

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

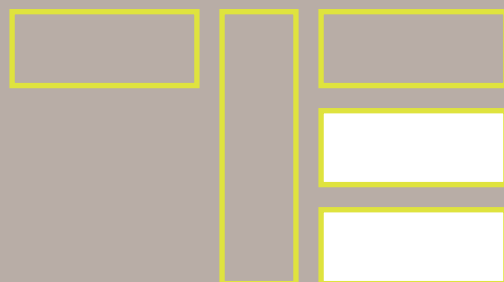
Vol. 36, 1, enero-junio, 2024

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2024361>

Revista semestral

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Ediciones Universidad
Salamanca

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

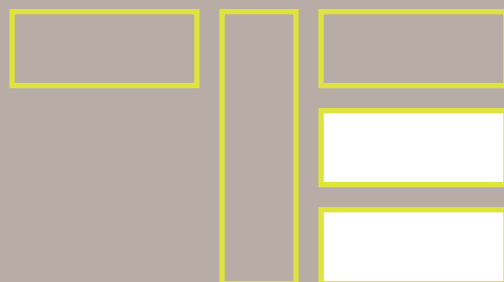
Vol. 36, 1, January-June, 2024

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2024361>

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.2024361>

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

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 36, 1, enero-junio, 2024

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 Complutense 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), 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 Gozávez 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), Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal) Lavinia Marin (*Delft University of Technology*, Netherlands), Miquel Martínez Martín (*Universidad de Barcelona*, España), Jan Masschelein (*Katolieke Universiteit Leuven*, Bélgica), Elías Jesús Mejía Mejía (*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Perú), Gladys Mermosa 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 Ruíz Corbella (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Paul Smeyers (*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 Torío López (*Universidad de Oviedo*, España), José Manuel Touriñán López (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Julio Vera Vila (*Universidad de Málaga*, España).

Scopus® SJR



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, CIRC, 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, Psicodoc, Dulcinea y SHERPA/RO-MEO.

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.2024361>

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 2023 y tasa de rechazo

En la plataforma digital de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* se recibieron durante **2023** un total de **206** artículos. De los cuales, durante 2023, han sido publicados **23** con una tasa de rechazo del **88,8 %**. El proceso de evaluación de los artículos ha sido doblemente anónimo, con participación de **79** revisores. El **38 %** de los revisores pertenece a instituciones científicas extranjeras y el **57 %** son revisoras.

Alcaide Risoto, Margarita (Universidad Camilo José Cela, <i>España</i>)	Delgado Valdivieso, Karina Elizabeth (Universidad Tecnológica Indoamérica, <i>Ecuador</i>)
Alonso Briales, Mariana (Universidad de Málaga, <i>España</i>)	Fernandez-Blazquez, M ^a . Luz (Universidad Autónoma de Madrid, <i>España</i>)
Alonso Sainz, Tania (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	Fernández Cabezas; María (Universidad de Granada, <i>España</i>)
Altuna Urdin, Jon (Universidad del País Vasco, <i>España</i>)	Fernández González, Noelia (Universidad Autónoma de Madrid, <i>España</i>)
Álvarez San Martín, Roberto (Universidad de Santo Tomás, <i>Chile</i>)	Fielbaum S., Alejandro (Universite Paris-8, <i>Francia</i>)
Alzola Molina, Aitor (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	G. Klapper, Rita (IDRAC Business School, <i>Francia</i>)
Aparecida Fernandes, Rosana (Universidade Federal de Rio Grande do Sul, <i>Brasil</i>)	Gaete Vergara, Marcela (Universidad de Chile, <i>Chile</i>)
Ballesteros Velázquez, Belén (Universidad Nacional de Educación a Distancia, <i>España</i>)	Garay Rivera, José (Universidad Andrés Bello, <i>Chile</i>)
Barrero Fernández, Beatriz (Universidad de Granada, <i>España</i>)	García de Fez, Sandra (Universidad de Valencia, <i>España</i>)
Benito Bonito, Mónica (Universidad Carlos III de Madrid, <i>España</i>)	García-Monge, Alfonso (Universidad de Valladolid, <i>España</i>)
Bellinzis, Francesco (Universidad Autónoma de Barcelona, <i>España</i>)	García Ruiz, Pedro Enrique (Universidad Nacional Autónoma de México, <i>México</i>)
Boy, Martin (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, <i>Argentina</i>)	Gil del Pino, Carmen (Universidad de Córdoba, <i>España</i>)
Brito Rivera, Luis Fernando (Escuela Normal de Texcoco, <i>México</i>)	González Moreno, Alba (Universidad de Almería, <i>España</i>)
Carrillo-Luna, Sandra (Instituto de Estudios Peruanos, <i>Perú</i>)	González Rodríguez-Arnaiz, Graciano (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)
Castro Rodríguez, M ^a . Montserrat (Universidad de la Coruña, <i>España</i>)	Granero-Andújar, Alejandro (Universidad de Cádiz, <i>España</i>)
Colomo Magaña, Ernesto (Universidad de Málaga, <i>España</i>)	Hamann, Edmund 'Ted' (University of Nebraska-Lincoln, <i>Estados Unidos</i>)
Coronado, Alfonso (Universidad Nacional de Educación a Distancia, <i>España</i>)	Hernández-Almeida, Melissa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, <i>Uruguay</i>)
Cox-Vial, María del Pilar (Pontificia Universidad Católica de Chile, <i>Chile</i>)	Hernández Ramírez, Laura Aurora (Universidad Autónoma de Tlaxcala, <i>México</i>)
De la Cruz Flores, Gabriela (Universidad Nacional Autónoma de México, <i>México</i>)	

- Huertas, Miguel (Instituto de Historia, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC, *España*)
- Ibáñez Ayuso, María José (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Jodra Chuan, Marina (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Lalueza, José Luis (Universidad Autónoma de Barcelona, *España*)
- Liedo Fernández, Belén (Instituto de Filosofía, CSIC, *España*)
- Lima Souza, Ellen (Universidade Federal de São Paulo, *Brasil*)
- López Luján, Elena (Universidad Católica de Valencia, *España*)
- Martín-Lucas, Judith (Universidad de Salamanca, *España*)
- Martínez-Vérez, María Victoria (Universidad Nacional de Educación a Distancia, A Coruña, *España*)
- Medina Delgadillo, Jorge (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, *México*)
- Miguel-Saez-de-Urbain, Ainara (Universidad del País Vasco, *España*)
- Montero Orphanopoulos, Carolina (Universidad Católica Silva Henríquez, *Chile*)
- Moreno Núñez, Ana Rocío (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- Nájera Pérez, Elena (Universidad de Alicante, *España*)
- O'Brien, Elizabeth (University College Dublin, *Irlanda*)
- Orozco Vargas, Arturo Enrique (Universidad Autónoma del Estado de México, *México*)
- Parellada, Marta (Investigadora independiente, *España*)
- Parra-Díaz, Joel (Universidad de la Frontera, *Chile*)
- Pattier, Daniel (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Paz-Maldonado, Eddy (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, *Honduras*)
- Pegalajar Palomino, M^a. del Carmen (Universidad de Jaén, *España*)
- Posca, Marcelo (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Prieto Andreu, Joel Manuel (Universidad Internacional de la Rioja, *España*)
- Ramos Zamora, Sara (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Reyero García, David (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Rodríguez Cruz, Marta (Universidad de Sevilla, *España*)
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (Universidad Pablo de Olavide, *España*)
- Rolim de Lima Severo, José Leonardo (Universidade Federal da Paraíba, *Brasil*)
- Romero Sánchez, Baldomero Eduardo (Universidad de Murcia, *España*)
- Rosero Morales, José Rafael (Universidad de Cauca, *Colombia*)
- Ruiz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia, *España*)
- Rytzler, Johannes (Mälardalen University, *Suecia*)
- Sánchez Rojo, Alberto (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Santa María, Andrés (Universidad Técnica Federico Santa María, *Chile*)
- Saura, Geo (Universidad de Barcelona, *España*)
- Segovia-García, Nuria (Corporación Universitaria de Asturias, *Colombia*)
- Solé Blanch, Jordi (Universitat Oberta de Catalunya, *España*)
- Thoilliez Ruano, Bianca (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- Valdivielso Gómez, Sofía (Universidad Las Palmas de Gran Canaria, *España*)
- Vianna Da Conceição, Janaína (Universidade de São Tomé e Príncipe, *República Democrática de Santo Tomé y Príncipe*)
- Villamor, Patricia (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Sonbul, Zevnep Funda (Ankara University, *Turkey*)

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.2024361>

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

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 36, 1, enero-junio, 2024

ÍNDICE

Gert BIESTA, <i>Desinstrumentalizando la Educación</i>	1-12
Jan MASSCHELEIN, <i>Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección</i>	13-30
Bárbara Mariana GUTIÉRREZ-PÉREZ, Jesús RUEDAS-CALETRIO, David CABALLERO FRANCO y Alicia MURCIANO-HUESO, <i>La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: una revisión sistemática</i>	31-52
Ani PÉREZ RUEDA, <i>Los afueras ilusorios de la educación libertaria</i>	53-71
Ángel LLORENTE VILLASANTE, Martha Lucía OROZCO GÓMEZ y María SANZ LEAL, <i>La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio</i>	73-93
Raquel ZALDÍVAR SANSUÁN, <i>Críticas constructivas a la educación emocional</i>	95-118
Marcelo POSCA COHEN, <i>Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior</i>	119-136
Juan Isidro ESCÁMEZ MARSILLA, <i>Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado</i>	137-156
Luis Jaime ESTRADA CASTRO, <i>Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación post-género</i>	157-181
Agustín de la HERRÁN GASCÓN, Pablo RODRÍGUEZ HERRERO y Victoria de MIGUEL YUBERO, <i>¿Más allá de la death education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas</i>	183-204

RESEÑAS DE LIBROS

Enkvist, I. (2022). <i>Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia</i> . Tecnos, 176 pp. TANIA ALONSO SAINZ	207-212
Comentarios a la reseña de T. Alonso Sainz sobre <i>Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia</i> . INGER ENKVIST	213-214
Ibáñez-Martín J. A. y Naval, C. (Eds.). (2022). <i>Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad</i> . Narcea, 157 pp. MARÍA CASAS BAÑARES	215-217
Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M ^a . del M., y García-Álvarez, J. (Eds.).(2023). <i>La educación en red. Una perspectiva multidimensional</i> . Octaedro, 308 pp. ÍGOR MELLA NÚÑEZ	218-220
Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). <i>La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar</i> . Octaedro, 189 pp. EDUARDO S. VILA MERINO	221-222
Esteban Bara, F. (2023). <i>Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser</i> . Encuentro, 186 pp. ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN	223-226
Pérez Guerrero, J. (2022). <i>Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada</i> . EUNSA, 410 pp. Prólogo de J. A. Ibáñez-Martín. SOFÍA LARRAÑAGA ALTUNA	227-230
Nasarre Goicoechea, E. (Ed.). (2022). <i>Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo</i> . Narcea, 209 pp. CARMEN FONTANEDA AMO	231-233
Vila Merino, E. S. y Hijano del Río, M. (2022). (Coords.). <i>Transferencia del conocimiento e investigación educativa</i> . Octaedro, 129 pp. YOEL ARRIBAS RÍOS	234-237

Alba Pastor, C. (Coord.).(2022). <i>Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)</i> . SM, 466 pp.	
SUSANA VALVERDE-MONTESINO	238-240
Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (Coords.). (2022). <i>Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos</i> . Pirámide, 414 pp.	
BLANCA ARTEAGA-MARTÍNEZ	241-244
Caamaño Liñares, T., Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves, D., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2022). <i>Lo que la diversidad esconde. Experiencias con tecnologías al servicio de la inclusión</i> . Tab Edizioni, 200 pp.	
MELANIE SÁNCHEZ CRUZ	245-247
Torío-López, S., Fernández-García, C. M ^a , Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M. P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M. C., Martínez-García, M. L., Rodríguez-Álvarez, M., y Rivoir-González, M. E. (2022). <i>Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad</i> . Universidad de Oviedo, 64 pp. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667	
JOSÉ MANUEL VEGA DÍAZ.....	248-249

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2024361>

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

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Biannual journal. Vol. 36, 1, January-June, 2024

TABLE OF CONTENTS

Gert BIESTA, <i>Deinstrumentalizing Education</i>	1-12
Jan MASSCHELEIN, <i>With Time. Regarding Pedagogical Forms. Notes for a Lecture</i>	13-30
Bárbara Mariana GUTIÉRREZ-PÉREZ, Jesús RUEDAS-CALETRIO, David CABALLERO FRANCO and Alicia MURCIANO-HUESO, <i>Connection with Nature as a Key Factor in the Formation of Childhood Identities: A Systematic Review</i>	31-52
Ani PÉREZ RUEDA, <i>The Illusory 'Outsides' of Libertarian Education</i>	53-71
Ángel LLORENTE VILLASANTE, Martha Lucía OROZCO GÓMEZ and María SANZ LEAL, <i>Culturally Responsive Education: Educational Analysis of the Third Space</i>	73-93
Raquel ZALDÍVAR SANSUÁN, <i>Constructive Criticism of Emotional Education</i>	95-118
Marcelo POSCA COHEN, <i>Discourses on Quality Assurance: A Critique of their Role in the Construction of the European Higher Education Area</i>	119-136
Juan Isidro ESCÁMEZ MARSILLA, <i>The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish Compulsory Education. A Critical View from Theory of Care</i>	137-156
Luis Jaime ESTRADA CASTRO, <i>Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education</i>	157-181
Agustín de la HERRÁN GASCÓN, Pablo RODRÍGUEZ HERRERO and Victoria de MIGUEL YUBERO, <i>Beyond Death Education? A Study of its Epistemological Traditions</i>	183-204

BOOK REVIEWS

Enkvist, I. (2022). <i>Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia</i> . Tecnos, 176 pp. TANIA ALONSO SAINZ.....	207-212
Comentarios a la reseña de T. Alonso Sainz sobre <i>Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia</i> . INGER ENKVIST.....	213-214
Ibáñez-Martín J. A. y Naval, C. (Eds.). (2022). <i>Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad</i> . Narcea, 157 pp. MARÍA CASAS BAÑARES.....	215-217
Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M ^a . del M., y García-Álvarez, J. (Eds.).(2023). <i>La educación en red. Una perspectiva multidimensional</i> . Octaedro, 308 pp. ÍGOR MELLA NÚÑEZ	218-220
Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). <i>La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar</i> . Octaedro, 189 pp. EDUARDO S. VILA MERINO	221-222
Esteban Bara, F. (2023). <i>Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser</i> . Encuentro, 186 pp. ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN.....	223-226
Pérez Guerrero, J. (2022). <i>Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada</i> . EUNSA, 410 pp. Prólogo de J. A. Ibáñez-Martín. SOFÍA LARRAÑAGA ALTUNA.....	227-230
Nasarre Goicoechea, E. (Ed.). (2022). <i>Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo</i> . Narcea, 209 pp. CARMEN FONTANEDA AMO	231-233
Vila Merino, E. S. y Hijano del Río, M. (2022). (Coords.). <i>Transferencia del conocimiento e investigación educativa</i> . Octaedro, 129 pp. YOEL ARRIBAS RÍOS.....	234-237

Alba Pastor, C. (Coord.).(2022). <i>Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)</i> . SM, pp. 466.	
SUSANA VALVERDE-MONTESINO	238-240
Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (Coords.). (2022). <i>Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos</i> . Pirámide, 414 pp.	
BLANCA ARTEAGA-MARTÍNEZ	241-244
Caamaño Liñares, T., Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves, D., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2022). <i>Lo que la diversidad esconde. Experiencias con tecnologías al servicio de la inclusión</i> . Tab Edizioni, 200 pp.	
MELANIE SÁNCHEZ CRUZ	245-247
Torío-López, S., Fernández-García, C. M ^a , Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M. P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M. C., Martínez-García, M. L., Rodríguez-Álvarez, M., y Rivoir-González, M. E. (2022). <i>Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad</i> . Universidad de Oviedo, 64 pp. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667	
JOSÉ MANUEL VEGA DÍAZ.....	248-249

DESINSTRUMENTALIZANDO LA EDUCACIÓN

Deinstrumentalizing Education

Gert BIESTA

University of Edinburgh. Gran Bretaña.

National University of Ireland Maynooth. Irlanda.

gert.biesta@ed.ac.uk / gert.biesta@mu.ie

<https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

Fecha de recepción: 26/05/2023

Fecha de aceptación: 16/10/2023

Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo: Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>

RESUMEN

Con la palabra “subjetivación” Gert Biesta pretende acentuar la idea de sujeto en la educación. Resaltar la subjetivación, la existencia como sujetos y no como objetos, consiste en intentar existir como adultos en el mundo. Así, intentar vivir la vida de una manera adulta significa no seguir simplemente tus deseos, lo que te apetece, sino tratar de cuestionarte si tu deseo es lo que deberías desear; y llevar esta pregunta contigo ya es una cualidad del *grown-upness*. En este sentido, se puede decir que la educación tiene algo que ver con la *interrupción* de los deseos. Por otro lado, con la palabra “aprendificación” el autor quiere resaltar que, en muchas ocasiones, cuando se habla de educación, en realidad, de lo que más se habla es de aprendizaje. A este respecto, enfatiza que el meollo principal de la educación no se encuentra en que los estudiantes ‘simplemente’ aprendan, sino en que siempre aprenden *algo*, que lo aprenden *por* unas razones particulares y que lo aprenden *de* alguien. Gert Biesta destaca también la idea de que la educación no es un instrumento que deba

ser efectivo para el cumplimiento de determinadas agendas políticas. La educación tiene su propia identidad. Por eso necesitamos un lenguaje propio en la educación capaz de captar esa singularidad y de evitar instalarse en un vocabulario progresista o conservador. Además, en el artículo se mencionan las limitaciones liberadoras de la pedagogía crítica al señalar que la emancipación puede ser un acto de control, pues la cuestión no es si podemos emancipar a los alumnos, sino de qué los tenemos que emancipar. El artículo termina proponiendo que la pedagogía debe formar parte del corazón de los planes de estudio. Una pedagogía que enfrente a los alumnos con la realidad y con sus deseos para saber estar de un modo adulto en el mundo.

Palabras clave: subjetivación; 'aprendificación'; madurez; interrupción; pedagogía crítica; emancipación; pedagogía.

ABSTRACT

With the term "subjectification" Gert Biesta intends to draw attention to the role of the subject in education. To highlight subjectification means to understand existence as subjects and not as objects and to try to exist as adults in the world. A life lived in such a manner requires assessing one's wishes and feelings, constantly questioning whether your wish is what you should wish for. Bearing in mind this question is already a characteristic of *grown-upness*. It is for that reason that it can be said that education has something to do with the *interruption* of desires. In turn, "learnification" emphasizes that, on many occasions, when talking about education what we are talking about is learning. The main aim of education is not mere learning, but that students learn *something for* specific reasons and *from* someone. The author also highlights the idea that education is not an instrument that must be effective for the fulfillment of certain political agendas. Education has its own identity, which is why we need our own language in education, one capable of capturing its singularity while avoiding becoming embedded in a progressive or conservative vocabulary. This paper also discusses the liberating limitations of critical pedagogy by pointing out that emancipation can be an act of control, since the question is not whether schools can emancipate students, but what schools must emancipate students from. The author ends by proposing that pedagogy should be at the heart of the curriculum. This pedagogy must confront students with reality and with their desires to help them to live in the world as adults.

Keywords: 'subjectification'; 'learnification'; grown-upness; interruption; critical pedagogy; emancipation; pedagogy.

En los últimos años, la obra de Gert Biesta ha venido a ejercer una fuerza que podríamos denominar de "pedagogizadora" sobre los debates educativos contemporáneos, tanto en aquellos que tienen lugar en el propio seno de la Filosofía y la Teoría de la Educación, poniendo las preguntas educativas en el centro del esfuerzo crítico, como en los que tienen entre sus preocupaciones una orientación más

empírica y política, situando las preguntas sobre los sentidos y las direcciones de la educación en el corazón de las investigaciones. En este artículo, que se basa en la transcripción revisada de una conversación pública mantenida en Madrid en la primavera de 2023¹, se repasan varios de estos temas y preocupaciones presentes en su obra más reciente.

1. LA SUBJETIVACIÓN NO ES UNA PERSPECTIVA EGOCÉNTRICA

Con la palabra “subjetivación” pretendo acentuar la idea de sujeto en la educación. Nosotros, como seres humanos, podemos existir como sujetos. Lo contrario de existir como sujeto es existir como objeto. A los alumnos se les trata como objetos cuando, por ejemplo, decimos que los profesores necesitan intervenir en los estudiantes para que produzcan resultados de aprendizaje que se puedan medir. Se convierten en una cosa sobre la que se intenta influir, sobre la que se intenta actuar. Para poder hablar de nosotros, los seres humanos, como sujetos, lo que debemos subrayar, en primer lugar, es que tenemos libertad, libertad para actuar. La noción de libertad es muy importante, tiene mucha discusión filosófica, pero, para mí, la libertad empieza cuando uno se levanta por la mañana y se enfrenta a la cuestión: “¿me doy la vuelta o me levanto de la cama?” Esta es la primera experiencia de libertad. En nuestra vida siempre tenemos un futuro abierto y es necesario decidir: “¿me voy a la derecha, a la izquierda o sigo para adelante? ¿Digo sí o no?”.

Yo no diría que este planteamiento es egocéntrico, ni que convierte a los individuos en sujetos centrados en sí mismos, ni tampoco que nos empuja a una deriva educativa puramente existencialista. No lo es porque resaltar la subjetivación, la existencia como sujetos y no como objetos, consiste en intentar existir como adultos en el mundo, lo que puede resultar muy agradable pero también muy difícil. En ‘intentar existir como adultos en el mundo’ es donde nuestra vida se pone en juego, y si lo evitamos no estamos viviendo nuestras vidas. Como educador, si hay algo que puedo hacer es animar siempre a los alumnos a ir por este camino de existir como adultos, animarlos a que esto es lo que debería ocurrir en sus vidas.

Además, no lo hacemos nosotros solos. Lo bueno de la palabra “subject” en inglés es que “subject” es el que hace la acción, lo cual quiere decir que podemos tomar iniciativas, actuar, hablar, empezar cosas, escribir... Pero para que nuestras

1. Concretamente de una conversación mantenida con la profesora Bianca Thoilliez el 19 de abril de 2023 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Esta conversación formó parte del ciclo de conferencias y actividades del Proyecto *Más que Palabras. Las humanidades en la formación de los educadores*, patrocinado por la Fundación Tatiana en el marco de la II Convocatoria para la Financiación de Proyectos Docentes y Culturales sobre ‘Liderazgo y Humanismo Cívico’ y dirigido por el profesor David Reyero. La transcripción corrió a cargo de Rodrigo de Miguel Santamaría, a quien se agradece su labor.

iniciativas lleguen a algún sitio tienen que ser emprendidas, a su vez, por otros seres humanos. Puedo escribir durante horas en mi ordenador, pero si nadie lee lo que escribo, si no hay una editorial que diga “traduce esto al español”², se puede decir que lo que yo escribo no existe. De este modo, todo lo que hago es dependiente de lo que la gente hace con lo que yo hago. Y además lo que la gente hace con lo que yo empiezo no está en mis manos. Se puede decir que para que nosotros seamos sujetos estamos *sujetos* literalmente a lo que los otros dicen y a sus iniciativas. A veces es maravilloso y todo encaja bien, pero otras creo que tengo una buena idea y alguien me dice: “no, no es una buena idea, déjalo”. Este es el reto de nuestras vidas que, por un lado, todos somos principiantes, por lo que todos tenemos un gran futuro, pero ese futuro no está determinado por nosotros, está sujeto a lo que nos vamos encontrando en nuestras vidas. Para mí este es el reto para poder existir como seres humanos: intentar encontrar un equilibrio entre lo que queremos y lo que el mundo nos depara.

2. UNA TEORÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN ES UNA TEORÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Cuando pienso en lo social, en las vidas que intentamos vivir juntos y cómo nos organizamos en la sociedad, la perspectiva es siempre política porque las cosas se pueden hacer de distintas maneras. Hay diversas opciones en cómo nos organizamos en nuestra vida cotidiana. Estas opciones dependen de los valores, de lo que consideramos importante, pero lo que yo considero importante no es necesariamente lo mismo para los demás. Se puede decir que los valores se hacen políticos cuando permiten que las cosas ocurran o cuando las coartan. No puedo pensar en lo social sin pensar en la dimensión política con la que se destaca lo que nos parece importante, cómo lo organizamos y, mediante esa organización, quién y qué es habilitado y quién y qué es coartado. Y la educación es una parte muy importante de esto porque es una manera de organizar nuestras vidas colectivas, y sabemos que cada vez que organizamos la educación de una manera en particular, algunas personas se benefician y otras no se benefician, y esto es un reto que siempre está ahí.

3. LA EDUCACIÓN NO TIENE QUE RESOLVER EL PROBLEMA DE LA JUSTICIA SOCIAL

Hay muchas agendas en torno a la educación. Todo el mundo quiere algo de la educación: los gobiernos quieren algo de ella, la economía, la industria, los políticos, la ciudadanía y los alumnos quieren algo de la educación. Todos estos deseos y peticiones llegan a la educación en forma de agenda y es lo que finalmente se ve en los colegios.

2. G. Biesta se refiere a la traducción al español de su libro *Redescubrir la enseñanza*, 2022, Morata.

Hay agendas que son estrechas, por ejemplo, cuando se dice que lo único que importa es que los niños puedan leer, escribir y contar, que estos aprendizajes son los principios básicos y que el resto es un lujo: creo que esto es una idea ridícula. Aquí se observa un estrechamiento de algunas agendas, pero también hay otras muy grandes como las referidas a la justicia social, la democracia, la sostenibilidad, etc. Estas agendas son también importantes y no podemos rechazarlas. Pero para mí, como pedagogo –me gusta esta palabra–, la principal cuestión es ¿qué hay de la educación? ¿La educación es solamente una especie de práctica dirigida a cumplir esas agendas? ¿La educación es una especie de servicio? ¿La educación es un instrumento que debe ser efectivo cumpliendo estas agendas, o, por el contrario, ¿la educación es algo en sí misma?

Quiero enfatizar que la educación no es un instrumento. La educación tiene su propia identidad, por lo que no se puede afirmar que una buena educación consista en acertar con una agenda y desarrollarla. Esto es lo que me lleva, por un lado, a rechazar agendas muy simplistas como las que dicen que hay que estar en el *top ten* de PISA, o en el *top ten* de los grandes rankings y, por otro, a rechazar otro tipo de agendas instrumentalistas. Me parece estupendo que, por ejemplo, en Escocia, uno de los lugares donde trabajo, se reivindique la educación para la justicia social. Pero nos podríamos preguntar ¿por qué la educación? Si realmente estamos interesados en mejorar la justicia social entonces lo que deberíamos cambiar es la economía para asegurarnos de que todo el mundo tiene los mismos recursos. ¿Por qué pensamos, entonces, que la educación tiene que resolver el problema de la justicia social? Pienso que es importante, como pedagogos y educadores, que pongamos atención en qué es realmente la educación *en* la justicia social.

3.1. *Necesitamos un lenguaje propio en la educación*

Una de las causas de este problema es la falta de un lenguaje propio de la educación. Con el fin de prestar atención a lo que es especial en la educación necesitamos una lengua que capte esta especialidad. La pregunta de la lengua autónoma en torno a la educación tiene que ver con la autonomía de la educación. Como señalé antes, si pensamos que la educación es un instrumento del que todo el mundo quiere algo, entonces la educación desaparece. Para mí es importante que intentemos averiguar lo que es la educación en sí misma. Parte de nuestra responsabilidad como pedagogos y educadores es seguir hablando de lo que hace especial a la educación.

Uno de los problemas es que hay muchos lenguajes que hablan de la educación y, rápidamente, cambian a algo distinto. La socialización es una de esas palabras que se confunde con la educación. Por supuesto que el colegio también socializa pero no es la única tarea del colegio. Siempre podemos preguntarnos si necesitamos colegios para eso pues hay otras maneras de socializar más eficaces. Si tú mandas a alguien a una terapia de tres años puede estar muy socializado, pero no tendría

la educación que queremos. Por tanto, necesitamos nuestro propio lenguaje para salvaguardar lo que hace importante y especial a la educación.

4. ESTAR EDUCADO ES VIVIR TU VIDA DE UNA MANERA ADULTA

Intentar vivir la vida de una manera adulta significa que no sigues simplemente tus deseos, lo que te apetece, sino que tratas de cuestionarte si tu deseo es lo que deberías desear. Llevar esta pregunta contigo ya es una cualidad, una característica, del *grown-upness*. Todos nosotros estamos sometidos a un proceso de crecimiento. Pero hay personas, como por ejemplo Donald Trump, que no existen de una manera adulta, no están interesados en esas preguntas. *Grown-upness* es una cualidad, no un mero proceso de crecimiento ni de maduración psicológica. Y creo que tiene que ser un propósito de la educación. De hecho, podemos encontrarnos con niños que muestran (más que algunos adultos) una gran sensibilidad para preguntarse sobre sus propios deseos.

En general podemos observar que vivimos en una sociedad que no está interesada en que seamos adultos. Las diferentes configuraciones sociales que creamos nos dicen constantemente que deberíamos seguir nuestros deseos y no hacernos preguntas difíciles sobre ellos. Tenemos una economía que no quiere que nos cuestionemos nuestros deseos, sino que sigamos simplemente los que nos llegan. Por ejemplo, *Apple* no vende teléfonos móviles, lo que vende es el deseo de adquirir un nuevo móvil. Lo mismo pasa con los políticos populistas que prometen darnos todo lo que deseamos si les votamos. También lo hacen las redes sociales: los algoritmos de *Facebook* retratan lo que a ti te interesa ofreciéndote anuncios para que desees cosas que, en principio, no deseabas. *Tiktok* es más directo, con más potencia, te empuja, va al corazón de tus deseos e intenta alimentártelos de manera muy rápida: deséalo.

El problema es que vivimos nuestras vidas corriendo detrás de nuestros deseos y nunca encontramos un momento en el que nos preguntemos: “¿es esta la dirección en la que debo ir?” Es una manera infantil de vivir –y no pretendo con esto descalificar a los niños–. Me parece que es muy importante preguntarnos en educación cómo podemos ayudarnos unos a otros para no ser esclavos de nuestros deseos.

Tampoco se trata de decir a los niños o a los jóvenes los deseos que deberían tener o no, esto es una educación moralizante antigua, que decía: “tengo que decirte lo que tienes que desear y te castigaré si no”. Lo que podemos hacer como educadores es crear situaciones en las que los alumnos se encuentren con sus deseos y tengan tiempo para pensar si son los correctos. Por eso, se puede decir que la educación tiene algo que ver con la *interrupción* de los deseos, con un momento de interrupción donde uno se encuentra con algo que durante un momento te detiene para poder tomarte el tiempo necesario de fijarte en tus deseos y no dejarte bombardear continuamente por ellos. Estas son características importantes de la educación.

Es verdad que hay un gran abismo entre el mundo actual y el colegio. Vivimos en un mundo, en una sociedad, que está menos interesada en el “*grown-upness*” y más en lanzar el mensaje de: “¿hay algo nuevo que puedas desear? Pues deséalo”. En este contexto, ¿qué puede hacer un colegio? Digamos primero lo que no debe hacer. Lo que no debe hacer es creer que por que vivimos en una sociedad moderna hay que cambiar la educación para que forme parte de esa lógica del deseo. Y creo que últimamente esto es lo que está ocurriendo. Por ejemplo, hay algunos países que dicen que los profesores tienen que asegurarse de que los alumnos saquen buenas notas para ser los primeros en PISA, porque así la gente querrá ir a dicho país y esto es bueno para la educación. Esta lógica equivocada del deseo se está introduciendo en la educación pero, en realidad, termina sacando el tema de la educación fuera de la educación.

También hay que reconocer que, en este mundo, en nuestra sociedad, hay aspectos que nos permiten ser optimistas. Muchas personas, incluso los jóvenes, son conscientes políticamente de los problemas medioambientales, de las guerras, de las desigualdades económicas. No quiere esto decir que la sociedad sea totalmente mala, sino que es importante mirar a la sociedad desde un punto de vista educativo y preguntarnos si la sociedad está todavía interesada en el “*grown-upness*”.

Hay argumentos muy distintos para decir por qué los colegios son importantes. Por un lado, porque necesitamos un sitio, una institución, un tiempo, donde la relación con nuestros deseos se viva como un problema importante aunque el entorno tenga cada vez menos interés por estas cuestiones. Por otra parte, porque *schola* significa tiempo libre, y no porque sea el momento de hacer lo que uno quiere sino porque es el momento en el que podemos liberarnos, interrumpirnos y cuestionarnos si realmente lo que deseamos es lo que deberíamos desear.

4.1. *¿Cómo podemos juzgar nuestros deseos?*

¿Cómo podemos saber qué deseos merece la pena perseguir? No hay una respuesta a esta pregunta, porque si decimos que ya tenemos los criterios para eso, estamos diciendo que una persona ya sabe lo que tienen que hacer los demás con su libertad. Esta es la conversación en la que tenemos que seguir trabajando. Esta es la belleza de la libertad, pero a la vez la tragedia de la libertad, porque la gente toma decisiones sobre los deseos que quiere perseguir, y a veces estas son catastróficas. Por ello, para intentar vivir de una manera madura es necesario llevar la pregunta de la deseabilidad de los deseos contigo, y no fingir que ya tienes la respuesta.

Sí puede ayudar pensar en lo que te puede entorpecer o no tu vida y la de los demás. También puede ayudar reconocer que si estamos en un entorno que siempre quiere que aceleremos, que vayamos rápido, entonces son entornos que no quieren que dudemos. La duda es un momento en el que dices: “espera, para, ¿tengo que ir en esta dirección o en esta otra?” Tomarse tiempo para eso, para dudar, es un trabajo importante de la educación. También lo es pensar en que los

colegios ofrezcan las condiciones necesarias que permitan la vivencia del tiempo, el silencio y la reflexión. Las clases que son siempre ruidosas son sitios difíciles para pensar. También puede ayudar –y esto es muy importante– que haya algo en lo que pensar, algo de lo que hablar, algo que esté en la sala o sobre la mesa y en torno a lo cual el profesor pueda preguntar: “¿qué piensas de esto?” Creo que eso es lo que Paulo Freire entendió bien cuando dice que los momentos educativos son aquellos en los que estamos todos juntos trabajando sobre algo.

Otra idea que puede ayudar a juzgar nuestros deseos y la libertad que conllevan es tener en cuenta las posibles consecuencias. En la vida real encontramos tragedia, poder y limitaciones. Hay una manera de hablar de libertad, lo llamo la libertad “de hacer compras”, donde simplemente crees que el mundo es una tienda y compras lo que quieras sin mayor consecuencia. No es una manera que ayude a hablar de la libertad, es la idea de la libertad que nos viene a partir de la publicidad, que es de nuevo: “sigue tus deseos”. Para pensar bien qué significa la libertad en la educación, para existir en el mundo de los adultos, es necesario tener una noción de las consecuencias.

Otra condición necesaria es que para poder juzgar nuestros deseos tenemos que reconocer, como educadores, que en muchas ocasiones para los alumnos y para los profesores es muy difícil enfrentarse a este mundo. Hay una idea que me gusta de Hannah Arendt que dice que nuestra libertad es nuestra capacidad de empezar. Pero, a veces, las noticias de este mundo, las consecuencias de las acciones emprendidas por las generaciones anteriores hacen muy difícil, para los jóvenes, poder empezar. Por eso uno de los trabajos importantes que hay que hacer en la educación es ayudar a los alumnos a encontrar la energía que les permita mantenerse en el mundo pero sin llegar a controlarlo ni tampoco a retirarse de él. Yo incluiría, de algún modo, la necesidad este poder vivificante en los planes de estudio, por ejemplo, a través de la energía que pueden proporcionar las artes o la lectura de la filosofía.

5. VOCABULARIO PROGRESISTA Y CONSERVADOR

Tener un vocabulario progresista y un vocabulario conservador en educación no es de mucha ayuda porque terminaremos estancándonos en uno de ellos, demonizando a los otros y diciendo “vosotros sois malos y nosotros brillantes”. En el libro “*Redescubrir la enseñanza*” discuto mucho la importancia de la educación afirmando que es un *argumento progresista para una idea conservadora*. Con este juego de palabras trato de resaltar la dificultad que tiene en la educación preguntarnos qué es lo conservador y qué es lo progresista. Es muy fácil decir que el pasado es conservador y el futuro progresista, pero hay cosas muy tontas que pasan en el futuro y cosas importantes que debemos captar del pasado. A la educación llegan muchas modas, nuevas ideas, nuevas configuraciones, nuevas tecnologías y siempre prometen que lo nuevo va a ser mejor y, antes de darnos cuenta, olvidamos que

ya estamos haciendo algo que era bueno. En una ocasión estaba dando una charla a un grupo de profesores sobre este tema y me decían “hemos estado haciendo educación tradicional mucho tiempo y tenemos que cambiarla radicalmente”. El único argumento era la protesta de que habíamos estado durante mucho tiempo haciendo lo mismo. Entonces yo les dije: “los seres humanos también han estado comiendo muchísimo tiempo, pero no decimos por eso que tenemos que dejar de comer”.

