuesta -con pelos y señales- de cómo se puede hacer realidad en la actualidad el ideal de una educación humanista a través de los Seminarios de Grandes Libros.

El famoso *Redbook* del que tanto nos habla Torralba para explicar la educación liberal trajo muchos y certeros análisis, y auguro que este *Pinkbook* que tenemos entre manos se encontrará en la base de debates, libros y actividades humanistas de los próximos años.

Tania Alonso Sainz
Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1961). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

La Universidad y el cultivo del carácter. Comentarios a la reseña de Tania Alonso sobre *Una educación liberal*

Un egregio profesor de la universidad española escribió que la actividad académica primordial consiste en “leer, reunirse y hablar” (Llano 2010, 414). La revista *Teoría de la educación*, al ofrecer la posibilidad de comentar la reseña del libro que he escrito, contribuye a facilitar ese diálogo tan necesario y fructífero, para el que con frecuencia nos falta tiempo o interés. Por ello, debo comenzar celebrando que haya iniciativas de este tipo. Y, también, agradeciendo a la profesora Tania Alonso su interés en mi trabajo, que ha sabido leer con agudeza, detectando las líneas de fuerza que lo recorren. En su reseña, aunque señala varios puntos débiles o cuestiones pendientes de respuesta, ha sabido evitar un defecto no poco frecuente en este género: la crítica improductiva. Zena Hitz menciona expresamente esto como una de las causas que le desengañaron de la vida académica. Empezó otros rumbos profesionales que, en último término, le han llevado a escribir una obra que está llamada a convertirse en referente sobre la educación liberal (Hitz, 2022). Mientras haya colegas interesados en entablar diálogos como el que se propone en esta reseña, seguirá vivo en la Universidad ese reducto fiel a la República de las Letras, que con tanta pasión reivindicaba Llano.

Reuniré mis comentarios a la reseña entorno a dos de las cuestiones que plantea Alonso. El libro que he escrito, aunque trata de evitar el tono moralizante, es una clara apología de la educación liberal (o humanista, que

es un término más habitual en nuestro contexto). La línea argumentativa se mueve en dos niveles: teórico y práctico. Me baso en la autoridad de figuras como Newman, Ortega y Gasset, Hutchins, MacIntyre o Llano, y también apelo a mi propia experiencia, como docente y gestor universitario. El concepto de educación liberal es polisémico, pero entre sus rasgos esenciales se encuentra la consideración del conocimiento como un fin en sí mismo.

Por eso, entiendo la perplejidad de la autora de la reseña –aquí aparece la primera cuestión– ante mi insistencia, al proponer el modelo liberal de educación, en la necesidad de la reflexión ética, el cultivo del carácter y, en general, la consideración de la Universidad como un lugar de crecimiento personal, con una llamada a implicarse en la búsqueda del bien común. No parece quedar claro cómo se pueda conciliar la idea del conocimiento (o cultivo del intelecto) como fin en sí mismo con la consideración del “conocimiento del bien transformado en acción buena” y la “responsabilidad social comprometida”, por emplear sus palabras. En su opinión, sería más propio de este planteamiento educativo subrayar la “inutilidad” del saber y entender el aprendizaje principalmente como una forma de vida (según propone, por ejemplo, Zena Hitz).

Esta orientación a la acción podría parecer que llevaría a tener una idea preconcebida de hacia dónde debe conducir la educación. Esta preocupación de Alonso se relaciona con otro de los aspectos que le han sorprendido de mi texto: el modo en que interpreto la afirmación de Newman de que el fin de

la educación superior es el cultivo del intelecto (las virtudes intelectuales) y no la reforma moral (las virtudes éticas o del carácter). En el libro explico que esa tesis se entiende mejor si se tiene en cuenta el particular contexto histórico en el que los discursos fueron escritos: la fundación de la Universidad Católica de Irlanda. Newman deseaba a toda costa evitar que en la nueva institución la formación intelectual quedara subordinada a la mejora ética, como si lo primero fuera un mero instrumento de lo segundo o, peor aún, como si la finalidad de la instrucción universitaria consistiera en generar personas con una determinada visión del mundo (católica, en este caso).

Esas circunstancias ayudan a entender mejor la estricta separación que Newman establece entre virtudes intelectuales y morales y su insistencia en que la educación superior tiene por objeto al cultivo de las primeras. Sin embargo, no es menos cierto que la Universidad es una comunidad de personas, algo que el propio Newman comprobó de modo particular en sus años como *fellow* de Oriel College y que también fue una realidad en la nueva universidad de Irlanda. Por este motivo, la relación educativa inevitablemente influye en el desarrollo personal de los jóvenes.

Si, lo quiera o no, la institución universitaria contribuye a configurar la orientación vital de los estudiantes, la pregunta no es *si* la formación ética debe formar parte de sus fines, sino *cómo* debe hacerlo. Es decir, puesto que en educación no es posible la neutralidad, lo mejor es que en cada institución se haga una reflexión sobre el tipo de principios, valores y virtudes que se considera

adecuado promover. Me refiero al rigor intelectual, la honestidad, la actitud de servicio o el sentido de justicia, por mencionar algunos. Además, este tipo de cualidades no son sólo relevantes para el desarrollo moral de la persona, sino que también resultan necesarias para el correcto ejercicio de las profesiones. Por eso, precisamente en universidades como las nuestras, con titulaciones tan orientadas a la cualificación profesional, los contenidos éticos deberían formar parte de los planes de estudio. Es cierto que las asignaturas de ética profesional brillan por su ausencia en la planificación docente y, cuando están presentes, se convierten con frecuencia en el hermano pobre. Sin embargo, la causa de que produzca cierta extrañeza hablar en estos términos hay que buscarla nuestra peculiar tradición educativa. Por eso, me atrevería a decir que, en este asunto, la carga de la prueba se encuentra en el otro lado. Por ejemplo, ¿puede acaso ofrecerse una adecuada educación médica sin tratar de cultivar ciertas virtudes éticas o del carácter en los estudiantes? Son cada vez más numerosos los estudios acerca del “profesionalismo” donde se argumenta por qué no es posible (Pellegrino, 2002).

Para completar la respuesta a esta primera, y principal, preocupación de Alonso debo añadir que todo depende del modo en que se plantee la educación ética y del carácter en la Universidad. Para evitar el riesgo mencionado (el moralismo o, si se prefiere, el adoctrinamiento) es necesario guiarse por dos principios: educar desde y para la libertad; y emplear un método dialógico o socrático. La búsqueda de la verdad es el horizonte de la vida académica, pero

sólo se puede aceptar libremente, por convicción o asentimiento personal. El planteamiento opuesto es el ideológico, que se basa en el poder (económico, político o religioso) de quien lo propone. Y educar para la libertad significa que, aunque el conocimiento sea un fin en sí mismo, lo que nos *mueve* a buscarlo es que permite alcanzar una forma de vida mejor (precisamente, la vida intelectual). En este sentido, toda educación –también la liberal– ofrece orientaciones acerca del uso de la libertad.

Por su parte, el método dialógico o socrático, habitual en las instituciones que apuestan por la educación liberal, evita tanto la actitud paternalista como la relativista (Carr, 1993). No se fuerza al estudiante a ir en una dirección, pero tampoco se le mantiene en medio de la desorientación, como si no fuera posible encontrar referentes sobre cómo vivir. El contexto educativo adecuado es el de la búsqueda compartida de la verdad, donde la principal función de profesores y compañeros es la de ejercer como “parteras”. En el origen de todo saber (también del saber sobre la vida) está presente la radical libertad de la persona. El conocimiento, la verdad o la virtud no son un producto ni el resultado de un proceso, sino algo engendrado mediante la relación personal.