La educación es una construcción social. La manera en que vivimos juntos la educación y los espacios que usamos lo demuestran. Pero no se puede decir que porque sea una construcción social tengamos que abolirla, destruirla, o cambiarla. Por eso es muy importante ver las razones por las que lo hemos hecho así. Nosotros construimos muchas cosas y seguramente casi siempre por buenos motivos. Las instituciones que tenemos, como la ley, también son una construcción social, pero la legislación es muy importante porque nos ayuda a vivir nuestras vidas mejor que si viviéramos una vida solitaria.

Por supuesto, algunas construcciones empiezan a estar desfasadas y empezamos a ver consecuencias que no habíamos imaginado, pero esto no supone que tengamos que pararlas sino que hay que tener el cuidado necesario para ver lo que es de valor y lo que no. Como señalaba antes, hay un trabajo político en la educación que tiene su propio proceso.

6. “APRENDIFICACIÓN”

Es otra palabra que me he inventado. Me gusta que suene rara porque esto interrumpe la lectura, de tal modo que uno tiene que pensar en lo que significa. Si sonase bien no nos pararíamos a pensar sobre ella.

He notado que, al menos en inglés y en otras muchas lenguas, en los últimos 20 o 30 años, cuando se habla de educación, en realidad, de lo que más se habla es de aprendizaje: los alumnos como aprendices, el docente como facilitador del aprendizaje, la escuela como un entorno de aprendizaje, el aula como una comunidad de aprendizaje, la educación de adultos como un aprendizaje permanente....

Incluso si pregunto “¿para qué sirven los colegios?”, la contestación más habitual es “para que los chicos aprendan”. Pero, en realidad, para eso no se necesita el colegio. Si queréis aprender, podéis ir a casa, o conseguir un trabajo o hacer algo interesante, pero no es necesario estar en la escuela para aprender. Por otra parte, si quieres aprender tampoco necesitas un profesor. Tampoco tengo ni idea de lo que puede significar la expresión “aprender a aprender”. Sospecho que lo que quieren decir, sobre todos los políticos, es que la gente tiene que saber comportarse, es decir, que tienen que hacer lo que se les dice. Es muy preocupante que estas frases parezcan importantes. No tiene sentido afirmar “en los próximos diez minutos quiero que aprendáis” si no digo al mismo tiempo qué tenéis que hacer. También es raro si os pido “en los próximos diez minutos, aprended” si no se refiere a, por ejemplo, algo en concreto que hemos leído o que repararemos esta bicicleta que ya

no funciona. ‘Aprender’ es una palabra que no ayuda nada y que deberíamos dejar de utilizarla.

Puede que sea un poco radical pero lo hago porque estoy pensando en aquellas personas que sólo se preocupan por promocionar el aprendizaje sin esfuerzo o sin hacer preguntas de lo que están promoviendo. Para mí el aprendizaje es un gesto en el que se pregunta “¿qué puedo aprender de todo esto?, ¿qué puedo llevarme de todo esto?” La pregunta educativa interesante es la cuestión que me interpela. Lo importante de un plan de estudios no es el contenido que los alumnos tienen que aprender sino una manera de abrirse al mundo, de poner algo sobre la mesa y de invitar a los alumnos a preguntarse: “¿qué te está interpelando?”.

Cuando en el libro *Recuperar la enseñanza* me refiero a la necesidad de “liberar a la gente del aprendizaje”, lo que quiero decir es que como profesores si nos preocupamos sólo del aprendizaje podemos perder muchas oportunidades valiosas para los alumnos, muchas posibilidades existenciales. El lenguaje del aprendizaje es insuficiente como lenguaje educativo. El meollo principal de la educación no se encuentra en que los estudiantes ‘simplemente’ aprendan, sino en que siempre aprenden algo, que lo aprenden por unas razones particulares y que lo aprenden de alguien. A diferencia del lenguaje del aprendizaje, el lenguaje educativo siempre presta atención a cuestiones sobre el contenido, el propósito de las relaciones³.

7. LAS SOSPECHAS LIBERADORAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En el libro *Redescubrir la enseñanza* hay una sección entera sobre Paulo Freire, quien creo que es una voz muy importante, que ha llegado a ser un icono en la educación.

Para Freire la enseñanza puede ser un problema porque puede ser un acto de control, un acto de hacer que los alumnos sean objetos. Cuando nos fijamos a nuestro alrededor es fácil reconocer que hay formas de enseñanza que son formas de control. Incluso cuando nuestros políticos dicen que hay que “aprender a aprender” están promoviendo, como sugerí antes, un acto de enseñanza político y de control. La cuestión relevante –incluso rara– se encuentra en la solución que Freire propone para resolver este problema pues considera que para superar el control de la enseñanza por parte del profesor hay que prescindir del profesor.

Para Freire los profesores han de ser ‘alumnos’ y los alumnos ‘profesores’ y todos necesitan estar y estudiar juntos. Hay algo interesante en este punto porque se puede decir que es una manera de eliminar al profesor y despojarle de la figura dominante y controladora. Sin embargo, esto es una forma aparente, por excesivamente rápida, de deshacerse de los profesores pues, por un lado, *hay un profesor* que es quien dice a los alumnos “vamos a estudiar juntos” y, por otro, el mismo Freire actúa como profesor cuando dice que parte de la educación es mala y cuando

3. Párrafo añadido a la transcripción.

hace afirmaciones sobre lo que significa existir de una forma auténtica como ser humano. Es muy difícil escapar de la figura de profesor.

8. LA EMANCIPACIÓN PUEDE SER UN ACTO DE CONTROL

En la educación es muy importante tener clara la relación entre libertad y emancipación. ¿Qué quiere decir que la educación tiene que ver con la emancipación? La emancipación puede ser un acto de control si pensamos que los profesores pueden emancipar a los alumnos cuando, por ejemplo, les dicen: “queridos alumnos, todas las ideas de vuestra cabeza son equivocadas, y si las puedo sustituir por las buenas entonces ya os he emancipado”. ¿Quiere esto decir que dejemos de buscar la emancipación o que su conexión con la libertad es imposible de lograr y que deberíamos centrarnos exclusivamente en enseñar a leer, a escribir y en ‘aprender a aprender’? Pues no, creo que no.

Para mí, *la cuestión no es si podemos emancipar a los alumnos, sino que de qué nos tenemos que emancipar*. No creo que tengamos que ser emancipados de nuestras ideas, porque todos tenemos el poder de pensar y podemos ayudarnos mutuamente a pensar de la mejor manera que sepamos. La emancipación no funciona pensando en que si te implanto unas ideas ya eres libre. El principal reto de la libertad tiene que ver con lo que hemos hablado antes: cómo podemos llegar a estar libres de nuestros deseos o, por lo menos, llegar a tener una relación consciente con nuestros deseos. Aquí es donde yo diría que se sitúa la cuestión de la emancipación. En vez de decir que los alumnos en los colegios tienen que emanciparse hay que preguntarse de qué tienen que emanciparse. El trabajo que tenemos que hacer es intentar ayudarnos a tener una relación con nuestros deseos, no solamente ir detrás de ellos. No quiere decir esto que tengamos que desembarazarnos de nuestros deseos, porque estos nos dan la energía de estar en este mundo. Lo difícil es encontrar los deseos que nos puedan ayudar. Para mí, esta es la manera diferente de conectar educación y emancipación.

8.1. *La pedagogía es el corazón de un buen plan de estudios*

Pero el cómo hacerlo, efectivamente, es una pregunta difícil y nos sitúa en la cuestión de los planes de estudio. No creo que debamos tener conversaciones personales con los alumnos en las que digamos: “ahora durante una hora hálrame de tus deseos y cómo te relacionas con ellos”. Esto es terapia, no educación. No deberíamos ir por ahí. También veo mucha terapia llegando a los colegios que dice que tenemos que asegurarnos del bienestar de los alumnos y de lo bien que han gestionado su aprendizaje, pero eso les aleja de la educación.

Hay planes de estudios académicos que consisten en muchos textos. Otros en prácticas, en hacer cosas, y al hacer cosas uno se encuentra con una realidad, uno se encuentra con ‘una bicicleta que hay que reparar’. No es cuestión de ideas, ni de

lo que quieres, sino de que tienes que encontrarte con esta realidad, enfrentarte a ella y averiguar lo que hay que hacer. En ese momento sí que puedes decir que te has topado con tus deseos y con el mundo y que, a veces, puedes llevar a cabo tus deseos y otras no. Para mí, este es un trabajo emancipatorio, trabajar con “*grown-upness*”, con saber estar de un modo adulto en el mundo. Este es el corazón de un buen plan de estudios. Esta es la pedagogía que está en el corazón del plan de estudios. Si decimos que la pedagogía es para los viernes por la tarde, o para los momentos libres, o que la pedagogía consiste en tener conversaciones profundas con los alumnos, entonces la pedagogía se convierte en una cosa marginal, de las que queremos hacer pero nunca tenemos tiempo. Pero si la colocamos en el centro llegará a ser muy práctica.

CON TIEMPO. SOBRE LAS FORMAS PEDAGÓGICAS. NOTAS PARA UNA LECCIÓN¹

*With Time. Regarding Pedagogical Forms. Notes for a
Lecture (Spanish Translation)*

Jan MASSCHELEIN
Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica.
jan.masschelein@kuleuven.be
<http://orcid.org/0000-0003-2850-1571>

Fecha de recepción: 04/10/2023
Fecha de aceptación: 16/10/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo: Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>

RESUMEN

En esta lección de despedida Jan Masschelein se preocupa y ocupa del empobrecimiento y agotamiento de las formas de vida pedagógica, así como de sus consecuencias. Para ello, aborda primero ciertas formas de vida pedagógica para describir con más detalle su propia naturaleza y potencial. Así, nos explica cómo éstas, en la medida que son instancias concretas de la vida pedagógica, son experiencias que despiertan y animan haciendo hablar al mundo y dando luz al conocimiento;

1. Traducción al español de la versión inglesa de la lección de despedida del profesor Jan Masschelein impartida el día 16 de septiembre del 2022 en La Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). <https://respaedagogica.be/pub/time-regarding-pedagogical-forms> Traducción: Bianca Thoilliez. Revisión: Jan Masschelein y Jorge Larrosa.

invitan a la aventura, no de un modo grandioso ni espectacular, sino en el sentido de permitir que el camino a seguir se vaya desvelando a medida que se camina, *con el tiempo*; crean una cierta clase de tiempo, alejando de la producción económica, y que es un “tiempo para el mundo”, para apreciarlo y escucharlo mejor. Las formas de vida pedagógica, hoy amenazadas y al borde de su propio agotamiento como consecuencia de la fiebre de la digitalización de educativa y la expansión de la “fábrica de aprendizaje” y sus consecuencias, necesitan para materializarse de sus propios métodos y prácticas (por ejemplo, diciendo “inténtalo”) la idea de que no sabemos (y no podemos saber) de lo que son capaces los cuerpos y las mentes, puesto que son un alegato a favor de creer que (lo imposible) es posible. La lección concluye planteando que quizás sean, precisamente, los pedagogos quienes tengan un papel que desempeñar en imaginar un futuro diferente para la vida pedagógica. Quizás los pedagogos puedan contribuir a reducir la omnipresencia del lenguaje del lucro y el capital, de la producción y la retroalimentación, encontrar (o redescubriendo) un vocabulario propio con el que poder nombrar y apreciar la riqueza de las formas de vida pedagógica, su belleza y su poder.

Palabras clave: pedagogía; escuela; tiempo libre; lección; fábrica de aprendizaje.

ABSTRACT

In this valedictory lecture, Jan Masschelein concerns himself with the impoverishment and depletion of pedagogical forms of life, as well as their consequences. To do so, he first explores certain pedagogical forms to describe in more detail their own nature and potential. Thus, he explains how these, insofar as they are concrete instances of pedagogical life, are experiences that awaken and inspire by making the world speak and shedding light on knowledge; they invite adventure, not in a grand or spectacular way, but in the sense of allowing the path forward to gradually unfold as one walks along it, over time; they create a certain kind of time, distancing from economic production, and it is a “time for the world”, to better appreciate and listen to it. The pedagogical forms of life today threatened and on the brink of exhaustion due to the fever of educational digitization and the expansion of the “learning factory” and its consequences, need their own methods and practices to materialize (for example, by saying “try it”). It is the idea that we do not know (and cannot know) what bodies and minds are capable of since pedagogical forms of life are an argument in favour of believing that (the impossible) is possible. The lecture concludes by suggesting that perhaps it is precisely the pedagogues who have a role to play in envisioning a different future for pedagogical life. Perhaps pedagogues can contribute to reducing the omnipresence of the language of profit and capital, production, and feedback, by finding (or rediscovering) a language of their own with which to name and appreciate the richness of pedagogical forms of life, their beauty, and their power.

Keywords: pedagogy; school; free time; lecture; learning factory.

«Caminante, no hay camino, se hace camino al andar»

Antonio Machado

Me gustaría pedirles, por favor, que apaguen sus teléfonos y los mantengan fuera de su vista, de manera que no sientan la tentación de cogerlos. Volveré sobre este asunto un poco más tarde.

Estoy un poco nervioso, como suele pasar antes de impartir una lección, aunque hoy la sensación quizás sea un poco más intensa de lo habitual. No tanto porque esta sea una lección de despedida, aunque sea la despedida de una institución o, al menos, de cierre de un período de tiempo pasado en esa institución y, puesto que todavía espero poder seguir impartiendo lecciones en el futuro, no es una despedida en ese sentido, y ello a pesar de que la universidad parece abandonar cada vez más la lección como forma pedagógica. Más bien, me siento un poco nervioso porque mi audiencia, si me permiten decirlo, es muy diversa. Permítanme entonces tratar de convertir nuestra *compañía* en una de *estudiantes*, invitándolos a *familiarizarse* con el mundo de las formas pedagógicas como modos de dar forma a la vida pedagógica. Quiero intentar llevar este mundo al *centro* de nuestra atención de manera que, quizás, podamos *percibir* su riqueza y potencial un poco mejor, y que, al hacerlo, lo *consideremos* y *cuidemos* un poco más, especialmente hoy, cuando tantas formas de vida pedagógica se encuentran ya tan dañadas y debilitadas, algunas incluso existencialmente amenazadas, y cuando el mundo pedagógico mismo parece estar desvaneciéndose ante nosotros. Aunque, por supuesto, esta situación no es nueva, la pandemia parece haber acelerado o intensificado esta tendencia. Y aunque esta pandemia bien pudo haber producido formas pedagógicas nuevas, también nos ha recordado el significado y el poder de ciertas formas más antiguas. Piensen, por ejemplo, en los niños y jóvenes que, por alguna razón, estaban deseando volver a la escuela, un lugar que muchos habían considerado en su momento poco atractivo para los estudiantes. En un sentido similar, la pandemia nos ha recordado la importancia de los mundos vegetal y animal. Piensen también en cuántas personas, de repente, comenzaron a hacer senderismo o ciclismo, o cómo los árboles y las aves se pusieron de moda y nos hicieron más conscientes de hasta qué punto nuestra forma de vida está amenazando esos mundos y, añadiría, también cómo está amenazando el mundo pedagógico, terminando por empobrecerlos y agotarlos. Sin embargo, antes de abordar este empobrecimiento y agotamiento y sus consecuencias, permítanme primero hablar de ciertas formas de vida pedagógica para describir con más detalle su propia naturaleza y potencial. Permítanme comenzar, como a menudo hago en otras lecciones pedagógicas, con el ejemplo del proyecto *Oikoten*.

1. **OIKOTEN: UN VIAJE DE AVENTURAS**

Oikoten es el nombre de un proyecto que comenzó en 1982 promovido por un grupo de voluntarios que trabajaban con jóvenes en situación de desventaja social,

más concretamente, en un programa juvenil de régimen cerrado ubicado en Mol (Bélgica), una especie de programa de última oportunidad para jóvenes. Este proyecto consistía en enviar a estos jóvenes en un viaje a pie de cuatro meses a Santiago de Compostela, permitiéndoles, por lo tanto, abandonar la institución con la condición de que, si lograban llegar a su destino final a pie sin cometer (demasiadas) infracciones legales, el tribunal de menores limpiaría su historial y serían “libres”. En un antiguo documental de 1983, que sigue resultando fascinante al verlo hoy en día, los primeros voluntarios explicaban que decidieron organizar este proyecto porque se negaban a aceptar que unos jóvenes pudieran estar anclados a un determinado pasado y terminar siendo, como ellos mismos expresaban, “enterrados vivos en Mol”. Dicho de otro modo, se negaban a pensar que estos jóvenes no tuviesen futuro y eligieron creer que todavía algo era posible, a pesar de que todas las evidencias disponibles (desde sus historias personales hasta resultados de investigaciones en sociología y psicología) apuntasen en otra dirección. De hecho, partiendo de sus antecedentes familiares y sociales, o al menos a partir de sus historias concretas, uno hubiese tendido a concluir que estos jóvenes estaban destinados a llevar vidas de marginación o a terminar en prisión. No es sólo que otros los viesen de esa manera, sino que ellos compartían esta visión acerca de sí mismos la mayor parte del tiempo. Por supuesto, un punto de vista así encontraría el sólido respaldo de abundantes evidencias científicas. Mol es, después de todo, una especie de estación final, ya que se llega allí tras haberlo intentado todo y constatar que nada parece ayudar. Sin embargo, permítanme enfatizar en este punto que el trabajo pedagógico no se basa principalmente en las evidencias, no solo porque las evidencias son solo estadísticas y, por lo tanto, no pueden decir nada específico sobre un joven en particular. Sino que lo más importante es que el trabajo pedagógico parte siempre de la hipótesis, compartida por los filósofos holandés y francés Baruch de Spinoza y Jacques Rancière, de que “es posible”, y que no sabemos ni nunca sabremos lo que alguien es o puede ser verdaderamente capaz de hacer. Era, precisamente por esto, por lo que los promotores de este proyecto querían llevarse con ellos a los jóvenes, querían, por así decirlo, sacarlos al mundo y fuera de la casa. Esto refleja bien el significado de la palabra griega *oikoten* (“fuera de casa”) y sugiere, al mismo tiempo, el origen griego del “pedagogo”, en referencia al esclavo que llevaba de la mano a los jóvenes y los sacaba de la casa (el *oikos*) para llevarlos a la escuela.

En cierto sentido, el trabajo pedagógico siempre asume que “(lo imposible) es posible”. Piensen también en las numerosas películas de temática escolar en las que los profesores logran, contra todo pronóstico, abrir un camino para niños o jóvenes sin futuro. Lo que realmente se está diciendo en estas películas, y esta quizás sea una de las afirmaciones pedagógicas más características, es: *inténtalo*, intenta esto (y vuélvelo a intentar), a pesar de todas las razones para no intentarlo e incluso aunque resulte arriesgado y esté llamado a fracasar. Los iniciadores del proyecto señalaban que lo que querían ofrecer a estos jóvenes era una “experiencia de despertar”, algo que pudiesen *experimentar*; tanto en el sentido de *pasar* por algo como de verse

afectados por *hacer* algo (al ir) y experimentasen algo que pudiese dar de nuevo significado a la vida. Dado que despertar significa “animar” o “reanimar”, se les estaría liberando así de las fuerzas que los predestinaban a un futuro determinado, debido a su pasado y su presente. Conviene señalar que los promotores de este proyecto no adoptaron una actitud policial, la cual tiene como objetivo establecer o ayudar a mantener el orden social, ni tampoco intentaron guiar a estos jóvenes por un camino “correcto”, ya que ni ellos mismos conocían ni asumían que pudiera existir un camino así. Además, tampoco intentaron ofrecer ninguna modalidad de terapia en la que se partiera del supuesto de que algo estaba mal y necesitaba ser remediado. Más bien, esta experiencia de reanimación/restablecimiento fue posible porque estos jóvenes se encontraban en una situación particular: emprendieron un viaje bajo ciertas condiciones (a pie y solos) que les permitió pensar por (y en) sí mismos (algo que, de hecho, los inquietó mucho, y que a menudo sentían como una carga y un desafío, incluso como un reto) y donde el mismo acto de caminar les brindaba la oportunidad de *familiarizarse* (una palabra muy hermosa, al menos en holandés, *kennismaken*, ya que apunta tanto al conocimiento, *kennis*, como al esfuerzo involucrado, la creación, *maken*, así como a un encuentro), algo que no tiene que ver con la “producción” de conocimiento. Conocer algo, encontrarse con algo, no consiste simplemente en saber que existe, sino, lo que es más importante, en que se vuelva significativo para nosotros, de manera que, como resultado, podamos ver cómo nuestro propio mundo ha cambiado. Al adquirir la capacidad de hablarnos es cuando empezamos a percibirlo realmente, pasamos a tenerlo en cuenta y, en consecuencia, empieza a importarnos. En este punto, el peso y el desafío que representa el enfrentarse a ello, se convierten en la alegría de que algo llegue a resultarnos familiar. Un tipo de alegría que es la propia de un acontecimiento o de un “nacimiento”, como diría Isabelle Stengers (piensen, por ejemplo, también, en la alegría del primer paso). Simone Weil ha señalado cómo observar la belleza del mundo, inútil en sí misma, trae consigo el despreocuparse de uno mismo y liberarse de la presión social. Como decía uno de los jóvenes en el documental: “En realidad nunca tuve la capacidad de apreciar la belleza de la naturaleza, pero ahora que he aprendido a verla, mi perspectiva sobre la vida ha cambiado y he encontrado la voluntad de seguir adelante”. Muchos otros jóvenes que participaron en este viaje hicieron comentarios similares acerca de cómo *por el camino* cambiaron, paso a paso, *con el tiempo*. Este viaje parece no tanto haberlos llevado a un destino que estuviese previamente fijado, sino que, paso a paso fue cambiando su estado de ánimo, podríamos decir, cambió su estado de ánimo al alterar “el ánimo/el tono” (*Stimmung* en alemán) del mundo. Lo cual refleja la experiencia de una cierta apertura, así como una cierta capacidad y libertad, que no es la libertad de elección, sino quizás la experiencia formativa de la posibilidad de tener una vida distinta, dado que supone experimentar un mundo diferente, o, al menos, experimentar un mundo que, de alguna manera, ha cambiado y en el cual podemos encontrarnos de nuevo en movimiento, sólo que ahora de una forma distinta. La experiencia de “poder” no ofrece ninguna garantía, por lo tanto, no se produce

una salvación espectacular ni hay grandes resultados de aprendizaje que se puedan identificar como beneficio o ganancia. El proyecto *Oikoten* tampoco presupone ni espera ningún resultado (de aprendizaje); solo propone un camino, cuyo destino final, Santiago de Compostela, aunque simbólico, realmente no importa tanto. En la década de 1980, ninguno de estos jóvenes podía tener una “imagen” de Santiago de Compostela. Simplemente fueron conducidos a una *aventura*, esto es, por una ruta indeterminada donde algo podría ocurrirles o acontecerles (*ad-venire*), algo sobre lo cual ni ellos mismos ni las personas que los acompañaban, tenían conocimientos ni ideas previas, y que, por lo tanto, no podía haber sido planeado ni predicho. Tal y como el documental muestra con toda claridad, embarcarse en una aventura de este tipo creó de inmediato entre los jóvenes una cierta tensión (el miedo a lo desconocido) y una (algo contenida) emoción. Y aunque, naturalmente, existía una “recompensa” (que el juez borrara sus antecedentes), fue sobre todo esta sensación de aventura y tensión la que finalmente los sacudió, la que los hizo seguir adelante, la que, por así decirlo, los puso y mantuvo en movimiento.

2. LA ESCUELA HOSPITALARIA: LA ESCUELA PERFECTA

El segundo ejemplo de forma pedagógica sobre el que hablo a menudo es el de la escuela hospitalaria. En particular, la escuela para niños en fase terminal, que, en cierto sentido, podríamos llamar la escuela perfecta, puesto que dicha escuela ya no cumple ningún propósito claro ni conduce a nada específico. Es decir, su sentido o existencia no dependen de sus posibles resultados (por ejemplo, una titulación, el acceso a la universidad o al mercado laboral) y, por lo tanto, de nada que esté fuera de ella misma, como si tuviese que haber algo al final de la escuela, al final de la educación. Dicho de otro modo, una escuela en la cual los logros de aprendizaje se han convertido en un concepto vacío o sin sentido, pero que, sin embargo, es muy “eficaz” ya que permite que tengan lugar ciertas experiencias que son en sí mismas significativas y que, por lo tanto, también podríamos describir como capaces de “despertar” o “(re)animar”.

De hecho, la primera reacción que podrían provocarnos los niños en fase terminal sería: ¿Es realmente necesario molestarlos con Lengua y Matemáticas? ¿No deberíamos dejarlos ver series de televisión o jugar para que olviden sus preocupaciones? Sin embargo, es precisamente este tipo de “olvido” el que facilita la escuela hospitalaria, aunque lo hace de una manera completamente diferente y, lo que es más importante, no implica un olvido como fin en sí mismo ni un simple pasar el tiempo, sino, más bien, un proceso de *animación*, de darles vida. El ejemplo de la escuela hospitalaria nos enseña a la perfección qué es lo que constituye una escuela, no en tanto que institución, sino en tanto que una forma especial de estar juntos personas, materia y sustancia, una forma de estar en presencia del otro, una forma de “compañía” que también puede existir perfectamente fuera de los edificios escolares en que solemos pensar y que es posible gracias a una cierta forma de

organización material, a determinadas prácticas y, por supuesto, a los profesores. En conjunto, estos elementos crean un tipo de tiempo, que en la antigua Grecia se distinguía del tiempo ordinario de la administración del hogar y de la producción (el tiempo de la *oiko-nomia*). Representan, por el contrario, un tiempo en el que uno es libre de estudiar y de practicar, de *familiarizarse* con el mundo y, por lo tanto, también de (co-)compartir el mundo y de formarse a sí mismo, sin demandas de tener una productividad inmediata ni la necesidad de obtener beneficios. Es el tiempo que los griegos llamaron “tiempo libre”, la primera traducción de la palabra *scholè* de la cual proviene el término escuela en muchos idiomas y que Hannah Arendt definió como un “tiempo para el mundo”.

En una situación así, uno es interpelado primero y antes que nada como alumno o estudiante y no como paciente, aunque esta condición tampoco vaya a ser completamente ignorada. Aquí, nuevamente, la idea rectora es que no sabemos qué puede llegar ser o de qué puede ser capaz una persona, y aunque el final esté cerca y este sea algo prácticamente seguro, esta “certeza”, esta “evidencia”, no es lo que más importa. Por supuesto, en este caso existen razones evidentes por las cuales pudiera parecer que no tiene sentido continuar, y, sin embargo, lo pedagógico sigue teniendo cosas que decir: “lo intenta”, a pesar de todas las razones para no hacerlo. Este “intentarlo” protege al niño de la influencia de las fuerzas sociales que rápidamente quieren vincularlo con el diagnóstico médico y el esperado o previsible “final”. En consecuencia, la condición del niño, por un momento, deja de proyectar su sombra sobre lo que podría considerarse posible. Además, este intento es siempre un intentar algo: un mundo para el cual se necesita atención ya se trate del mundo de los números, las letras o la naturaleza. Este “intentarlo” es lo que arrastra al niño (así como al profesor) a un tiempo que no está determinado ni por el pasado (la enfermedad) ni por el futuro (la muerte). De hecho, conduce al niño al *tiempo presente* (*tegenwoordige tijd*), que es de nueva una formulación muy hermosa (al menos en neerlandés), ya que significa un tiempo en el que algo empieza a hablar, al mismo tiempo que sugiere también una palabra contraria (*tegen-woord*): los números, las letras, las palabras y las formas que comienzan a decirnos algo, a hablarnos (a “presentarse”, podríamos decir).

Quizás uno podría decir que en esta experiencia escolar que permite a los estudiantes estar implicarse intensamente con algo, el mundo se convierte en una fuente de “inspiración” (en el sentido de dar aliento o infundir vida o espíritu o alma al cuerpo). Todo ello acompañado de la voz del profesor que ayuda a que el mundo hable e invita a sus alumnos, aunque en cierto modo forzosamente, a observarlo y percibirlo. Esta inspiración anima un mundo compartido: al hacer que el mundo hable, se supera la soledad y se experimenta una cierta capacidad, la capacidad de (todavía) poder participar y de (todavía) pertenecer a un mundo, como diría Martin Buber. La escuela hospitalaria busca una forma de permitir que el mundo hable a este niño. ¿Cómo podemos dar forma a la *aventura* de conocer el mundo y, así, facilitar una experiencia en la que no nos dediquemos a matar el

tiempo, sino a traerlo a la vida, y donde también pueda brotar la alegría, incluso en una situación tan desoladora?

Tal y como su profesorado ya ha señalado, la escuela hospitalaria continúa funcionando, aunque muchos puedan pensar que a estos niños se les debería dejar en paz. En lugar de un bienestar cerrado sobre sí mismo, lo que estos niños desean, según lo explicaba una de sus maestras, es que los tomen en serio, incluso si fuesen a marcharse mañana. Además, esta maestra indicaba que los niños rara vez, o nunca, están tan enfermos como para dejar de estar abiertos a usar sus mentes. Incluso los niños en fase terminal tienen derecho a su tiempo, el tiempo para familiarizarse con algo juntos. Incluso sabiendo que todo puede terminar mal, los padres considerarán que esa maestra es alguien que *dedica tiempo* a su hijo, no para hablar sobre la enfermedad, sino sobre álgebra, gramática o pintar un oso. La maestra no ve al niño como un paciente, sino como un alumno o estudiante, y, en consecuencia, espera de él el mismo comportamiento en el aula que de los niños sanos. La falta de entusiasmo tampoco cuenta. Incluso cuando la salud de un niño flaquea, la maestra sigue considerando importante el álgebra o la pintura. Y aunque escucha a los padres hablar de los altibajos de la motivación de sus hijos, también los escucha decir cómo, a pesar de todo, ir a la escuela abre un mundo para estos niños.

Lo que nos enseñan este ejemplo y estos niños acerca de las formas de la vida pedagógica, y quizás también nos ayude entender por qué los niños y jóvenes querían volver a la escuela durante la pandemia, es que cuando la escuela funciona realmente como una escuela, es decir, cuando se toma en serio a los niños y jóvenes, cuando no los “define” (afirmando que eres tal y cual, y por lo tanto...) sino que se toma y genera el tiempo para un encuentro aventurero con el mundo, resulta una realidad significativa para los estudiantes al producir experiencias de habilidad y de alegría abriendo un “hueco” en el tiempo cotidiano y cronológico, en este caso específico, en el tiempo en que uno está enfermo. Con esto concluyo mi segundo ejemplo. Como ejemplo final, permítanme ahora hablar de la lección.

3. LA LECCIÓN: EL (RE)NACIMIENTO DEL (NUEVO) CONOCIMIENTO

Hoorcollege es la deliciosa palabra que usamos en neerlandés para referirnos a lo que intentamos que *suceda* en un auditorio (en alemán *Hörsaal*). Digo *intentamos* porque puede fallar y a menudo lo hace. Fallaba a menudo en el pasado, pero con toda seguridad fallará a menudo hoy, porque, y sobre esto profundizaré con más detalle a continuación, tanto el clima (social e intelectual) como las condiciones muy concretas (incluyendo las intenciones y expectativas de profesores y estudiantes, junto con la introducción de todo tipo de tecnología) dificultan tanto la impartición como la asistencia a lecciones.

La palabra *college* (utilizada en neerlandés para lo que se traduce al inglés como *lecture* (“lección”) proviene del latín *com* o *cum*, que significa juntos, y del

protoindoeuropeo *leg*, que también se encuentra en el griego *legein* y el latín *legere*, que se refieren respectivamente tanto a hablar como a leer, así como a enumerar y sumar, a ordenar (en neerlandés, también se llama *aren lezen* a la recogida del grano) y a recoger (la colección). Es pues un término que describe una forma colectiva de leer, hablar, enumerar, contar, clasificar y recoger. Por supuesto, no solo podemos leer, discutir y seleccionar textos juntos, sino también, por ejemplo, piedras, suelos y ríos. En inglés, tenemos la palabra *lecture* (“lección”), en neerlandés, la palabra *boorcollege* que implica *boren*, lo cual significa oír (por lo tanto, se trata de una lección a la que se atiende). Sin embargo, hay que tener en cuenta que ese “oír” no se refiere a una escucha obediente, tal y como a menudo se acusa a la lección, sino a una lectura y discusión colectivas de un mundo que, de tener éxito, nos llevará a (una) escucha (de) ese mundo. Dicho de otro modo, experimentamos ese mundo, y lo que aprendemos a percibir y a nombrar sobre él “empieza a importarnos”, empieza a afectarnos. La lección (*boorcollege*) es, por lo tanto, una forma pública y colectiva de estudiar que apunta hacia una materia común que requiere de nuestra atención y cuidado, haciendo de “nosotros” (un grupo de personas diverso) una “comunidad (de estudio)”.

En efecto, probablemente podríamos decir que una lección “tiene éxito” cuando logra llevar un cierto mundo (por ejemplo, la física, la geología o, en este caso, el mundo pedagógico) al centro de nuestra atención y lo mantiene allí, haciendo que hable, y a veces, incluso, que contradiga lo que previamente pensábamos o imaginábamos. Dicho de otro modo, hacerlo hablar para que lo escuchemos y lo aprendamos a percibir mejor. No solo en el sentido cognitivo, sino en el sentido fuerte de que nos volvemos sensibles a ello, que aprendemos a dejarnos afectar por ello (a apreciar a través de qué medios puedo sentirlo, reconocerlo, prestarle atención y cuidarlo, de modo que se manifieste en nuestro pensamiento y acciones, en cómo vemos y hablamos), sensibles a más y más entidades y distinciones propias de ese mundo que estamos aprendiendo a leer y que nos empiezan a importar, cuyos nombres también debemos aprender para poderlos apreciar. Por lo tanto, las lecciones van gradualmente y con el tiempo formando nuestra “capacidad de percepción”, de *dejarnos afectar* (de sentirnos “movidos” a hacer algo) y, por lo tanto, de actuar.

En las lecciones no se trata solo de presentar y transmitir conocimiento ya existente, sino que, cuando tienen éxito, son también una forma de generar conocimiento y ponerlo a prueba, cuestionarlos y confrontarlos con un público atento. A las *colleges* (lecciones) debe asistirse (*bijwonen*), lo que, según el viejo y bueno *Van Dale* (un diccionario neerlandés) significa “estar presente en algo que acontece” (*tegenwoordig zijn bij iets dat gebeurt*). A menudo los estudiantes indican que asistir a lecciones buenas es, de alguna manera, como asistir al nacimiento de conocimientos, ideas, pensamientos, al nacimiento de conocimientos y pensamientos nuevos (pero también el (re)nacimiento de conocimientos e ideas ya existentes) y que, por lo tanto, se parece a la posibilidad participar en la maravillosa aventura

de pensar y descubrir. Por cierto, esto también está relacionado con eso que los profesores describen cuando dicen que dar lecciones los fuerza a pensar y, de ese modo, a generar ideas nuevas. Podemos remitirnos al ejemplo bien conocido de George Lemaître (autor de la teoría del Big Bang) quien, mientras discutía algo en la pizarra, exclamó completamente serio y asombrado: “y esto es un avance en la ciencia”. Humboldt, el padre de la universidad moderna, afirmó de un modo similar que las lecciones, vistas como una forma de confrontación con los estudiantes, eran más importantes para el progreso de la ciencia que las reuniones con colegas en conferencias o en la academia. Esto también nos lleva a ver cómo la impartición y asistencia a lecciones pueden ir acompañadas de alegría, aportan energía y le animan y motivan a uno a estudiar, a profundizar y a avanzar más.

El poder y la importancia de las lecciones tienen que ver también con el hecho de que la ciencia existe, en este caso, no solo en modalidad escrita, sino también y principalmente, en modalidad oral y frente a una audiencia que se hace presente, a través de la cual su contenido entra en juego y se hace público de una manera distinta a cuando lo hace bajo la forma de textos escritos (libros, manuales, artículos), y a través de la cual, también, el contenido puede cobrar vida de una manera completamente distinta y, además, ser cuestionado.

Puede impartirse una lección gracias a toda una serie de acuerdos y prácticas concretas que nos ayudan a alejarnos del tiempo ordinario, a sumergirnos en el tiempo presente al que antes nos referimos como “tiempo libre”, para, así, generar una atención compartida. Algo que sólo es posible estando presentes de manera consciente y situando algo en el centro de nuestra atención, de tal manera que podamos invocarlo para que nos hable. Creo que la presencia física juega un papel importante en todo esto.

Pensemos en todos los preparativos que tuvieron que hacerse para la lección de hoy. Tuviste que viajar hasta aquí, en este preciso momento, y, en ese aspecto, no tuviste posibilidad de elección. Dado que esta lección ni se retransmite ni se graba, no has podido elegir el momento. Pero tampoco pudiste elegir el lugar. Después de todo, te invitaron aquí, a este espacio rectangular, ligeramente elevado, algo cerrado, una especie de cueva, donde también fuiste invitado, un poco a la fuerza, es cierto, a sentarte en bancos que no trajiste contigo, cuya forma y ubicación no elegiste, y que obligan a tu cuerpo a adoptar una cierta posición, a mirar en una dirección específica. Aquí no estás “en casa”; no eres el “jefe”. Y ahora que estás aquí, existe una cierta “presión” para que te quedes quieto, ya que salir de este espacio (sin que los demás se den cuenta) no es nada sencillo de lograr. Te ves obligado a mirar hacia donde estoy parado, frente a una pizarra grande, detrás de un largo escritorio y un atril. Yo tampoco estoy en casa ni soy el jefe, aunque puedo moverme con más libertad y tengo el derecho de hablar según las reglas implícitas que respetamos. Sin embargo, hay muchas cosas que me mantienen aquí, por ejemplo, si quisiera dirigirme a todos al mismo tiempo o usar la pizarra, y también hay muchas cosas que limitan mi libertad de expresión. Después de todo,

todos ustedes podrían levantarse de repente y salir del aula o, incluso, cogermé y llevarme afuera, o, también, simplemente llevarme la contraria.

Mi petición de que mantengan los teléfonos lejos de su alcance (que les comunique al principio) busca frenar un tipo de poder que distrae mucho nuestra atención actualmente. Las pantallas de los ordenadores portátiles (que la mayoría de ustedes hoy no tienen enfrente) también me impedirían estar presente visual y auditivamente, ya que podrían evitar que notasen todos mis gestos y expresiones (“los apartarían”), que según la investigación son vitales para comprender y “escuchar” lo que digo y, por lo tanto, igualmente importantes para permitir que esas palabras los hagan pensar y, a su vez, los moldeen. La voz del profesor juega un papel importante en todo esto. Tal y como Michel Serres ha señalado, y esto es aplicable no solo a los profesores de universidad sino también a los maestros, educadores y a todos aquellos para quienes el uso de su voz puede considerarse un aspecto fundamental de su profesión, si quieren darle a su voz el poder de dar vida a un mundo, hacer que el mundo hable, deben entender que solo podrán hacerlo si su voz está inspirada y animada por su “oído”, por su capacidad de escuchar. Escuchar resulta esencial en este contexto, puesto que hace posibles el habla y la percepción y, quizás, por esta misma razón, las “lecciones-escuchadas” (*boorcolleges*) son una parte tan crucial en cualquier formación pedagógica.

La “lección-escuchada” es una forma muy frágil de vida pedagógica. Permite que el tiempo presente tenga lugar, pero hay muchas cosas que pueden devolvernos de nuevo al tiempo ordinario. Por ejemplo, cuando los profesores de universidad exigen que los estudiantes aprendan principalmente aquello que se está diciendo, los estudiantes a menudo empiezan a tomar apuntes siguiendo las pautas del aprendizaje convencional y la vida ordinaria, donde las calificaciones y ciertos tipos de exámenes desempeñan un papel central, lo que significa que se van de la clase con un resumen (y hoy, con la ayuda de los ordenadores portátiles, preferiblemente, incluso, con una transcripción), en lugar de haber tenido una experiencia real y compartida, de haber vivido un acontecimiento. Existen otros factores que también hacen que la impartición y la asistencia a lecciones resulten cada vez más complicadas, como tamaños de grupo excesivamente grandes, así como la intromisión de todo tipo de dispositivos digitales (ordenadores portátiles, teléfonos móviles) en el aula, el “auditorio” (*Hörsaal*), a lo que hay que añadir la creencia cada vez más extendida de que una grabación o una retransmisión en directo pueden, de alguna manera, sustituir a la lección. Sin duda, escuchar y ver grabaciones o retransmisiones en directo “en casa” son actividades que presentan sus propios significados y potencialidades pedagógicos. Sin embargo, implican, en gran medida, operaciones cognitivas (que consumen mucha energía) muy distintas a las de *asistir* a una lección (y tener éxito en ella), y, por lo tanto, son experiencias muy distintas a las de ser un *participante* de una manera muy específica, una en la que se genera energía.

Bajo estas formas de aprendizaje a distancia, las pantallas de los ordenadores se encuentran por supuesto todavía en alguna parte, pero se trata de un lugar que no

se comparte, y donde las personas están literalmente separadas unas de otras. Como resultado, la atmósfera y el estado de ánimo se convierten en algo completamente diferente, y la relación entre quienes están “presentes” también se ve alterada. En cierto sentido, detrás de una pantalla tenemos más control y estamos en “modo jefe” (un clic y desaparecemos, lo siento, la conexión se perdió). Por supuesto, también somos menos contagiosos para los demás (después de todo, esta fue la principal razón por la que se sustituyeron las lecciones durante la pandemia). Sin embargo, esta “contagiosidad” resulta ser de gran importancia desde un punto de vista pedagógico, no solo en sentido metafórico, sino también en el sentido de que los cuerpos reunidos, cuerpos que huelen, se mueven, se sientan, se desplazan, tosen, se rascan, pasan las páginas, y así sucesivamente, pueden ayudar a generar un cierto entusiasmo, una cierta energía inspiradora, que, a su vez, puede convertir la reunión en una aventura, en un acontecimiento donde algo que no esperamos ni esté predeterminado pueda llegar a suceder. Los cuerpos reunidos también pueden ayudar a prestar mayor atención, no solo como hemos visto en el ejemplo de lecciones (que tienen éxito) en las que nació conocimiento nuevo, sino también en el caso de cómo los estudiantes han empezado a acudir en masa a las bibliotecas universitarias, de nuevo, lugares muy específicos, con sus propios ritmos y limitaciones. Y curiosamente, este fenómeno empezó a darse cuando la nueva tecnología permitió a los estudiantes estudiar en cualquier lugar y en cualquier momento. Podríamos decir que redescubrieron el poder de esta antigua forma de vida pedagógica que son las bibliotecas, lugares donde la mente de uno se hace presente gracias a la presencia de otros cuerpos, así como a la presencia de las voces que se “escuchan” desde los textos y libros dispuestos a lo largo de las paredes. Existe en las bibliotecas un estado de ánimo diferente, un estado de ánimo de estudio. Este “redescubrimiento” nos ofrece cierta esperanza para la vida pedagógica, aunque, no por ello, deja de encontrarse bajo la amenaza de empobrecerse cada vez más como consecuencia de lo que yo llamaría la nueva fábrica de aprendizaje.

4. EL EMPOBRECIMIENTO Y LA DESTRUCCIÓN DE LAS FORMAS PEDAGÓGICAS

A finales del siglo pasado, comenzaron a aparecer las primeras señales de lo que podríamos llamar una fábrica de aprendizaje hipermoderna. Una fábrica se puede describir como una instalación de producción que combina todo tipo de procesos a gran escala para crear un producto. Una descripción sencilla de la fábrica de aprendizaje podría consistir en la de una instalación o aparato diseñado para producir resultados del aprendizaje. Esta fábrica se compone de diversos componentes. Funciona gracias a todo tipo de medidas políticas (a nivel europeo, regional y local) y por medio del empleo de todo tipo de “máquinas” y tecnologías (cada vez más digitales y de última generación) que respaldan su funcionamiento y crecimiento, asegurando así que se produzcan la mayor cantidad posible de beneficios de aprendizaje. Los fundamentos de esta fábrica se pueden encontrar

en textos políticos que hablan literalmente de un “cambio fundamental”, y, en ese sentido, creo que se alcanzó un punto de inflexión importante cuando el aprendizaje empezó a definirse en términos de *producción de resultados de aprendizaje*. De hecho, la fábrica de aprendizaje aborda y organiza el “aprendizaje” como un proceso de producción que debe ser gestionado (en su operación) a través de la definición de resultados predeterminados, anticipados y deseados. Al igual que con todos los procesos de producción, intenta que el proceso sea lo más eficiente y efectivo posible, tanto en términos de costes como de tiempo. Un aspecto que es fundamental entender aquí es que asegurar la eficacia y la eficiencia presupone que los resultados estén predeterminados y definidos con precisión, pues, de lo contrario, no sería posible comparar medidas o intervenciones y, por lo tanto, juzgar su productividad. Como muchas fábricas, la fábrica de aprendizaje es también cada vez más “global”, operando a través de plataformas digitales. Idealmente, le gustaría estar en todas partes, esto es, en ningún lugar en particular (de lo contrario, sus procesos y operaciones podrían verse demasiado interrumpidos) y en permanente funcionamiento. Está cada vez más deslocalizada, más desvinculada del tiempo y del espacio, del espacio compartido y de los ritmos colectivos de las “instituciones”, como la universidad o la escuela, que obstaculizan su productividad. Se dirige a todos sus trabajadores (incluidos los directivos) como “aprendices” e intenta aumentar su productividad individual y colectiva (las beneficios de aprendizaje que logran), personalizando y analizando los procesos de producción hasta el más mínimo detalle y supervisándolos permanentemente, siempre que sea posible, mediante sensores y medidores aplicados a cada trabajador (como por ejemplo, con tecnología de seguimiento ocular), cuyos resultados se muestran luego en paneles personalizados y colectivos. Esto, a su vez, permite a los aprendices de todos los niveles de la fábrica gestionar continuamente su producción de resultados de aprendizaje (individuales y colectivos) e intervenir cuando sea necesario. Después de todo, la fábrica también se preocupa por el tiempo de aprendizaje, el tiempo de producción de resultados de aprendizaje, que también suponen unos costes que desearía reducir tanto como fuese posible. En consecuencia, la fábrica de aprendizaje, esencialmente, supervisa el tiempo como el tiempo que transcurre entre dos pruebas, es decir, entre dos mediciones distintas de los resultados producidos.

Los accionistas de esta fábrica (entre otros, el gobierno) junto con sus constructores y trabajadores (los aprendices) no pueden evitar alegrarse de que las formas arcaicas de vida pedagógica (como la lección) estén desapareciendo, ya que no cumplen con las demandas y necesidades actuales ni ofrecen las posibilidades que se esperan hoy en día. Es así como la fábrica se expande rápidamente mientras estas otras formas pedagógicas están siendo reemplazadas. Un pequeño indicio de este cambio se puede vislumbrar en el hecho de que, a pesar de la introducción de nuevas formas de trabajo con nuevos “nombres” (como el webinar, la lección web, la sesión de Zoom, etc.), ya no tendemos a hablar de alumnos, estudiantes, escolares, aprendices, profesores o maestros de escuela, sino que (al menos en muchos

textos de políticas europeas y flamencas sobre educación y formación, así como en publicaciones científicas) cada vez nos referimos más a todos ellos simplemente como “aprendices” sin más distinción, definiéndolos únicamente por su “función” dentro de la fábrica: el aprendizaje. Esta pobreza de vocabulario es solo un pequeño indicio de los crecientes empobrecimiento y degradación de muchas formas de vida pedagógica, a medida que la fábrica de aprendizaje se ha ido expandiendo a través del cada vez mayor número de medidas y medios que ella misma desarrolla e implementa para promover su propio crecimiento y optimización.

Permítanme establecer una analogía con el daño y empobrecimiento experimentados por los mundos animal y vegetal, tomando como ejemplo a las abejas, cuya forma de vida desempeña un papel crucial en nuestras propias vidas y hogares, no simplemente por la producción de miel, sino por lo que todavía es más importante: la polinización que se produce casi por accidente. Al parecer, las abejas no han podido adaptarse a un entorno que les resulta cada vez más tóxico debido a parásitos y pesticidas introducidos por las fábricas modernas y, en general, por los métodos de producción modernos para promover el crecimiento. La solución a este problema ahora parece implicar la sustitución de las abejas por pequeños robots. En otras palabras, la forma de vida de las abejas se ha reducido a una única función, la polinización, y esta función está siendo robotizada. Esta robotización es, por supuesto, informatizada y controlada por medios digitales, e implica también la “esterilización”. De hecho, un investigador ha afirmado explícitamente que esta podría ser una ventaja de las abejas robot: “A largo plazo, incluso podrían tener una ventaja potencial sobre los polinizadores naturales, ya que la polinización sería su única función”. Por supuesto, este enfoque puede llevarse aún más lejos, mejorarse, por así decirlo, y hacerse más eficiente y efectivo incorporando un mejor sistema de seguimiento. Incluso tendría el beneficio adicional de eliminar todo tipo de elementos desagradables, ya que, después de todo, las abejas pueden interrumpir nuestras celebraciones y picarnos, mientras que las abejas robot solo podrían, en el peor de los casos, ser hackeadas. Lo que estoy tratando de señalar aquí es que la forma de vida de las abejas se reduce a una única función según una única preocupación: la preocupación por lo que nos traen o lo que nos entregan. Y creo que el tipo de solución que nos ofrecen las abejas robot simplemente viene a dar continuidad a una forma de vida productiva, descuidada, inatenta y negligente que es, precisamente, la responsable de su propio peligro de extinción. Es un tipo de solución que aborda la vida de las abejas de una manera puramente funcional, como algo que puede ser explotado para la supervivencia, el beneficio y el interés propios.

De manera similar, la vida pedagógica ha sido dañada (y está siendo reemplazada), ya que hemos empezado a abordarla, principalmente, como algo que puede ser explotado para obtener beneficios y, por lo tanto, como una fuente de riqueza. Nadie ha formulado esto de manera más clara y explícita que nuestro actual ministro de Educación, quien en su declaración política se autodenomina un “capitalista feliz” y declara que los niños son nuestro capital. Con eso quiere decir, por supuesto, el

capital de la generación mayor y de una cierta idea de Flandes que tiene en mente (independientemente de lo que los niños puedan pensar) donde los maestros, como también declara, serían los gestores de ese capital encargados de asegurar que produzcan beneficios (de aprendizaje) a todos los niveles (personales y sociales). Esta mentalidad refleja, por lo tanto, una llamada a invertir en una producción (para todos) de resultados de aprendizaje predefinidos que sea óptima, eficiente y efectiva. Al igual que con las abejas, la vida pedagógica se reduce a una sola función, en este caso a “aprender”, donde el aprendizaje se entiende y define como la “producción” de resultados de aprendizaje prediseñados. Se trata de que las personas *adquieran* lo más rápido posible los conocimientos, las habilidades y las actitudes adecuadas. Estimulando principalmente así el deseo de *poseer* conocimientos (habilidades y actitudes), esto es, como diría Philippe Meirieu: el deseo de saber en lugar del deseo de estudiar y de tomarse el tiempo para profundizar. De hecho, muchas políticas y tecnologías podrían considerarse agentes fertilizantes o pesticidas para la producción de aprendizaje y, por lo tanto, en su calidad de fertilizantes y pesticidas serían, al mismo tiempo, destructivos para muchas formas de vida pedagógica. Formas de vida pedagógica que tienen dificultades para adaptarse a las circunstancias (clima y condiciones) creadas por la expansión de la fábrica de aprendizaje. Formas de vida pedagógica que potencialmente interrumpen la producción, por ejemplo, al permitir tiempo no productivo: tiempo para volver a mirar y reflexionar (en latín, *respicere*, que también significa cuidar y respetar), tiempo para percibir mejor lo que realmente importa o el tiempo necesario para simplemente decir: “espera un momento, quizás estamos equivocados”. Formas de vida pedagógica que encuentran dificultades para adaptarse a las necesidades y expectativas que la fábrica impone a sus trabajadores y aprendices: la demanda de herramientas y vías de producción personalizadas para lograr *beneficios de aprendizaje* óptimos. De hecho, la fábrica asume que sus trabajadores están principalmente interesados por el beneficio o la ganancia, una triste pasión como señalaría Spinoza.

Sin embargo, la fábrica también está empezando a enfrentarse a crecientes desafíos como consecuencia de lo que podríamos llamar una despedagogización de nuestras prácticas educativas e instituciones, que afectaría no solo a las escuelas, colegios o universidades, sino también al trabajo con jóvenes y al ámbito de lo social. La palabra despedagogización debe entenderse aquí en el sentido de que reducir las formas pedagógicas a una sola función y, por lo tanto, transformar el tiempo libre (es decir, el tiempo escolar) en tiempo de producción (transformando el tiempo escolar en tiempo de aprendizaje, tal y como ha expresado Maarten Simons), elimina mucha potencia formativa, lo que también significa “energía vital” o “fuerzas motrices”, de las formas pedagógicas, debilitándolas en el proceso y afectando así su eficacia.

Si desterramos (o intentamos desterrar) el carácter aventurero de la vida pedagógica porque el destino ya esté predeterminado en términos de resultados prefijados, si en lugar de dirigirnos a los participantes como aventureros que se embarcan

en un viaje lo hacemos como si fuesen fuente de capital y nosotros gestores de producción; si reducimos la educación y la formación a procesos de producción con una única función bien definida, que, también, nos esforzamos por hacer lo más eficiente y efectiva posible mediante el análisis, personalización, seguimiento y control de todo en esos procesos con ese único objetivo en mente, de modo que no “suceda” nada que pueda perturbar la productividad (que no haya cortes ni interrupciones inesperados) de manera que las dificultades se puedan detectar de inmediato; si asumimos que los aprendices, los empleados de esta fábrica de aprendizaje neo-fordista, deben producir ellos mismos la energía necesaria para estos mismos procesos de producción; y si, además, asumimos que esta energía surgirá como resultado, únicamente, de buscar el máximo beneficio; entonces que no nos sorprenda que estos aprendices empiecen a experimentar su “trabajo” en esta fábrica perpetua como precisamente eso: trabajo estresante, que consume sus energías y su tiempo, lo mismo que les pasaba a los trabajadores de las antiguas fábricas industriales. Que tampoco nos sorprenda que pidan que se tenga en cuenta lo estresantes que son sus vidas, que se nieguen a hacer algo si no hay incentivos para ello (es decir, compensación, piensen en los créditos y en las evaluaciones de estudiantes), o que exijan un mejor equilibrio entre su “vida de aprendizaje” (“vida laboral”) y el apoyo terapéutico necesario, para poder estar en disposición y con capacidad de mantener unos esfuerzos a menudo tan faltos de alegría.

5. CONCLUYENDO

Permítanme primero resumir lo que he discutido. Las formas pedagógicas en la medida que son instancias concretas de la vida pedagógica comparten las siguientes características: son experiencias que despiertan/animan (hacen hablar al mundo, dan a luz al conocimiento, etc.); tienen un espíritu aventurero, no de un modo grandioso ni espectacular, sino en el sentido sencillo pero crucial de que no hay un destino ni un camino predefinidos, ya que el camino de la formación aparece mientras se camina, *con el tiempo*; crean una cierta clase de tiempo, que difiere del de la producción económica, y que podríamos denominar un “tiempo para el mundo”, para apreciar mejor lo que importa y escuchar el mundo; materializan a través de sus propios métodos y prácticas (por ejemplo, diciendo “inténtalo”) la idea de que no sabemos (y no podemos saber) de lo que son capaces los cuerpos y las mentes, puesto que son un alegato a favor de creer que (lo imposible) es posible. Tal y como he argumentado, ahora muchas formas de vida pedagógica se encuentran amenazadas.

Algunos zoólogos y biólogos afirman que la pandemia ha permitido que ciertas formas de vida animal y vegetal se recuperen y rejuvenezcan algo, puesto que el cierre de la actividad económica redujo la extracción, la contaminación y la interferencia. Pero me temo que este no ha sido el caso para muchas formas de vida educativa y

que la fábrica de aprendizaje ha continuado su expansión y, con ella, su perjudicial actitud extractiva, a pesar de que, sin duda, todavía haya apasionados maestros, profesores, educadores de adultos, animadores juveniles... que hacen que sucedan muchos aprendizajes aventureros en muchos lugares (tanto dentro como a pesar de la fábrica de aprendizaje). Y parece que la pandemia ha traído ciertas formas nuevas también, aunque aún está por determinar si son aventureras y enriquecedoras para la vida y, aunque esto podría resultar ser perfectamente cierto, no debería llevarnos a olvidarnos de la expansión de la fábrica de aprendizaje y sus dañinas consecuencias. ¿Podemos cerrar la fábrica de aprendizaje? ¿Pueden los estudiantes o profesores pensar en algo más que la demanda de “incentivos”, compensación y apoyo terapéutico, así como en un buen equilibrio entre el trabajo y la vida? No lo sé, pero ciertamente espero que sí.

Tal vez los pedagogos tengan un papel que desempeñar en imaginar un futuro diferente para la vida pedagógica. Quizás deberían evitar imitar a los gestores de capital en busca de beneficios o ganancias (aprendizaje), o a los ingenieros que tratan de aumentar la productividad basándose en evidencias acerca de lo que funciona (lo que es efectivo y eficiente), y, en su lugar, seguir el ejemplo de biólogos, zoólogos o geólogos. Estos, al ser conscientes de las amenazas que se ciernen sobre la vida natural y terrestre, a través de intensivos y prolongados trabajos de campo, parecen estar desarrollando cada vez más la atención paciente que necesita para observar y documentar la interconexión (y, por lo tanto, la interdependencia) de muchas formas de vida, así como su vulnerabilidad, desarrollando una atención que es capaz de discernir las cosas más pequeñas que son importantes para estas formas de vida y para su potencia y capacidad, además de para prestar atención a su belleza. Quizás los pedagogos podrían ayudar a reducir la omnipresencia del lenguaje del lucro y el capital, de la producción y la retroalimentación, al encontrar (o redescubrir) un lenguaje para nombrar y ayudar a percibir la riqueza de las formas de vida pedagógica y las diferencias que importan, para así poder mostrar su belleza y poder. Como tal vez hacen algunas de esas películas escolares, o como, creo, hace el documental *Oikoten* que mencioné anteriormente. No intentan ofrecer una prueba de los “efectos”, no defienden el valor añadido, sino que dan testimonio de su capacidad y acción de despertar/animar, nos hacen sentirlo y percibirlo, si estamos atentos...

Aquí he intentado también, como indiqué al principio, hacer una pequeña contribución. No sé si he “tenido éxito”, pero si hoy he logrado en algo que al menos parte del potencial inherente y la belleza de ciertas formas de vida pedagógica se escuchen y perciban, es porque mi discurso ha podido alimentarse durante mucho tiempo del fértil compost que familiares lejanos y cercanos, colegas, colaboradores, compañeros del área como solemos decir, y por supuesto amigos y estudiantes, de aquí y de otros lugares, muchos de los cuales están presentes aquí, han creado juntos a lo largo de los años, en todo tipo de lugares y momentos. Hoy ustedes también

fueron una audiencia atenta para, vista ahora retrospectivamente, una lección en pedagogía más bien introductoria. De veras, muchas gracias de corazón por ello, fue un privilegio y una gran fuente de alegría estudiar en compañía de todos ustedes porque, después de todo, ¿qué es un profesor sino un eterno estudiante? Sinceramente, espero tener más oportunidades para seguir familiarizándonos.

LA CONEXIÓN CON LA NATURALEZA COMO FACTOR CLAVE EN LA FORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES INFANTILES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA¹

Connection with Nature as a Key Factor in the Formation of Childhood Identities: A Systematic Review

Bárbara Mariana GUTIÉRREZ-PÉREZ, Jesús RUEDAS-CALETRIO, David CABALLERO FRANCO y Alicia MURCIANO-HUESO

Universidad de Salamanca. España.

barbaragutierrez@usal.es; ruedasjc@usal.es; caballero@usal.es; aliciaamb@usal.es

<https://orcid.org/0000-0003-3227-3225>; <https://orcid.org/0000-0002-9159-1568>;

<https://orcid.org/0000-0003-4954-6795>; <https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>

Fecha de recepción: 27/03/2023

Fecha de aceptación: 01/06/2023

Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Gutiérrez-Pérez, B. M., Ruedas-Caletrio, J., Caballero Franco, D. y Murciano-Hueso, A. (2024). La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: una revisión sistemática [Connection with Nature as a Key Factor in the Formation of Childhood Identities: A Systematic Review]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31-52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>

1. Esta investigación ha sido financiada con la Ayuda Proyecto NATEC-ID. Análisis de los procesos de (des-re)conexión con la NATURaleza y la TECnología en la construcción de la IDentidad del niño -PID 2021-122993NB-100- financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa y con la Ayuda Proyecto Tecnología disruptiva como catalizadora de la transición ecológica desde la educación ambiental. Estudio y diseño de soluciones tecnoeducativas desde NATUR-TEC Kids LivingLab -TED2021-130300A-C22- financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

RESUMEN

El acelerado desarrollo urbanístico y tecnológico ha impulsado al ser humano hacia dinámicas sociales y culturales marcadas por el déficit de naturaleza en sus hábitos y rutinas. Los efectos producidos por la separación del sujeto de los espacios naturales han sido estudiados desde diferentes perspectivas en investigaciones previas, destacando desde diferentes perspectivas los beneficios y la importancia de establecer una mayor conexión entre las personas y estos espacios. El objetivo del presente estudio consistió en conocer las implicaciones que la naturaleza tiene sobre determinados atributos internos como valores, comportamientos, emociones y competencias sociales que configuran la construcción identitaria del individuo, especialmente durante la infancia. Para ello, a partir de una búsqueda bibliográfica en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, se llevó a cabo una Revisión Sistemática de Literatura mediante el marco SALSALSA. La selección de la literatura se limitó a los estudios publicados entre 2012 y 2022, tras la aplicación de criterios preestablecidos, se seleccionaron un total de 10 artículos para su análisis. La mayoría de los resultados encontrados indicaron que la interacción con la naturaleza genera efectos positivos en el desarrollo emocional, comportamental y social de niños y niñas, ofreciendo un mayor conocimiento de sí mismos, vínculos positivos con sus iguales, una conexión más profunda con el entorno y, en definitiva, un proceso de desarrollo personal que genera una construcción identitaria saludable a través de la conexión con la naturaleza. Como conclusión, se constata la importancia de aumentar las investigaciones respecto a la influencia de los entornos naturales en el desarrollo identitario desde edades tempranas, abordando perspectivas pedagógicas y humanistas.

Palabras clave: infancia; medio ambiente natural; identidad; desarrollo humano; estudio bibliográfico.

ABSTRACT

Rapid urban and technological development has driven humans towards social and cultural dynamics marked by a nature-deficit in their habits and routines. The effects produced by the separation of the human have been analysed different perspectives in previous research, highlighting the benefits and importance of establishing a greater connection between the two. The aim of this study was to find out the impact of nature on humans' internal attributes; specifically, values, behaviours, emotions and social skills that shape the individual identity construction, especially during childhood. For this, based on a bibliographic search in the *Web of Science* and *Scopus* databases, a Systematic Literature Review was carried out using the SALSALSA framework. The literature selected was limited to studies published between 2012 and 2022, after applying pre-established criteria, a total of 10 articles were selected for analysis. Most of the results showed that interaction with nature generates positive effects on the emotional, behavioural, and social development of boys and girls, offering a greater knowledge of themselves, positive bonds with their peers, a deeper connection with the environment and, ultimately, a process of personal development that generates a healthy identity construction through connection with nature. In conclusion, it is important

to increase research into the impact of natural environments on the construction of identity from an early age, from pedagogical and humanist perspectives.

Keywords: childhood; natural environment; identity; human development; literature review.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las sociedades actuales en los últimos tiempos se ha caracterizado por una planificación urbana expansiva que ha supuesto la reducción y la degradación de los espacios naturales, dando como resultado entornos cada vez más urbanizados donde la relación con la naturaleza se vuelve más compleja y distante (Puig y Casas, 2017). A este modelo de ciudades hiperurbanizadas se añade la presencia de otro espacio: el virtual, cuya expansión ha alterado significativamente la manera de relacionarnos con el entorno (Ibáñez Ayuso *et al.*, 2023). La convergencia de ambos fenómenos, es decir, la urbanización expansiva y el superávit de tecnología digital, refuerza lo que Louv (2005) denomina “déficit de naturaleza”, sustentado por dinámicas sociales mediadas cada vez más por las tecnologías y producidas, en su gran mayoría, en entornos urbanos. Como resultado, las experiencias, rutinas y hábitos de los sujetos se ven afectados por una exposición significativa a la virtualidad y a entornos artificiales, suponiendo importantes implicaciones en el comportamiento de las personas y, en consecuencia, en los procesos educativos básicos que configuran el “ser” de estas.

La realidad de este contexto desnaturalizado discrepa de los resultados obtenidos en estudios realizados por diferentes autores (Barrera-Hernández *et al.*, 2020; Rosa y Collado, 2019), quienes sostienen que los entornos naturales no solo constituyen un factor determinante para el bienestar del sujeto, sino que además la dependencia e interacción del ser humano con su ecosistema resulta fundamental para una educación integral y para comprender la identidad humana y su papel en la sociedad (Puig *et al.*, 2014). Por ejemplo, se observa que la naturaleza es un aliciente para la mejora del bienestar físico (Nyarku *et al.*, 2019; Squillaciotti *et al.*, 2022) y psicológico (Holt *et al.*, 2019; Xia Dong, 2023). De la misma manera, para Cudworth y Lumber (2021), Dopko *et al.* (2019) y Muñoz (2009) la conexión directa con espacios verdes promueve la reducción de problemas tanto emocionales como comportamentales y proporciona al sujeto un contexto idóneo para el desarrollo de su independencia, autonomía y confianza. Asimismo, desde el enfoque social, se advierte que la naturaleza proporciona a la persona espacios para la socialización y el establecimiento de vínculos entre sus iguales y con el entorno que le rodea, destacando el desarrollo de valores y conciencia ecológica (Evans *et al.*, 2018; Humphreys y Blenkinsop, 2018). En definitiva, los hábitos y vínculos con la naturaleza influyen en distintos ámbitos del aprendizaje de la persona y, por consiguiente, en la construcción de diferentes concepciones de su identidad, tales como

la individual, la social y la ecológica. Como resultado, para autores como Green (2018), Pelo (2018) y Muñoz-Rodríguez (2022), la conexión entre ser humano y naturaleza tiene un efecto significativo en la redefinición identitaria del individuo.

1.1. *Construcción identitaria y naturaleza*

La construcción de la identidad humana ha sido estudiada desde diversas perspectivas y dimensiones teóricas debido a su complejidad conceptual (Quiroga *et al.*, 2021; Sepúlveda, 2020). Dentro de los diferentes planteamientos propuestos desde la literatura, se consensua que este proceso de construcción identitaria no es estático ni homogéneo, sino que se desarrolla durante las diferentes etapas de la vida de los sujetos, ahora bien, es durante la infancia cuando el proceso de construcción del sentido del “yo” presenta su período más crítico (Ergün, 2020; Vega Granda *et al.*, 2022).

Sobre la base de una perspectiva integral, y atendiendo a la multidimensionalidad atribuida a la identidad de la persona (Quiroga *et al.*, 2021), el sentido identitario se conforma mediante la convergencia y organización de la identidad individual o personal, su integración en el propio sujeto y con los otros (Sánchez Calleja y García Jiménez, 2020; Vignoles *et al.*, 2012). Así, la identidad individual corresponde al contenido identitario que es propio de la persona, centrándose, por un lado, en los procesos individuales de descubrimiento y diferenciación de la propia identidad y, por otro, refiriéndose a atributos internos del sujeto como son metas, valores, normas de comportamiento, deseos, emociones y creencias (Camelo, 2023; Waterman, 2012). Por otra parte, la integración identitaria corresponde a la identidad relacional que supone la acomodación de las experiencias pasadas, presentes y futuras del sujeto, constituyendo la continuidad de su “yo” (Erikson, 1994; Quiroga *et al.*, 2021). Del mismo modo, esta integración se realiza mediante procesos de asimilación y adopción de los roles que el sujeto desempeña dentro de la sociedad, ampliando así las posibilidades experienciales de la persona a través del cumplimiento de distintas acciones y comportamientos (Sepúlveda, 2020). Finalmente, la integración con otros se refiere a la identidad colectiva, es decir, a la identificación del sujeto con otros grupos y al sentido de pertenencia a estos. Desde esta perspectiva, se entiende que la construcción de la identidad se encuentra ligada a procesos sociales y colectivos, abarcando atributos internos como sentimientos, creencias y comportamientos que se producen mediante la identificación con los demás (Flórez Varón y Cárdenas-Támara, 2022; Subero Tomás y Esteban-Guitart, 2020).

Ante estas dimensiones, otros autores (Cheung y Hui, 2018; Vignoles *et al.*, 2012) establecen que la construcción identitaria también se encuentra vinculada a una identidad material y de lugar, constituida mediante sentimientos de pertenencia a entornos que resultan significativos para los sujetos. A tal efecto, y teniendo en cuenta la continuidad del sentido del “yo”, los entornos naturales suponen un campo potencial para la vivencia de experiencias personales y colectivas. Los resultados de dichas vivencias se reflejan en el desarrollo de valores, creencias, sentimientos,

socialización y comportamientos (Dewey, 2021; Green, 2017). El efecto de estos factores en el desarrollo identitario de la persona queda evidenciado en la coincidencia entre estos factores influenciados por los espacios naturales y los atributos internos de la persona que conforman la identidad del sujeto.

Si bien la influencia de los espacios naturales en el bienestar y en el desarrollo del sujeto está teórica y empíricamente fundamentada en diversas investigaciones, el número de estudios orientados al análisis del efecto de estos espacios en los atributos que conforman su identidad se encuentra actualmente limitado. En consecuencia, a partir de los proyectos NATEC-ID y NATUR-TEC Kids LivingLab, en este estudio se busca ofrecer una panorámica general acerca de las implicaciones de los espacios naturales respecto a la construcción identitaria del sujeto durante un periodo crítico de su desarrollo, centrando la investigación en la población infantil. Concretamente, se pretende identificar cómo y en qué medida la naturaleza influye en la adquisición de valores, sentimientos, procesos de socialización y comportamientos de niños y niñas que, posteriormente, influirán en su sentido del “yo”. A tal efecto, para la consecución del objetivo planteado, se presenta una Revisión Sistemática de Literatura seleccionando estudios publicados en los últimos 10 años que permitan dar respuesta a los siguientes interrogantes clave: ¿qué objetivos de investigación son planteados en la literatura analizada? ¿cómo influye la naturaleza en los atributos internos del infante planteados para esta investigación? y ¿cuáles son los principales resultados obtenidos acerca de la influencia del entorno natural en el desarrollo de dichos atributos?

2. METODOLOGÍA

Para garantizar la calidad y validez científica de esta investigación se implementó el Marco SALSA (*Search, Appraisal, Synthesis and Analysis framework*), constituido por cuatro fases secuenciales que engloban la búsqueda de literatura, la evaluación de las fuentes, el proceso de síntesis de la información y, finalmente, el análisis del contenido (Grant y Booth, 2009).

2.1. Bases de datos, algoritmos y estrategias de búsqueda

Para dar respuesta a la primera fase se seleccionaron las bases de datos de *Web of Sciences* (WoS) y Scopus debido al carácter multidisciplinar y al factor de impacto de ambos repositorios en las diferentes áreas de conocimiento.

A partir de la literatura previamente revisada, se identificaron una serie de palabras clave o descriptores recogidos en los siguientes 3 algoritmos: a) Algoritmo 1: *child** AND *natur** AND *environment* AND (*deficit* OR *exposure* OR *relatedness*), b) Algoritmo 2: *child** AND *school* AND (*gardens* OR *green space**) y c) Algoritmo 3: *child** AND *green space** AND (*urban* OR *cit**). Estos algoritmos incluyen, en primer lugar, la muestra de estudio delimitada en esta investigación y, en segundo lugar,

conceptos genéricos o relacionados con el término “naturaleza”. Así pues, atendiendo a este último concepto, para esta investigación se aceptaron como entornos naturales los espacios silvestres, las zonas azules (ríos, playas, lagunas, etc.) y los espacios verdes ubicados en cascos urbanos (jardines, huertos, parques arbolados y zonas al aire libre con vegetación). Respecto al factor de identidad, se establecieron una serie de variables o atributos internos que influyen en la construcción identitaria de los menores: experiencias, componente emocional, creencias, comportamientos, sociabilidad, establecimiento de vínculos, y valores. Con la finalidad de abarcar un número amplio de investigaciones, estos atributos no se incluyeron en los algoritmos de búsqueda. No obstante, la presencia de estas variables se recogió como criterio de elegibilidad en la fase de evaluación de la literatura.