Estos son los motivos por los que considero que un planteamiento liberal de la educación incluye la formación ética y del carácter. Además de las razones mencionadas, se podría añadir que es casi un lugar común entre quienes practican actualmente este tipo de enseñanza. O, también, que la “sabiduría humana” que encontramos en Sócrates –uno de

los pilares de esta tradición– era precisamente un conocimiento de tipo existencial, en concreto, sobre la necesidad del cuidado de sí.

Una segunda cuestión, derivada de la anterior, la plantea Alonso al hilo del contraste de las posturas de Kerr y Hutchins. Alonso parece sugerir que Kerr (a pesar de rechazar explícitamente la visión de Newman, por incompatible con la moderna Universidad o “multiversidad”) estaría más cercano al ideal liberal que Hutchins, precisamente porque renuncia a una visión concreta de qué deba ser la educación. Esto permitiría, por así decir, “dejar el futuro abierto para que sea renovado por las nuevas generaciones”, en palabras de Alonso. Nadie que desee comprender la situación de la institución universitaria en el último siglo puede ignorar los análisis de Kerr, pero me resisto a compartir su tesis de fondo, radicalmente “evolucionista”: la Universidad fue de un modo, ahora es de otro y en el futuro cambiará. Y no existe un criterio normativo con respecto al cual valorar si la evolución ha sido a mejor o a peor. Es más, Kerr llega a decir que no tiene sentido criticar u oponerse a los cambios, porque son las fuerzas estructurales de la sociedad (principalmente económicas) las que los causan.

Por otro lado, tampoco me parece del todo adecuada la postura “esencialista”, cada vez más extendida en la actualidad, que apela a un supuesto pasado glorioso de la institución para lamentarse sobre su estado actual. Con frecuencia se crea un ideal lejano a la realidad histórica. La Universidad ha evolucionado y lo seguirá haciendo. En poco se parecen los campus actuales al Oxford de Newman o

el Berlín de Humboldt. Es lógico que así sea. Sin embargo, me atrevo a sostener que se puede identificar –por emplear la expresión de Ortega– una misión propia de la universidad (algo que también se ha señalado en esta misma revista recientemente: Garrocho, 2022). La educación superior posee algunos rasgos básicos que han permanecido a lo largo del tiempo y deberíamos hacer lo posible por no perder: la búsqueda del conocimiento como un fin en sí mismo, que perfecciona a la persona; la investigación como actividad que surge de la libertad, en su sentido más radical de cuestionarse los principios de la propia existencia y la del universo; y la Universidad como lugar de convivencia culta entre profesores y estudiantes, germen de una vida social basada en la concordia y la fuerza de la razón.

Más allá de estos ideales generales, es cierto que Hutchins se posicionó en una determinada tradición filosófica. Pero, ¿qué profesor no tiene una postura acerca de las materias que enseña? Es el resultado natural de haber estudiado e investigado. Lo propio de la educación liberal es el modo en que presenta esos conocimientos o imparte la docencia. No de una manera ideológica o paternalista, sino dialógica o socrática, como se ha mencionado.

El caso que describe Alonso en su texto (dos profesores que, en la misma aula, abordan un tema desde posiciones intelectuales opuestas) me parece admirable. Ojalá cundiera el ejemplo. Es precisamente la idea que propone MacIntyre –y que recojo al final del libro– sobre las universidades como lugares de “desacuerdo obligado”.

Alonso se pregunta, con razón, si esto no contradice mi insistencia en la necesidad de que en las universidades se desarrolle una comunidad intelectual capaz de compartir la visión educativa. En realidad, no. Habría que distinguir tres planos. El primero es el de la Universidad como comunidad de personas. Si las instituciones de educación superior no son más que un agregado de individuos, asignaturas y despachos, parece que difícilmente podrán cumplir su tarea específica. El segundo es el contenido de lo que sí resulta necesario que esa comunidad comparta (libremente) como fin: la misión propia de la Universidad a la que ya se ha aludido. El tercer plano es el de la legítima diversidad de opiniones científicas o posturas intelectuales. Este pluralismo, presente en las aulas y en las conversaciones entre los profesores, no contradice la unidad en la misión compartida. Al contrario, si el horizonte es la búsqueda de la verdad, la crítica y el debate son actividades necesarias para avanzar hacia ella.

Incluso en universidades que poseen un ideario definido (como las de inspiración religiosa), donde es habitual que los profesores también compartan posturas en el tercer plano que he mencionado, es necesario mantener el espíritu de “desacuerdo obligado”, porque buscar la verdad nunca es una tarea que pueda darse por concluida. Cabe recordar aquí la conocida anécdota del “orden” en el brindis de Newman: primero brindaría por la conciencia y *después* por el Papa. Por otro lado, también subrayo en el libro –siguiendo a MacIntyre– las ventajas de educar desde una tradición intelectual determinada.

Lejos de cerrar el horizonte intelectual de estudiantes y profesores, parece ser un buen camino para hacer justicia a otras tradiciones que entran en conflicto con la propia. Al menos, es mejor que considerar indiferente qué postura es más verdadera o mejor.

Aunque son varios los temas que me dejo en el tintero y de los que espero tener ocasión de conversar con la profesora Tania Alonso, terminaré refiriéndome a esta frase del libro, que ella cita: “lo más opuesto a la verdad es la indiferencia” (p. 80). A Alonso le parece “exactísima” y he decir que, para mi sorpresa, es la frase que más ha llamado la atención de los lectores. Digo para mi sorpresa, porque no me parece que tenga nada de original y quizá también porque he crecido intelectualmente alrededor de ella y la consideraba parte del sentido común. Sin embargo, probablemente llama la atención porque vivimos en tiempos de indiferencia o, peor, de dogmatismos que no se presentan como “verdaderos” sino como la única postura aceptable. Estos dogmatismos tienen una pretensión “totalizante” y no dejan espacio al contraste de posturas ni, por tanto, a la verdad. Donde no cabe el error (es decir, que uno esté equivocado), tampoco puede comparecer la verdad. Si la educación liberal está llamada a hacer una aportación decisiva a la Universidad contemporánea es precisamente esta: sacar de la indiferencia y del

pensamiento dogmático a los jóvenes que vienen a nuestras aulas.

Un apunte final. En la Universidad llegamos tarde a esta tarea. La etapa educativa decisiva es la que tiene lugar en la enseñanza media. Por eso, las facultades de Educación son el lugar fundamental en este empeño. Nada puede honrarme más que profesores de Educación, en cuyas aulas se preparan quienes formarán a los adolescentes, se hayan interesado por la modesta aportación a estas cuestiones que he tratado de hacer en mi libro.

José María Torralba
Universidad de Navarra

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: beyond the paternal and permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00655.x>
- Garrocho, D. S. (2022). La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>
- Hitz, Z. (2022). *Pensativos. Los placeres ocultos de la vida intelectual*. Encuentro.
- Llano, A. (2010). *Segunda navegación. Memorias 2*. Encuentro.
- Pellegrino, E. D. (2002). Professionalism, Profession and the Virtues of the Good Physician. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 69(6), 378-84.

Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata, 162 pp.

Redescubrir la enseñanza es el cuarto libro que publica el profesor Gert Biesta tras una trilogía donde aborda distintos aspectos de la materia educativa. En este último focaliza su preocupación en la enseñanza y el profesorado, refiriéndose a sí mismo como un *educationalist* ya que su identidad académica gira en torno a la Pedagogía y la Filosofía de la Educación.