La búsqueda en la base de datos WoS se ejecutó dentro de la categoría *Education and Educational Research*, aplicando los algoritmos a los campos de Título y *Abstrac* (TI-AB), mientras que, en la base de datos Scopus, los algoritmos se aplicaron a las etiquetas de campo correspondientes a Título, *Abstrac* y *Keywords* (TITLE-ABS-KEY), ejecutando la búsqueda en todas las categorías. Estas revisiones se desarrollaron durante el mes de enero del 2023.

2.2. Evaluación de la literatura y criterios de inclusión y exclusión

La evaluación de las fuentes se llevó a cabo mediante la delimitación de criterios de inclusión y exclusión desde dos perspectivas: la primera abarcó una serie de criterios relacionados con los filtros aplicados durante el proceso de búsqueda en las bases de datos y, la segunda, se centró en criterios de elegibilidad aplicados tras una revisión en profundidad de las investigaciones preseleccionadas. En la Figura 1 se presentan los criterios establecidos desde ambas perspectivas.

2.3. Selección de literatura y proceso de síntesis de la información

Como resultado de la aplicación de los criterios correspondientes a los filtros de búsqueda, se preseleccionaron un N total de 409 estudios resultantes del primer algoritmo (WoS n = 179; Scopus n = 230), 271 artículos extraídos de la aplicación del segundo (WoS n = 4; Scopus n = 267) y, finalmente, 188 investigaciones identificadas mediante tercer algoritmo (WoS n = 11; Scopus n = 177). Posteriormente, se llevó a cabo una revisión en profundidad de los estudios preseleccionados para aplicar los criterios de elegibilidad. Tras esta evaluación exhaustiva se seleccionaron 2 investigaciones vinculadas al primer algoritmo de búsqueda, 7 resultantes del segundo algoritmo y 1 identificada mediante el tercero. La comprobación de duplicidad de artículos se realizó con posterioridad con el propósito de comprobar la aplicación de los mismos criterios de evaluación por parte de los investigadores participantes. Como resultado, se comprobó que no se habían seleccionado artículos idénticos

FIGURA 1
 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Criterio filtros de búsqueda	Criterios de inclusión	(a) Publicaciones de acceso abierto (b) Publicaciones entre 2012 y 2022 (c) Publicaciones como artículos de revista (d) Publicaciones en inglés o español
	Criterio de exclusión	(a) Publicaciones de acceso restringido (b) Publicaciones fuera del rango establecido (c) Publicaciones como libros, capítulos de libros, reseñas, actas de congreso, tesis. (d) Publicaciones en idiomas que no sean inglés o español
Criterio de elegibilidad	Criterio de inclusión	(a) Publicaciones en las que los espacios verdes sean analizados como una variable (b) Publicaciones en las que se analicen atributos internos que influyen en la construcción identitaria de los participantes (c) Investigaciones cuya muestra esté compuesta por participantes de hasta 16 años
	Criterio de exclusión	(a) Publicaciones en las que los espacios verdes sean analizados como un factor de contexto o como un medio (b) Publicaciones en las que se analicen atributos o variables que no influyen en la construcción identitaria de los participantes (c) Investigaciones cuya muestra esté compuesta por participantes que tengan más de 16 años

en las distintas bases de datos. Finalmente, para esta investigación se seleccionaron un N total de 10 artículos para su análisis (Figura 2).

Con la finalidad de operativizar el proceso de síntesis de la información, se diseñó una matriz de datos como método de documentación. Esta matriz registró las siguientes variables: a) autor/es, b) año de publicación, c) diseño de investigación, d) corte de la investigación, e) método de investigación, f) muestra, g) objetivo de investigación, h) variables analizadas y, por último, i) resultados relevantes de la investigación. Los resultados obtenidos de las variables relacionadas con los diseños de investigación (diseño, corte y método) se evaluaron cuantitativamente, mientras que, para las últimas 3 variables se aplicó un enfoque cualitativo mediante un análisis narrativo de las unidades de contenido proporcionadas en las investigaciones.

FIGURA 2
PROCESO DE SELECCIÓN DE LA LITERATURA

IDENTIFICACIÓN (Campos TI-AB y TITLE-ABS-KEY)		
Algoritmo 1 WOS n = 636 Scopus n = 1,075	Algoritmo 2 WOS n = 23 Scopus n = 894	Algoritmo 3 WOS n = 19 Scopus n = 444
CRITERIOS FILTROS DE BÚSQUEDA		
Criterio inclusión / exclusión (a)		
Algoritmo 1 WOS n = 222 Scopus n = 324	Algoritmo 2 WOS n = 5 Scopus n = 365	Algoritmo 3 WOS n = 12 Scopus n = 224
Criterio inclusión / exclusión (b)		
Algoritmo 1 WOS n = 193 Scopus n = 278	Algoritmo 2 WOS n = 5 Scopus n = 304	Algoritmo 3 WOS n = 12 Scopus n = 209
Criterio inclusión / exclusión (c)		
Algoritmo 1 WOS n = 180 Scopus n = 231	Algoritmo 2 WOS n = 4 Scopus n = 272	Algoritmo 3 WOS n = 11 Scopus n = 177
Criterio inclusión / exclusión (d)		
Algoritmo 1 WOS n = 179 Scopus n = 230	Algoritmo 2 WOS n = 4 Scopus n = 267	Algoritmo 3 WOS n = 11 Scopus n = 177
CRITERIOS ELEGIBILIDAD (a), (b) y (c)		
Algoritmo 1 WOS n = 0 Scopus n = 2	Algoritmo 2 WOS n = 0 Scopus n = 7	Algoritmo 3 WOS n = 0 Scopus n = 1
N total investigaciones seleccionadas = 10		

3. RESULTADOS

3.1. Caracterización de los estudios seleccionados

En la Tabla 1 se recogen, en forma de síntesis, los principales datos sobre las investigaciones sometidas a análisis en cuanto a su año de publicación, método, diseño y corte de la investigación, así como la muestra participante y el contexto de investigación.

Estos datos indican que la investigación sobre la influencia de la naturaleza en el desarrollo de atributos internos en niños y niñas ha sido abordada de manera

TABLA 1
 ESTUDIOS SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS

Autor/es	Año	Método	Diseño	Corte	Muestra	Contexto
Adams y Beauchamp	2021	Cualitativo	Observacional	Transversal	91	Gales
Amoly <i>et al.</i>	2014	Cualitativo	Observacional	Transversal	2111	España
Askerlund y Almers	2016	Mixto	Observacional	Transversal	27	Suecia
Chiumento <i>et al.</i>	2018	Mixto	Cuasi-experimental	Longitudinal	36	Inglaterra
González <i>et al.</i>	2022	Cualitativo	Observacional	Transversal	10	Chile
Huynh <i>et al.</i>	2013	Cuantitativo	Observacional	Transversal	17249	Canadá
Jarvis <i>et al.</i>	2022	Cuantitativo	Observacional	Longitudinal	27539	Canadá
Lúis <i>et al.</i>	2020	Cuantitativo	Observacional	Transversal	132	Portugal
Mycock	2018	Cualitativo	Observacional	Longitudinal	75	Inglaterra
Pollin y Retzlaff-Fürst	2021	Mixto	Cuasi-experimental	Longitudinal	53	-

puntual y transversal a lo largo de varios años. Sin embargo, es en el último bienio (2021 y 2022) donde se observa un aumento gradual en las publicaciones que se enfocan en esta línea de investigación. Al examinar las características metodológicas de los 10 estudios seleccionados, se observa que predominan las investigaciones con enfoque cualitativo (ver, Adams y Beauchamp, 2021; Amoly *et al.*, 2014; González *et al.*, 2022; Mycock, 2018). Del mismo modo, se destaca que gran parte de los estudios adoptan un enfoque observacional analítico (por ejemplo, Adams y Beauchamp, 2021; González *et al.*, 2022; Mycock, 2018, entre otros). Y, finalmente, se evidencia una tendencia mayoritaria hacia investigaciones de tipo transversal (por ejemplo, Adams y Beauchamp, 2021; Askerlund y Almers, 2016; Huynh *et al.*, 2013, entre otros).

En relación con el tamaño de la muestra en los estudios seleccionados, se observó una notable disparidad en cuanto al número de participantes. El estudio con la muestra más pequeña incluyó a 10 niños y niñas (González *et al.*, 2022), mientras que la investigación con la mayor muestra incluyó a un total de 27.539 infantes (Jarvis *et al.*, 2022). En cuanto a las edades de los participantes, estas variaron entre los 3 y 16 años, abarcando desde la primera infancia hasta la adolescencia. Entre

los estudios seleccionados se identificó que tres investigaciones coincidieron en la edad mínima de los participantes. En concreto, Askerlund y Almers (2016) tuvieron una muestra de entre 7 y 8 años, Amoly *et al.* (2014) trabajaron con infantes de 7 a 10 años y Adams y Beauchamp (2021) incluyeron en su estudio a niños y niñas de 7 a 11 años. Por otra parte, dos estudios compartieron edades máximas en sus muestras. González *et al.* (2022) llevaron a cabo su investigación con una muestra de 6 a 12 años, mientras Pollin y Retzlaff-Fürst (2021) trabajaron con infantes de 11 a 12 años. Asimismo, los estudios realizados por Chiumento *et al.* (2018) y Luís *et al.* (2020) presentaron muestras con una edad máxima de 14 años, concretamente, con un rango de 9 a 14 años en el primer estudio y de 8 a 14 años en el segundo. Por último, Huynh *et al.* (2013) trabajaron con la muestra de mayor edad, abarcando un rango de 10 a 16 años.

Jarvis *et al.* (2022) no especificaron en su estudio el rango de edad de la muestra, ahora bien, se indicó que la edad media de esta correspondía a 5,6 años. En cuanto al género de la muestra, resultó llamativo que en 4 de los trabajos no se mencionara este dato (Adams y Beauchamp, 2021; Amoly *et al.*, 2014; Askerlund y Almers, 2016; González *et al.*, 2022). Entre las investigaciones que sí proporcionaron esta información, se observó que en su mayoría se mantuvo la paridad de género, con la excepción de Mycock (2018) donde las niñas tuvieron una representación mayor.

3.2. *Influencia de la naturaleza en el desarrollo emocional y social de los infantes*

Adams y Beauchamp (2021) destacan la necesaria interacción entre el ser humano y la naturaleza. Estos investigadores llevan a cabo su estudio mediante la implementación de una serie de actividades experienciales que se desarrollaron en reservas naturales, con el objetivo de conocer las percepciones, sentimientos y sensaciones producidas por el contacto directo entre los infantes y estos entornos. Los hallazgos obtenidos indican que estos experimentaron sentimientos de calma, plenitud, libertad y relajación, destacando la oportunidad que brindan los espacios naturales para llevar a cabo ejercicios reflexivos de introspección. Estas percepciones también influyeron en su conciencia temporal, demostrando el matiz liberador de la naturaleza. En definitiva, las experiencias biofílicas vividas por los infantes dieron como resultado una percepción mejorada de la naturaleza, una mayor conexión con estos entornos y un mayor sentido y conocimiento de sí mismos.

En esta línea, Chiumento *et al.* (2018) presentan los resultados obtenidos de una intervención piloto de Horticultura Social y Terapéutica (HST) denominada *Haven of Green Space*. Los autores se fundamentan en las investigaciones desarrolladas por Sempik *et al.* (2014) para definir lo que se entiende por HST, conceptualizándola como intervenciones terapéuticas basadas en espacio verdes para mejorar el bienestar de los participantes. Del mismo modo, Chiumento *et al.* (2018) parten del marco de las “Cinco vías para el bienestar”, cuyo planteamiento busca promover el cambio de comportamiento de los sujetos hacia el desarrollo de relaciones positivas, autonomía,

competencia y seguridad. En consecuencia, Chiumento *et al.* (2018) trasladan dichos planteamientos a la práctica terapéutica con infantes mediante las siguientes cinco acciones: a) conectar con los demás y con la naturaleza, b) desarrollar actividades físicas, c) percibir el entorno y los sentimientos propios, d) generar autoconfianza y, e) establecer relaciones recíprocas con las otras personas. Los hallazgos extraídos indican que las intervenciones realizadas mediante HST beneficiaron la salud mental y el bienestar de los infantes con dificultades de comportamiento, emocionales y sociales participantes en el proyecto. Estos resultados respaldan la capacidad influyente de la naturaleza sobre atributos internos como el bienestar emocional, la autoestima, el sentido de pertenencia y la creación de redes sociales y relacionales.

Por otro lado, para González *et al.* (2022), la conexión con la naturaleza se define como un sentimiento afectivo y experiencial de pertenencia al mundo natural, relacionándose con comportamientos proambientales y prosociales, niveles positivos de felicidad, satisfacción y resiliencia. En este estudio, González *et al.* (2022) plantean como objetivo analizar las experiencias y percepciones de relación entre sujeto y naturaleza que influyen en el bienestar de niños y niñas que residen cerca de ambientes naturales y en aquellos que habitan lejos de dichos ambientes. Los investigadores parten de una interpretación del bienestar construida por tres dimensiones: física, psicológica, englobando el bienestar cognitivo y emocional, y social. Respecto a los hallazgos vinculados con los atributos internos que constituyen la identidad de los infantes, se destacan las percepciones positivas que manifiestan en cuanto a la influencia de la naturaleza en su bienestar. En concreto, reflejan que su relación con la naturaleza generó sentimientos de alegría y autosatisfacción, además de crear vínculos sociales sin presentarse ninguna diferencia significativa en función de la distancia entre el entorno natural y su lugar de residencia. Sin embargo, se identificaron diferencias en la percepción de los participantes en relación a cómo influye la naturaleza en su bienestar. De este modo, los infantes residentes cerca de entornos naturales percibieron una mejora en su bienestar físico, mientras que los que residen a una mayor distancia la percibieron en el psicológico (cognitivo y emocional).

Jarvis *et al.* (2022) investigan la asociación entre la exposición temprana a la vegetación y el desarrollo infantil. Para evaluar el desarrollo aplicaron el “Instrumento de Desarrollo Temprano” (EDI), dirigido a medir la capacidad del infante para cumplir con las expectativas de desarrollo estipuladas para su edad, abarcando los siguientes dominios: salud física y bienestar, competencia social, madurez emocional, lenguaje y desarrollo cognitivo y habilidades de comunicación y conocimientos. Respecto a la exposición a la naturaleza, se establecen tres entornos diferentes, variando en cada uno de ellos la tipología y el volumen de vegetación, recurriendo así a zonas silvestres, arboladas y suelos cubiertos con césped. Los hallazgos obtenidos no solo indican que las superficies verdes influyeron positivamente en las cinco dimensiones del desarrollo infantil, sino que, además, demostraron que estos efectos incrementan o disminuyen en función del tipo y volumen de cobertura natural. Por ejemplo, en comparación con las zonas cubiertas de césped, las áreas arbóreas tuvieron una

mayor influencia positiva en el desarrollo infantil. Ahora bien, estos resultados que relacionan el bienestar con el tipo y volumen de vegetación no son coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones.

Así pues, Huynh *et al.* (2013), plantean como objetivo de su investigación evaluar la relación entre el bienestar emocional y la exposición de infantes y adolescentes a la naturaleza. Los hallazgos obtenidos indican que, si bien los efectos positivos de la naturaleza en el bienestar de las personas ya se encuentran sólidamente fundamentados, en el contexto de esta investigación no fueron significativos. Huynh *et al.* (2013) determinan que las posibles causas del débil efecto de la naturaleza sobre el bienestar de los menores puede ser consecuencia de: variables contextuales y personales; la composición o tipo del espacio natural; la variación de la percepción, el uso y la interacción con el espacio natural; la toma de decisiones respecto al tipo de contacto con la naturaleza, así como las variaciones geográficas y acceso a estos entornos.

Por su parte, Luís *et al.* (2020) hacen referencia a que la progresiva desconexión de los niños y niñas con la naturaleza puede verse combatida por la potencialidad de las escuelas para recuperar este vínculo a través de los patios escolares. Y es que, si la escuela es donde los infantes pasan gran parte de su tiempo, estos entornos pueden ser potenciados mediante diseños de espacios cada vez más verdes que refuercen el vínculo entre estudiantes y entornos naturales. En consecuencia, Luís *et al.* (2020) proponen explorar y comparar los efectos de los patios escolares verdes en tres centros educativos donde la presencia de elementos naturales varía (patio de cemento con poca vegetación, patio con áreas verdes y patio de tierra con huerto). Concretamente, las autoras se enfocan, por un lado, en los efectos inmediatos de estos entornos en la experiencia restauradora y, por otro, en los efectos a largo plazo sobre las actitudes y conexión con la naturaleza, así como en las competencias sociales. Los hallazgos indicaron que el contacto con los patios verdes contribuyó positivamente en las experiencias restaurativas de los estudiantes, mostrando actitudes más positivas hacia los entornos naturales y una mayor conexión con la naturaleza.

Ahora bien, los hallazgos obtenidos por estas autoras respecto a la influencia de la naturaleza sobre las competencias sociales no resultaron significativos, coincidiendo con los resultados obtenidos por Huynh *et al.* (2013). En particular, Luís *et al.* (2020) establecen que la débil relación entre naturaleza y competencias sociales puede deberse al instrumento empleado para evaluar las competencias sociales o al efecto de diversas variables que intervienen en la interacción social en los centros educativos: número de niños, heterogeneidad en intereses, motivaciones y personalidad, entre otras. Ante estos resultados, Luís *et al.* (2020), defienden la ampliación y profundización de esta línea de estudio, encontrando la investigación realizada por Pollin y Retzlaff-Fürst (2021). Para estas autoras, los huertos escolares destacan como espacios verdes que influyen positivamente en el desarrollo integral de los infantes.

A tal efecto, Pollin y Retzlaff-Fürst (2021) realizan un estudio exploratorio para examinar hasta qué punto las intervenciones educativas implementadas en un huerto

escolar influyen en el desarrollo del comportamiento social y emocional de los infantes. Los resultados evidencian que las lecciones educativas apoyadas por entornos naturales aumentaron la manifestación de emociones positivas, especialmente felicidad y asombro, promoviendo la creación de vínculos positivos con experiencias ocurridas en el contacto directo con la naturaleza. A diferencia de Huynh *et al.* (2013) y Luís *et al.* (2020), estas autoras destacan en su investigación cómo las competencias y oportunidades sociales resultan beneficiadas, reflejándose en el comportamiento cooperativo entre los infantes. En definitiva, las interacciones con entornos naturales durante el desarrollo de actividades educativas pueden ser valiosas para un desarrollo emocional, social y de otros atributos internos como la autoestima.

3.3. *Influencia de la naturaleza en la formación de valores y en el comportamiento de los infantes*

La investigación realizada por Amoly *et al.* (2014) parte del Proyecto BREATHE (*BRain dEvelopment and Air polluTion ultrafine particles in scHool childrEn*). Dentro de las variables analizadas, los autores evaluaron la influencia que ejercía: a) el tiempo dedicado a jugar en espacios verdes, b) el verdor del entorno residencial, c) la proximidad de sus residencias a espacios verdes significativos y d) el contacto con espacios azules (playas), sobre atributos emocionales, comportamentales, relacionales y prosociales en infantes. Los resultados obtenidos por Amoly *et al.* (2014) destacaron que el juego en espacios verdes, así como el contacto y la permanencia tanto en estos como en los entornos azules, generaron un efecto positivo en el desarrollo del comportamiento de los infantes. En consecuencia, estos efectos también se reflejaron en atributos emocionales y prosociales, permitiéndoles establecer vínculos positivos con sus iguales y con el entorno que les rodea.

En esta línea, Askerlund y Almers (2016) presentan su investigación vinculada al proyecto BÄRFIS. Mediante este marco, se ofrece a los centros educativos el acceso y la participación en un jardín forestal modelo. La relevancia de estos entornos naturales viene determinada por su potencialidad para generar y desarrollar en niños y niñas valores, creencias y perspectivas morales. Para este estudio, los autores plantean como objetivo, por un lado, investigar el razonamiento de los infantes respecto a la dependencia y relaciones establecidas entre los distintos organismos, incluidos ellos mismos y, por otro, analizar cómo describen sus relaciones con el entorno, identificando, igualmente, qué valores de la naturaleza expresan. Respecto a la dependencia y relaciones entre los diferentes organismos, se establece que, tras el contacto directo con la naturaleza, los infantes identificaron la existencia de determinadas relaciones creadas en el entorno, por ejemplo, relaciones unidireccionales de ellos hacia los animales basadas en comportamientos de cuidado que fomentan su interés hacia el bienestar ecológico. Ahora bien, la relación entre infante y vegetación era bidireccional, destacando la dependencia mutua entre el sujeto y el entorno natural, así como el desarrollo de la conciencia ecológica en

los participantes. En lo que atañe a los valores que pueden ser fomentados en la naturaleza, Askerlund y Almers (2016), llevan a cabo su estudio sobre la base de los valores presentados por Kellert (2002): estético, dominionista, humanista, moralizador, naturalista, negativista, científico, simbólico y utilitario. En los resultados de esta investigación se comprueba que los valores más comúnmente expresados por los infantes correspondieron con los científicos o ecológicos, humanísticos, estéticos y naturalistas. Así pues, el desarrollo de los primeros favorece las capacidades cognitivas e intelectuales, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, respeto y apreciación hacia la naturaleza. Los humanísticos promueven capacidades para recibir y proporcionar afecto, la formación de vínculos de apego con el entorno, así como comportamientos cooperativos. Los valores estéticos, según Askerlund y Almers (2016), promueven curiosidad, imaginación, creatividad, autoconfianza y autoestima. Y, por último, los naturalistas generan sentimientos de respeto de los infantes hacia la naturaleza, así como el reconocimiento del valor intrínseco del entorno que los rodea. Estos planteamientos morales coinciden con la construcción de la identidad de las personas, en concreto, con la identidad ecológica.

Por último, el estudio de Mycock (2018) investiga cómo el juego en contacto directo con la naturaleza, concretamente el barro, puede influir en la percepción y gestión de la identidad de género de los estudiantes de dos escuelas forestales y una escuela verde. La investigación parte de los planteamientos propios de la educación al aire libre y la búsqueda de una reconexión por parte de los niños y niñas con los entornos naturales. Estos entornos, además de constituir espacios neutros en relación con los roles de género (Änggård, 2016), también fomentan el juego abierto y espontáneo a la par que los infantes exploran su entorno más inmediato de forma creativa e imaginativa. Estos condicionantes son aprovechados por Mycock (2018), quien para su investigación rediseñó un espacio que denominó “cocina de barro”, diseñado desde una perspectiva neutral, sin connotaciones de género, pero con utensilios familiares para los infantes. La configuración de este espacio ofreció la oportunidad de relacionarse mediante interacciones libres y espontáneas dentro del entorno natural, lo que, a su vez, les permitió renegociar los límites estereotipados de género, practicando identidades más flexibles y desarrollando valores vinculados al respeto, tolerancia y empatía. Por otro lado, la autora destaca la reconceptualización de “limpieza” mitigando la perspectiva idealizada de este estado, aludiendo a que un infante libre, saludable y feliz se ensucia jugando en entornos naturales, permitiéndole volver a conectar con él mismo, con su propia naturaleza y con lo que le rodea. En definitiva, la conexión con la naturaleza y jugar libremente en áreas abiertas en períodos de infancia, fomentan las competencias sociales que influirán en la construcción de la identidad de los niños y niñas desde una perspectiva multifacética, convirtiéndose en adultos más responsables y con sólidos vínculos sociales y afectivos con su entorno (Pyle, 1993).

Si bien los objetivos de las investigaciones seleccionadas no se plantean concretamente para el análisis de la construcción de las identidades infantiles, todos ellos

examinan atributos directamente relacionados con diversas concepciones identitarias. Se observa que la influencia de la conexión con la naturaleza en la construcción de la identidad individual se analiza a través de la introspección de los niños y niñas, su autoconocimiento, la satisfacción personal, las percepciones, adopción de valores, y los aprendizajes de comportamientos, tal como se plantea en las investigaciones realizadas por Adams y Beauchamp (2021), Amoly *et al.* (2014), Askerlund y Almers (2016), González *et al.* (2022) o Mycock (2018). Asimismo, el atributo emocional que interviene en la conformación de la identidad destaca en la mayoría de los estudios seleccionados (por ejemplo, Adams y Beauchamp, 2021; Amoly *et al.*, 2014; Askerlund y Almers, 2016; Chiumento *et al.*, 2018, González *et al.*, 2022; Jarvis *et al.*, 2022 o Pollin y Retzlaff-Fürst, 2021). El aspecto interactivo, relacional y la socialización también se analizan en gran parte de las investigaciones, lo cual coincide con la concepción colectiva de la identidad, particularmente en términos de identificación con otros, por un lado, y en el sentido de pertenencia tanto a un grupo social como al entorno natural cercano, por otro (Amoly *et al.*, 2014; Askerlund y Almers, 2016; Chiumento *et al.*, 2018; González *et al.*, 2022; Jarvis *et al.*, 2022; Mycock, 2018; Pollin y Retzlaff-Fürst, 2021). En cuanto a la identidad relacional, esta se analiza de manera destacada en la investigación realizada por Mycock (2018), quien estudia la adopción de diferentes roles por parte de niños y niñas en las experiencias desarrolladas en entornos naturales. Por último, la concepción de la identidad de lugar se analiza transversalmente en los 10 estudios seleccionados, al promover y analizar la creación de vínculos, conexiones y relaciones con el entorno natural no humano que les rodea. En definitiva, estos hallazgos reflejan el carácter multidimensional de la identidad humana y la continuidad tanto de su construcción a edades tempranas como en la redefinición del sentido del “yo”.

La conexión entre los niños y las niñas y la naturaleza se abordó de diversas maneras en los estudios seleccionados. Por ejemplo, los estudios realizados por González *et al.* (2022), Huynh *et al.* (2013) y Jarvis *et al.* (2022) se basaron en las experiencias previas de los infantes en relación con su contacto con la naturaleza. Por otro lado, Amoly *et al.* (2014), Luís *et al.* (2020) y Mycock (2018) se centraron en las actividades interaccionales y juegos espontáneos de los niños y niñas. Adams y Beauchamp (2021) también analizaron la conexión con la naturaleza a través de juegos espontáneos, juegos planificados y experiencias sensoriales de relajación desarrolladas por los infantes en reservas naturales. Los hallazgos de los demás estudios se obtuvieron a través de experiencias mediadas por diferentes situaciones de aprendizaje en contacto directo con la naturaleza (Askerlund y Almers, 2016; Chiumento *et al.*, 2018; Pollin y Retzlaff-Fürst, 2021). Otro aspecto destacado es el papel que desempeñan los centros educativos en la mitad de las investigaciones. Luís *et al.* (2020) exploraron los patios escolares verdes como medio para fomentar la conexión con la naturaleza, mientras que Pollin y Retzlaff-Fürst (2021) investigaron los efectos de las intervenciones educativas a partir de un huerto escolar. Por su parte, Mycock (2018) llevó a cabo su estudio en dos escuelas forestales y

una escuela verde, donde la conexión con la naturaleza era inherente al entorno educativo. Por último, Amoly *et al.* (2014) y Askerlund y Almers (2016) resaltaron la capacidad de las escuelas para acercar a los estudiantes a los entornos naturales, ya sea mediante el tiempo de juego en espacios naturales cercanos al centro educativo, como se observa en el primer estudio, o mediante la participación en un proyecto que permitía el acceso a un jardín forestal, como se evidencia en el segundo.

Finalmente, en la mayoría de las investigaciones, se observa un efecto positivo en los atributos analizados. La conexión de los niños y niñas con entornos naturales genera beneficios en el desarrollo y bienestar emocional y social (Chiumento *et al.*, 2018; González *et al.*, 2022; Pollin y Retzlaff-Fürst, 2021), así como en el desarrollo de valores y la adecuación de comportamientos (Amoly *et al.*, 2014; Askerlund y Almers, 2016; Mycock, 2018). Sin embargo, se evidencia también que estudios como los de Huynh *et al.* (2013) y Luís *et al.* (2020) no concuerdan con algunos de estos resultados. En la primera investigación, la mejora reflejada en el bienestar emocional de los infantes fue valorada como débil, mientras que, en la segunda, esta influencia no significativa se refleja en el desarrollo de las competencias sociales. En ambos casos los autores destacan el número limitado y escaso de investigaciones previas que expliquen estos resultados, así pues, hacen referencia a lo que ellos consideran como posibles causas de sus hallazgos, coincidiendo en que estos pueden ser debidos a la heterogeneidad de variables interpersonales, intrapersonales y contextuales; a la variabilidad de la percepción o valoración que hacen los infantes de la naturaleza, así como los hábitos y rutinas de contacto y conexión con esta o bien, tal y como afirman Huynh *et al.* (2013), a las propias características geográficas o de accesibilidad a estos entornos que en ocasiones se encuentran distanciados del lugar de residencia de los infantes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio se centró en identificar la influencia que la naturaleza tiene en el desarrollo de atributos implicados en la construcción de la identidad durante la infancia. Para ello, se realizó una revisión sistemática de los últimos 10 años, analizando un total de 10 artículos. Esta investigación ha permitido concluir que la construcción de la identidad es un proceso complejo y no homogéneo (Bernal, 2005; Quiroga *et al.*, 2021), se caracteriza por ser continuo, diverso y distribuido. Resultado de las situaciones experimentadas por el sujeto en un contexto relacional con su entorno y con los demás (Trianes Torres y Amezcu Membrilla, 2012; Vera y Valenzuela, 2012).

En la formación de las diferentes concepciones identitarias intervienen factores intrapersonales e interpersonales. Los primeros están relacionados con el autodescubrimiento, la autoconfirmación del “yo” individual, el desarrollo emocional, los valores y percepciones, entre otros, mientras que los segundos se vinculan a la interacción social, el sentido de pertenencia a un grupo o a las influencias sociales

y culturales. En otras palabras, el sentido identitario se construye mediante las vivencias y experiencias de cada persona y su interacción con los demás (Camelo, 2023). Por otra parte, y desde una concepción relacional y de identidad de lugar, el entorno brinda a las personas un espacio para el aprendizaje de comportamientos, la creación de ideas y creencias, y la adopción de roles dirigidos a la conexión y el cuidado de dicho entorno (Flórez Varón y Cárdenas-Támara, 2022).

Los hallazgos obtenidos en este estudio han permitido comprobar que diferentes factores o atributos internos implicados en la construcción identitaria de los infantes se ven influenciados de manera positiva por la conexión establecida entre ellos y los espacios naturales. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que también han demostrado una serie de beneficios relacionados con estos atributos y el contacto con entornos naturales. Bikomeye *et al.* (2021) y Mygind *et al.* (2021) han encontrado un efecto positivo de la naturaleza en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Además, Fretwell y Greig (2019) destacan el beneficio del contacto con la naturaleza en el bienestar personal de este grupo de edad. Por otro lado, Liao *et al.* (2020) han evidenciado mejoras en el comportamiento, mientras que Dewey (2021) ha enfatizado, concretamente, en la mejora del comportamiento ambiental y la construcción de la conciencia e identidad ecológica. Por otro lado, aunque la mayoría de los estudios seleccionados han demostrado efectos positivos en la conexión entre naturaleza y la identidad, se observó que los trabajos de Huynh *et al.* (2013) y Luís *et al.* (2020) no se alinean con esta tendencia positiva. En el primer estudio, se encontró un débil efecto de la naturaleza en el bienestar emocional de los niños y niñas, mientras que, en el segundo, no se encontró una influencia significativa en el desarrollo de las competencias sociales. Estos hallazgos pueden atribuirse a lo que Wang *et al.* (2020) denomina “déficit de naturaleza objetivo” y “déficit de naturaleza subjetivo”. El déficit de naturaleza objetivo se refiere a la falta de conocimiento y contacto con la naturaleza, mientras que el déficit de naturaleza subjetivo se relaciona con aspectos como la falta de empatía hacia el entorno, la escasa identificación con los seres vivos naturales o la falta de satisfacción con los atributos de la naturaleza. Concretamente en el trabajo de Huynh *et al.* (2013), se valora la falta de acceso a entornos naturales como uno de los motivos de la débil influencia de estos sobre los atributos internos de los participantes del estudio, lo que coincide con el déficit de naturaleza objetivo. Este planteamiento también se analiza en otras investigaciones (por ejemplo, Addas, 2022; Martori *et al.*, 2020; Pérez-del-Pulgar *et al.*, 2021) donde la falta de accesibilidad a los entornos naturales, ya sean áreas silvestres o espacios verdes urbanos, fue identificada como una de las causas de la desconexión con la naturaleza. Así pues, considerando los efectos positivos de la interacción con espacios naturales en la construcción de la identidad durante la infancia, resulta importante orientar los procesos educativos a la reducción del déficit de naturaleza, tanto el objetivo como el subjetivo (Louv, 2005, Wang *et al.*, 2020) y, por ende, promover la formación de una identidad saludable en los niños y niñas, partiendo de procesos de humanización y de reconexión con el entorno natural.

En definitiva, la presente investigación pone de manifiesto que los estudios orientados al análisis de la influencia de la naturaleza sobre los atributos internos que influyen y determinan la identidad de los infantes es limitada, siendo necesaria la profundización en esta línea de estudio. Esta conclusión se apoya en la importancia de atender, promover y estudiar la relación del infante con la naturaleza desde una perspectiva experiencial, situacional, social y cultural, teniendo en cuenta que la construcción identitaria es fruto de la interacción del sujeto con su entorno (Erikson, 1994; Muñoz-Rodríguez, 2022; Sepúlveda, 2020). No obstante, a partir de las tendencias sociales actuales, hay una realidad que no puede ser ignorada, y es que las tecnologías constituyen un factor significativo y determinante en los hábitos y rutinas de la sociedad. En consecuencia, resulta necesario no solo identificar el punto en el que tecnología y naturaleza convergen y se complementan, sino también analizar los efectos que produce la interrelación de espacios naturales y virtuales en el desarrollo de los sujetos y, en consecuencia, en su desarrollo identitario. A tal efecto, entendiendo que naturaleza y tecnología no pueden disociarse del desarrollo del ser humano, desde la Pedagogía se requiere trabajar a favor de una educación que entrelace dichos espacios, aprovechando las potencialidades inherentes de ambos contextos en el desarrollo de la persona, sin perder de vista los períodos críticos del desarrollo, como es la infancia.

4.1. *Limitaciones y líneas futuras de investigación*

Si bien esta investigación parte de una metodología que otorga rigor y calidad científica a los resultados obtenidos, el limitado número de estudios disponibles y, por lo tanto, seleccionados para su análisis suponen una limitación respecto a la generalización de los hallazgos. Por otro lado, aunque se delimitaron criterios de inclusión claros y explícitos, el sesgo de evaluación por parte de los investigadores respecto a la selección de los estudios es una variable que no se puede obviar. Los hallazgos obtenidos en la revisión sistemática permitieron identificar y contextualizar determinadas variables que la literatura relaciona con el desarrollo de la identidad de los infantes y que se ven influenciadas por la relación entre este grupo de edad y la naturaleza. Estas variables pueden contribuir a establecer las bases teóricas de partida que permitan ampliar el conocimiento en cuanto a la construcción de la identidad en conexión con la naturaleza, y mediante experiencias desarrolladas dentro de estos entornos utilizando las tecnologías como factor interviniente en el desarrollo del apego hacia estos espacios. Con el objetivo de profundizar en este campo, a partir de los proyectos de investigación previamente citados, se propone como futura línea de investigación explorar y analizar las vías por la que los infantes construyen su identidad mediante la conexión y el vínculo con entornos naturales, desarrollando experiencias sociales y culturales basadas en estudios contextualizados en las dinámicas sociales y culturales actuales que permitan dar respuesta a nuevos retos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). A study of the experiences of children aged 7-11 taking part in mindful approaches in local nature reserves. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1736110>
- Addas, A. (2022). Exploring the pattern of use and accessibility of urban green spaces: evidence from a coastal desert megacity in Saudi Arabia. *Environmental Science and Pollution Research*, 29(37), 55757-55774. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-19639-4>
- Amoly, E., Dadvand, P., Forns, J., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., Álvarez-Pedrerol, M., Nieuwenhuijsen, M., & Sunyer, J. (2014). Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: the BREATHE Project. *Environmental Health Perspectives*, 122(12), 1351-1358. <https://doi.org/10.1289/ehp.1408215>
- Änggård, E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523>
- Askerlund, P., & Almers, E. (2016). Forest gardens – new opportunities for urban children to understand and develop relationships with other organisms. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20(1), 187-197. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.08.007>
- Barrera-Hernández, L., Sotelo-Castillo, M., Echeverría-Castro, S., & Tapia-Fonllem, C. (2020). Connectedness to Nature: Its Impact on Sustainable Behaviors and Happiness in Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00276>
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la auto-determinación posible. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128. <https://doi.org/10.14201/3114>
- Bikomeye J. C., Balza J., & Beyer K. M. (2021). The Impact of Schoolyard Greening on Children's Physical Activity and Socioemotional Health: A Systematic Review of Experimental Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>
- Camelo, A. (2023). La sociología visual en la comprensión de la identidad en la infancia. *Educación y Ciencia*, 27, e1512. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15129>
- Cheung, L. T., & Hui, D. L. (2018). Influence of residents' place attachment on heritage forest conservation awareness in a peri-urban area of Guangzhou, China. *Urban forestry & urban greening*, 33, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.05.004>
- Chimento, A., Mukherjee, I., Chandna, J., Dutton, C., Rahman, A., & Bristow, K. (2018). A haven of green space: learning from a pilot pre-post evaluation of a school-based social and therapeutic horticulture intervention with children. *BMC Public Health*, 18(836). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5661-9>
- Cudworth, D., & Lumber, R. (2021). The importance of Forest School and the pathways to nature connection. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 71-85. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00074-x>
- Dewey, A. M. (2021). Shaping the Environmental Self: The Role of Childhood Experiences in Shaping Identity Standards of Environmental Behavior in Adulthood. *Sociological Perspectives*, 64(4), 657- 675. <https://doi.org/10.1177/0731121420981681>

- Dopko, R. L., Capaldi, C. A., & Zelenski, J. M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, *63*, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002>
- Ergün, N. (2020). Identity development: Narrative identity and intergenerational narrative identity. *Current Approaches in Psychiatry*, *12*(4), 455-475. <https://doi.org/10.18863/pgy.676439>
- Erikson, E. (1994). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton.
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, *29*(5), 679-687. <https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
- Flórez Varón, A., y Cárdenas-Támara, F. (2022). Desarrollo de la identidad ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza. *Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales*, (3), 20-58. <https://doi.org/10.53010/nys3.02>
- Fretwell, K., & Greig, A. (2019). Towards a Better Understanding of the Relationship between Individual's Self-Reported Connection to Nature, Personal Well-Being and Environmental Awareness. *Sustainability*, *11*(5), 1386. <https://doi.org/10.3390/su11051386>
- González, G., Lazzaro, M., & Mundaca, E. (2022). A (Geo-) Narrative Analysis of Children's Perceptions of Wellbeing in Relation to Nature as the Basis for Educational Intervention Planning. *SAGE Open*, *12*(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221097398>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, *26*, 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, C. (2017). Children environmental identity development in an Alaska Native rural context. *International Journal of Early Childhood*, *49*(3), 303-319. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0204-6>
- Green, C. (2018). *Children's environmental identity development*. Peter Lang.
- Holt, E. W., Lombard, Q. K., Best, N., Smiley-Smith, S., & Quinn, J. E. (2019) Active and Passive Use of Green Space, Health, and Well-Being amongst University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(3), 424. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030424>
- Humphreys, C., & Blenkinsop, S. (2018). Ecological identity, empathy, and experiential learning: A young child's explorations of a nearby river. *Australian Journal of Environmental Education*, *34*(2), 143-158. <https://doi.org/10.1017/ae.2018.20>
- Huynh, O., Craig, W., Janssen, I., & Pickett, W. (2013). Exposure to public natural space as a protective factor for emotional well-being among young people in Canada. *BMC Public Health*, *13*(407). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-407>
- Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizabal, M. R., y Ruíz-AlberdÍ, C. M. (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>
- Jarvis, I., Sbihi, H., Davis, Z., Brauer, M., Czekajlo, A., Davies, H., Gergel, S., Guhn, M., Jerrett, M., Koehoorn, M., Nesbitt, L., Oberlander, T., Su, J., & van den Bosch, M. (2022). The influence of early-life residential exposure to different vegetation types and paved surfaces on early childhood development: A population-based birth cohort study. *Environment International*, *163*, 107196. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2022.107196>
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological*,

- sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117–151). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1807.003.0006>
- Liao, J., Yang, S., Xia, W., Peng, A., Zhao, J., Li, Y., Zhang, Y., Qian, Z., Vaughn, M., Schootman, M., Zhang, B., & Xu, S. (2020). Associations of exposure to green space with problem behaviours in preschool-aged children, *International Journal of Epidemiology*, *49*(3), 944-953. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz243>
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Luís, S., Dias, R., & Lima, M. L. (2020). Greener Schoolyards, Greener Futures? Greener Schoolyards Buffer Decreased Contact with Nature and Are Linked to Connectedness to Nature. *Frontiers in Psychology*, *11*, 567882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567882>
- Martori, J. C., Apparicio, P., & Séguin, A. M. (2020). Spatial Potential Accessibility of Playgrounds in Barcelona City. *Applied Spatial Analysis and Policy*, *13*, 489-506. <https://doi.org/10.1007/s12061-019-09316-4>
- Muñoz, S. A. (2009). *Children in the Outdoors*. Sustainable Development Research Centre.
- Muñoz-Rodríguez, J. M. (2022). Del déficit de naturaleza: hacia una pedagogía de las cosas de la naturaleza. En A. García del Dujo (Coord.), *Pedagogía de las cosas. Quiebra de la educación de hoy* (pp. 395-402). Octaedro.
- Mycock, K. (2018). Playing with mud- becoming stuck, becoming free? ...The negotiation of gendered/class identities when learning outdoors. *Children's Geographies*, *17*(4), 454-466. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1546379>
- Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Nieuwenhuijsen, M., Lum, J. A., Flensburg-Madsen, T., Bentsen, P., & Enticott, P. (2021). Landscapes of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. *Environment International*, *146*, 106238. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106238>
- Nyarku, M., Buonanno, G., Ofose, F., Jayaratne, R., Mazaheri, M., & Morawska, L. (2019). Schoolchildren's personal exposure to ultrafine particles in and near Accra, Ghana. *Environment International*, *133*, 105223. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2019.105223>
- Pelo, A. (2018). *The goodness of rain*. Exchange Press.
- Pérez-del-Pulgar, C., Anguelovski, I., Cole, H. V. S., de Bont, J., Connolly, J., Baró, F., Díaz, Y., Fontán-Vela, M., Duarte-Salles, T., & Triguero-Mas, M. (2021). The relationship between residential proximity to outdoor play spaces and children's mental and behavioral health: The importance of neighborhood socio-economic characteristics. *Environmental Research*, *200*, 111326. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2021.111326>
- Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The School Garden: A Social and Emotional Place. *Frontiers in Psychology*, *12*, 567720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>
- Puig, J., y Casas, M. (2017). El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *29*(1), 101-128. <https://doi.org/10.14201/teoredu291101128>
- Puig, J., Echarri, F., y Casas, M. (2014). Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *26*(2), 115-140. <http://doi.org/10.14201/teoredu2014261115140>

- Pyle, R. M. (1993). *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*. Oregon State University Press.
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4448>
- Rosa, C., & Collado, S. (2019). Experiences in Nature and Environmental Attitudes and Behaviors: Setting the Ground for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00763>
- Sánchez Calleja L., y García Jiménez E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Sempik, J., Rickhuss, C., & Beeston, A. (2014). The Effects of Social and Therapeutic Horticulture on Aspects of Social Behaviour. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(6), 313-319. <https://doi.org/10.4276/030802214X14018723138110>
- Sepúlveda, M. G. (2020). *Psicoterapia constructivista evolutiva con niños y adolescentes*. Mediterráneo.
- Squillaciotti, G., Carsin, A. E., Bellisario, V., Bono, R., & García-Aymerich, J. (2022). Multisite greenness exposure and oxidative stress in children. The potential mediating role of physical activity. *Environmental Research*, 209, 112857. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.112857>
- Subero Tomás, D., y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Trianes Torres, M. V., y Amezcua Membrilla, J. A. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Pirámide
- Vega Granda, R. A., Briones Coello, M. C., y Martínez Marin, S. U. (2022). Las inteligencias múltiples en el desarrollo infantil desde la identidad y autonomía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3757-3766. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2882
- Vera, J., y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Vignoles, V., Schwartz, S., & Luyckx, K. (2012). Toward an Integrative view of identity. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1-23). Springer.
- Wang, B., Gu, X., & Wang, S. (2020). Development of the adolescent nature-deficit scale. *Psychology Techniques and Applications*, 8(9), 559-568. <http://www.xljsyyy.com/EN/Y2020/V8/I9/559>
- Waterman, A. (2012). Eudaimonic identity Theory: identity as self-discovery. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 357-380). Springer.
- Xia Dong, L. (2023). Nature deficit and mental health among adolescents: A perspectives of conservation of resources theory. *Journal of Environmental Psychology*, 87, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.101995>

CONNECTION WITH NATURE AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF CHILDHOOD IDENTITIES: A SYSTEMATIC REVIEW¹

La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: una revisión sistemática

Bárbara Mariana GUTIÉRREZ-PÉREZ, Jesús RUEDAS-CALETRIO, David CABALLERO FRANCO and Alicia MURCIANO-HUESO

Universidad de Salamanca. Spain.

*barbaragutierrez@usal.es; ruedasjc@usal.es; caballero@usal.es; aliciaamb@usal.es
<https://orcid.org/0000-0003-3227-3225>; <https://orcid.org/0000-0002-9159-1568>;
<https://orcid.org/0000-0003-4954-6795>; <https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>*

Date received: 27/03/2023

Date accepted: 01/06/2023

Online publication date: 01/01/2024

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Gutiérrez-Pérez, B. M., Ruedas-Caletrio, J., Caballero Franco, D. & Murciano-Hueso, A. (2024). Connection with Nature as a Key Factor in the Formation of Childhood Identities: A Systematic Review [La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: una revisión sistemática]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31-52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>

1. This research was funded by the Grant Proyecto NATEC-ID. Análisis de los procesos de (des-re)conexión con la NATuraleza y la TECnología en la construcción de la IDentidad del niño -PID 2021-122993NB-I00- funded by MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ and by ERDF A way of making Europe and Grant Proyecto Tecnología disruptiva como catalizadora de la transición ecológica desde la educación ambiental. Estudio y diseño de soluciones tecnoeducativas desde NATUR-TEC Kids LivingLab -TED2021-130300A-C22- funded by MCIN/AEI /10.13039/501100011033 and by European Union NextGenerationEU/PRTR.

ABSTRACT

Rapid urban and technological development has driven humans towards social and cultural dynamics marked by a nature deficit in their habits and routines. Previous research has analysed the effects of separating humans from natural spaces from a variety of perspectives, highlighting the benefits and importance of establishing a stronger connection between people and nature. The aim of this study was to establish the impact of nature on particular internal attributes such as values, behaviours, emotions and social skills that shape the identity construction of the individual, especially during childhood. To do so, a systematic literature review was carried out following the SALSA framework based on a bibliographic search in the Web of Science and Scopus databases. The literature selection was limited to studies published between 2012 and 2022. After applying pre-established criteria, a total of 10 articles were selected for analysis. Most of the results showed that interaction with nature has positive effects on children's emotional, behavioural, and social development, offering greater self-knowledge, positive bonds with peers, a deeper connection with the environment and, ultimately, a process of personal development that generates a healthy identity construction through connection with nature. In conclusion, it is important to increase research into the impact of natural environments on identity construction from an early age, from pedagogical and humanist perspectives.

Keywords: childhood; natural environment; identity; human development; literature review.

RESUMEN

El acelerado desarrollo urbanístico y tecnológico ha impulsado al ser humano hacia dinámicas sociales y culturales marcadas por el déficit de naturaleza en sus hábitos y rutinas. Los efectos producidos por la separación del sujeto de los espacios naturales han sido estudiados desde diferentes perspectivas en investigaciones previas, destacando desde diferentes perspectivas los beneficios y la importancia de establecer una mayor conexión entre las personas y estos espacios. El objetivo del presente estudio consistió en conocer las implicaciones que la naturaleza tiene sobre determinados atributos internos como valores, comportamientos, emociones y competencias sociales que configuran la construcción identitaria del individuo, especialmente durante la infancia. Para ello, a partir de una búsqueda bibliográfica en las bases de datos *Web of Science* y Scopus, se llevó a cabo una Revisión Sistemática de Literatura mediante el marco SALSA. La selección de la literatura se limitó a los estudios publicados entre 2012 y 2022, tras la aplicación de criterios preestablecidos, se seleccionaron un total de 10 artículos para su análisis. La mayoría de los resultados encontrados indicaron que la interacción con la naturaleza genera efectos positivos en el desarrollo emocional, comportamental y social de niños y niñas, ofreciendo un mayor conocimiento de sí mismos, vínculos positivos con sus iguales, una conexión más profunda con el entorno y, en definitiva, un proceso de desarrollo personal que genera una construcción identitaria saludable a través de la conexión con la naturaleza. Como conclusión, se constata la importancia de aumentar las investigaciones

respecto a la influencia de los entornos naturales en el desarrollo identitario desde edades tempranas, abordando perspectivas pedagógicas y humanistas.

Palabras clave: infancia; medio ambiente natural; identidad; desarrollo humano; estudio bibliográfico.

1. INTRODUCTION

Recent development in contemporary societies has been characterised by expansive urban construction that has involved the shrinking and degradation of natural spaces, resulting in increasingly built-up environments where the relationship with nature becomes ever more complex and distant (Puig & Casas, 2017). In addition to this hyper-urban model of cities, there is the presence of the virtual space, the expansion of which has caused significant changes to how we relate to our environment (Ibáñez Ayuso *et al.* 2023) The convergence of both phenomena, that is to say, expansive urban construction and the abundance of digital technology, reinforces what Louv (2005) calls “nature deficit”, sustained by social dynamics that are increasingly mediated by technologies and which overwhelmingly happen in urban environments. As a result, people’s experiences, routines and habits are affected by a significant exposure to virtual and artificial environments, with significant implications for their behaviour and, consequently, for the basic educational processes that comprise their “being”.

The reality of this denatured situation differs from the results of studies carried out by different authors (Barrera-Hernández *et al.*, 2020; Rosa & Collado, 2019), which hold that natural environments are not just a factor that determines the well-being of the subject, but that in addition human beings’ dependence on and interaction with their ecosystem is fundamental for an integral education and to comprehend human identity and its role in society (Puig *et al.*, 2014). For example, it can be seen that nature is a stimulus for improving physical well-being (Nyarku *et al.*, 2019; Squillaciotti *et al.*, 2022) and psychological well-being (Holt *et al.*, 2019; Xia Dong, 2023). Likewise, for Cudworth and Lumber (2021), Dopko *et al.* (2019) and Muñoz (2009), direct connection with green spaces helps reduce emotional and behavioural problems and provides the subject with an ideal context to develop independence, autonomy and confidence. Likewise, the social focus notes that nature provides people with spaces for socialisation and for establishing bonds among peers and with the environment that surrounds them, emphasising the development of ecological values and conscience (Evans *et al.*, 2018; Humphreys & Blenkinsop, 2018). Ultimately, habits and bonds with nature influence different areas of people’s learning and, as a result, the construction of different conceptions in their identity, such as the individual, the social and the ecological. Consequently, for authors such as Green (2018), Pelo (2018) and Muñoz-Rodríguez (2022), the connection between human beings and nature has a meaningful effect on the redefinition of the identity of the individual.

1.1. *Identity construction and nature*

The construction of human identity construction has been studied from a range of perspectives and theoretical dimensions (Quiroga *et al.*, 2021; Sepúlveda, 2020) owing to its conceptual complexity. The different approaches used in the literature agree that this process of identity construction is neither static nor homogeneous, but rather occurs during the different stages of people's lives. However, the process of construction of the sense of the "self" has its most critical period during early childhood (Ergün, 2020; Vega Granda *et al.*, 2022).

Based on an integrated approach, and taking into account the multidimensionality attributed to the identity of the person (Quiroga *et al.*, 2021), the sense of identity is shaped through the convergence and organisation of individual or personal identity and its integration in the subject itself and with others (Sánchez Calleja & García Jiménez, 2020; Vignoles *et al.*, 2012). So, individual identity corresponds to identity content that pertains to the person, on the one hand, centring on the individual processes of discovery and differentiation of the subject's own identity and, on the other, referring to internal attributes of the subject such as goals, values, behavioural norms, desires, emotions and beliefs (Camelo, 2023; Waterman, 2012). On the other hand, identity integration corresponds to relational identity, which involves accommodating the subject's past, present and future experiences, establishing the continuity of its "self" (Erikson, 1994; Quiroga *et al.*, 2021). Similarly, this integration occurs through processes of assimilation and adoption of the roles that the subject carries out within society, thus expanding the person's experiential possibilities by doing different actions and behaviours (Sepúlveda, 2020). Finally, integration with others refers to collective identity, in other words, to the identification of the subject with other groups and to the sense of belonging to them. From this perspective, identity construction is understood to be linked to social and collective processes, encompassing internal attributes such as feelings, beliefs and behaviours that are produced through identification with others (Flórez Varón & Cárdenas-Támara, 2022; Subero Tomás & Esteban-Guitart, 2020).

In view of these dimensions, other authors (Cheung & Hui, 2018; Vignoles *et al.*, 2012) establish that identity construction is also linked to material identity and identity of place, shaped through feelings of belonging to environments that are meaningful for the subjects. To that effect, and taking into account the continuity of the meaning of the "self", natural environments are a potential field for personal and collective experiences. The results of these experiences are reflected in the development of values, beliefs, socialisation and behaviour (Dewey, 2021; Green, 2017). The effects of these factors on the individual's identity development are evidenced in the coincidence between these factors that are influenced by natural spaces and the internal attributes of the person that comprise the identity of the subject.

Although the influence of natural spaces on the well-being and development of the subject is theoretically and empirically based on various studies, the number of

studies that aim to analyse the effect of these spaces on the attributes that comprise the subject's identity is currently limited. Consequently, based on the NATEC-ID and NATUR-TEC Kids LivingLab projects, this study seeks to provide an overview of the effects of natural spaces on the subject's identity construction during a critical period of development, centring the research on the child population. Specifically, it seeks to identify how and to what extent nature influences children's acquisition of values, feelings, socialisation processes and behaviour, which will subsequently influence their meaning of the "self". To this end, to achieve the objective set, we present a systematic literature review, selecting studies published in the last 10 years that make it possible to answer the following key questions: What research objectives are proposed in the literature analysed? How does nature influence the internal attributes of the child considered in this research? And, what are the principal results obtained regarding the influence of the natural environment on the development of these attributes?

2. METHODOLOGY

To ensure the quality and scientific validity of this research, we used the SALSA (Search, Appraisal, Synthesis and Analysis) framework. This comprises four sequential phases: literature searching; source evaluation; synthesising information; and content analysis (Grant & Booth, 2009).

2.1. Databases, algorithms and search strategies

We used the Web of Science (WoS) and Scopus databases the first phase owing to the multidisciplinary character and impact factor of both repositories in the different areas of knowledge.

Based on the previously reviewed literature, we identified a series of keywords or descriptors and included them in the following 3 algorithms: a) Algorithm 1: *child** AND *natur** AND *environment* AND (*deficit* OR *exposure* OR *relatedness*); b) Algorithm 2: *child** AND *school* AND (*gardens* OR *green space**); and c) Algorithm 3: *child** AND *green space** AND (*urban* OR *cit**). These algorithms include the study sample delimited in this research as well as generic concepts or concepts related to the term "nature". Therefore, considering this latter concept, for this research we accepted wild spaces, blue areas (rivers, beaches, lakes, etc.) and green spaces located in urban areas (gardens, vegetable gardens, parks with trees and areas in the open air with vegetation) as natural environments. Regarding the identity factor, we established a series of variables or internal attributes that influence children's identity construction: experiences, emotional component, beliefs, behaviours, sociability, establishing bonds, and values. In order to include a large number of pieces of research, these attributes were not included in the search algorithms. However, the presence of these variables was used as an eligibility criterion in the literature evaluation phase.

In WoS, we searched the *Education and Educational Research* category, applying the algorithms to the Title and Abstract fields (TI-AB), while in Scopus, the algorithms were applied to field tags corresponding to Title, Abstract and Keywords (TITLE-ABS-KEY), executing the search in all of the categories. These searches took place during January 2023.

2.2. Literature evaluation and inclusion and exclusion criteria

We evaluated the sources by establishing inclusion and exclusion criteria from two perspectives: the first encompassed a series of criteria relating to the filters applied during the database search process and the second centred on eligibility criteria applied following an in-depth review of the preselected research works. Figure 1 shows the criteria set in both perspectives.

FIGURE 1
INCLUSION AND EXCLUSION CRITERIA

Search filter criteria	Inclusion criteria	(a) Open-access publications
		(b) Publications from between 2012 and 2022
		(c) Publications as journal articles
		(d) Publications in English or Spanish
	Exclusion criteria	(a) Restricted-access publications
		(b) Publications from outside the established range
		(c) Publications as books, book chapters, reviews, conference proceedings, theses
		(d) Publications in languages other than English or Spanish
Eligibility criteria	Inclusion criteria	(a) Publications that analyse green spaces as a variable
		(b) Publications that analyse internal attributes that influence participants' identity construction
		(c) Research with samples comprising participants aged up to 16 years
	Exclusion criteria	(a) Publications that analyse green spaces as a contextual factor or a medium
		(b) Publications that analyse attributes or variables that do not influence participants' identity construction
		(c) Research with samples comprising participants aged over 16 years

2.3. Literature selection and information synthesis process

After applying the search filter criteria, a total *N* of 409 articles were preselected using the first algorithm (WoS *n* = 179; Scopus *n* = 230), 271 articles were found with the second (WoS *n* = 4; Scopus *n* = 267) and 188 were identified by the third (WoS *n* = 11; Scopus *n* = 177). An in-depth review of the preselected studies was then performed, applying the eligibility criteria. Following this exhaustive evaluation, 2 studies from the first search algorithm were selected, 7 from the second algorithm and 1 from the third. A check for duplicated articles was then performed to ensure that the participating researchers had applied the same evaluation criteria. This showed that no identical articles had been selected from the different databases. A total of 10 articles were ultimately selected for analysis in this research (Figure 2).

FIGURE 2
 LITERATURE SELECTION PROCESS

IDENTIFICATION (Fields TI-AB and TITLE-ABS-KEY)		
Algorithm 1 WOS <i>n</i> = 636 Scopus <i>n</i> = 1,075	Algorithm 2 WOS <i>n</i> = 23 Scopus <i>n</i> = 894	Algorithm 3 WOS <i>n</i> = 19 Scopus <i>n</i> = 444
SEARCH FLITER CRITERIA		
Inclusion/exclusion criteria (a)		
Algorithm 1 WOS <i>n</i> = 222 Scopus <i>n</i> = 324	Algorithm 2 WOS <i>n</i> = 5 Scopus <i>n</i> = 365	Algorithm 3 WOS <i>n</i> = 12 Scopus <i>n</i> = 224
Inclusion/exclusion criteria (b)		
Algorithm 1 WOS <i>n</i> = 193 Scopus <i>n</i> = 278	Algorithm 2 WOS <i>n</i> = 5 Scopus <i>n</i> = 304	Algorithm 3 WOS <i>n</i> = 12 Scopus <i>n</i> = 209
Inclusion/exclusion criteria (c)		
Algorithm 1 WOS <i>n</i> = 180 Scopus <i>n</i> = 231	Algorithm 2 WOS <i>n</i> = 4 Scopus <i>n</i> = 272	Algorithm 3 WOS <i>n</i> = 11 Scopus <i>n</i> = 177
Inclusion/exclusion criteria (d)		
Algorithm 1 WOS <i>n</i> = 179 Scopus <i>n</i> = 230	Algorithm 2 WOS <i>n</i> = 4 Scopus <i>n</i> = 267	Algorithm 3 WOS <i>n</i> = 11 Scopus <i>n</i> = 177
ELIGIBILITY CRITERIA (a), (b) and (c)		
Algorithm 1 WOS <i>n</i> = 0 Scopus <i>n</i> = 2	Algorithm 2 WOS <i>n</i> = 0 Scopus <i>n</i> = 7	Algorithm 3 WOS <i>n</i> = 0 Scopus <i>n</i> = 1
Total <i>N</i> of articles selected = 10		

A data table was designed as a method for documenting the information synthesis process. This table records the following variables: a) author(s), b) year of publication, c) research design, d) type of research, e) research method, f) sample, g) research aim, h) variables analysed and i) relevant results of the research. The results obtained from the variables relating to research designs (design, type and method) were evaluated quantitatively, while for the last three variables, a quantitative focus was applied through a narrative analysis of the units of content provided in the pieces of research.

3. RESULTS

3.1. Description of the selected studies

Table 1 synthesises the principal data about the research subjected to analysis with regard to year of publication, method, research design and type, as well as the sample participating and the context of the research.

These data indicate that research on the influence of nature on the development of internal attributes in children has been done on an occasional and transversal basis over a number of years. However, there was a gradual increase in

TABLE 1
STUDIES SELECTED FOR ANALYSIS

Author(s)	Year	Method	Design	Type	Sample	Context
Adams & Beauchamp	2021	Qualitative	Observational	Transversal	91	Wales
Amoly <i>et al.</i>	2014	Qualitative	Observational	Transversal	2111	Spain
Askerlund & Almers	2016	Mixed	Observational	Transversal	27	Sweden
Chiumento <i>et al.</i>	2018	Mixed	Quasi-experimental	Longitudinal	36	England
González <i>et al.</i>	2022	Qualitative	Observational	Transversal	10	Chile
Huynh <i>et al.</i>	2013	Quantitative	Observational	Transversal	17249	Canada
Jarvis <i>et al.</i>	2022	Quantitative	Observational	Longitudinal	27539	Canada
Luís <i>et al.</i>	2020	Quantitative	Observational	Transversal	132	Portugal
Mycock	2018	Qualitative	Observational	Longitudinal	75	England
Pollin & Retzlaff-Fürst	2021	Mixed	Quasi-experimental	Longitudinal	53	-

publications focussing on this line of research in the most recent two-year period (2021 and 2022). When examining the methodological characteristics of the 10 studies selected, it is apparent that qualitative research is more common (see Adams & Beauchamp, 2021; Amoly *et al.*, 2014; González *et al.*, 2022; Mycock, 2018). Similarly, it is notable that many of the studies adopt an observational analytical focus (for example, Adams & Beauchamp, 2021; González *et al.*, 2022; Mycock, 2018, among others). Finally, a predominance of transversal research is apparent (for example Adams & Beauchamp, 2021; Askerlund & Almers, 2016; Huynh *et al.*, 2013, among others).

There is a notable disparity in the number of participants in the samples of the studies selected. The study with the smallest sample featured 10 children (González *et al.*, 2022), while the research with the largest sample included a total of 27,539 children (Jarvis *et al.*, 2022). Participants' ages ranged from 3 to 16, covering everything from early childhood to adolescence. Three of the studies selected had the same minimum age of participants: Askerlund and Almers (2016) had a sample aged between 7 and 8, Amoly *et al.* (2014) worked with children aged from 7 to 10 and Adams and Beauchamp (2021) included children aged from 7 to 11 in their study. Furthermore, two studies shared maximum ages in their samples. González *et al.* (2022) carried out their research with a sample aged between 6 and 12, while Pollin & Retzlaff-Fürst (2021) worked with children aged between 11 and 12. Similarly, the studies by Chiumento *et al.* (2018) and Luís *et al.* (2020) featured samples with a maximum age of 14, specifically, with a range of 9 to 14 in the former and 8 to 14 in the latter. Finally, Huynh *et al.* (2013) worked with the oldest sample, covering a range of 10 to 16 years.

Jarvis *et al.* (2022) did not specify the age range of their study sample, although they did note that the mean age was 5.6 years. Regarding the gender of the sample, it was striking that four works did not provide this information (Adams & Beauchamp, 2021; Amoly *et al.*, 2014; Askerlund & Almers, 2016; González *et al.*, 2022). Most of the works that did provide this information maintained parity between genders, with the exception of Mycock (2018) where there were more girls.

3.2. *The influence of nature on children's emotional and social development*

Adams and Beauchamp (2021) underline the necessary interaction between human beings and nature. These researchers implemented a series of experiential activities in their study that were carried out in nature reserves with the objective of understanding the perceptions, feelings and sensations produced by direct contact between children and these environments. Their findings indicate that the children experienced feelings of calm, plenitude, freedom and relaxation, underlining the opportunity natural spaces provide to carry out reflexive exercises of introspection. These perceptions also influenced their temporal conscience, demonstrating the

liberating aspect of nature. Ultimately, the children's biophilic experiences resulted in an improved perception of nature, a greater connection with these environments and a better sense of self and self knowledge.

On this line, Chiumento *et al.* (2018) present the results of a pilot Social and Therapeutic Horticulture (STH) intervention called *Haven of Green Space*. The authors draw on the research by Sempik *et al.* (2014) to define STH, conceptualising it as therapeutic interventions based in green spaces to improve participants' well-being. Similarly, Chiumento *et al.* (2018) start from the framework of the "Five Ways to Well-Being", an approach that seeks to promote behavioural change in subjects towards the development of positive relations, autonomy, competence and security. Consequently, Chiumento *et al.* (2018) transfer these approaches to therapeutic practice with children through the following five actions: a) connecting with others and with nature, b) doing physical activity, c) perceiving the environment and one's own feelings, d) generating self-confidence, and e) establishing reciprocal relations with other people. The findings extracted indicate that the interventions using STH benefited the mental health and well-being of children with behavioural, emotional and social difficulties who participated in the project. These results endorse nature's capacity to influence internal attributes such as emotional well-being, self-esteem, the sense of belonging and the creation of social and relational networks.

Meanwhile, González *et al.* (2022) define the connection with nature as an affective and experiential sense of belonging to the natural world that relates to pro-environmental and prosocial behaviour, positive levels of happiness, satisfaction and resilience. In this study, González *et al.* (2022) set the objective of analysing the experiences and perceptions of relationship between subject and nature that influence the well-being of children who live close to natural environments and that of children who live far from them. The researchers start from an interpretation of well-being constructed using three dimensions: physical; psychological, encompassing cognitive and emotional well-being; and social. The positive perceptions that children report of nature's influence on their well-being stand out in regard to the findings linked to the internal attributes that comprise their identities. In particular, these findings show that the children's relationship with nature generated feelings of happiness and self-satisfaction, as well as creating social bonds without any significant difference being presented according to the distance between the natural environment and where they live. Nonetheless, differences in participants' perceptions relating to how nature influences their well-being were identified. Accordingly, children who live close to natural environments perceived an improvement in their physical well-being, while those who live further away perceived an improvement in their psychological well-being (cognitive and emotional).

Jarvis *et al.* (2022) investigate the association between early exposure to vegetation and childhood development. They evaluated it using the "Early Development

Instrument” (EDI). This is intended to measure children’s capacity to meet the developmental milestones for their age, including the following domains: physical health and well-being, social competence, emotional maturity, language and cognitive development, and communication skills and knowledge. Regarding exposure to nature, three different environments are established, with the type and volume of vegetation varying in each of them: total vegetation, tree cover and grass cover. The findings not only indicate that green spaces had a positive influence on the five dimensions of childhood development, but they also demonstrated that these effects increase or decrease depending on the type and volume of natural cover. For example, tree-covered areas had a stronger positive influence on children’s development than grass-covered ones. However, these results, which link well-being with the type and volume of vegetation do not match the results of other studies.

Huynh *et al.* (2013) set out to evaluate the relationship between emotional well-being and the exposure to nature of children and adolescents. Their findings indicate that, while nature’s positive effects on people’s well-being are already well-founded, they were not significant in the context of their research. Huynh *et al.* (2013) determine that the possible causes of the weak effect of nature on children and adolescents’ well-being could be: contextual and personal variables; the composition or type of natural space; the variation of the perception, use and interaction with the natural space; the taking of decisions regarding the type of contact with nature, as well as the variations in the geography of and access to these environments.

For their part, Luís *et al.* (2020) refer to how children’s growing disconnect with nature can be combated by the potential for schools to recover this bond through their playgrounds. The fact is that if school is somewhere where children spend much of their time, their environments can be enhanced through ever greener designs of spaces that reinforce the bond between students and natural environments. Consequently, Luís *et al.* (2020) suggest examining and comparing the effects of green playgrounds in three educational centres where the presence of natural elements varies (paved playground with little vegetation, playground with green areas and an earth playground with a vegetable garden). In particular, the authors on the one hand focus on the immediate effects of these environments on the restorative experience and, on the other hand, on the long-term effects on attitudes towards and connections with nature, as well as on social competences. Their findings indicate that contact with green playgrounds made a positive contribution to students’ restorative experiences, with them displaying more positive attitudes towards natural settings and a greater connection with nature.

However, the findings of these three authors regarding the influence of nature on social competences were not significant, matching the results obtained by Huynh *et al.* (2013). In particular, Luís *et al.* (2020) establish that the weak relationship

between nature and social competences might be because of the instrument used to evaluate social competences or the effect of a range of variables at play in social interaction in educational centres: number of children, heterogeneous interests, motivations and personality among others. In view of these results, Luís *et al.* (2020) argue for this line of study to be expanded and tackled in greater depth, something later done in the work by Pollin and Retzlaff-Fürst (2021). For these authors, school vegetable gardens stand out as green spaces that have a positive influence on the children's integral development.

To that effect, Pollin and Retzlaff-Fürst (2021) carried out an exploratory study to examine how much educational interventions implemented in a school vegetable garden influence the development of children's social and emotional behaviour. The results show that lessons supported by natural environments increased the manifestation of positive emotions, in particular happiness and wonder, promoting the creation of positive bonds with experiences that occurred in direct contact with nature. Unlike Huynh *et al.* (2013) and Luís *et al.* (2020), these authors emphasise in their research how social competences and opportunities are benefited, something that is reflected in cooperative behaviour between the children. Ultimately, interactions with natural environments while carrying out educational activities can be of value for emotional and social development and the development of other internal attributes such as self-esteem.

3.3. *The influence of nature on the formation of values and the behaviour of young children*

The research by Amoly *et al.* (2014) is part of the BREATHE Project (*BRain dEvelopment and Air polluTion ultrafine particles in scHool childrEn*). Among the variables analysed, the authors evaluated the influence on emotional, behavioural, relational and prosocial attributes in children of: a) time spent playing in green spaces; b) how green the children's home environments are; c) the proximity of their homes to significant green spaces; and d) contact with blue spaces (beaches). The results Amoly *et al.* (2014) obtained underlined how playing in green spaces, as well as contact and time spent in them and in blue environments had a positive effect on the development of children's behaviour. These effects were also reflected in emotional and prosocial attributes, allowing children to establish positive bonds with their peers and with the environment around them.

On this line, Askerlund and Almers (2016) present their research linked to the BÄRFIS project. In this framework, educational centres are offered access to and participation in a model forest garden. The importance of these natural settings is determined by their potentiality to generate and develop moral values, beliefs and perspectives in children. For this study, the authors propose as their objective, on the one hand, investigating children's reasoning ds to the dependence and

relations established between different organisms, including them, and on the other, analysing how to describe their relations with the setting, also identifying which values of nature they express. Regarding the dependence and relations between the different organisms, it is established that, after direct contact with nature, the children identified the existence of certain relationships created in the setting, for example, unidirectional relationships with the animals based on caring behaviour, that foster their interest in ecological well-being. However, the child-vegetation relationship was bidirectional, with mutual dependence between the subject and the natural setting standing out, as did the development of ecological conscience in the participants. With regard to the values that might be fostered in nature, Askerlund and Almers (2016) carried out a study based on the values presented by Kellert (2002): aesthetic, dominionistic, humanistic, moralistic, naturalistic, negativistic, scientific, symbolic and utilitarian. The results of this research show that the values most commonly expressed by the children are scientific or ecological, humanistic, aesthetic and naturalistic. So, the development of the former favours cognitive and intellectual capacities, problem solving, critical thinking, respect and appreciation for nature. Humanistic ones promote the capacity to receive and provide affection, forming bonds of attachment with the environment and cooperative behaviour. According to Askerlund and Almers (2016), promote curiosity, imagination, creativity, self-confidence and self-esteem. And finally, naturalistic ones generate feelings of respect for nature in children, as well as recognition of the intrinsic value of the environment surrounding them. These moral approaches agree with people's identity construction, specifically ecological identity.

Finally, a study by Mycock (2018) investigates how play in direct contact with nature, specifically mud, can influence the perception and management of students' gender identity in two forest schools and a school garden. This research starts from the approaches of open air schools and children's search for a connection with natural settings. As well as building neutral spaces in relation to gender roles (Änggård, 2016), these environments also foster open-ended and spontaneous play while at the same time children creatively and imaginatively explore their most immediate environment. These determinants are used by Mycock (2018), who for her research redesigned a space that she called a "mud kitchen", designed from a neutral perspective, without gender connotations, but with familiar utensils for the children. The configuration of this space offered the opportunity to relate through free and spontaneous interactions within the natural environment, in turn enabling children to renegotiate stereotyped gender limits, practising more flexible identities and developing values linked to respect, tolerance and empathy. Moreover, the author underlines the reconceptualisation of "cleanliness", mitigating the idealised perspective of this state, alluding to the fact a free, healthy and happy child gets dirty while playing in natural environments, enabling it to reconnect with itself, with its own nature and with what surrounds it. Ultimately, connection with nature and

playing freely in open areas in childhood foster the social competences that will influence the construction of children's identity from a multifaceted perspective, making them more responsible adults with solid social and affective bonds with their environment (Pyle, 1993).