Esta obra está traducida por la profesora Bianca Thoilliez e incluye una clarificadora presentación inicial que permite al lector conocer, por un lado, la extraordinaria trayectoria académica de Biesta aportando algunas de las razones que explican su amplio reconocimiento internacional y, por otro, el recorrido de su pensamiento desde sus primeras publicaciones que permite una mejor comprensión de sus ideas y estudios dentro de la teoría y práctica de la educación.

El libro es muy oportuno y acertado, a mi juicio, para todos los profesionales de la educación. Plantea un enfoque para resaltar la importancia de la enseñanza. El autor tiene en cuenta las dos perspectivas habituales de la educación: por un lado, el desarrollo del lenguaje dentro de la lógica del aprendizaje (el profesor como guía) y por otro, la enseñanza como control. Biesta propone, ante estas dos corrientes, una tercera opción: descubrir el sentido de la enseñanza *para* nuestra existencia en tanto que sujetos, en definitiva, una forma “adulta” de estar en el mundo. A lo largo de los capítulos pretende redescubrir la enseñanza desde esta tercera corriente mostrando

tanto las limitaciones de las propuestas progresistas ante la idea (conservadora) de control como las que resaltan la idea del aprendizaje del alumno como centro de la educación, reduciendo al profesor a un mero espectador.

A lo largo del primer capítulo, *¿Qué es la tarea educativa?* señala que la palabra ‘tarea’ no es la más acertada. En las lenguas germánicas existen otras más precisas pues acentúan la dimensión de la responsabilidad en la educación. El autor presenta cinco etapas para exponer sus reflexiones ante esta responsabilidad educativa desarrollando al mismo tiempo una serie de términos filosóficos existenciales. En la *primera etapa*, el autor explica la subjetividad del ser humano en relación con lo que significa para el sujeto *existir*. A partir de esta etapa toma como referencia distintos filósofos, quienes exponen que no somos sujetos aislados, por lo tanto, nuestras acciones y nuestra subjetividad no depende únicamente de nosotros. El mundo con los demás permite a las personas actuar y, por lo tanto, existir como sujetos. En la *segunda etapa*, el autor encuentra limitaciones a esta definición de la subjetividad y presenta así la singularidad. Una perspectiva de la educación y de su responsabilidad desde la primera persona y, por tanto, destacando la importancia de la existencia individual de cada sujeto. Es decir, situaciones donde nos encontramos con responsabilidades externas y que, como personas singulares importantes, tratamos de responder. En la *tercera etapa*, desarrolla lo que significa existir en y con el mundo. Para ello Biesta argumenta la importancia del punto

intermedio donde es posible y se desee la existencia mundana. La *cuarta etapa* está relacionada con esta existencia de forma adulta en el sentido de no ver el mundo de manera egocéntrica. Biesta lo define como “si lo que deseamos es deseable para nuestras propias vidas y las vidas que vivimos con otros” (p. 15). En la *última etapa*, se presenta la “labor” educativa deseable a través de tres principios: la *interrupción* (dejar que se desarrolle), esta se puede desarrollar de forma educativa (hacerse adulto) o no educativa (educación moral directa); el *aplazamiento* que consiste en convertirnos en sujetos de deseos. El término medio que propone aquí es ofrecer un *soporte* para existir en y con el mundo. El autor concluye con la importancia del riesgo de transformar el poder en autoridad para que la educación tenga lugar.

En el segundo capítulo, pretende acabar con la idea de entender la enseñanza y el aprendizaje como un único término en la educación, donde la responsabilidad del aprendizaje recae únicamente en el profesorado (siendo el alumnado pasivo sin capacidad reflexiva). Para lograr este nuevo enfoque de la educación debemos dejar de lado todo el vocabulario de aprender y de la *aprendificación* porque es deficiente en el lenguaje educativo. Enseñar no implica aprender, aprender es el efecto de ser estudiante. A lo largo de este capítulo, se defiende la hipótesis de que la educación pretende llegar a tres ámbitos: cualificación, socialización y subjetivación (convertirse en un sujeto de pleno derecho). Esto implica responsabilidades en los profesionales de la educación (encontrar un equilibrio entre

esos ámbitos), que se quedan fuera si hablamos únicamente en el lenguaje del aprendizaje. Igualmente, el papel de aprendiz no siempre conlleva aspectos positivos para nuestra existencia en y con el mundo. Porque nuestra presencia no se basa únicamente en la comprensión de las cosas, sino hacerse “adulto” en el mundo.

En el capítulo *El redescubrimiento de la enseñanza*, el autor parte desde una pequeña reflexión sobre el enfoque educativo en el imaginario de la población. En otras palabras, las tendencias actuales de rechazar lo tradicional y apostar por todo lo contrario; el aprendizaje como el núcleo de la educación. Me parece muy acertado y realista el símil que plantea Biesta en este capítulo con los *robots aspiradores*. Estos robots son capaces de aspirar de forma autónoma y colocándolos en entornos diferentes se tienen que adaptar. El imaginario educativo actual es

la educación como una actividad centrada en el educando, donde, al final son los educandos quienes deben construir sus propios conocimientos y desarrollar sus propias habilidades y donde la principal tarea de los profesores consiste en proveer situaciones en las que y a través de las cuales dichos procesos puedan ocurrir (p. 61).

Ante estos enfoques de control del aprendizaje que sitúan al alumno como ego-objeto, el autor propone un enfoque no egológico, resaltando así la subjetividad del educando.

En este cuarto capítulo hace una breve introducción histórica de la educación emancipadora que nos

permite además comprender las tendencias actuales. Si bien la educación siempre ha sido comprendida como un bien para la liberación, con la versión emancipadora de la ilustración se acentuaron dos tendencias: las que se centran en la individualidad del niño (con autores como Rousseau) y las que se centran en la sociedad. Ante esta idea de educación emancipadora, el autor compara la respuesta de los rasgos autoritarios que señala Freire frente a los de Rancière. Siendo este último el que defiende que para alcanzar la emancipación es imprescindible el papel del profesor dentro de la educación. Con estas afirmaciones pretende el autor que retomemos la idea de Rancière, la del profesor emancipador como transmisor de conocimientos al que *aún* no sabe. Destaca esa relación desigual de profesor (sujeto emancipado) alumno (sujeto que tiene que lograr emanciparse). Entendiendo así que necesitamos de otra persona preparada para no caer en los dogmas y estar en el mundo como sujetos.

En el último capítulo se hace referencia a la enseñanza como *acto de enseñar* y, en particular, la idea de enseñanza como disenso. En la educación según el *Manifiesto* del autor, debe encontrarse la tensión entre el populismo (lo que es)

y el idealismo (lo que no es) y sin caer en la pretensión de *lo que aún no es* (se espera que llegue en algún momento, pero no termina de llegar). Esta pretensión está relacionada con la educación como competencia. En este capítulo se relacionan los términos *cambio*, *aprendizaje* y *desarrollo* con la construcción temporal del niño, siendo este un educando (en proceso). Por último, el concepto de *progreso* relacionado con el niño y el entorno que le rodea. Estos términos explican la dificultad de tratar el tema del tiempo fuera de la materia educativa, porque puede no llegar a ser. No obstante, tratar la educación como disenso, desde la confianza, aunque esto implique riesgos poniendo en juego la subjetividad del alumno. Esto desencadena liberar al alumnado de etiquetas que le persiguen para pasar a verlo como sujeto.

El libro concluye con un epílogo donde recupera las ideas importantes sobre el enfoque educativo conservador, progresista y ese término medio que propone Gert Biesta. Finaliza animando al lector a buscar esa tercera vía, donde la enseñanza nos incumbe a todos para existir como sujetos adultos en el mundo.