Although the selected studies do not specifically aim to analyse the construction of childhood identities, they all examine attributes that are directly related to diverse conceptions of identity. It is apparent that the influence of the connection with nature on the construction of individual identity is analysed through the children's introspection, their self-knowledge, personal satisfaction, perceptions, adoption of values, and learning of behaviour, as proposed in the studies by Adams and Beauchamp (2021), Amoly *et al.* (2014), Askerlund and Almers (2016), González *et al.* (2022) and Mycock (2018). Likewise, the emotional attribute at play in the formation of identity stands out in most of the studies selected (for example, Adams & Beauchamp, 2021; Amoly *et al.*, 2014; Askerlund & Almers, 2016; Chiumento *et al.*, 2018, González *et al.*, 2022; Jarvis *et al.*, 2022; and Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021). Many of these works also study the interactive and relational aspects and socialisation, something that, on the one hand, coincides with the collective conception of identity, particularly in terms of identification with others, and, on the other hand, with the sense of belonging both to a social group and to the surrounding natural environment (Amoly *et al.*, 2014; Askerlund & Almers, 2016; Chiumento *et al.*, 2018; González *et al.*, 2022; Jarvis *et al.*, 2022; Mycock, 2018; Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021). As for relational identity, this is most notably analysed in the research by Mycock (2018), who studies the adoption of different roles by children in the experiences done in natural environments. Finally, the 10 studies selected analyse the conception of identity of place transversally by promoting and analysing the creation of bonds, connections and relationships with the non-human natural environment that surrounds the children. In essence, these findings reflect the multidimensional character of human identity and the continuity both of its construction at early ages and in the redefinition of the meaning of the "self".

The connection between children and nature has been approached in a variety of ways in the studies selected. For example, the studies by González *et al.* (2022), Huynh *et al.* (2013) and Jarvis *et al.* (2022) drew on children's prior experiences in relation to their contact with nature. On the other hand, Amoly *et al.* (2014), Luís *et al.* (2020) and Mycock (2018) centred on the children's interactional activities and spontaneous games. Adams and Beauchamp (2021) also analysed the connection with nature through spontaneous play, planned play and sensory relaxation experiences done by children in nature reserves. The findings of the other studies were obtained through experiences mediated by different learning situations in direct contact with nature (Askerlund & Almers, 2016; Chiumento *et al.*, 2018; Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021). Another notable aspect is the role played

by educational centres in the research. Luís *et al.* (2020) explored green school playgrounds as a way of fostering a connection with nature, while Pollin and Retzlaff-Fürst (2021) researched the effects of educational interventions based on a school garden. For her part, Mycock (2018) did her study in two forest schools and a green school, where the connection with nature was inherent in the educational setting. Finally, Amoly *et al.* (2014) and Askerlund and Almers (2016) underlined schools' capacity to bring students closer to natural settings, whether through time for playing in natural spaces close to the educational centre, as observed in the first study, or through participation in a project that allowed access to a forest garden, as shown in the second.

Most pieces of research found a positive effect in the attributes analysed. Children's connection to natural settings creates benefits in their emotional and social development and well-being (Chiumento *et al.*, 2018; González *et al.*, 2022; Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021), as well as in their development of values and the appropriateness of behaviour (Amoly *et al.*, 2014; Askerlund & Almers, 2016; Mycock, 2018). Nonetheless, we also found that studies such as those of Huynh *et al.* (2013) and Luís *et al.* (2020) do not agree with some of these results. The first of these studies found the improvement in the emotional well-being of young children to be weak, while in the second, this non-significant influence is reflected in the development of social competences. In both cases, the authors underline the small number of earlier studies that explain these results, and so they refer to what they regard as possible causes for their findings, agreeing that these could be due to the heterogeneity of interpersonal, intrapersonal and contextual variables; to the variability of the children's perceptions or valuations of nature, as well as the habits and routines of contact and connection with it or, as Huynh *et al.* (2013) state, the geographical or accessibility characteristics of these settings, which are sometimes some distance from where the children live.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The main aim of this study centred on identifying how nature influences the development of attributes involved in the construction of identity during early childhood. To do so, we performed a systematic review of the last 10 years, analysing a total of 10 articles. This research has allowed us to conclude that identity construction is a complex and non-homogeneous process (Bernal, 2005; Quiroga *et al.*, 2021), characterised by its continuous, diverse and distributed nature. This is the result of the situations experienced by subjects in a relational context with their environment and with others (Trianes Torres & Amezcua Membrilla, 2012; Vera & Valenzuela, 2012).

Intrapersonal and interpersonal factors are at play in the formation of the different identity constructs. The former relate to self-discovery, self-confirmation

of the individual “self”, emotional development, values and perceptions, among others, while the latter are linked to social interaction, the sense of belonging to a group or to social and cultural influences. In other words, the identity feeling is built through the lived experiences of each person and her interaction with others (Camelo, 2023). Moreover, and from a relational and identitarian concept of place, the environment provides a space for learning behaviour, creating ideas and beliefs, and adopting roles aimed at connecting with and caring for this environment (Flórez Varón & Cárdenas-Támara, 2022).

The findings of this study make it possible to establish that different internal factors or attributes involved in the identity construction of children are positively influenced by the connections established between the children and natural spaces. These results agree with other studies that have also shown a series of benefits relating to these attributes and contact with natural settings. Bikomeye *et al.* (2021) and Mygind *et al.* (2021) found that nature has a positive effect on the socio-emotional development of boys and girls. In addition, Fretwell and Greig (2019) underline the benefit of contact with nature on the personal well-being of this age group. Furthermore, Liao *et al.* (2020) have shown behavioural improvements, while Dewey (2021) specifically emphasised environmental improvement and the construction of ecological conscience and identity. In contrast, while the majority of the studies selected have shown positive effects on the connection between nature and identity, the works by Huynh *et al.* (2013) and Luís *et al.* (2020) did not align with this positive trend. The first of these studies found a weak effect of nature on children’s emotional well-being, while the second did not find a significant influence on the development of social competences. These findings can be attributed to what Wang *et al.* (2020) call “objective nature deficit” and “subjective nature deficit”. Objective nature deficit relates to a lack of knowledge of and contact with nature, while subjective nature deficit relates to aspects such as a lack of empathy for the environment, limited identification with natural living beings and a lack of satisfaction with the attributes of nature. Specifically, the work of Huynh *et al.* (2013) considers a lack of access to natural settings as one of the reasons for their weak influence on study participants’ internal attributes, something that is in agreement with objective nature deficit. This position is also analysed in other research (for example, Addas, 2022; Martori *et al.*, 2020; Pérez-del-Pulgar *et al.*, 2021) where the lack of accessibility of natural settings, whether these be wild areas or urban green spaces, was identified as one of the causes of the disconnection with nature. Therefore, considering the positive effects of interaction with natural spaces on the construction of identity during early childhood, it is important to direct educational processes towards reducing nature deficit, both objective and subjective (Louv, 2005, Wang *et al.*, 2020) and, by extension, promoting the formation of a healthy identity in children, starting from processes of humanisation and reconnection with the natural environment.

In short, the present work highlights how research aimed at analysing the influence of nature on the internal attributes that influence and determine the identity of children is limited, and how more depth in this line of study is needed. This conclusion is based on the importance of attending to, promoting and studying the child's relationship with nature from an experiential, situational, social and cultural perspective, taking into account that identity construction is the fruit of the subject's interaction with its surroundings (Erikson, 1994; Muñoz-Rodríguez, 2022; Sepúlveda, 2020). Nonetheless, based on current social trends, there is one situation that cannot be ignored, namely that technology is a significant and decisive factor in society's habits and routines. Consequently, it is not only necessary to identify the point at which technology and nature converge and complement one another, but also to analyse the effects of the interrelation of natural and virtual spaces on the development of subjects and, consequently, on their identity development. To this end, while accepting that nature and technology cannot be disassociated from the development of the human being, pedagogy must work in favour of an education that interlinks these spaces, taking advantage of the inherent potentialities of both contexts in the development of the person, without losing sight of critical periods in development, such as childhood.

4.1. *Limitations and future research*

Although this research is based on a methodology that ensures its results have rigour and scientific quality, the limited number of studies available and selected for analysis is a limitation when generalising the findings. Furthermore, although clear and explicit inclusion criteria were set, evaluation bias by the researchers when selecting the studies is a variable that cannot be ignored. The findings of the systematic review made it possible to identify and contextualise particular variables that the literature links to the children's development of identity and which are influenced by this age group's relationship with nature. These variables can contribute to establishing the theoretical starting points that make it possible to broaden knowledge regarding identity construction in connection with nature and through experiences developed within these environments using technology as a factor involved in the development of attachment to these spaces. With the aim of considering this field in greater depth, starting from the previously cited research projects, one suggested future line of research would be to explore and analyse the ways in which children construct their identity through their connection and bond with natural environments, carrying out social and cultural experiences based on studies contextualised in the current social and cultural dynamics that make it possible to respond to new educational challenges.

REFERENCES

- Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). A study of the experiences of children aged 7-11 taking part in mindful approaches in local nature reserves. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1736110>
- Addas, A. (2022). Exploring the pattern of use and accessibility of urban green spaces: evidence from a coastal desert megacity in Saudi Arabia. *Environmental Science and Pollution Research*, 29(37), 55757-55774. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-19639-4>
- Amoly, E., Dadvand, P., Forns, J., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., Álvarez-Pedrerol, M., Nieuwenhuijsen, M., & Sunyer, J. (2014). Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: the BREATHE Project. *Environmental Health Perspectives*, 122(12), 1351-1358. <https://doi.org/10.1289/ehp.1408215>
- Änggård, E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523>
- Askerlund, P., & Almers, E. (2016). Forest gardens – new opportunities for urban children to understand and develop relationships with other organisms. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20(1), 187-197. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.08.007>
- Barrera-Hernández, L., Sotelo-Castillo, M., Echeverría-Castro, S., & Tapia-Fonllem, C. (2020). Connectedness to Nature: Its Impact on Sustainable Behaviors and Happiness in Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00276>
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la auto-determinación posible. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128. <https://doi.org/10.14201/3114>
- Bikomeye J. C., Balza J., & Beyer K. M. (2021). The Impact of Schoolyard Greening on Children's Physical Activity and Socioemotional Health: A Systematic Review of Experimental Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>
- Camelo, A. (2023). La sociología visual en la comprensión de la identidad en la infancia. *Educación y Ciencia*, 27, e1512. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15129>
- Cheung, L. T., & Hui, D. L. (2018). Influence of residents' place attachment on heritage forest conservation awareness in a peri-urban area of Guangzhou, China. *Urban forestry & urban greening*, 33, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.05.004>
- Chimento, A., Mukherjee, I., Chandna, J., Dutton, C., Rahman, A., & Bristow, K. (2018). A haven of green space: learning from a pilot pre-post evaluation of a school-based social and therapeutic horticulture intervention with children. *BMC Public Health*, 18(836). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5661-9>
- Cudworth, D., & Lumber, R. (2021). The importance of Forest School and the pathways to nature connection. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 71-85. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00074-x>
- Dewey, A. M. (2021). Shaping the Environmental Self: The Role of Childhood Experiences in Shaping Identity Standards of Environmental Behavior in Adulthood. *Sociological Perspectives*, 64(4), 657- 675. <https://doi.org/10.1177/0731121420981681>

- Dopko, R. L., Capaldi, C. A., & Zelenski, J. M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology, 63*, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002>
- Ergün, N. (2020). Identity development: Narrative identity and intergenerational narrative identity. *Current Approaches in Psychiatry, 12*(4), 455-475. <https://doi.org/10.18863/pgy.676439>
- Erikson, E. (1994). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton.
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science, 29*(5), 679-687. <https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
- Flórez Varón, A., y Cárdenas-Támara, F. (2022). Desarrollo de la identidad ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza. *Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales, (3)*, 20-58. <https://doi.org/10.53010/nys3.02>
- Fretwell, K., & Greig, A. (2019). Towards a Better Understanding of the Relationship between Individual's Self-Reported Connection to Nature, Personal Well-Being and Environmental Awareness. *Sustainability, 11*(5), 1386. <https://doi.org/10.3390/su11051386>
- González, G., Lazzaro, M., & Mundaca, E. (2022). A (Geo-) Narrative Analysis of Children's Perceptions of Wellbeing in Relation to Nature as the Basis for Educational Intervention Planning. *SAGE Open, 12*(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221097398>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*, 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, C. (2017). Children environmental identity development in an Alaska Native rural context. *International Journal of Early Childhood, 49*(3), 303-319. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0204-6>
- Green, C. (2018). *Children's environmental identity development*. Peter Lang.
- Holt, E. W., Lombard, Q. K., Best, N., Smiley-Smith, S., & Quinn, J. E. (2019) Active and Passive Use of Green Space, Health, and Well-Being amongst University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(3), 424. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030424>
- Humphreys, C., & Blenkinsop, S. (2018). Ecological identity, empathy, and experiential learning: A young child's explorations of a nearby river. *Australian Journal of Environmental Education, 34*(2), 143-158. <https://doi.org/10.1017/aee.2018.20>
- Huynh, O., Craig, W., Janssen, I., & Pickett, W. (2013). Exposure to public natural space as a protective factor for emotional well-being among young people in Canada. *BMC Public Health, 13*(407). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-407>
- Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizabal, M. R., y Ruíz-AlberdÍ, C. M. (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>
- Jarvis, I., Sbihi, H., Davis, Z., Brauer, M., Czekajlo, A., Davies, H., Gergel, S., Guhn, M., Jerrett, M., Koehoorn, M., Nesbitt, L., Oberlander, T., Su, J., & van den Bosch, M. (2022). The influence of early-life residential exposure to different vegetation types and paved surfaces on early childhood development: A population-based birth cohort study. *Environment International, 163*, 107196. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2022.107196>

- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117–151). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1807.003.0006>
- Liao, J., Yang, S., Xia, W., Peng, A., Zhao, J., Li, Y., Zhang, Y., Qian, Z., Vaughn, M., Schootman, M., Zhang, B., & Xu, S. (2020). Associations of exposure to green space with problem behaviours in preschool-aged children, *International Journal of Epidemiology*, *49*(3), 944-953. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz243>
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Luís, S., Dias, R., & Lima, M. L. (2020). Greener Schoolyards, Greener Futures? Greener Schoolyards Buffer Decreased Contact with Nature and Are Linked to Connectedness to Nature. *Frontiers in Psychology*, *11*, 567882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567882>
- Martori, J. C., Apparicio, P., & Séguin, A. M. (2020). Spatial Potential Accessibility of Playgrounds in Barcelona City. *Applied Spatial Analysis and Policy*, *13*, 489-506. <https://doi.org/10.1007/s12061-019-09316-4>
- Muñoz, S. A. (2009). *Children in the Outdoors*. Sustainable Development Research Centre.
- Muñoz-Rodríguez, J. M. (2022). Del déficit de naturaleza: hacia una pedagogía de las cosas de la naturaleza. En A. García del Dujo (Coord.), *Pedagogía de las cosas. Quiebra de la educación de hoy* (pp. 395–402). Octaedro.
- Mycock, K. (2018). Playing with mud- becoming stuck, becoming free? ... The negotiation of gendered/class identities when learning outdoors. *Children's Geographies*, *17*(4), 454–466. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1546379>
- Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Nieuwenhuijsen, M., Lum, J. A., Flensburg-Madsen, T., Bentsen, P., & Enticott, P. (2021). Landscapes of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. *Environment International*, *146*, 106238. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106238>
- Nyarku, M., Buonanno, G., Ofosu, F., Jayaratne, R., Mazaheri, M., & Morawska, L. (2019). Schoolchildren's personal exposure to ultrafine particles in and near Accra, Ghana. *Environment International*, *133*, 105223. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2019.105223>
- Pelo, A. (2018). *The goodness of rain*. Exchange Press.
- Pérez-del-Pulgar, C., Anguelovski, I., Cole, H. V. S., de Bont, J., Connolly, J., Baró, F., Díaz, Y., Fontán-Vela, M., Duarte-Salles, T., & Triguero-Mas, M. (2021). The relationship between residential proximity to outdoor play spaces and children's mental and behavioral health: The importance of neighborhood socio-economic characteristics. *Environmental Research*, *200*, 111326. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2021.111326>
- Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The School Garden: A Social and Emotional Place. *Frontiers in Psychology*, *12*, 567720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>
- Puig, J., y Casas, M. (2017). El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *29*(1), 101-128. <https://doi.org/10.14201/teoredu291101128>

- Puig, J., Echarri, F., y Casas, M. (2014). Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 115-140. <http://doi.org/10.14201/teoredu2014261115140>
- Pyle, R. M. (1993). *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*. Oregon State University Press.
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4448>
- Rosa, C., & Collado, S. (2019). Experiences in Nature and Environmental Attitudes and Behaviors: Setting the Ground for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00763>
- Sánchez Calleja L., y García Jiménez E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rceed.65396>
- Sempik, J., Rickhuss, C., & Beeston, A. (2014). The Effects of Social and Therapeutic Horticulture on Aspects of Social Behaviour. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(6), 313-319. <https://doi.org/10.4276/030802214X14018723138110>
- Sepúlveda, M. G. (2020). *Psicoterapia constructivista evolutiva con niños y adolescentes*. Mediterráneo.
- Squillaciotti, G., Carsin, A. E., Bellisario, V., Bono, R., & García-Aymerich, J. (2022). Multisite greenness exposure and oxidative stress in children. The potential mediating role of physical activity. *Environmental Research*, 209, 112857. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.112857>
- Subero Tomás, D., y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Trianes Torres, M. V., y Amezcua Membrilla, J. A. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Pirámide
- Vega Granda, R. A., Briones Coello, M. C., y Martínez Marin, S. U. (2022). Las inteligencias múltiples en el desarrollo infantil desde la identidad y autonomía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3757-3766. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2882
- Vera, J., y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Vignoles, V., Schwartz, S., & Luyckx, K. (2012). Toward an Integrative view of identity. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1-23). Springer.

- Wang, B., Gu, X., & Wang, S. (2020). Development of the adolescent nature-deficit scale. *Psychology Techniques and Applications*, 8(9), 559-568. <http://www.xljyxy.com/EN/Y2020/V8/I9/559>
- Waterman, A. (2012). Eudaimonic identity Theory: identity as self-discovery. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 357-380). Springer.
- Xia Dong, L. (2023). Nature deficit and mental health among adolescents: A perspectives of conservation of resources theory. *Journal of Environmental Psychology*, 87, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.101995>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31256>

LOS AFUERAS ILUSORIOS DE LA EDUCACIÓN LIBERTARIA

The Illusory 'Outsides' of Libertarian Education

Ani PÉREZ RUEDA
Investigadora independiente. España.
aniperezrueda@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4620-7117>

Fecha de recepción: 13/01/2023
Fecha de aceptación: 31/05/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo: Pérez Rueda, A. (2024). Los afueras ilusorios de la educación libertaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 53-71. <https://doi.org/10.14201/teri.31256>

RESUMEN

La defensa de la bondad innata del ser humano es uno de los pilares del pensamiento anarquista, de ahí que buena parte del movimiento libertario haya dedicado su actividad política al intento de desertar de la sociedad capitalista con el objetivo de restaurar la tendencia originaria al bien. En este artículo se exponen el desarrollo de este argumento a lo largo de la historia y sus implicaciones educativas y se critican tanto las premisas erróneas de dicha postura -la existencia de dos afueras de la sociedad donde residirían las potencias revolucionarias- como las vías por las que otros anarquistas han tratado de superar, sin éxito, el esencialismo de sus compañeros. Al mismo tiempo que se demuestra la falsedad de estos afueras, se desarrollan las preocupantes implicaciones políticas de dar por cierta la ilusión de la deserción: dado que esta no es posible, cualquier intento de vivir como si lo fuera se convierte

en práctica acrítica que solo puede reproducir las relaciones sociales capitalistas y que conduce, en última instancia, a la naturalización de la sociedad de clases. Finalmente, se dedica el último apartado a formular algunas claves para organizar la práctica militante en un sentido revolucionario: en primer lugar, la necesidad de partir de una concepción materialista de la esencia humana, que no la comprende como una serie de potencias previas a la sociedad y, por lo tanto, asociales y transhistóricas, sino como el conjunto de nuestras relaciones sociales en un momento histórico específico y, en segundo lugar, la sustitución de la desertión por una lucha en y contra las formas sociales capitalistas.

Palabras clave: pedagogía libertaria; educación libertaria; naturaleza humana; anarquismo; marxismo.

ABSTRACT

The assertion of the inherent goodness of human beings has been one of the cornerstones of Anarchist thought. Thus, many strands of anarchism have directed their political activity towards the goal of deserting from capitalist society in order to reinstate this primal tendency to the Good. This article exposes the variations of this argument throughout history, along with its educational implications, whilst criticizing both their erroneous premises -the existence of two 'outsides' lying beyond society where emancipatory potencies are said to reside- and the means through which some anarchists have unsuccessfully tried to overcome the essentialism of their comrades. In demonstrating the falsity of those 'outsides' the worrying political implications of taking the illusions of the possibility of desertion at face value will be unfolded. Given its impossibility, any attempts at affirming its actuality leads to an uncritical form of praxis which cannot but reproduce the capitalist social relations. In the last instance, the latter unwillingly naturalizes the class society it manifestly opposes. Finally, the last section will expose several theses on how to organize our practice in a revolutionary direction. First, the need to depart from a materialist conception of the human essence, which, rather than portraying it as a set of potencies prior to society, and thus asocial and transhistorical, it understands it as the ensemble of social relations at a given stage. Second, emancipatory possibilities being harboured by the latter, i.e., capitalist social forms, rather than inscribed in an abstract 'human nature', it follows that a struggle consciously directed in and against those forms should substitute calls for 'desertion'.

Keywords: anarchist pedagogy; libertarian education; human nature; anarchism; marxism.

1. DESERTAR DE LA SOCIEDAD Y VOLVER A LA NATURALEZA

Uno de los presupuestos centrales de buena parte del pensamiento anarquista es que existe una esencia humana bondadosa -a la que unos llaman alma y otros, naturaleza- que precede a las relaciones sociales. La sociedad y sus instituciones serían, en cambio, monolíticamente opresivas, pues no habría en ellas ninguna

posibilidad para la emancipación y su existencia sería, de hecho, lo que impide la emergencia de nuevas formas de relación humana esencialmente cooperativas. En otras palabras, desde esta perspectiva, el ser humano nace bueno y es la sociedad la que después lo corrompe o desvía.

Por lo tanto, individuo y sociedad se conciben como dos elementos separados y antagónicos que interactúan de forma externa: por un lado, el individuo abstractamente libre; por otro, la sociedad abstractamente opresiva. Por mucho que la segunda aplastase y subyugara al primero, la esencia de este se mantendría intacta, más o menos constreñida pero siempre latente y lista para desplegarse si la sociedad se hiciera a un lado. De ahí que las propuestas educativas que parten de esta concepción suelen llamar a alguna forma de deserción¹ -fundamentalmente, la desescolarización o la creación de escuelas libertarias-, puesto que solo escapar de las instituciones existentes podría permitir que nos descontamináramos de toda influencia social y así pudiéramos restaurar nuestra esencia bondadosa y descubrir nuestro “auténtico ser”². No se trataría, por lo tanto, de luchar en y contra las formas alienadas de nuestro ser social -entre ellas la escuela capitalista-, sino de abandonarlas y dedicarnos a construir escuelas ideales al margen de las anteriores. Desde esta perspectiva utopista, las potencias revolucionarias se localizan necesariamente en un afuera de la sociedad.

1.1. *Recorrido histórico*

Esta concepción de la relación entre individuo y sociedad atraviesa buena parte del pensamiento moderno occidental desde Rousseau, que afirmó la existencia de una naturaleza humana pervertida por la civilización, una esencia que sería “auténtica” y bondadosa y que constituiría el punto desde el que criticar el carácter corrompido y corruptor de la sociedad (1762/1990). Sin embargo, lejos de agotarse en Rousseau, la apuesta por desertar de la sociedad bebe de referentes dispares: socialistas utópicos, anarquistas y una amalgama de antiautoritarios y autogestionarios cuyas aportaciones adquirieron especial relevancia después de mayo del 68.

En cuanto al movimiento anarquista clásico, tanto individualistas como socialistas entendieron la opresión como un conjunto de relaciones de dominación directa que se superponen al individuo de forma externa, de manera que este sería, bajo toda esa dominación, abstractamente libre. Esta noción aparece claramente en el pensamiento de Max Stirner, el anarcoindividualista por excelencia, para quien el ser

1. Para una crítica marxista de las políticas de la deserción, véase Aguiriano (en prensa-b).

2. Sírvanos de ejemplo un fragmento del artículo titulado “El Roure: una escuela para cuidar el alma infantil”, en el que la cofundadora y coordinadora de una de las escuelas vivas más conocidas del Estado español afirmaba estar preservando en ella aquellas cualidades que forman parte de esa esencia innata: “Creemos que el deseo de aprender es el mayor tesoro de la infancia, y por eso los elementos que posibilitan el aprendizaje autónomo son cuidados aquí: la curiosidad, la inocencia, la fantasía, la experimentación y la investigación, el pensamiento divergente...” (González, 2004, p. 31).

humano sería preso de ideas inculcadas en gran parte por medio de una educación configurada para imponer una segunda naturaleza que sofoque a la genuina, es decir, para que el alumnado se niegue a sí mismo e interiorice la figura represiva del maestro (Cuevas Noa, 2014; Sarno, 2016). La propuesta de Stirner, para quien el individuo es prisionero de sus ideas equivocadas - de las “ruedas dentro de su cabeza”-, es claramente idealista, ya que las ideas son postuladas como el motor de la historia, aquello que permitiría o impediría nuestra libertad. A esto se le suma un segundo error: dado que Stirner concibe la sociedad solo como una fuente externa de opresión, de la que todo individuo debería tratar de deshacerse, su noción de individuo es la de un Yo abstracto (que él llama “el Único” o “el Egoísta”) cuya libertad residiría en haberse despojado de todas sus determinaciones sociales (Stirner, 1844/2004). Su individuo es, por tanto, una abstracción vacía.

Si bien la defensa stirneriana del egoísmo fue rechazada por anarquistas socialistas como Kropotkin o Bakunin, estos no escaparon a la separación entre individuo y sociedad y a la afirmación, explícita o implícita, de la existencia de un afuera no mediado socialmente. Examinémoslos uno por uno. La postura de Kropotkin es la que encierra un esencialismo más evidente. En *El apoyo mutuo* (1902/2020) revisa la teoría de la evolución de Darwin para acabar afirmando que “los animales que adquirieron las costumbres de ayuda mutua resultan, sin duda alguna, los más aptos” para la supervivencia (p. 71). De ahí pasa a concebir la solidaridad como un factor de la evolución, parte de la naturaleza humana previa a las relaciones sociales, que la sociedad solo podría condicionar de forma externa y a posteriori: “[la sociedad] se ha creado *sobre* la conciencia -aunque sea instintiva- de la solidaridad humana y de la dependencia recíproca de los hombres” (p. 53) [la cursiva es mía]. Por ello, Kropotkin entiende la educación autoritaria como un condicionamiento social externo que sofoca esa naturaleza cooperativa³, lo que le lleva a defender una educación basada en la confianza en la espontaneidad -que para él sería abstractamente libre- de manera que dicha esencia no sea corrompida por influencias externas.

Bakunin, por su parte, rechaza tanto el egoísmo stirneriano como el naturalismo de Rousseau y afirma que el individuo jamás puede escapar de la sociedad. Sin embargo, a pesar de ello no acaba por superar la separación entre individuo y sociedad, ya que presenta al individuo como esencialmente libre pero determinado

3. A modo de ejemplo, incluimos esta cita tan reveladora: “Tal es la esencia de la psicología humana. Mientras los hombres no se han embriagado con la lucha hasta la locura, no ‘pueden oír’ pedidos de ayuda sin responderles. [...] Sin embargo, quizá todos preguntarán: Pero, ‘¿cómo es que pudieron ahogarse recientemente los hombres en el Serpentine, el lago que se halla en medio del Hyde Park, en presencia de una multitud de espectadores y nadie se arrojó en su ayuda?’. O bien: ‘¿cómo pudo ser dejado sin ayuda el niño que cayó al agua en el Regent’s Park, también en presencia de una multitud numerosa de público dominguero, y sólo fue salvado gracias a la presencia de ánimo de una niña jovencita, criada de una casa vecina, que azuzó al perro Terranova de un buzo?’. La respuesta a estas preguntas es simple. El hombre constituye una mezcla no sólo de instintos heredados, sino también de educación” (Kropotkin, 1902/2020, pp. 467-468).

fatídicamente y de forma externa por una sociedad inescapable⁴. Es decir, si en su postura parece no haber un afuera, es solo porque concibe la sociedad como una máquina que habría aplastado al individuo por completo. Por mucho que Bakunin se hubiera rebelado contra esto, su concepción del individuo se revela como esencialista y ahistórica. Para entender esto, veamos un ejemplo reciente: en un artículo cuyo paradójico objetivo es defender a Bakunin de las acusaciones de haber sostenido una concepción esencialista del sujeto, Morris afirma que para este: “El Estado simplemente negaría a los humanos su libertad tanto como lo hacen las relaciones laborales bajo el capitalismo, y por lo tanto su humanidad” (2014, p. 12). La identificación entre humanidad y libertad es, en suma, el centro del argumento. En otras palabras, Morris aspira a negar que Bakunin habría defendido la existencia de una esencia humana libre y ahistórica... afirmando que, de hecho, para Bakunin existe una esencia humana libre y ahistórica, que el Capital y el Estado se limitarían a negar externamente. El mismo Bakunin cae en sus escritos en contradicciones similares: poco después de criticar la idea abstracta de humanidad, pasa a afirmar que “el triunfo de la humanidad [...] es el fin y el sentido principal de la historia” (Bakunin, 1882/2006, p. 46).

Empujar esta falsa premisa hasta sus últimas consecuencias debería llevarle a afirmar, como a algunos de sus camaradas, que las potencias revolucionarias no residirían en las formas sociales, sino en una libertad constitutiva de lo humano. No obstante, se resiste a reconocerlo, ya que eso requeriría aceptar la posibilidad de escapar de la sociedad. Por lo tanto, no le queda más remedio que afirmar que el “poder de la sociedad puede ser bienhechor, como puede ser también malhechor” (p. 92), borrando el carácter contradictorio de las formas sociales al limitarse a separar lo bueno de lo malo. Así, su proyecto político consiste en construir una sociedad “bienhechora” en la que la libertad esencial de los individuos pudiera afirmarse plenamente.

Esto último representa bien la postura de los anarquistas que en la primera mitad del siglo XX se dedicaron a la cuestión educativa. Si bien este periodo estuvo marcado por la polémica entre los defensores de la neutralidad pedagógica -de

4. En palabras de Bakunin (1882/2006, p. 86): “Considerados desde el punto de vista de su existencia terrestre, es decir, no ficticia, sino real, la masa de los hombres presenta un espectáculo de tal modo degradante, tan melancólicamente pobre de iniciativa, de voluntad y de espíritu, que es preciso estar dotado verdaderamente de una gran capacidad de ilusionarse para encontrar en ellos un alma inmortal y la sombra de un libre arbitrio cualquiera. Se presentan a nosotros como seres absoluta y fatalmente determinados: determinados ante todo por la naturaleza exterior, por la configuración del suelo y por todas las condiciones materiales de su existencia; determinados por las innumerables relaciones políticas, religiosas y sociales, por los hábitos, las costumbres, las leyes, por todo un mundo de prejuicios o de pensamientos elaborados lentamente por los siglos pasados, y que se encuentran al nacer a la vida en sociedad, de la cual ellos no fueron jamás los creadores, sino los productos, primero, y más tarde los instrumentos. Sobre mil hombres apenas se encontrará uno del que se pueda decir, desde un punto de vista no absoluto, sino solamente relativo, que quiere y que piensa por sí mismo”.

quienes Mella fue el principal exponente- y los partidarios de una educación abiertamente libertaria -con Ferrer i Guàrdia a la cabeza-, tanto unos como otros reprodujeron el argumentario esencialista e idealista. Esto es especialmente evidente en el caso de los primeros, para quienes la nueva educación debía orientarse a la preservación del alma o la naturaleza infantil. Así lo expresó Puig Elías, el famoso anarcosindicalista y presidente del CENU durante la Revolución Española:

Yo decía: si cada uno de nosotros está convencido de la bondad y superioridad de sus ideales, entonces no tenemos necesidad de deformar el alma del niño moldeándola a nuestro gusto y según nuestro criterio particular. [...] Solamente los hombres que están convencidos de la falsedad de sus ideales necesitan deformar el alma del niño cuando todavía es tierno, porque temen que el desarrollo natural de la misma alma llevará al niño a descubrir todas las falsedades en que ellos se debaten. (citado en Ruano Bellido, 2013, p. 158).

Ferrer i Guàrdia, por su parte, no habló de la existencia de ningún alma, pero sí de la necesidad de seguir a la naturaleza -“preciso es dejar a los niños la ocasión de desplegar la naturaleza, y la tarea de los padres y de los educadores consiste en no impedir su desarrollo (1910/2013, p. 74)-, por lo que su propuesta no fue capaz de superar todo esencialismo y romanticismo. Asimismo, discrepamos con Palacios (1984) cuando, después de reconocer las coincidencias entre Ferrer y la Escuela Nueva -de carácter reformista- en lo que a la crítica de la educación tradicional y a la propuesta práctica se refiere, describe al primero como revolucionario por el papel social que atribuye a la escuela y la educación. Poco importa si los fines que se declaran son la salvación de las almas, el bienestar de la infancia o el fin del modo de producción capitalista: el carácter revolucionario de una determinada propuesta no puede quedar reducido a una cuestión meramente nominal o a una declaración de intenciones que no venga seguida de una práctica coherente. De hecho, ni siquiera puede darse por supuesta la intención, como atestiguan estas palabras pronunciadas en 1921 por un profesor anarquista seguidor de Ferrer: “No queremos cambiar el mundo. Solo procuramos salvar nuestras almas... Y si no hemos conseguido la tierra prometida, al menos hemos ido a parar a uno de sus atajos, y esto ya es algo” (Avrich, 1980/2006).

Para terminar este recorrido, cabe dedicar unas líneas a la pedagogía libertaria desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo XX. Dado el creciente interés por el antiautoritarismo y la autogestión tras mayo del 68, fueron muchos los pensadores que, sin adscribirse al movimiento libertario, desarrollaron críticas que fueron asumidas por este como propias. En el ámbito educativo, los anarquistas han reivindicado, por ejemplo, las teorías de la desescolarización de Illich y la educación libre de inspiración reichiana de Neill. Ambos reproducen, como veremos ahora, alguna forma de esencialismo.

En *La sociedad desescolarizada* (1971/2006) Illich realiza una crítica a la sociedad capitalista que le lleva a rechazar toda forma de escolarización y a proponer

“una suerte de sociedad precapitalista basada en la austeridad y en un incierto retorno rousseauiano a la naturaleza” (Tort Bardolet, 2001, p. 293). Una vez más, su consiguiente defensa de la educación autodirigida se apoya en la confianza en la bondad de la naturaleza humana, tal y como expone Snyders (1978b) en su certera crítica de la propuesta illichiana:

Se nos dice que la originalidad personal está allí, en el interior del individuo (¿no es acaso lo mismo lo mismo que el alma?), pronta a desplegarse, ya que hasta ahora habría estado bloqueada por las instituciones establecidas. Illich lleva al paroxismo la oposición entre individuo y sociedad, poniendo a un lado lo social, el conjunto de las instituciones desde la medicina hasta la construcción de los grandes inmuebles, el experto con sus conocimientos, y al otro, el individuo reducido a una especie de artesanado, la participación entusiasta en los pequeños grupos y la convicción de su originalidad. (p. 224)

Neill fundó en 1921 la que es hoy la escuela libre más antigua en funcionamiento, Summerhill, lo que le ha convertido en un referente especialmente reconocido. Al igual que los demás antiautoritarios, Neill organizó su escuela de acuerdo al principio de la bondad innata del ser humano -“En mi opinión el niño es innatamente sano y realista” (1975b, p. 20)-, del que se derivaba la necesidad de dejar hacer a la infancia, sin imposiciones ni sugerencias de ningún tipo por parte de los adultos. Se parte así de una separación entre el niño y la sociedad: el primero está cargado solo de instintos y deseos buenos y cualquier problema será siempre consecuencia de la sociedad y de sus instituciones corruptoras (Fontán Jubero, 1978). Neill está tan convencido de esta postura que no tiene reparos a la hora de manifestar el absurdo implícito en su idealización de la infancia: “El fascismo empezó y empieza en la guardería con la primera interferencia en la naturaleza del niño” (1975a, p. 12).