Carmen Fontaneda Amo
Universidad Autónoma de Madrid

Sáenz-Rico, B. y Rayón, L. (Coords.). (2021). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*. Graó, 266 pp.

Este libro constituye una revisión, tanto filosófica como histórica y pedagógica, de los retos que comprende la formación inicial y permanente del profesorado en un contexto de transformación educativa. En esta línea, la cuestión central de la obra reside en la reflexión sobre el papel activo, integral y comprometido que la educación debe adoptar, pues solo así podrá dar respuesta a las exigencias actuales que esta comporta dentro del marco cambiante e inestable en el que está comprendida.

De este modo, el contenido queda dividido en dos partes fundamentales: una primera en la que se trata el concepto de la profesión docente, así como su significado y características de cara al oficio del profesor; y una segunda que ofrece una serie de claves para la formación de dicho profesorado, teniendo como eje de esta los aspectos de diversidad, equidad y transformación reflexiva.

Para introducir esa cuestión, Bolívar destaca la importancia de robustecer la profesión docente como punto de partida para afrontar el reto educativo actual. Para ello, propone varias ideas y aspectos que contribuirán en el proceso de refuerzo de la figura. En primer lugar, incide en la necesidad de diseñar una buena formación inicial del profesorado que *haga* a los buenos maestros. Esta debe ser clara, estable, y tendrá que priorizar la entidad pedagógica sobre la

puramente disciplinar. Además, estará mediada por una matriz ética, de modo que permita al educador construir humanamente la identidad del educando. Para que esto sea posible, es necesario construir la identidad profesional del docente entendiéndola en términos de vocación. Otro de los factores importantes en este proceso de rediseño y mejora de la enseñanza que propone Bolívar es contar con un capital profesional de docentes excelentes, de modo que pueda producirse un trabajo en equipo o red capaz de promover el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar a través de un liderazgo pedagógico compartido y de interrelación. Por último, subraya la importancia de establecer una carrera docente para elevar la calidad de la enseñanza, realizando cambios en los sistemas de acceso a los estudios y la profesión, así como la formación inicial y permanente.

Dado que se trata de un libro de creación conjunta, nos centraremos en cada capítulo por separado, resumiendo sus aportaciones e ideas fundamentales, pues todos ellos tratan temas diferentes y atienden perspectivas diversas, aunque partiendo siempre del mismo eje.

En el primer capítulo, Posca y Bárcena hacen referencia al oficio del profesor como una forma de vida, en tanto que la tarea de educar constituye un acto de amor por el mundo y de preservación de lo común. Por este motivo, sostienen la idea de que ser profesor es un modo de vivir, una elección responsable en el proceso de edificación del otro.

En el segundo capítulo, Sánchez y Reyero matizan la importancia de desarrollar una formación docente que va más allá de lo técnico, pues el maestro siempre es educador antes que instructor. Por este motivo, en este proceso resultan fundamentales la formación de la personalidad, la atención a los fines y la situación de la educación como núcleo de la propia docencia. Además, el fragmento analiza y contrasta pedagógicamente la idea del buen profesor, y destaca la importancia de una formación completa e integral para quienes ocupen esta categoría.

A lo largo del tercer capítulo, Ramos, Rabazas y Sanz llevan a cabo una revisión de los principios pedagógicos que caracterizaron la escuela renovada, innovadora y moderna del primer tercio del siglo XX, y para ello se centran en tres importantes revistas educativas: *Revista de Pedagogía*, *Revista de Escuelas Normales* y *Escuelas de España*. La conclusión fundamental de este análisis muestra que las preocupaciones y problemáticas educativas se repiten a lo largo del tiempo una y otra vez, aunque se aborden desde distintas perspectivas. Así pues, podemos afirmar que existe una cierta continuidad entre la pedagogía tradicional y la moderna.

En el cuarto capítulo, Martínez-Otero defiende la necesidad de establecer una formación profesional continua para el profesorado en la sociedad contemporánea, centrándose concretamente en la importancia de buscar la actualización constante en el plano tecnológico. A continuación, el autor analiza los distintos enfoques desde los cuales se contempla la preparación docente: técnico, académico, personalizado, hermenéutico

y crítico. Sin embargo, muestra cómo ninguno de ellos ofrece soluciones completas para la problemática, y por este motivo resulta fundamental investigar sobre la cuestión para hacer frente a los desafíos que la formación del profesorado va proponiendo.

Iniciando la segunda parte de este libro, el quinto capítulo a cargo de Sáenz-Rico, Mendoza y Benítez introduce un concepto pedagógico básico: la educación es un bien común que posibilita el desarrollo humano, tanto a nivel individual como de sociedad. La idea fundamental para desarrollar a raíz del mismo reside en que todas las consecuencias derivadas de los cambios a nivel global exigen una respuesta educativa, de modo que se reconsideren tanto su finalidad como la organización del aprendizaje para mantener la idea de una educación para todos.

En el sexto capítulo, Rayón y de las Heras subrayan la importancia de construir una identidad docente inclusiva para el profesorado, que reconozca tanto las implicaciones políticas como éticas y sociales de la profesión. Para desarrollar esta idea, las autoras siguen tres pasos fundamentales: cómo se construye la identidad docente, análisis de experiencias de identidad profesional e identificación de nuevas aportaciones relevantes para la formación del profesorado.

El séptimo capítulo pone de manifiesto diversas prácticas educativas complementarias a la docencia clásica y tradicional empleadas para afrontar los retos que propone la escuela en la actualidad, centrándose especialmente en dos problemas concretos: el abandono escolar temprano y la desigualdad

educativa. Para ello, Esteban Tejada desarrolla ambos conceptos y analiza dos modelos distintos de atención a estas problemáticas, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en las mismas. La conclusión fundamental de este análisis muestra que las pedagogías que van más allá de lo tradicional presentan un desarrollo más amplio en el área socioemocional, resultando de este modo mucho más atractivas y eficaces en situaciones de desigualdad social y/o riesgo de abandono escolar temprano, pues ofrecen un entorno mucho más abierto y amigable.

En el octavo capítulo, Macías y Aguilera destacan la importancia del trabajo conjunto de docentes y alumnado desde las Facultades de Educación de la universidad para acercarse a los problemas y retos que propone la escuela. Así mismo, sostienen que una de las vías más importantes para trabajar sobre las mismas son los grupos de investigación universitarios. Al tratarse de personas que se encuentran en formación, teoría y práctica se encuentran altamente vinculadas y permiten obtener una visión mucho más realista e integrada de los problemas educativos. De este modo, los grupos se convierten en un referente para la organización de las prácticas externas del alumnado.

Para finalizar, el capítulo nueve, elaborado por Pattier, pone de manifiesto uno de los principales retos del siglo XXI que ha venido tratándose a lo largo del libro: la educación de las generaciones nacidas en el mundo digital. Para ello,

se realiza una revisión sobre las diversas definiciones que se han dado en los últimos años sobre el concepto de *nativo digital*, siendo algunas de ellas completamente opuestas, y propone la reinterpretación del concepto partiendo de un intento de acercamiento de posturas antagonistas. De este fragmento, Pattier extrae la idea fundamental de que la figura del docente es una pieza clave para el desarrollo de los ciudadanos pertenecientes a esta era, pues educarlos supone un reto por el salto generacional y la transformación que exige su naturaleza.