1.2. *Crítica política*

Esperamos que este recorrido haya servido para exponer diferentes formas que toma la defensa de la bondad innata y para mostrar cómo aceptar esa idea nos obliga a afirmar la separación de individuo y sociedad, a entender que la segunda condiciona de forma externa al primero y a apostar por la deserción a un supuesto afuera de las relaciones sociales capitalistas como única opción coherente.

Recapitemos un poco para exponer las consecuencias políticas de esta postura: quien afirma que es posible desertar de la sociedad, que es hoy la sociedad capitalista, asume que existe un espacio ajeno al poder del Capital en el que podríamos construir islas de libertad. La forma de superar el capitalismo sería, por tanto, que cada vez hubiera más islas de libertad, hasta que básicamente todo el mundo hubiera desertado y el capitalismo se derrumbara porque ya no queda nadie dentro. Hay quien, en un intento de presentar el argumento de una forma más sofisticada, afirma que la creación de esos espacios liberados permite que aquellos que ya han desertado reúnan las fuerzas y puedan organizarse para atacar al “sistema”

desde fuera, de forma más bien espontánea. Sin embargo, poco importa si piensan que el capitalismo caerá por sí solo o a empujones: cuando el punto de partida es la deserción, lo que esa práctica militante presupone es que la revolución pasa por “dejar de hacer capitalismo” (Holloway, 2010, p. 254) y construir espacios que constituirían un afuera no mediado socialmente.

El primer error de esa postura es que, para su desgracia o su suerte en el caso de quienes viven de propagar fantasías de este tipo, el afuera que presuponen no existe. La ilusión de que han conseguido desertar porque han construido una escuela libre para refugiarse de la sociedad solo sirve para cegarse ante la realidad de su dependencia con respecto al Capital y, por lo tanto, les impide poner los medios necesarios para luchar por una libertad verdadera. Su libertad ilusoria habría sido conquistada ya y al instante, en el mismo momento en el que se abandona la educación convencional. Así lo expresa el siguiente fragmento de una reseña bastante elogiosa de uno de los libros de Neill: “Neill no chilla en contra del sistema opresivo, *lo liquida de un modo inmediato* mediante la contestación radical de su educación no represiva y espera con el tiempo una propagación de su revolución espiritual” (Seuillères, 1971, citado en Saraceno, 1977, p. 72; la cursiva es mía). Lo que esto evidencia es que esta ilusión de libertad es solo una negación abstracta de las relaciones sociales capitalistas, que se reduce a un estar en contra de la sociedad capitalista y tratar de darle la espalda, lo que obviamente no impide que la opresión se siga reproduciendo. Se trata, por lo tanto, de una falsa alternativa, un radicalismo vacío y políticamente impotente que renuncia a partir de la realidad concreta, de las formas sociales reales, y convierte la emancipación en un modelo ideal y abstracto que imponer sobre la realidad.

El problema es que la realidad se niega a plegarse a los modelos ideales, por lo que tarde o temprano surgen problemas que revelan que la comunidad que se creía “fuera del sistema” no parece estarlo. Ante esto, la explicación más plausible será que lo que está fuera -el resto de la sociedad, que es monóticamente opresiva-, se les ha colado por alguna grieta y les está condicionando, lo que conducirá a la búsqueda de nuevas formas de impedir la injerencia de “elementos externos”. Dado que no existe ese afuera que presuponen, tampoco tiene sentido tal separación entre lo interno y lo externo. La consecuencia de no observar este error es que solo pueden aspirar a crear pequeñas comunidades pretendidamente libres que representarían el ejemplo de lo que debe ser y que están condenadas a cerrarse en sí mismas para sobrevivir. La “propagación de su revolución espiritual” que espera el lector de Neill pertenece, en suma, al catálogo de fantasías irrealizables que la historia del pensamiento utópico ha dejado tras de sí.

2. DEJAR HACER A LA ESPONTANEIDAD

Otro de los rasgos más representativos de la educación libertaria es su carácter espontaneísta, que guarda estrecha relación con la confianza en la posibilidad de

desertar del capitalismo: si afirmáramos que una escuela libertaria se encuentra ya “fuera del sistema” -y que es así como se conquista nuestra libertad-, tendríamos que asumir que toda nuestra actividad espontánea dentro de ella sería ya práctica libre. Cualquier interferencia en dicha actividad puede ser interpretada como externa o contaminante, de ahí que el anarquismo haya insistido en el rechazo de toda forma de adoctrinamiento. No obstante, este argumento ha tomado formas distintas a lo largo de la historia.

2.1. *Recorrido histórico*

A finales del siglo XIX y principios del XX los anarquistas desarrollaron su práctica pedagógica en un contexto marcado por el positivismo científico. La confianza que Ferrer depositaba en la ciencia positiva como liberadora de la humanidad era tal que decidió describir su enseñanza como racional y científica (De Cambra Bassols, 1981). De hecho, atribuía la diferencia de clases a la ignorancia, a los prejuicios o al error -lo que le descubre como un idealista- y veía en la ciencia positiva la antítesis de todo dogma, una oportunidad para liberarnos “de esas telas de araña que obstaculizan el progreso” (Lerena, 1983, p. 364). Concebida como libre de determinaciones sociales -de las mediaciones de una sociedad de clases- la enseñanza científica podía presentarse como el instrumento capaz de restaurar nuestra naturaleza bondadosa sacando de nuestra cabeza los dogmas que impedían nuestra libertad. Además, dado que entendían que las leyes de la solidaridad y el apoyo mutuo estaban inscritas en la naturaleza, muchos de ellos defendieron que la enseñanza de valores anarquistas -considerados como leyes naturales y verdades objetivas- no era una práctica dogmática.

Otros, en cambio, afirmaron que esto último había llevado a la Escuela Moderna a sucumbir ante una nueva forma de dogmatismo (Cappelletti, 2010). Si bien coincidían con los racionalistas en que el apoyo mutuo formaba parte de la naturaleza humana, y a pesar de que Ferrer defendió explícitamente el espontaneísmo⁵, muchos no veían legítimo formar al alumnado en la ideología anarquista y defendieron que bastaría con limitarse a permitir el desarrollo natural y espontáneo del niño sin interferir en él⁶. Así lo expresó el cenetista Joan Puig Elías: “Nosotros éramos la excepción de la regla, porque si los católicos querían hacer católicos y los socialistas, socialistas, los anarquistas no quieren hacer anarquistas, lo que nos proponemos es hacer hombres” (citado en Ruano Bellido, 2013, p. 12). Sin embargo, estas

5. En sus propias palabras, “el educador verdaderamente digno de ese nombre obtendrá todo de la espontaneidad, porque conocerá los deseos del niño y sabrá secundar su desarrollo únicamente dándole la más amplia satisfacción posible” (1910/2013, p. 76).

6. La siguiente afirmación escrita unas décadas más tarde por el movimiento libertario en el exilio en Francia es un buen ejemplo de cómo se equiparó el dogmatismo a la corrupción del alma: “Cada secta y cada partido ha querido modelar el alma del niño según sus gustos y sus dogmas” (Movimiento Libertario Español. C. N. T. en Francia, 1945, p. 22).

afirmaciones solo cobran sentido en el seno del contexto positivista al que nos hemos referido, que llevó a numerosos anarquistas a postular la superioridad objetiva de su doctrina. Una vez se acepta esto último junto con la fe en la bondad innata del ser humano, todo intento de influir o dirigir se revela como dogmático y, desde una perspectiva anarquista, superfluo. En suma, la defensa de la neutralidad pedagógica que podemos encontrar en Mella y Puig Elías se sostiene sobre la premisa de que un niño al que le fueran mostradas todas las opciones en un contexto de libertad elegiría inevitablemente las ideas anarquistas⁷.

Sin embargo, la crisis del positivismo hace inevitable la obsolescencia de estos planteamientos. En líneas generales, el movimiento libertario ha abrazado con entusiasmo las conclusiones de autores como Thomas Kuhn o Paul Feyerabend, en cuya obra la concepción positivista de la ciencia es sometida a un ataque frontal y sistemático, así como las denuncias del vínculo entre ciencia y poder de autores como Foucault. Esto implica, en última instancia, que todo conocimiento pasa a ser concebido como una construcción social que depende del instrumento por medio del que se conozca y del paradigma bajo el que se trabaje. Una vez que se ha aceptado esto, la visión positivista de la objetividad y del progreso científico desaparece, lo que ha desembocado a menudo en un abierto relativismo. Cabe señalar, no obstante, que de la necesaria demolición del positivismo no se sigue obligatoriamente una postura relativista, aunque exponer de forma desarrollada este punto excede las posibilidades de este artículo.

Como resultado, el profesorado anarquista no puede apelar ya a parámetros objetivos para orientar su práctica y legitimar su intervención pedagógica: no solo su naturaleza ha sido ya corrompida por la sociedad, como persona adulta que es, sino que su mirada está sesgada y el conocimiento que podría transmitir no se entiende ya como verdad objetiva. Por lo tanto, el principio de dejar hacer a la espontaneidad se traduce en que el profesorado se retire e incluso renuncie a desempeñar una función docente para, en lugar de ello, realizar un acompañamiento no directivo. La influencia aquí de autores como Illich y Neill es evidente. Para el primero, la intervención del profesorado se opone inevitablemente a la verdadera naturaleza del niño y a su deseo auténtico e independiente (Illich, 1971/2006; Snyders, 1978b). Neill, por su parte, defendió la necesidad de liberar al niño de cualquier tipo de sugestión por parte de los adultos y de entregarle a sí mismo para que, por medio de la autorregulación, se desarrolle hasta donde sea capaz y en la dirección que desee (Neill, 1975a).

7. En palabras de Tiana Ferrer (1987, p. 114): “Detrás de esta actitud subyace la convicción -expresamente manifestada- de que no es necesario el adoctrinamiento anarquista en la educación: un hombre educado en la libertad se convertirá inmediatamente en su defensor. Según esta idea, el niño educado en escuelas racionalistas será un adulto libertario”.

2.2. *Crítica política*

Por lo tanto, la nueva educación, convertida en acompañamiento, consistiría en dejar salir las potencialidades predefinidas desde el nacimiento. Así, la acompañante no directiva considera no estar añadiendo nada a la obra de la naturaleza: “cree limitarse a despejar de obstáculos el desenvolvimiento natural de los atributos de lo que, en uno u otro lenguaje, vendría a ser el alma del alumno” (Lerena, 1989, p. 31). Toda actividad debe partir de la propia iniciativa del niño, de sus intereses, inclinaciones, aptitudes y talentos. Esto no quiere decir, por supuesto, que muchos anarquistas no se preocuparan por la diferencia de aptitudes que observaban entre unos niños y otros. Sin embargo, en sus propuestas para resolver esta desigualdad seguían presuponiendo implícita o explícitamente el carácter no mediado de las inclinaciones naturales del ser humano: o bien proponían aceptar estas diferencias y cambiar solo nuestra percepción sobre ellas, pasando a considerar todas las aptitudes del mismo valor⁸, o bien defendían que esas diferencias naturales podían ser compensadas por medio de una nueva educación⁹. En definitiva, lo primero pretende acabar con la desigualdad borrándola abstractamente; lo segundo acepta su carácter natural a condición de que se nos permita intentar algunas mejoras. Sobra decir que ninguna de estas dos posibilidades es revolucionaria.

La única forma de superar los errores del espontaneísmo es someter a crítica sus presupuestos, para lo que recurriremos a las aportaciones de militantes e intelectuales comunistas como Georges Snyders, Carlos Lerena o Antonio Gramsci. En primer lugar, los no directivistas aceptan la existencia de aptitudes individuales que formarían parte de nuestra esencia no mediada y que se desplegarían en el contexto propicio. La respuesta de Snyders, que fue muy crítico con Neill por su defensa de la no directividad (Snyders, 1978a), es que “no hay nada más discriminatorio que las ‘inclinaciones naturales’ porque nada tienen de naturales, sino que reflejan la posición del individuo en la sociedad y al mismo tiempo tienden a mantenerlo en

8. Esta cita de Bakunin es un buen ejemplo de esta postura: “No es, pues, de ninguna manera, ni en la infancia, ni incluso en la adolescencia, donde se pueden determinar las superioridades y las inferioridades relativas de los hombres, ni el grado de sus capacidades, ni sus inclinaciones naturales. Todas estas cosas no se manifiestan y no se determinan más que por el desarrollo de los individuos y, como hay naturalezas precoces y otras muy lentas, aunque en ningún modo inferiores, y con frecuencia incluso superiores, ningún maestro de escuela podrá nunca precisar con anticipación la carrera y la clase de ocupación que los niños elegirán cuando hayan llegado a la edad de la libertad” (1986, p. 27).

9. En ese sentido apunta aquí el militante anarquista Sébastien Faure: “Aquí tenemos dos niños: uno ha recibido de la naturaleza los dones más preciados; inteligencia despierta, memoria pronta y fiel, imaginación ardiente y mesurada, juicio sano. Trabaja poco y tiene éxito. El otro no ha sido lejos de ello tan favorecido por la naturaleza; su comprensión es lenta, su memoria ingrata, su imaginación perezosa, su juicio mal equilibrado. Trabaja mucho y no tiene gran éxito. ¿Qué va a hacer el Educador? ¿Qué va a recompensar con el mejor puesto: la aptitud o el esfuerzo? ¿A quién va a otorgar para ser equitativo, el primer puesto: a la naturaleza o al trabajo?” (1986, p. 101).

esta posición” (Snyders, 1978b, pp. 249-250). En una línea similar, Gramsci describió el espontaneísmo como el peor de los determinismos (Manacorda, 1977).

En segundo lugar, afirmar que el educador no directivo únicamente extrae lo que ya estaba en potencia y registra las diferencias preexistentes conduce a la creencia de que no existen diferencias de clase, solo almas o naturalezas individuales diferentes (Lerena, 1989). Como apunta Snyders (1978a) con ironía, “la lucha de clases se detiene en el umbral de la escuela autodirigida” (p. 198) y, en su lugar, las luchas entre generaciones, entre el adulto y el niño, ocupan todo el análisis, lo que lleva a considerar a todo el alumnado como esencialmente igual y unido por los mismos intereses. De este modo, concebirse como islas de libertad se convierte en una vía para cegarse al modo en que la dominación puede reproducirse en el espacio bajo la apariencia de libertad. Además, en la medida en que se asume que lo natural no debe ser modificado, lo que intuitivamente parecía una postura emancipadora se acaba revelando como la aceptación más fatalista del mundo tal y como lo conocemos. Como apunta Snyders, “de un lado de la escala social brotan las vocaciones de ingeniero, de otra, las vocaciones de costurera. Y no observar este reparto es un excelente medio de hacerlo pasar como ‘natural’ y definitivo” (1978a, p. 50).

En tercer lugar, la teoría de que existen intereses y dones innatos sirve para ocultar los privilegios o las dificultades relacionados con los medios sociales de procedencia (Palacios, 1984): el éxito se explica como un reflejo de cualidades personales individuales y el fracaso, como una falta de dotes o talentos naturales. Al hacerlo, se “individualiza el éxito de los menos -éxito que, esencialmente, tenían asegurado ya de partida, debido a la lógica de funcionamiento de la estructura de clases- e individualiza el fracaso de los más, responsabilizándolos y culpabilizándolos” (Lerena, 1983, p. 569). Como expone Snyders, en ningún caso se trata de descubrir el fundamento de esos intereses y talentos, puesto que sería la Naturaleza, doble apenas laicizado de la Providencia, quien visitaría a unos y no a otros al repartir las dotes¹⁰. La burguesía y su escuela impondrían así “una visión del mundo en la que habría como una ‘diferencia de esencia entre dos naturalezas’ y que desde luego autorizaría una sociedad en la que dos clases poseen situaciones, ventajas, modos de vida tan diferentes” (1978b, p. 176). No tendría ya sentido, por lo tanto, que el alumnado proletario se rebelase, pues su condición sería natural. Para los espontaneístas, ningún alumno puede ser incentivado a superar los límites de su deseo (Snyders, 1978a). Es así como la afirmación de que existe un alma o una naturaleza no mediada constituye un medio para naturalizar la sociedad de clases.

En cuarto lugar, la postura espontaneísta, que como propuesta romántica se caracteriza por el culto al yo y el rechazo de la razón, entiende que los educadores

10. Así aparece este argumento en los escritos de Neill: “Si se le deja entregado a sí mismo, sin sugerencias de ninguna clase por parte de los adultos, se desarrollará hasta donde es capaz de desarrollarse. Lógicamente, Summerhill es un lugar en el que las personas que tengan capacidad innata y quieran ser sabios, serán sabios; mientras que quienes sólo sirvan para barrer calles, barrerán calles” (1975b, p. 20).

deben abstenerse de cualquier intento de transmitir verdades para “preservar la obra que puede realizar por sí misma la naturaleza” (Puig Rovira, 2001, p. 153). De ahí que el aprendizaje ideal sea lo que se conoce como aprendizaje vivencial, que es aquel que parte del deseo espontáneo -que consideran no mediado- de aprender de cada individuo y que está vinculado a su experiencia en primera persona. Es decir, no importa el significado histórico de las luchas sociales, sino solo la propia vivencia de cada uno, puesto que cada uno tiene su propia verdad particular (Cornaton, 1977), lo que en última instancia quiere decir que no existe nada cierto, que no hay nada que enseñar y que lo importante es que cada uno elija su propio camino: el punto al que se llegue siempre está bien. No es necesario establecer si una posición está mejor justificada que otra, puesto que todas las opiniones se consideran equivalentes. Así, el alumnado está siendo suavemente empujado a encerrarse en el círculo de ideas que ya le eran conocidas, empujado al relativismo, al conformismo y a la aceptación del mundo tal y como lo conocemos (Pérez Rueda, 2022; Snyders, 1978a). Como explica Snyders (1978b) en su análisis de Neill, Summerhill conduce a su alumnado a posiciones conservadoras al considerar el deseo de este como perfecto, natural y definitivo.

En quinto y último lugar, conservar la ilusión de libertad sobre la que se sostiene el espontaneísmo exige mantener fuera de la isla todo aquello que podría alterar la aparente armonía y desvelar el sinsentido. Por eso, por mucho que algunas escuelas libertarias declaren su pretensión de abrirse al resto del mundo, si quieren mantener su funcionamiento, el aislamiento es imprescindible. No obstante, esto puede tomar diversas formas, como ahora veremos. Por un lado, tenemos aquellos intentos de preservar el alma del alumnado ocultándole lo que ocurre más allá de las paredes de la escuela (Ponce, 2005), que no solo son tentativas inútiles sino que conducen a la resignación: todo aquello que debería ser abolido se pone simplemente entre paréntesis. Es por esto por lo que Kozol compara las escuelas libres, a las que describe como “aisladas y elitistas para los hijos de blancos y ricos”, con “un arenero para los hijos de los guardias de las SS en Auschwitz” (1972, p. 11). Por otro lado, el aislamiento puede favorecerse bloqueando el acceso a aquellos niños con los que el espontaneísmo parece no funcionar. Un ejemplo claro de esto son aquellas escuelas libres en las que existe una edad límite, inferior a la edad máxima de su alumnado, a partir de la cual no se permite el acceso a alumnado nuevo que provenga de escuelas convencionales, puesto que se entiende que la sociedad ha podido corromper ya su naturaleza. Esta medida ha existido también en escuelas explícitamente anarquistas como La Ruche, en la que se entendía que a partir de los diez años los niños ya han adquirido una forma de enfocar las cosas y ciertas costumbres y “en su cerebro y en su corazón, la familia, la escuela, el barrio, la calle han depositado una suma más o menos considerable de ideas y sentimientos”, por lo que es tarde para lograr cambios (Faure, 2013, p. 88). Otra muestra de estas barreras la constituye la cuota, generalmente alta, que muy pocas familias se pueden permitir. Así, Summerhill es una isla pedagógica para los hijos de

las clases medias, en concreto de profesionales liberales, profesores universitarios y la pequeña burguesía, a quienes la no directividad no parece perjudicar tanto. Si bien sus padres suelen describir su elección como un acto político de enorme importancia, Saraceno (1977) expone los límites de este tipo de experimento en su estudio sobre las escuelas antiautoritarias alemanas e italianas: en cuanto esos hijos de intelectuales progresistas salen de su isla, tienen conflictos con los vecinos que no toleran tanto ruido, con los parientes menos convencidos de su modelo educativo y, sobre todo, con los niños de sus barrios, que en el caso expuesto por Saraceno eran en su mayoría migrantes que jamás podrían participar en una experiencia de ese tipo. Así, gracias a un proceso de selección que discrimina al proletariado se crea la ilusión de que se ha puesto fin a todo conflicto de clase. Mientras tanto, este se sigue reproduciendo espontáneamente dentro y fuera de la escuela.

3. CONCLUSIONES: HACIA UNA CRÍTICA MATERIALISTA DE LA DESERCIÓN

A lo largo del artículo hemos expuesto cómo la llamada anarquista a la deserción presupone no solo la existencia de un afuera de la sociedad capitalista formado por aquellos lugares a los que podríamos escapar, sino también la posibilidad de un afuera en el individuo, que sería su alma o naturaleza abstractamente libre. Para muchos de los que han negado la existencia de estos afueras y, por lo tanto, la viabilidad de desertar, esto nos dejaría solo dos opciones: o aceptar el mundo tal y como es o conformarnos, en nombre de un supuesto realismo, con algunas mejoras parciales. Sin embargo, no podemos estar más en desacuerdo con esta aseveración, pues en ella se sigue presuponiendo que la vía para transformar la sociedad es la deserción, de ahí que se concluya que de la imposibilidad de esta última se deriva también la imposibilidad de la revolución.

Por eso, un segundo objetivo de este artículo ha sido explicar por qué aceptar la existencia de los dos afueras antes mencionados conduce en última instancia a la naturalización de la sociedad de clases o, en otras palabras, que tras la apariencia de emancipación lo que nos encontramos es una postura tan impotente como falsa. En definitiva, desertar no solo no es posible, sino tampoco deseable, y ambas afirmaciones deben entenderse conjuntamente: el hecho de que sea imposible convierte cualquier intento de vivir como si lo fuera en práctica acrítica que solo puede reproducir lo que existe, en la mera negación abstracta de la dominación. Es por ello que dedicaremos el último apartado a exponer algunas cuestiones fundamentales para organizar nuestra práctica a partir de la crítica materialista de la deserción que hemos esbozado.

3.1. *Concepción materialista de la esencia humana*

La postura que hemos criticado presenta individuo y sociedad como dos elementos que se relacionarían de forma externa y dota al primero de una esencia

que precedería a las relaciones sociales y sería *condicionada* a posteriori por estas. Una postura materialista exige, por el contrario, superar toda separación entre el individuo y el conjunto de las relaciones sociales, propia de la ideología burguesa, y comprender que el primero está *determinado* por lo segundo. Mientras la idea de condicionamiento supone concebir al individuo como una especie de marioneta de la sociedad, cuya agencia sería inevitablemente una ficción (lo que convertiría la desertión en la única vía revolucionaria), hablar de determinaciones sociales implica entender que la sociedad es un producto de la práctica de los individuos y que al mismo tiempo esta práctica se desenvuelve dentro de unas formas sociales determinadas, que contienen una serie de normas sociales objetivas -de principios que regulan la reproducción social- que a menudo no resultan transparentes para la conciencia de quienes las ejecutan. Así, por ejemplo, la transformación de la escuela pública como forma social no puede abstraerse de la existencia de una serie de normas que determinan las posibilidades de la práctica, pero tampoco aceptarlas como inevitables, como estructuras que se superponen a la práctica de los individuos.

Por lo tanto, la postura materialista concibe la práctica revolucionaria como aquella que reconoce la existencia de estas normas, pero se organiza conscientemente para su abolición. No hay, por consiguiente, ninguna externalidad entre práctica y sociedad o entre relaciones sociales y formas sociales: las segundas son el modo de existencia de las primeras y de ahí que su transformación no pueda darse de forma separada. En definitiva, la determinación o mediación social es una relación interna entre elementos que se constituyen mutuamente, no una interacción externa entre dos elementos que existen de forma separada y posteriormente uno de ellos (o ambos) condiciona o manipula al otro, como postula el anarquismo. Es por esto que aquellos anarquistas que han pretendido superar el esencialismo afirmando que la naturaleza humana “está fuertemente condicionada por el entorno social en el que una persona se desenvuelve” (García y Olmeda, 2015, p. 31) han conservado, sin ser conscientes de ello, la misma separación o externalidad entre individuo y sociedad y el mismo esencialismo que quienes lo han defendido explícitamente. Hablar en términos de condicionamiento social implica presuponer una esencia no mediada que sería después contaminada por la sociedad y, con ello, naturalizar aspectos del mundo que se quiere negar.

Este error es común tanto a las experiencias educativas abiertamente espontaneístas, que dan por sentada la posibilidad de desertar, como a aquellas otras que niegan esta posibilidad aludiendo a un condicionamiento social que habría corrompido nuestra naturaleza cooperativa y curiosa y que en coherencia defienden una intervención pedagógica en sentido opuesto. El caso de Paideia, la escuela anarquista con más trayectoria y reconocimiento del Estado español, es especialmente claro en este sentido. En palabras de Josefa Martín Luengo, “Pepita”, la que fuera una de sus fundadoras y coordinadora pedagógica hasta su fallecimiento, “estamos con Kropotkin en la afirmación de que ‘el ser humano es esencialmente sociable y comunitario, [...] hay en su propia naturaleza necesidades morales, preponderantes

sobre todas las demás necesidades, que lo incitan a la cooperación y no a la lucha” (1993, p. 20). En una primera etapa, en la que presuponían haber desertado de la sociedad capitalista, esta concepción de la naturaleza humana les llevó a defender la neutralidad pedagógica y la no directividad. Con el tiempo, comprobar que las generaciones de graduados de la escuela reproducían la misma ideología burguesa que querían superar les condujo a la conclusión de que la sociedad había corrompido esa naturaleza “introyectando el pragmatismo y matando la utopía” (1993, p. 9), de ahí que la no directividad debiera sustituirse por lo que llamaron contramanipulación: “Debemos cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación” (1993, p. 25).

Así, esta postura es tan errónea como la del espontaneísmo que pretenden superar, pues la aparente solución reproduce la misma premisa errónea sobre la naturaleza humana y su condicionamiento social. Por eso, si queremos hablar de una esencia humana desde una perspectiva materialista, no podemos aludir a una serie de potencias previas a la sociedad y, por lo tanto, asociales y transhistóricas -es decir, a una serie de potencias inherentemente humanas e independientes de las relaciones históricas y sociales en las que se realizan que solo posteriormente podrían desplegarse en la historia (Aguiriano, en prensa-a)- sino al conjunto de nuestras relaciones sociales en un momento histórico específico (Marx, 1845).

Lo que esto significa es, en primer lugar, que nuestra naturaleza no es fija e inmutable y, en segundo, que la vía para la transformación consciente de esta naturaleza es el control racional y colectivo de nuestras relaciones sociales. Intentar huir de ellas con el objetivo de preservar nuestra esencia es un sinsentido y un engaño: lo que llaman respeto a la naturaleza del niño acaba siendo la aceptación de sus determinaciones. Sin embargo, esto no quiere decir, como se propone en Paideia, que la espontaneidad infantil deba ser manipulada desde arriba, lo que colocaría al educador de nuevo en un afuera al eludir la pregunta de quién debería educarle a él (Marx, 1845). Al contrario, el reconocimiento de que nuestra naturaleza humana es producto del desarrollo histórico y de que es nuestra práctica social lo que provoca este desarrollo permite comprender que la transformación de nuestra naturaleza es necesariamente un proceso de construcción o determinación colectiva que no sofoca la espontaneidad sino que permite la emergencia de nuevas formas de esta.

3.2. *Lucha en y contra las formas sociales alienadas*

Si aceptáramos que bajo la diversidad que ha caracterizado y caracteriza las vidas individuales subyace una naturaleza humana inmutable y universal, la construcción de una nueva sociedad libre pasaría por imaginar la organización social ideal que respondiera a esa naturaleza. A este ejercicio utopista se ha entregado con insistencia el movimiento libertario, especialmente aquellos sectores más abiertamente partidarios de la deserción, que han pretendido así negar abstractamente y de inmediato la sociedad capitalista. Otros, conscientes de la imposibilidad

de desertar, han intentado superar el utopismo sustituyéndolo por una práctica política reformista o posibilista y por una intervención pedagógica dogmática o manipuladora. La anarquía se convierte así en un ideal abstracto y maximalista, en un modelo de sociedad utópico, en un fin que defender de forma meramente ideológica porque no se sabría cómo alcanzar, y mientras tanto se desarrolla una práctica que acepta en algún sentido las relaciones sociales capitalistas como si la imposibilidad de desertar nos obligara a ello. Medios y fines quedan así escindidos, lo que solo puede conducir a la reproducción de las mismas relaciones sociales que se aspiraba a superar.

Una postura materialista implica, en cambio, no dar por cierto que las formas sociales capitalistas sean monóticamente opresivas -de lo contrario, solo nos quedaría la opción de tratar de escapar de ellas o de aceptarlas, resignándonos así a la derrota- y, en lugar de ello, afirmar su carácter contradictorio. Es decir, la escuela capitalista no solo reproduce la dominación del proletariado, sino también las posibilidades de superar esta misma dominación. Así, la comprensión de que no existe un afuera es también la comprensión de que las potencias revolucionarias están necesariamente dentro de la sociedad que se pretende superar, contenidas en las mismas formas sociales que se aspira a abolir. En otras palabras, el fin del modo de producción capitalista no puede alcanzarse ni aceptando sus formas sociales ni tratando de huir de ellas; al contrario, el socialismo se construye luchando conscientemente en y contra ellas para llevar a cabo su abolición. Por lo tanto, la práctica revolucionaria es una lucha *en y contra* el Capital y el Estado. Al decir *en* no nos referimos a que la lucha deba darse en todo momento dentro de las instituciones estatales o burguesas -de hecho, una tarea imprescindible es la creación de instituciones revolucionarias-, sino a la inexistencia de un afuera del Capital y del Estado como formas sociales y a la consiguiente imposibilidad de desertar. No obstante, este saberse dentro no significa, en ningún caso, que no podamos actuar *contra* las formas sociales capitalistas y que debamos aspirar solo a pequeñas reformas que no supondrían un ataque al poder del Capital y conformarnos así con una escuela capitalista reformada, despreciando la experiencia de quienes sufren en ella. De ahí que digamos *en y contra*: somos parte de un mundo que queremos superar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiriano, M. (en prensa-a). En el nombre de lo humano. Subjetividad y alienación en Marx. En L. Felipe (Ed.), *Anatomías de Marx*. Sapientia.
- Aguiriano, M. (en prensa-b). Huidas hacia ninguna parte. Para una crítica marxista de la ideología de la huida. *Res Publica*.
- Avrich, P. (1980/2006). *The Modern School Movement. Anarchism and education in the United States*. AK Press.
- Bakunin, M. (1882/2006). *Dios y el Estado*. Terramar.

- Bakunin, M. (1986). Miguel Bakunin: La Educación Integral. En F. García Moriyón (Ed.), *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier* (pp. 21-34). Zero.
- Cappelletti, Á (2010). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. La Malatesta.
- Cornaton, M. (1977). *Análisis crítico de la no-directividad*. Marsiega.
- Cuevas Noa (2014). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria* (2ª. ed.). Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- De Cambra Bassols, J. (1981). *Anarquismo y positivismo. El caso Ferrer*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Faure, S. (1986). Sébastien Faure: La Ruche (La Colmena). En F. García Moriyón (Ed.), *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier* (pp. 84-112). Zero.
- Faure, S. (2013). *La Ruche. Una experiencia pedagógica*. La Malatesta-Tierra de Fuego.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1910/2013). *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. La Malatesta.
- Fontán Jubero, P. (1978). *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la auto-gestión educativa*. CEAC.
- García, H. C. y Olmeda, A. (2015). *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza. La Neurosis o Las Barricadas*.
- González, B. (2004). El Roure: una escuela para cuidar el alma infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 30-35.
- Holloway, J. (2010). *Crack Capitalism*. Pluto Press.
- Illich, I. (1971/2006). La sociedad desescolarizada. En V. Borremans y J. Sicilia (Rev.), *Obras reunidas I* (pp. 189-326). FCE.
- Kozol, J. (1972). *Free Schools*. Houghton Mifflin.
- Kropotkin, P. A. (1902/2020). *El apoyo mutuo: Un factor de evolución*. Pepitas de Calabaza, 3ª. ed.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Akal.
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores.
- Manacorda, M. A. (1977). *El principio educativo en Gramsci*. Sígueme.
- Martín Luengo, J. (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Madre Tierra.
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Morris, B. (2014). Bakunin and the human subject. *Anarchist Studies*, 22(2), 8-16. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/bakunin-human-subject/docview/1635249316/se-2>
- Movimiento Libertario Español. C. N. T. en Francia. (1945). *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 2 de mayo de 1945. Dictámenes*. Comité Nacional. <https://books.google.es/books?id=wSJYAAAAMAAJ&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>.
- Neill, A. S. (1975a). *Padres problema y los problemas de los padres*. Editores Mexicanos Unidos.
- Neill, A. S. (1975b). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. FCE.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (6ª. ed.). Laia.

- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Akal.
- Puig Rovira, J. M. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). Graó.
- Rousseau, J. J. (1762/1990). *Emilio, o De la educación*. Alianza.
- Ruano Bellido, R. (Ed.). (2013). *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. El Viejo Topo.
- Saraceno, C. (1977). *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Libros de Confrontación.
- Sarno, G. (2016). *Introducción a la pedagogía libertaria: con algunos ejemplos históricos en el Estado español*. Autor.
- Seuillères. (1971). A. S. Neill: Libres enfants de Summerhill. *Esprit*, 7-8, 180-182.
- Snyders, G. (1978a). *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Paidós, 2ª. ed.
- Snyders, G. (1978b). *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación.
- Stirner, M. (1844/2004). *El único y su propiedad*. Valdemar.
- Tiana Ferrer, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social*. Escuela Abierta.
- Tort Bardolet, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-296). Graó.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31408>

LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPTIVA: ANÁLISIS EDUCATIVO DEL TERCER ESPACIO

*Culturally Responsive Education: Educational Analysis of
the Third Space*

Ángel LLORENTE VILLASANTE, Martha Lucía OROZCO GÓMEZ y María SANZ LEAL
Universidad de Burgos. España.

alvillasante@ubu.es; mlorozco@ubu.es; msleal@ubu.es

<https://orcid.org/0000-0002-8540-974X>; <https://orcid.org/0000-0001-5547-8712>;

<https://orcid.org/0000-0002-9845-0688>

Fecha de recepción: 04/04/2023

Fecha de aceptación: 02/08/2023

Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Llorente Villasante, Á., Orozco Gómez, M. L., y Sanz Leal, M. (2024). La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio [Culturally Responsive Education: Educational Analysis of the Third Space]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 73-93. <https://doi.org/10.14201/teri.31408>

RESUMEN

Ante sociedades cada vez más polarizadas, la evidencia muestra cómo los discursos de odio hacia lo diferente proliferan alarmantemente provocando mayores disparidades sociales. Esto influye frecuentemente en la inclusión social de jóvenes con influencias culturales diversas presentando la asimilación como primera opción sin adoptar una perspectiva crítica. El sistema educativo debe actuar en este sentido abordando la diversidad cultural en las aulas desde enfoques que permitan la formación del alumnado y posibiliten un aprendizaje significativo. La educación culturalmente receptiva (ECR) contribuye a una adecuada gestión de esa diversidad contando con

variantes respecto a su conceptualización y desarrollo que merecen ser analizadas desde diferentes esferas educativas y sociales. En este artículo se utiliza un método de revisión crítica y análisis del discurso para observar la evolución de la ECR desde la figura del profesorado y alumnado. Pocos estudios han explorado el análisis del discurso de la ECR desde metodologías de fondos de conocimiento (FdC) con pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y fondos de identidad (FdI) del estudiantado. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar la dimensión pedagógica del profesorado dentro del aula desde FdC y desde la figura de los y las estudiantes y su aprendizaje se contemplan FdI. Desde este análisis se sugiere una reinterpretación educativa del tercer espacio que permite una contribución para el trabajo de la ECR en el aula. Por último, se señalan algunos desafíos de la ECR respecto a su terminología, implantación y futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: educación culturalmente receptiva; fondos de conocimiento; fondos de identidad; diversidad cultural; tercer espacio.