Para concluir esta revisión, cabe destacar dos ideas fundamentales que se repiten a lo largo del libro y que resumen la intención del mismo en cuanto al reto que supone la formación pedagógica en la sociedad actual: en primer lugar, se debe tomar conciencia de que nos encontramos en un mundo cambiante por factores como la globalización, el cambio climático o los avances tecnológicos, y tenerlos en cuenta resulta primordial de cara a la formación del profesorado, pues deben incorporarse las adaptaciones pertinentes y actualizarse constantemente. Por otro lado, se debe señalar también que toda formación docente, ya sea inicial o continua, ha de ser integral y contemplar el plano ético y moral de la misma, pues solo así será capaz de afrontar los retos educativos emergentes en este siglo y los venideros.

María Pérez Sánchez-Herrero
Universidad Complutense de Madrid

Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2021). *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica*. Síntesis, 230 pp.

La sociedad en la que nos encontramos está sujeta a cambios acelerados y continuos producidos por la globalización, la complejidad social, la difusión de las redes de comunicación, los avances científicos, la diversidad y la multiculturalidad, el surgimiento de los distintos modelos familiares, los cambios en los modelos de formación, en las distintas profesiones y la Cuarta Revolución Industrial (digitalización, robótica, inteligencia artificial, etc.)

Los acontecimientos surgidos en el siglo XXI han afianzado la existencia de un mundo en proceso de transformación constante, donde priman las ambigüedades, contingencias e incertidumbres. Esta situación produce grandes dosis de cautela cuando no de rechazo frente a las circunstancias y los acontecimientos, erosionando la capacidad de las personas para actuar y dirigir sus proyectos vitales (personales y profesionales).

Desde una visión holística del desarrollo humano, es una tarea de primer orden comenzar a reducir el desasosiego generado, persiguiendo el objetivo de capacitar y preparar a los individuos para que sean capaces de enfrentarse a un mundo cada vez más inestable y complejo desde la adquisición de las capacidades que le ayuden a actuar en sí mismos y a interactuar con el mundo que les rodea.

Las fórmulas para el desarrollo de la sostenibilidad personal son diversas, pero en todas ellas, la educación está presente.

Desde este planteamiento, es necesaria la búsqueda de soluciones ante los nuevos retos pedagógicos que se plantean. Así, la obra *Educación emprendedora* busca abordar el fenómeno emprendedor desde una perspectiva de florecimiento y desarrollo personal, conjugando las dimensiones ética y cívica para ayudar a construir la sociedad civil. Se aproxima así el proceso de formación de la iniciativa emprendedora a las instituciones educativas, haciendo posible que el alumnado desarrolle sus destrezas y sus cualidades desde edades tempranas. El liderazgo, la creatividad, la orientación al logro, el control personal, la resiliencia y la innovación son ejemplos de estas habilidades que hacen que nos acerquemos a una visión más humanista del concepto de educación emprendedora, del que se han hecho eco numerosas investigaciones en los últimos años, entre ellas varias lideradas por el autor principal del libro.

En este sentido, el fenómeno emprendedor va más allá del ámbito económico y empresarial estrictamente, haciendo posible que los estudiantes transfieran las competencias que van adquiriendo a la sociedad, generando contribuciones en los entornos en los que se encuentran inmersos y aportando respuestas ante los retos y demandas de la nueva era. Por este motivo, los autores de esta obra recalcan la formación docente como pilar fundamental junto con una metodología que se adapte a este tipo de enseñanza, ya que se torna más cercana y activa y por consiguiente más práctica. Por consiguiente, se subraya la necesidad de generar recursos que faciliten al profesorado cultivar la educación emprendedora y a su vez le

permita convertirse en emprendedores educativos.

La obra *Educación emprendedora*, impulsada y coordinada por el profesor Antonio Bernal Guerrero, se divide en nueve capítulos. A lo largo de ellos, se recogen aportaciones desde distintas implicaciones formativas a nivel teórico y práctico tratando de ofrecer a los lectores una amplia visión de la educación emprendedora a nivel nacional e internacional.

El primer capítulo aborda la conceptualización del término, que lleva por título esta obra, fundamentando y asentando sus pilares más relevantes desde las perspectivas más positivas, pero también desde las más críticas y llegando a la conclusión de que la identidad emprendedora forma parte de la acción educativa.

Sin duda alguna, es importante analizar las políticas y las estrategias en el ámbito europeo e internacional, con el objetivo de conocer si se contempla y dónde se enmarca la educación emprendedora. Por este motivo, en el capítulo 2, la autora examina esta cuestión poniendo su énfasis en el emprendimiento como objetivo educativo, desde una perspectiva integral.

Posteriormente, el capítulo 3 versa sobre el futuro de la competencia emprendedora en la economía digital. La autora de este capítulo hace una mención especial al rol que desempeña el profesorado de las instituciones educativas en torno al emprendimiento, reflexionando sobre la necesidad de proyectarlo más allá de la perspectiva económica. Concretamente se evidencian y analizan los prejuicios sobre las brechas entre la

dimensión personal y económica, sugiriéndose fórmulas superadoras.

Dentro del emprendimiento, la influencia del entorno es una variable que considerar; por este motivo los autores del capítulo 4, exponen la capacidad de emprendimiento en el contexto sociocultural y su desarrollo económico y se centran en cómo la educación emprendedora puede ser una herramienta para el crecimiento y desarrollo de la población joven si se diseñan programas formativos que integren la consideración del contexto en el que se encuentran las personas.

La autora del capítulo 5, presenta la dimensión curricular de la educación emprendedora desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. En este sentido, se muestra la estructura conceptual del emprendimiento en la educación emprendedora y su presencia en el sistema educativo español, así como en el currículum nacional y autonómico. Además, se ofrecen propuestas metodológicas desde las pedagogías activas y ágiles para el desarrollo económico, social y personal.

Llegados a este punto, los autores del capítulo 6, consideran relevante abordar la formación específica que debe recibir el profesorado tanto a nivel inicial como permanente, manifestando los ámbitos y principios de la educación emprendedora en la formación de los docentes a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

En el capítulo 7, los autores ofrecen una experiencia de innovación basada en el emprendimiento social, a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Estos autores, evidencian cómo el

emprendimiento social está vinculado a la formación social y cívica y favorece el desarrollo integral del alumnado participante en experiencias o prácticas educativas que lo impulsen. Bajo esta premisa, plantean el concepto *competencia changemaker*, como aquellas destrezas y habilidades que posee el alumnado para transformar y desarrollar una nueva ciudadanía y actuar como agencia crítica, responsable y comprometida con el cambio social.

Sin duda alguna, es relevante evidenciar la valoración y las percepciones del profesorado y del alumnado sobre la educación emprendedora, es por ello por lo que los autores del capítulo 8 exponen, basándose en una investigación en centros de educación secundaria, los resultados de una investigación sobre el efecto de los programas de educación emprendedora más difundidos en el sistema escolar español, realizando una exploración tanto en el alumnado como en el profesorado y aportando consideraciones originales respecto al dominio externo e interno desde el contexto formativo de las miniempresas.

Por último, pero no por ello menos importante, el capítulo 9 refleja la necesidad de contar con instrumentos idóneos para medir determinados aspectos de la capacitación emprendedora. Por este motivo, los autores presentan tres instrumentos para la evaluación dirigido a estudiantes de educación secundaria y

ofreciendo un análisis de la importancia de cada uno de ellos. Concretamente, se muestra el Test de Potencial Emprendedor, la Escala Básica de Conocimientos Empresariales y la Escala Básica de Habilidades Empresariales.

En definitiva, *Educación emprendedora*, es una obra dirigida a toda la comunidad educativa con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de la identidad emprendedora dentro de la acción educativa, considerando sus aportes y perspectivas de futuro desde las políticas, estrategias y prácticas en el ámbito internacional, europeo y nacional. Posibilita a sus lectores indagar en los horizontes de la educación emprendedora desde las valoraciones de sus implicados, reforzando la importancia de la formación del profesorado en ella y el análisis de las competencias del alumnado con el objetivo de incentivar acciones educativas innovadoras basadas en el emprendimiento educativo. Decididamente recomendable para quienes traten de hallar estímulos que permitan combatir la simple asociación de la educación emprendedora con un enfoque economicista, para quienes busquen argumentos que puedan vencer la consideración de la iniciativa emprendedora como un mero modismo pedagógico.

Ángela Martín-Gutiérrez
*Universidad Internacional de La
Rioja y Universidad de Sevilla*

González Martín, M. R., Igelmo Zaldívar, J., y Jover Olmeda, G. (Eds.). (2021). *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI*. FahrenHouse, 144 pp.

‘Piénselo despacio’. «No hay un método universal de pensamiento crítico» (p. 26); tampoco «existe un consenso deseable para la dinámica democrática» (p. 32). La autonomía moral es fruto de una ‘sociedad autoinstituida’ que escapa de los parámetros de la ‘industria del conocimiento’. Y lo que marca la profundidad de nuestro pensamiento es el ‘flujo del cambio’, es decir, el ritmo con el que «[se redimensiona] la propia definición de pensamiento crítico» (p. 63).

Ahora tome los parámetros de fugacidad, liquidez e instantaneidad que encarna la sociedad de lo ligero y que alza las fronteras entre las redes sociales y el corazón de la democracia. Precisamente, el pluralismo es lo que aporta significatividad y sentido a nuestras vidas. Y la educación es la que lo alienta al ser constitutiva, contingente, intercultural y de sentido inteligible, ante un devenir cuya crisis afecta a su propia razón de ser. Pero la innovación permanente reclama una sensibilización crítica y digital que también redimensiona el concepto del consenso desde una perspectiva multidimensional: la del ‘consenso conflictivo’.

Es así, con estos postulados como referencia, como el libro que tenemos entre manos ofrece una exquisita aproximación hacia el pensamiento crítico en el contexto educativo del siglo XXI. Los diferentes autores de cada capítulo franquean los límites de una temática que,

bien por defecto o por exceso, podría perder su esencia. Por consiguiente, esta obra es singular y acontece en plural para las personas vinculadas de algún u otro modo con la educación: profundiza en la comprensión del proceso de búsqueda de una alternancia teórica consistente, transforma el antagonismo en agonismo y sostiene la idea de una democracia que se extinguiría si se vaciase de significado. En definitiva, trata de orientar el sentido de la educación y de la vida misma en la realidad que hoy nos acontece.

En lo que se refiere a la procedencia de esta obra, destaca su anclaje en el proyecto I+D+i dirigido por los investigadores Gonzalo Jover Olmeda y María Rosario González Martín del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas»: *Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales* (núm. RTI2018-095740-B-100). Así mismo, su relevante aportación a la teoría y a la filosofía de la educación se debe a las perspectivas de los múltiples autores que la han escrito y cuyos textos fueron presentados al *IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (CIFE) del 2019. En lo que se refiere a su estructura, principalmente, se distinguen tres elementos que la articulan: el metaconocimiento, las suposiciones y las evidencias. La conjugación de estos componentes se ofrece al lector a través de tres bloques de contenido y de doce capítulos en total centrados en el pensamiento crítico desde diferentes puntos de vista.

El libro comienza con una introducción hacia la temática de cada uno de sus bloques escrita por los editores del mismo. A continuación se inaugura

el bloque I: *El pensamiento crítico y sus límites en perspectiva filosófica. Aproximaciones desde la ética y la política*. Esta sección se enmarca «en una sociedad que mediatiza toda comunicación, comercializa toda demanda y todo vínculo» (p. 19). En el primer capítulo se realiza una aproximación al concepto de radicalización desde el punto de vista del contenido, de la expresión y del contexto; como ampliación de los límites de la libertad, como conjunción entre sus diferentes vertientes (violencia, no violencia y polarización) y como eje del capital cultural, de lo público y lo privado. El segundo capítulo comienza con la distinción de los dos ámbitos fundamentales desde los que se puede abordar la noción de pensamiento crítico: el filosófico-epistemológico y el educativo-laboral. La revisión de la literatura educativa sobre el pensamiento crítico posibilita esclarecer cuatro acepciones fundamentalmente: «la lógica, la actitudinal, la productiva y la política» (p. 22). Sin embargo, la función crítica de la filosofía realza la indefinición educativa y filosófica sobre el pensamiento crítico como verdadera virtud dianoética. Y es que la cuestión clave a plantear «no es si nos hace falta pensamiento crítico, sino cuánto pensamiento crítico nos hace falta» (p. 25). El tercer capítulo reflexiona sobre el «neoliberalismo y el modo en [que] éste transforma todas las esferas de la existencia en términos económicos –incluida la de la educación–» (p. 29). Chantal Mouffe y Wendy Brown realzan la adhesión a «los valores ético-políticos de igualdad y libertad para todos [a través de un] consenso deseable para la dinámica democrática (p. 32). Por ende, el escenario postdemocrático se

abre en la brecha entre el capital humano financiado por la métrica de los negocios de la industria del conocimiento y la autonomía moral de una educación humanista centrada en el ideal de la democracia. El cuarto capítulo ahonda en el sentido de la vida y en el «concepto de virtud apoyado en la razón» (p. 40). La radicalidad y el pensamiento crítico se dan de la mano para llevar a cabo una revaluación de los valores humanos desde el siglo XIX hasta nuestros días. La reflexión educativa actual se centra en el «acto educativo como ámbito de sentido» (p. 47) y de significatividad en la vida de las personas.

El bloque II del libro explora *El pensamiento crítico y su relación con el espacio y el tiempo escolar*. El quinto capítulo pone el foco en el debate pragmático para referirse a la diferencia entre el ritmo (como cambio permanente) y el tiempo (como proceso cerrado). La experiencia implica el flujo del cambio y requiere de «los dos elementos que constituyen el ritmo: el sonido y el silencio, la quietud y la acción; [ambos], en una proporción adecuada. Y con una temporalidad también adecuada» (p. 56). En línea con John Dewey la lentitud en la educación es pues «una condición fundamental del pensamiento profundo, [...] crítico y creativo» (p. 56). Por consiguiendo el tiempo, la libertad y la disciplina podrían ser las claves para afrontar un problema de forma eficaz. Y cuestión de tacto en la enseñanza es que cada final sea también un comienzo nuevo. El sexto capítulo retoma esta última idea para proyectar el punto de encuentro entre el pensamiento crítico y la pedagogía. Concretamente, Max Van Manen

y Emmi Pikler ahondan en la solicitud pedagógica y el cuidado para el desarrollo intelectual. Así que, pese a que «la eficiencia y la competitividad emergieron como conceptos indisolubles en el discurso educativo» (p. 64), la dirección hacia la que debía ser orientada la educación requería de unas relaciones humanas adecuadas. En definitiva, somos lo que hacemos y pensamos, fruto de cómo nos tratamos. Por todo ello, esta sección ubica a «la pedagogía en lo más profundo de la relación de los docentes con el alumnado» (p. 65). Sin embargo, el sexto capítulo abre el frente de las teorías de la desescolarización en el momento de que «la crítica desbordó a las instituciones» a partir de los años setenta. El Banco Mundial en su informe *Learning for all*, la UNESCO y la OCDE también contemplaron la idea del cambio para la mejora educativa. Pero el concepto de innovación se consolidó como un medio y un fin permanente ante una transformación de la cultura genuinamente contingente. Con lo cual, la educación pasó a enfrentarse a su crisis más profunda, a su propia razón de ser, pues ¿cómo preparar para la vida adaptándose «con rapidez a los cambios que se suceden y se han de suceder» (p. 77)? Además, también habría que «repensar el contexto escolar desde una perspectiva intercultural» (p. 80) y transcultural, como plantea el séptimo capítulo. Los bagajes culturales, sociales y personales tendrían que aunarse desde una mirada ética y reflexiva para favorecer un «nosotros inclusivo» desde edades tempranas y, así, evitar la exclusión y sus implicaciones negativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El bloque III culmina con *Las condiciones del pensamiento crítico en el inicio del siglo XXI: del desafío digital a los contextos de vulnerabilidad*. El noveno capítulo profundiza en la flexibilidad, fugacidad y liquidez de los espacios virtuales, en los que «la mentira puede llegar a convertirse en una verdad enmascarada» (p. 94). El ejercicio de la deliberación democrática y el pluralismo peligran ante el efecto 'burbuja de filtros'. El propio corazón de la democracia reclama la sensibilización crítica-digital y la educación cívica. Pero el estudio del Pensamiento Crítico Digital con base en el proyecto CritiRed (dirigido por editores este libro) se emprende en el décimo capítulo, a partir del concepto de *Alfabetización Mediática e Informativa* recogido por la UNESCO en el 2008. Este incluye la creatividad y la inteligencia emocional como elementos que «abren de nuevo las puertas al uso [del] pensamiento crítico» (p. 109) y cuya inclusión es prioritaria en los sistemas educativos. En el 1980, con el *Critical Thinking Movement*, el pensamiento crítico dejó de tener una perspectiva únicamente filosófica para transformarse en una competencia social (p. 108) y, también, educativa en línea con la presente obra. Pero además, cabe añadir la necesidad de divisar un nuevo pensamiento crítico para la era digital, como plantean los dos últimos capítulos, desde el análisis del impacto de la tecnología en los diferentes ámbitos de nuestras vidas. Así que, ni tecnofilia ni tecnofobia para nuestra educación.

Paloma Castillo Labrada
Universidad Complutense de Madrid

Pérez, C., y Asensi, C. (2021). *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención*. Desclée, 211 pp.

La convivencia -saber estar-, irremediablemente condenada a entenderse con nuestra comprensión del mundo y nuestra propia esencia -saber ser-, es un valor que hoy, cada vez con más fuerza y decisión, requiere ser apuntalado y defendido ante un mundo ya no solo incierto, sino también agresivo y violento. Bajo este escenario, obras como la que nos ocupa cobran una especial importancia que va más allá de la mera pertinencia, invadiendo por derecho el terreno de la necesidad.

Mientras Europa contiene la respiración y la geopolítica armada baraja nuestro destino podemos remontarnos a Faure (1972), invocar a Delors (1996) e incluso cuestionarnos si la educación es, en verdad, un bien común (Unesco, 2015), pero simplemente nos basta con ojear cualquier periódico, sintonizar cualquier emisora de radio o acertar con la cadena de televisión oportuna -nótese el silencio sobre otros medios y plataformas- para darnos cuenta de que sí, por supuesto: la educación transforma vidas. Vidas que sin duda van más allá de lo estrictamente cognitivo o procedimental, y que nos hacen ser algo más que seres pensantes, competentes trabajadores e incluso comprometidos ciudadanos. Pero para ello, tanto para poder saber más, ejercer nuestras potencialidades de mejor manera y compartir nuestras bondades de una forma más humana, primero hemos de ser capaces de conectar correctamente con aquellos a los que educamos y de quienes nos nutrimos.

Hemos de conseguir, en definitiva, crear un clima educativo propicio, proclive a dar fruto.

Tal y como defienden sus autores, Cruz Pérez y Carolina Asensi, conocedores de la realidad de todas las aulas de nuestra enseñanza obligatoria, el establecimiento de un clima de aula favorable es una de las claves que nos permiten transitar la senda de la calidad educativa. Algo que no solo ha de plantearse ante ciertas situaciones de riesgo o momentos comprometidos, sino siempre y ante todo proceso de enseñanza aprendizaje, sin importar el nivel al que se atienda.

De ahí que esta obra, estructurada en quince capítulos de similar extensión, aborde actividades y técnicas que abarcan desde infantil hasta secundaria pues, sobre todo en lo que respecta a uno de sus extremos: “La mayor parte de las actividades propuestas para Educación Primaria son válidas, con pequeñas adaptaciones, al alumnado de Educación Secundaria” (p. 111). Adaptaciones necesarias, sin duda, pero que no modifican ni los objetivos propuestos ni la metodología -el camino- por el que se puede llegar hasta ellos. Por otro lado, en relación con Infantil, los autores son claros al preguntarse si es posible que los alumnos y alumnas más pequeños puedan poner sus normas: “... no solamente es posible, sino que es absolutamente recomendable” (p. 63).

Al mismo tiempo, la elegante unión entre teoría y práctica queda evidenciada al constatar que estamos ante un libro útil, lleno no solo de ideas y conceptos sino también de ejemplos y propuestas que, además de haber sido constatadas sobre el terreno, pueden ser llevadas a la

práctica de manera inmediata para conseguir, de esta forma, una más equilibrada situación desde la que partir. Equilibrada desde el punto de los participantes, pues, coincidiendo con los autores:

Uno de los problemas con los que nos encontramos es que nuestro modelo educativo, ya sea en la escuela, en la familia o en la sociedad, es bastante adultocéntrico, lo cual supone una posición asimétrica y hegemónica de los adultos sobre los menores... (p. 12).

Asimétrica desde el punto del ejercicio del poder, de ahí que se erija en hegemónica, derivando en no pocas ocasiones hacia el concepto de *potestas* (poder, fuerza) y no tanto al de *auctoritas* (autoridad reconocida, prestigio). Una distinción que quizá en estos tiempos quede ciertamente incompleta si no se le suma la autoridad derivada del *imperium* (poder de mando), y cuya deriva nos llevaría inevitablemente por otros derroteros, no del todo distintos, a los que en este momento nos ocupan, que no son otros que la pertinencia del establecimiento de las condiciones que permiten educar de una forma positiva, que no simplemente optimista y ni mucho menos positivista.

Retomando el hilo, en las páginas de la obra encontraremos, entre otros asuntos ya comentados: orientaciones sobre requisitos para la expresión y la participación, reflexiones sobre la importancia de la democracia, pertinencia de la coordinación de todos los implicados, maneras de afrontar los conflictos de forma positiva, técnicas de mediación escolar, estrategias de evaluación y diagnóstico e incluso, como muestra de la

precisión de la propuesta, apuntes sobre *normas* para poner normas (p. 50). Es ciertamente curioso, casi contraintuitivo, pero no por ello menos cierto, que el ser humano, para poder disfrutar de las libertades que tanto anhelamos (sentimiento, pensamiento y expresión, entre otras taxonomías), ha de aprender a aceptar y participar en la construcción de los límites que permiten ya no el solapamiento de nuestra toma de decisiones, sino su imbricación dentro del frágil entramado social sobre el que se levantan. Nuestros privilegios, así como nuestros deberes, difícilmente se mantendrían si en verdad hubiera calado el mensaje de Aleister Crowley y su leitmotiv “Haz lo que quieras”. Somos lo que somos gracias a la confianza y a una sutil pero también necesaria dosis de mentiras intersubjetivamente compartidas bajo los principios de tolerancia y respeto.

Así, el éxito de esta empresa, transformar un aula en una clase, conseguir que los alumnos sean estudiantes y que nosotros no nos encocoremos por el camino, no solo depende de nuestras competencias sino también de la implicación de todos los participantes del proceso educativo y, en especial, el alumnado: “Para generar un clima de aula positivo es básico mantener una estructura del aula y del centro dinámica y flexible que facilite la participación del alumnado en todas las actividades educativas que se realicen”. (p. 18). Alumnos que, por edad y nivel, necesariamente han de ser contextualizados en -y con- sus familias, protagonistas de otro de los capítulos.

Por este motivo se entiende perfectamente que: “El factor clave para organizar

la convivencia en el aula a través del aprendizaje de normas, es la acción tutorial” (p. 130). Tutorías que afortunadamente nada tienen que ver con su transmutada versión universitaria, cada vez más interpretadas como momentos de transición entre otras actividades (puramente docentes, de investigación o de gestión) y cuya dispensación se torna progresivamente más dispersa, híbrida, no presencial, propia de un no-lugar (véase Marc Augé) donde es probable que ocurran no-cosas (Byung Chul Han, en este caso) y cuya razón de ser no se entiende si no es porque, como el que acude al médico, es porque le pasa algo necesariamente negativo, o al menos preocupante, y que requiere de alguna solución -alguna prescripción- a ser posible poco costosa en cuanto a tiempo y esfuerzo se refiere.

Con todo, estamos ante un libro gestado en la intimidad que deriva de la esfera pública de nuestra profesión y que recoge y sintetiza años de experiencias que bien pueden servir tanto a profesionales consolidados como a aquellos que se ocupan de estos temas por primera vez. Tanto unos como otros, profesionales comprometidos con la educación, sabrán apreciar las bondades y los consejos prácticos que se encuentran bajo la necesidad de establecer un clima de aprendizaje propicio que nos ayude a *inclinarse* -deriva etimológica- el escenario pedagógico hacia donde más falta hace: la convivencia -saber estar-, irremediabilmente condenada...

José L. González-Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha

Milito Barone, C. C. (2021). *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)*. UNED, 434 pp.

Los discursos verbales e icónicos que continuamente recibimos nos transmiten mensajes implícitos que, como tales, muchas veces pasan desapercibidos a nuestra conciencia. Mensajes que, sin embargo, pueden tener una importancia fundamental para nuestras vidas, porque algunos nos inculcan una determinada forma de concebir la vida social y la convivencia con los otros, nos recuerdan las cualidades y actitudes “adecuadas” que hemos de mostrar si queremos ser aceptados por nuestros semejantes, o nos aconsejan sobre las profesiones más convenientes según nuestro sexo, etnia o clase socioeconómica. Tal como dice Ducrot (1982), en todo texto se puede buscar el reflejo implícito de las creencias profundas de una época. Cuando ese texto-discurso es el oficial, hallaremos el modelo ideológico que el grupo hegemónico quiere difundir entre el resto de la población.

Sirva esta introducción como contexto introductorio para presentar el magnífico libro de Cecilia Milito, investigadora fallecida muy recientemente y que nos deja esta obra, fruto de su tesis doctoral, como legado. Seducida por el enorme potencial de la metodología conocida como Análisis Crítico del Discurso (ACD), Milito se propone reconocer el tratamiento que se le da a conceptos de primer orden en cualquier modelo de sociedad como son los de convivencia y conflicto en el discurso

pedagógico oficial en un período histórico de una gran problematicidad dentro de la historia española reciente como es el tardofranquismo y la transición (1965-1982); una época en la que el pueblo español tuvo que transitar desde la dictadura del general Franco hasta un Estado Social y Democrático de Derecho, tal como consta en la Constitución de 1978, aprendiendo, por consiguiente, hábitos y actitudes vitales que hasta entonces habían estado prohibidas, como la libre expresión del pensamiento o la participación política en instituciones como partidos políticos y sindicatos recién legalizados en el país.

Milito estructura su trabajo en cuatro secciones bien definidas. En la primera, a modo de introducción, se pretende centrar al lector/a en la temática que se va a abordar en la obra (problema, objetivos, hipótesis, estado de la cuestión). Le sigue una segunda parte, constituida por siete capítulos, donde se aporta el marco teórico y metodológico en el que se basa la investigación. Aquí encontramos, con una magnífica elaboración, el desarrollo de las perspectivas orgánicas, armónicas y ordenadas de la sociedad que inciden en la configuración del modelo social postulado por el franquismo –y que persiste en la Transición–, un modelo funcional-organicista impregnado, a su vez, de lo que se conoce como “Doctrina Social de la Iglesia”. Se trata de un patrón social en el que incluirán las dos categorías principales de este estudio: “convivencia”, ligada al orden y a la armonía de elementos que cumplen aristotélicamente su función, y “conflicto”, visto desde la negatividad, y no como elemento inherente a

la propia realidad humana. Hallamos también la justificación y explicación de la metodología elegida, el Análisis Crítico del Discurso, idónea para desvelar los significados profundos tanto del lenguaje verbal como del iconográfico, ya que a ambos tipos de discurso la autora dedica su atención en su investigación, centrada en unas fuentes primarias donde el principal protagonismo lo ostentan los manuales escolares y guías didácticas dirigidas al profesorado, aunque también se examinan la legislación educativa con sus concreciones curriculares, y artículos publicados por autores independientes en revistas especializadas, todos dentro del período estudiado.

En una tercera sección se describen los resultados obtenidos, organizados transversalmente en tres etapas: a) el tardofranquismo antes de la puesta en marcha de la Ley General de Educación (LGE) de 1970; b) El tardofranquismo después de la LGE; y c) la transición a la democracia, entendida desde la muerte de Franco en 1975 hasta 1982, con la victoria del Partido Socialista Obrero Español por mayoría absoluta, en las elecciones generales de dicho año. La cuarta y última parte del libro la componen las conclusiones y el epílogo, pero también queremos destacar que, junto a la bibliografía, la obra incluye unos anexos de gran interés para la persona estudiosa de la manualística escolar de este periodo.

Entre las conclusiones, nos parece relevante resaltar que Milito advierte que el organicismo social promovido en el franquismo –junto al proceso represivo

extremo replegado- logró dismantelar una ciudadanía organizada, y ha vuelto muy complicada su reaparición. A su vez, ese organicismo, que no desapareció en la Transición, consiguió establecer una sociedad atomizada en la que los individuos eran concebidos como puntos que ocupan un lugar predeterminado en la trama social –negando las clases sociales-, y que, desde su sitio, hacían su aportación particular a la totalidad (bien común). Esto es, incluso en la Transición, en la España ya democrática, a pesar de incluir en los discursos pedagógicos nociones estructurales –del tipo de división de clases sociales, luchas de poder o cualquier otro parámetro relacionado con teorías sociales de orden conflictivo-, así como términos vinculados al sistema democrático –diálogo, participación, cooperación-, el punto de vista profundo desde el que se afrontan estas cuestiones goza de un sustrato individualista generado por una representación de la sociedad como conjunto orgánico compuesto por elementos sueltos. En definitiva, Milito se esfuerza en dejar constancia de cuán relacionada está la perspectiva y transmisión de la convivencia y los conflictos en perspectiva individualista con la coyuntura nacional e internacional que se vive en los dos períodos históricos estudiados y cuánto de ello ha contribuido a conformar la mentalidad sociocultural en la que pudo sentar las bases el neoliberalismo.

Virginia Guichot-Reina
Universidad de Sevilla