ABSTRACT

In the face of increasingly polarized societies, evidence shows how hate speech towards the different is proliferating alarmingly, causing greater social disparities. This often influences the social inclusion of young people with diverse cultural influences by presenting assimilation as the first option without adopting a critical perspective. The education system must act in this sense by addressing cultural diversity in the classroom from approaches that allow the formation of students and enable meaningful learning. Culturally responsive education (CRE) contributes to an adequate management of this diversity with variants regarding its conceptualization and development that deserve to be analyzed from different educational and social spheres. This article uses a critical review and discourse analysis method to observe the evolution of CRE from the perspective of teachers and students. Few studies have explored a discourse analysis of CRE from methodologies of Funds of knowledge (FoK) with pedagogies within the classroom in the role of the teacher and Funds of identity (FoI) of the student. Thus, this study aims to analyze the pedagogical dimension of the teacher within the classroom from FoK and from the figure of the students and their learning, FdI are contemplated. This analysis suggests an educational reinterpretation of the third space that allows a contribution to the work of the CRE in the classroom. Finally, we point out some challenges of CRE regarding its terminology, implementation, and future lines of work.

Keywords: culturally responsive education; funds of knowledge; funds of identity; cultural diversity; third space.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia los grupos sociales se han relacionado culturalmente con sus semejantes y desde que aparecieran las primeras culturas, éstas no han

dejado de cambiar y desarrollarse como señala Harari (2014). En ocasiones, ese cambio y desarrollo cultural ha sido y es cuestionado, existiendo una demanda social generalizada por lo liso y lo igual (Han, 2017), que ignora que sin el otro no puede haber un yo. Es decir, la relación intercultural entre grupos suele ser discutida por ciertos sectores sociales que intentan sustituirla por una uniformidad que olvida que la diversidad nos ayuda a formarnos como personas. En la modernidad actual cambiante y líquida (Bauman, 2017) las realidades culturales de los estudiantes son cada vez más complejas y delicadas de entender caracterizadas por una superdiversidad (Vertovec, 2007) que puede resultar difícil de abordar por la sociedad en general y por el medio educativo en particular. Esta situación, requiere una formación docente transversal que dé respuesta a la diversidad cultural. Las posibilidades de ciertos estudiantes frecuentemente se ven mermadas debido al reduccionismo de sistemas educativos que limitan su conciencia crítica y capital cultural como ya señalaba Bourdieu (1986), provocando sociedades más desiguales. Resulta esencial entender a cada estudiante como fuente de desarrollo y riqueza cultural para conseguir una enseñanza emancipadora que educa entre aprendices y genera valor propio desde el apoyo mutuo (Garcés, 2020).

Las políticas educativas españolas diseñadas para la gestión lingüístico-cultural consideran la parte lingüística con medidas destinadas al trabajo de la lengua vehicular (Olmos-Alcaraz, 2016), pero ignoran aspectos culturales que también requieren atención. Ciertas investigaciones (Bayona *et al.*, 2020; OECD, 2018; Schleicher, 2019) muestran cómo los estudiantes de procedencia cultural diversa tienen menor probabilidad que sus análogos nativos españoles de lograr el nivel básico de competencia académica o de experimentar sentido de pertenencia hacia los centros educativos, donde además sus familias tienen menor participación, estando socialmente menos adaptados. Iniciativas como la educación compensatoria no solventan dificultades sociales latentes (González Faraco *et al.*, 2020) que pueden desembocar en procesos de asimilación por identidades de posicionamiento excluyente.

La Educación Culturalmente Receptiva (ECR) aborda esos procesos de asimilación tratando de evitar su evolución en identidades asesinas (Maalouf, 2010) valorando la identidad cultural desde la tolerancia. Esta pedagogía surge en EE. UU. en los años 90 y evoluciona con aportes teórico-prácticos que construyen su significado. Los flujos migratorios característicos del país esclarecen la necesidad de este tipo de pedagogías contemplando la diversidad social intrínseca y reflexionando sobre factores económicos, demográficos y sociales interrelacionados. El ámbito educativo debería considerar referencias culturales y aspectos sociopsicológicos desde esos procesos migratorios. Analizar esta pedagogía tiene implicaciones positivas en el contexto español porque permite reorientar el currículo escolar con un diálogo originado desde estudios étnicos y culturales que favorece la formación del profesorado en este sentido y ayuda a combatir percepciones equivocadas respecto a los grupos de estudiantes minorizados o con procedencia cultural diversa (Rodríguez-Izquierdo y González Faraco, 2020; Sleeter, 2018). Entendiendo en nuestro contexto

estos estudiantes como aquellos con pasado migratorio, no vinculados a un grupo mayoritario, con las correspondientes diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o sociales y que tienen mayor dificultad para ser reconocidos en las prácticas educativas.

Dentro de la extensa investigación sobre esta pedagogía, no existen demasiados estudios que la analicen desde una dimensión pedagógica de fondos de conocimiento (FdC) en la figura del profesorado y desde la consideración de fondos de identidad (FdI) del estudiantado en la práctica educativa, utilizando para ello el análisis discursivo. Por consiguiente, este trabajo presenta los antecedentes de la ECR, su evolución y análisis para sugerir, desde dos teorías vinculadas al tema de estudio, una reinterpretación educativa del tercer espacio que permita nuevas iniciativas al trabajar la ECR.

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPTIVA

La diversidad étnica, racial y social estadounidense crece en las aulas al finalizar las Leyes Jim Crow y con el auge del movimiento por los derechos civiles. Desde ese momento se suceden diferentes legislaciones, que parecen manifestar compromiso gubernamental por la justicia social educativa. Sin embargo, esas reformas asociadas al tradicionalismo político y social supusieron obstáculos para una educación más efectiva de estudiantes de origen cultural diverso (Gay, 2018).

En ese contexto de inacción política, en las décadas de los años 50 y 60 aparecen investigaciones que abogan por adaptar los sistemas educativos a esas necesidades sociales surgiendo el término culturalmente receptiva (Cazden y Leggett, 1976) que sirve de base para el desarrollo de la educación culturalmente receptiva (Gay, 2000). Otros trabajos como el de Ramírez y Castañeda (1974) sobre el papel asimilacionista de las escuelas, no solo buscan adaptar los sistemas educativos, sino cuestionarlos, siendo uno de los primeros fundamentos de la educación culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995). Existen diferencias terminológicas que suponen una amplia discusión de esta pedagogía (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Nieto y Bode, 2018; Villegas y Lucas, 2002) pero todas las aportaciones persiguen un cambio educativo estructural desde la perspectiva crítica y la justicia social que consiga una relación significativa entre profesorado, alumnado y familia, valorando la diversidad (Nieto y Bode, 2018).

Esta pedagogía se centra en la dimensión docente y su formación (Gay, 1978; Ladson-Billings, 1995) y en la diversidad étnica del aula para el aprendizaje (Gay, 1994; Ladson-Billings, 1992). Primero con mayor atención hacia la estructura y reajuste del currículo (Gay, 1975; Villegas y Lucas, 2002) pasando a una responsabilidad del profesorado como potencial agente de cambio educativo (Delpit, 2006; Gay 2018; Villegas y Lucas, 2002). Ladson-Billings (1995) analiza al estudiantado y profesorado como ejes transformadores para combatir esferas sociales de poder y autoridad presentes en la educación. Gay (2000) sugiere la relación dialógica entre

pedagogías del aula e identidades del profesorado y estudiantado para lograr ese cambio. Ambas líneas se utilizan indistintamente en la literatura y estas autoras, reconociendo variantes, señalan que es cuestión de elección referirse a esta pedagogía con una expresión u otra, con otras aportaciones incorporándolas en un mismo marco (Aronson y Laughter, 2016; Brown-Jeffy y Cooper, 2011). Sin embargo, existen ciertas diferencias que pueden ser exploradas desde los FdC y FdI.

3. LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD COMO MARCOS DE ANÁLISIS PARA LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPTIVA

3.1. Los fondos de conocimiento y la educación culturalmente receptiva

Existe clara relación entre cognición, cultura y comprensión, demostrándose recientemente como los estudiantes se sienten más válidos y preparados para el aprendizaje cuando el entorno pedagógico aporta una respuesta cultural educativa adaptada (Nieto y Bode, 2018).

Esa respuesta cultural evidencia la relación necesaria entre familia y escuela, más allá de la establecida por problemas de comportamiento o desempeño académico que normalmente acarrea la perspectiva de déficit cultural en educación (Valencia, 2010). Para contrarrestar esa perspectiva en el aprendiz se debe reorientar el foco hacia los contextos escolares (Poveda, 2001) tratando de adaptar esos entornos de aprendizaje con relaciones significativas entre familia y escuela. La ECR busca esas relaciones significativas para el aprendizaje, pero es necesario un conocimiento de las realidades familiares. En este sentido, Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) vincularon los recursos culturales familiares a la educación mediante investigaciones etnológicas que ayudaron al profesorado a conseguir una mayor comprensión del rendimiento escolar. Esta propuesta recibe el nombre de *fondos de conocimiento*, concepto que surge en EE.UU. en los años 90 desde esos estudios antropológicos. Los FdC, “cuerpos de conocimientos y habilidades acumulados históricamente y desarrollados culturalmente, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y de los hogares” (Moll *et al.*, 1992, p. 133), persiguen esa relación familia-escuela y posibilitan una enculturación de las nuevas generaciones. Programas de FdC no siendo identificados propiamente como ECR, sí actuaron como precursores, orientando respecto a la identidad étnica y facilitando relaciones culturales sin prejuicios o racismo (Gay, 2018). Además, existen otros estudios (Zhang-Yu *et al.*, 2023) que exploran como el trabajo de FdC junto con la ECR, especialmente desde el modelo de Paris y Alim (2017), es necesario para mantener las herencias e identidades culturales del alumnado, contrarrestando así el discurso hegemónico y etnocéntrico dentro del ámbito educativo. Estos FdC han sido explorados más desde perspectivas familiares o de rendimiento académico (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Moje *et al.*, 2011) que desde el profesorado en general, aunque existen ciertas investigaciones en la educación preescolar (Hedges, 2012).

Esta circunstancia nos lleva a analizar la ECR desde metodologías de FdC por parte del profesorado con pedagogías que emanan de un análisis inductivo en dos niveles, pedagogías dentro y fuera del aula (Rodríguez, 2013). En este caso nos centraremos en la revisión pedagógica de dentro del aula ya que el foco del estudio se centra en este ámbito, proponiendo más adelante una propuesta de trabajo. Estas pedagogías dentro del aula quedan recogidas en tres ejes:

- A) involucrar a los estudiantes en la co-construcción del conocimiento para profundizar o ampliar conocimientos académicos mediante FdC.
- B) reconocer y fomentar la utilización en clase de múltiples FdC entre los estudiantes, incluyendo FdC del hogar/familia, así como FdC de la cultura juvenil y popular.
- C) ir más allá de la mera conexión de FdC del estudiante/familia/comunidad y el contenido académico y la instrucción, hacia un proceso de transformación del aula implicando la reorientación de profesores y estudiantes como aprendices y agentes dentro y fuera del aula (Rodríguez, 2013, p. 95).

El eje “A” origina la pedagogía como perspectiva y relevancia en los contextos culturales o sociales, dando voz a las experiencias del estudiantado y profesorado para educar. Del eje “B” emerge la pedagogía como resistencia a las hegemonías escolares, especialmente la perspectiva de déficit cultural, y como interacción profesor-estudiante que promueve sentido de humanidad y permite replantear el currículo. Del eje “C” resulta la pedagogía como conciencia a nivel micro-macro para la transformación personal, institucional y social.

3.2. *Los fondos de identidad y la educación culturalmente receptiva*

En los procesos de aprendizaje existen distintos ámbitos identitarios a considerar además de los de origen étnico. Los FdC reconocen identidades del alumnado desde los contextos familiares, pero existen otras influencias sociales que también moldean su identidad. Los FdI complementan a la propuesta de FdC, considerando inquietudes e influencias de los estudiantes además de las familiares. Estas ideas también se observan en algunos trabajos de la ECR, que resaltan la importancia de no solo hacer relevantes las herencias y saberes culturales, sino de mantenerlos en el tiempo pudiéndose incorporar otras influencias contemporáneas (Paris, 2012).

En nuestro contexto existen trabajos como los de Zhang-Yu *et al.*, (2021) en los que se demuestra que al trabajar FdI, el alumnado consigue una reflexión sobre su propia cultura como algo real y propio, además de las claras influencias familiares. Por esto, nos planteamos el análisis de la ECR desde las diferentes tipologías de FdI, para observar cómo se contemplan en el aprendizaje del alumnado por parte de cada autora.

Esteban-Guitart y Saubich (2013) definen los FdI como “aquellos artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y

socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (p. 201) y diferencian entre:

Fondos geográficos de identidad (F.G.I.), el reconocimiento en un espacio físico como pueblo, ciudad o reserva natural.

Fondos sociales de identidad (F.S.I.), implicando a toda persona o vínculo social considerado significativo para formar al individuo.

Fondos culturales de identidad (F.C.I.), artefactos culturales (bandera, escudo) utilizados para la auto identificación.

Prácticas de identidad (P.I.), actividades o aficiones practicadas consideradas importantes.

Fondos institucionales de identidad (F.I.I.), espacios que sirven para entender el mundo y configurar la conducta en él, como el colegio.

4. METODOLOGÍA

Desde la metodología de revisión crítica de literatura (Grant y Booth, 2009), esta investigación busca identificar elementos notables en el campo de estudio. Es narrativa, cronológica y crítica contemplando una contribución para el trabajo de la ECR tras analizar los discursos.

Es necesario exponer la estrategia de búsqueda ejecutada para evitar posibilidades de sesgo (Guirao Goris, 2015).

1. Identificación de trabajos académicos sobre la ECR en tres bases de datos: *Scopus*, *Wos* y *Dialnet* durante septiembre y octubre de 2022 (Tabla 1). Los descriptores empleados fueron “*culturally* responsive* education**” y “*culturally* relevant* education**” y su correspondiente designación en castellano. Siendo el primer descriptor únicamente monolingüe al inglés y con estudios incluyéndolos en un mismo marco, decidimos añadir el segundo descriptor. Utilizamos símbolo asterisco (*) y su función de truncamiento para investigar variables, *culturally/culture*, *responsive/response*, *relevant/relevance*, en documentos desde 1995 a 2022. Se limitó la búsqueda respecto al ámbito, ciencias sociales y educación; tipo de documento, artículo; idioma, inglés y español; y palabras clave, “*Education*”, “*Education Educational Research*” “*Culturally Relevant/Responsive Pedagogy*”, “*Article*”, “*Teacher Education*”, “*Culture*”, “*Teaching*”, “*Students*”, “*Culturally Relevant/responsive Education*”.
2. Lectura e indagación de resúmenes y palabras clave de los documentos, seleccionando aquellos con mayor aporte teórico sobre la conceptualización de la ECR y que han tenido una mayor repercusión científica.
3. Búsqueda específica en libros y otras revisiones bibliográficas no incluidas en estas bases de datos, pero que reflejaran claramente la conceptualización teórica, siendo uno de los motivos para el método elegido.

4. Análisis de las fuentes recogidas en el apartado bibliográfico para su valoración, permitiendo al lector sintetizar el volumen original de publicaciones referentes al tema de estudio.

Una vez llevada a cabo esa revisión crítica se realizó un análisis del discurso, desde las principales definiciones conceptuales de la ECR recogidas, porque las categorías sociales postmodernas, identidad y cultura, guardan estrecha relación con lo discursivo, valorando como categoría fundamental esa noción de discurso (Santander, 2011).

TABLA 1
DOCUMENTOS ENCONTRADOS SEGÚN INDICADORES DE BÚSQUEDA

Descriptor de búsqueda	Scopus	Wos	Dialnet
“culturally* responsive* education*”	472	689	42
“culturally* relevant* education*”	540	580	39

Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

5. RESULTADOS

5. 1. *Análisis de la educación culturalmente receptiva*

La tabla 2 muestra las definiciones más utilizadas y enfoques más significativos de la ECR junto a sus autores para examinar metodologías de FdC con pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y los diferentes tipos de FdI del estudiantado (abreviado con iniciales en la tabla), tal como se explica en el apartado 3. La categorización elaborada parte de un análisis crítico del discurso, utilizando la oración como unidad de análisis como establece Santander (2011), tal y como se indica en el apartado de metodología. El tema de estudio tiene clara vinculación con aspectos culturales que son de naturaleza dinámica y se rigen por variaciones e influencias, por ello la revisión de conceptos desde esferas culturales debería ser continua, sin que implique puntos de partida erróneos.

La educación culturalmente relevante adopta posiciones reivindicativas y críticas desde símbolos culturales importantes para el estudiantado, consiguiendo democratizar ideas y cuestionar marcos establecidos. En la definición terminológica recogida, aunque valora la identidad cultural y familiar del alumnado no se aborda de forma clara los FdC juveniles en las pedagogías del aula, lo que excluye el eje B. Respecto a los FdI ese valor cultural y familiar y la relación entre desigualdades sociales y las instituciones encargadas de perpetuarlas hace que se consideren todos los FdI, excepto las prácticas de identidad. En 2009, en su libro *Dreamkeepers*, Ladson-Billings, analiza el trabajo de 8 docentes investigados 17 años antes, y esta pedagogía evoluciona dando mayor importancia a las influencias juveniles algo que

TABLA 2
 ANÁLISIS DE LA ECR DESDE FdC Y FdI

	Definición	FdC (Profesor)	FdI (Estudiante)
Ladson-Billings (1995)	“Un siguiente paso para establecer una práctica pedagógica efectiva, un modelo teórico que no solo abarca el logro académico de los estudiantes, sino que también ayuda a los estudiantes a aceptar y afirmar su identidad cultural mientras desarrollan perspectivas críticas que cuestionan las desigualdades que el colegio (y otras instituciones) perpetúan” (p. 469).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. F.I.I.
Gay (2000)	“Usar el conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de actuación de los estudiantes étnicamente diversos para hacer los encuentros de aprendizaje más relevantes y efectivos para ellos” (p. 29).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A 	F.G.I. F.S.I. F.C.I.
Hollie (2011)	“La validación y la afirmación de la cultura y la lengua de origen (indígena) con el fin de construir y tender un puente hacia el éxito del estudiante en la cultura de la academia y la sociedad en general” (p. 23).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. F.I.I.
Paris (2012)	“Busca perpetuar y fomentar -sostener- la lengua, la literatura y el pluralismo cultural como parte del proyecto democrático de colegio” (p. 95).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje B • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. P.I. F.I.I.
Hammond (2015)	“La habilidad del educador de reconocer las demostraciones culturales de aprendizaje y la creación de significado de los estudiantes y responder positiva y constructivamente con métodos de enseñanza que usan el conocimiento cultural como un andamiaje para promover un procesamiento de información efectivo. Al mismo tiempo, el educador entiende la importancia de estar en relación y tener una conexión social-emocional con los estudiantes para crear un espacio seguro para el aprendizaje” (p. 28).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje B 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. P.I.

(Continúa)

TABLA 2
 ANÁLISIS DE LA ECR DESDE FdC Y FdI

	Definición	FdC (Profesor)	FdI (Estudiante)
Stembridge (2020)	“Un modelo mental que es útil para identificar temas y herramientas prácticas para reducir el déficit de equidad, proporciona un contexto conceptual de políticas y prácticas que se centra en la equidad sin marginalizar a algunos estudiantes, respecto a otros. Une activamente la conciencia de la cultura, la raza, la etnia, el género, la capacidad y otros marcadores de identidad social que dan forma a las percepciones de las oportunidades educativas en el interés y el esfuerzo de proporcionar experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes” (p. 34).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje B • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. P.I. F.I.I.

Fuente: Elaboración propia desde las definiciones de los autores

influye en la formación del estudiantado desde prácticamente todos los ámbitos identitarios. Ese profesorado seleccionado por sus ideales de justicia social provoca un relevo generacional por algunos de sus estudiantes, demostrando la importancia de educar en justicia e igualdad.

Gay (2000) busca conseguir una educación más culturalmente responsable y adaptada entre familia y escuela, pero en esa primera definición no se especifican prácticas de identidad o fondos institucionales de identidad, lo que excluye el eje B y C dentro de las pedagogías del aula. Esto sí queda recogido en la definición propuesta en la tercera edición de su libro (Gay, 2018) donde esta pedagogía transformadora confronta la cultura hegemónica del currículo con conciencia social, crítica intelectual y eficacia política y personal. Su idea evoluciona desde la educación secundaria a todas las esferas educativas, ampliando el foco inicial centrado en población afroestadounidense a una contemplación más abierta, llegando incluso a ámbitos no educativos.

Hollie (2011) valora identidades culturales del estudiantado, incluyendo cuestiones como el lenguaje, el género o la clase social y no tanto desde la identidad racial como sí hacen otros autores. Señala la importancia del lenguaje como condicionante cultural e identitario porque según el autor queda invisibilizado o se le da menos importancia que a los valores, creencias o normas culturales, pero lo cierto es que ese lenguaje también conforma nuestra esencia y por tanto es parte esencial de cada cultura. En la referencia terminológica recogida se consideran FdC del eje A y B que permiten un aprendizaje transformador dentro del aula. Sin embargo, respecto

a los FdI no se contempla de forma clara la cultura juvenil de los estudiantes por medio de prácticas de identidad, lo que excluye el eje B de FdC. En la segunda versión de su libro señala cuatro pilares para ejercer la ECR, validación, afirmación, construcción y puente. Busca conseguir la validación y afirmación de la cultura y lenguaje del alumnado permitiendo construir relaciones con ellos para que desarrollen habilidades académicas y sociales necesarias, con mayor atención hacia la cultura juvenil de los estudiantes considerando prácticas de identidad.

La educación culturalmente sostenible, persigue una relevancia cultural del estudiantado manteniendo y valorando culturas frecuentemente minorizadas. Es importante incorporarla en este análisis porque parte de los orígenes de Ladson-Billings (1995), siendo un avance necesario generado desde sus planteamientos previos (Ladson-Billings, 2014). Busca cuestionar el dominio occidental, consiguiendo descentralizar la hegemónica cultural (Paris y Alim, 2017) y utiliza la educación para vigorizar formas de vida comunitarias y analizar relaciones de soberanía y colonialismo que influyen en derechos sociales y educativos. Esta educación no tiene cabida en sistemas educativos actuales porque o transforma la escuela o la devuelve a contextos anteriores donde comunidad y cultura cambiaban, pero siempre estaban presentes, considerando así en la definición recogida FdC desde pedagogías dentro del aula en todos los ejes. De igual manera, se consideran todos los FdI manteniendo influencias contemporáneas y tradicionales en el alumnado.

Hammond (2015) analiza cómo los procesos cognitivos mejoran desde el tratamiento cultural, logrando un aprendizaje independiente en cada estudiante. Reconoce la ECR en términos mentales y psicológicos algo que carece de atención en las esferas educativas. Según la autora epistemológicamente el término se compone de la parte cognitiva y cultural. Normalmente desde corrientes multiculturales, ciertos docentes atienden el ámbito cultural que rodea el currículo, construyendo autoestima por el lenguaje o la identidad cultural, pero olvidan el potencial en el área cognitiva del aprendiz donde resulta primordial la herencia cultural (Hammond, 2015) y los FdI. En la definición recogida, esta visión neuro educativa de la ECR valora la comunidad y considera FdC desde pedagogías dentro del aula en los ejes A y B. No obstante, no existe un cuestionamiento explícito de estructuras sociales de desigualdad que propician atención cultural selectiva o negligente, lo que excluye, por un lado, el eje C de FdC, porque, aunque se centra en la transformación personal y social, la institucional no se observa de forma clara, y por otro, los fondos institucionales de identidad en la figura del alumnado al no considerar lugares para configurar su conducta y entender el mundo que le rodea.

Stembridge (2020) analiza la equidad en el marco pedagógico de la ECR desde autoras referentes. Definiendo el término como modelo mental, alude a una toma de decisiones y procesamiento del pensamiento con sentido de propósito como necesarios para la ECR, más que una lista de acciones educativas para lograr esa equidad. Esta lista no implicaría ese propósito de reflexión sobre la práctica docente, sus valores de equidad o la capacidad para renovarse. Establece seis temas esenciales

que conforman la ECR y cinco preguntas clave para su programación educativa. La parte de sensibilidad o adaptación (*Responsive*) recibe gran consideración, incluyendo intereses, necesidades, características y sentimientos del alumnado, aplicados a una enseñanza que potencia aprendizajes. Por esto, en su definición se consideran FdC desde pedagogías dentro del aula en los tres ejes y todos los FdI en el alumnado. Descomponer el término para analizarlo, como hace este autor, permite reorientar su significado. En esta línea, Cuauhtin *et al.* (2019), proponen la ECR (CRP-*Culturally Responsive Pedagogy*) de forma semi-algebráica, entendiendo la “C” como cultural o crítica, la “R” como relevante o receptiva y la “P” como pedagogía o pluralista, entre otras variantes de cada letra, para fundamentar ciertos estudios étnicos y criticar la ECR más superficial.

5.2. *Hacia una reinterpretación educativa del tercer espacio*

Después del análisis anterior observamos como las definiciones recogidas han ido considerando FdC desde pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y FdI referentes al alumnado. En este sentido, se expone a continuación una contribución para el trabajo de la ECR incorporando FdC y FdI en el aula, recurriendo a las teorías del tercer espacio y la visión de ecología cultural.

El tercer espacio retoma el valor del prefijo “entre” respecto a discursos o conceptos, física e ideológicamente, donde interaccionan creencias culturales opuestas entendiendo las identidades como flexibles e híbridas (Bhabha, 1994). Para Soja (1996) es un estado de intersección entre lugar y mente donde confrontan entendimientos desde el escepticismo posibilitando nuevas alternativas. Estos autores entienden el tercer espacio como algo abierto a nuevas interpretaciones y existen trabajos que han observado sus potencialidades en el campo educativo (Gutiérrez, 2008; Moje *et al.* 2011). Gutiérrez (2008) expone una idea de tercer espacio donde se construye un contexto compartido y dialogado entre profesorado y alumnado exento de reglas, donde las ideas de ambos son legítimas y no estigmatizadas. Respecto a la ECR, Jacobs, *et al.* (2020) ilustran como es necesario promover el desarrollo de terceros espacios para una mejor formación docente en ámbitos de diversidad cultural y por ende de la ECR, incluyendo conocimientos y experiencias de los docentes que permiten la reflexión. Adaptar este espacio en ambientes educativos permite entender la otredad con enfoque constructivista para el autoconcepto, expandiendo el conocimiento en horizontal de manera dialógica, conectando comunidad y aprendizaje desde posturas menos jerarquizadas (Bajitín, 2000; Gutiérrez, 2008; Matusov *et al.*, 2016). Este intercambio implica la relación entre iguales para el aprendizaje, siendo el docente guía como apunta Vygotsky (1978) teniendo gran importancia el tercer espacio colectivo (Gutiérrez, 2008) donde convergen influencias sociohistóricas de los estudiantes, especialmente de aquellos con experiencia cultural diversa, incluyendo conocimientos, motivaciones o prácticas externas al aula que suponen aprendizajes significativos, convirtiéndose

así estos jóvenes en actores históricos (Gutiérrez *et al.*, 2019) capaces de proyectar futuros académicos más positivos. Se accede a un área neutral donde se comparten entendimientos, se incluyen FdC y FdI y se conocen diferentes discursos mediante el diálogo como muestran Lalueza, *et al.* (2019).

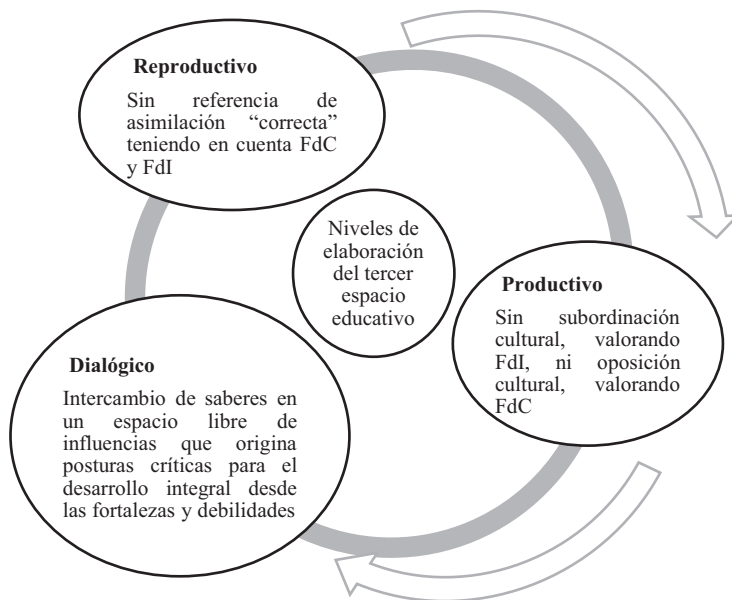
Para plantear estos espacios resulta interesante considerar la teoría ecológica cultural utilizada para reflexionar sobre el estudiantado de minorías étnicas o culturales, sus relaciones internas y su rendimiento social y escolar (Ogbu y Simons, 1998). John Ogbu diferencia entre minorías voluntarias e involuntarias para comprender los procesos de integración en las sociedades receptoras reflejando culturas primarias y secundarias a partir de ese planteamiento. En este caso nos centraremos en su planteamiento dentro del sistema educativo. Ogbu y Simons (1998) señalan que el alumnado minoritario recibe un trato diferente que hace que tenga una interpretación de escuela diferente a sus análogos nativos. Esta interpretación, de manera resumida, puede ser de cuatro tipos: la interpretación de comparación o doble marco de referencia (comparación con otros en el colegio), la interpretación del valor instrumental (como la importancia de los logros académicos), la interpretación relacional (como el grado de confianza en el colegio) y la interpretación simbólica (si el currículo y la lengua perjudican la herencia cultural de las minorías). En entornos educativos todavía existen, especialmente dentro del currículo oculto, discriminaciones relacionales, como asimilación o subordinación, y simbólicas, en forma de estereotipos o reduccionismo, planteadas desde esta teoría. El docente debería evitar esos ambientes de represión que impiden el desarrollo de cada estudiante proporcionando espacios educativos de crecimiento y conocimiento con saberes y enfoques compartidos. Se conseguirá así, un terreno equitativo para cuestionar relaciones de poder enraizadas en la interacción clásica de escuela y comunidad con un intercambio de identidades, conocimientos y experiencias por medio de la hibridación discursiva (Cummins, 2001).

Acercando posturas entre ambas teorías, sugerimos tres niveles de trabajo en el tercer espacio educativo (figura 1) centrados en el alumnado para tratar de revertir esas interpretaciones con actitud crítica que fortalece y revitaliza aquello que uno sabe, posee y siente posibilitando un autoconocimiento que actúa como catalizador para el crecimiento personal y social. Para su elaboración nos servimos además de las propuestas de FdC y FdI.

1. *Nivel Reproductivo*, identificado por la observación entre compañeros. Utilizando la teoría de Ogbu y Simons (1998), este nivel estaría encuadrado en el doble marco de referencia con la diferencia de que sucede en un espacio igualitario sin control cultural o hegemónico del que partir. No existe referencia de actuación a la que uno se debe asimilar, considerando y valorando FdC y FdI, obtenidos al reconocerse diferentes entre sus iguales, en un espacio libre.
2. *Nivel Productivo*, reconocido por la observación entre compañeros e indagación propia. En la teoría de Ogbu y Simons (1998), este nivel se posicionaría entre la

FIGURA 1

NIVELES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN TERCER ESPACIO EDUCATIVO



Fuente: Elaboración propia

adaptación relacional y simbólica, pero sin necesidad de recurrir a esa adaptación. Primero, porque no ocurren maniobras de subordinación o acomodación cultural, existe una validación individual y conocimiento propio desde FdI. Tampoco existe oposición al marco cultural o lingüístico de referencia, sino una cierta asimilación selectiva (Portes y Rivas, 2011) en un espacio neutro donde cobran valor los FdC. Sería trabajado desde el reconocimiento de aspectos comunes y diversos a partir de las ideas del primer nivel reproductivo.

3. *Nivel Dialógico*, originado por el diálogo con compañeros y el autoconocimiento. Trabajando en los niveles anteriores se logra un diálogo entre semejantes que permite intercambiar saberes y observar fortalezas y debilidades creando un autoconcepto desde FdC, FdI e interacciones del aula, en constante cambio, adherido a la interacción continua que es la cultura. Se origina desde ideas y sentimientos personales de empoderamiento y posturas críticas hacia las relaciones de poder o recursos considerados contraproducentes para el desarrollo personal pleno que se hayan podido observar en los dos momentos anteriores.

Esta propuesta permitirá descubrir fortalezas, debilidades, ideas y conocimientos, porque, como apunta Stemberidge (2020) "la naturaleza fluida de la clase es uno de

los espacios sociales más sofisticados conocidos para el ser humano” (p. 108). Lejos de limitar la dimensión identitaria para la ventaja pedagógica docente, se deben mezclar estrategias adaptadas a las situaciones de cada estudiante, permitiendo entender sus influencias identitarias (Hollie, 2019; Paris y Alim, 2017; Stembridge, 2020).

Además, resulta primordial observar espacios y procesos donde tenga lugar el intercambio de FdC y FdI con carácter transformador sin estar condicionados a ideologías o privilegios (Esteban-Guitart, 2021). Algunos problemas identificados por Hogg y Volman (2020) sobre los FdI pueden ser abordados con esta propuesta porque los procesos identitarios no son cerrados, sino que se producen de la interacción y constante cambio, reflejando experiencias problemáticas necesarias para el desarrollo que también conforman la identidad de ciertas comunidades (Zipin, 2009) pasando de una educación hegemónica a colaborativa que también educa en la adversidad.

6. DESAFÍOS Y REFLEXIONES

Existen directrices, para transferir el trabajo teórico y epistemológico de la ECR a la práctica educativa, incluyendo prácticas culturales de entendimiento, que ofrecen experiencias de campo y conciencia crítica en el profesorado (Ashley L. White, 2022; Emdin, 2017, Hollie, 2011; Stembridge, 2020). Sin embargo, el escaso contacto con entornos culturalmente diversos, sumado al amplio abanico de conceptos y terminologías, genera confusión para implementar esta pedagogía, por falta de conocimiento o confianza (Neri *et al.*, 2019). El profesorado es el motor que permite ejercer esta ECR para con sus estudiantes dándole sentido práctico y se necesitan aclaraciones del progreso de su significado para continuar su investigación, evitando un proceso de banalidad por un uso indebido o insustancial (Hollie, 2019; Ladson-Billings y Dixon, 2021). No obstante, también resulta necesario estimular la reflexión docente hacia sus propias actitudes y creencias (Whitaker y Valterra, 2018), permitiendo cuestionar hegemonías educativas y culturales sin encasillar homogéneamente influencias étnicas, algo a profundizar en próximos estudios.

La ECR identificando variables culturales concretas consideradas significativas contribuye a construir un aprendizaje independiente y a considerar un marco de rigor sobre la conciencia cultural, la relación en el aprendizaje y el procesamiento de información propiciando entornos adecuados de aprendizaje (Hammond, 2018). En consecuencia, la reinterpretación educativa del tercer espacio propuesta resulta sugerente para desarrollar estos tres aspectos simultáneamente en el estudiantado porque algunas referencias a la cuestión teórica reconocen que cada estudiante puede tener estilos de aprendizaje vinculados o no a sus antecedentes culturales (Paris y Alim, 2017; Sleeter, 2012). No es suficiente abrazar la cultura desde perspectivas folclóricas, obviando la memoria, los FdC o FdI del estudiantado, también influenciados por jergas o violencia.

Otro de los retos observados es su capacidad de adaptación al Diseño Universal de Aprendizaje siendo una de sus líneas metodológicas la de minimizar barreras culturales. Para conseguirlo, se deben eludir prácticas triviales en diversidad cultural porque actualmente el aprendizaje común para un grupo genérico no existe. Algunos autores establecen esta relación (Kieran y Anderson, 2019; Stemberidge, 2020) y puede que la ECR marginada por el diseño curricular (Gay, 2018; Sleeter, 2012) encuentre una salida de implantación más reconocida en este trabajo conjunto, considerando causas comunes en el racismo u odio a personas con discapacidad. Es necesario programar el aprendizaje de estudiantes con bagaje cultural diverso desde espacios didácticos previos por encima de meras adaptaciones curriculares. Trabajar desde la reinterpretación educativa del tercer espacio propuesta permitiría acceder a un marco que promueve aprendizajes significativos sin necesidad de recurrir a esas adaptaciones. Además de los fines académicos, la conciencia cultural o la reducción de disparidades sociales, la ECR busca conseguir un control emocional que no se logra exclusivamente con adaptaciones. La situación de necesidad de salud mental y emocional mejoraría considerablemente programando en el aula desde la ECR. No obstante, esto debe realizarse con cautela porque existe el riesgo de estigmatizar prácticas culturales entendidas como déficits por la escuela y la sociedad, al trabajar emociones de forma diferente a la cultura occidental (Gorski, 2010).

Las tendencias multiculturales buscan gestionar la diversidad de los “otros” en la sociedad de acogida. La ECR utiliza esa diversidad para favorecer la inclusión de los que llegan y al mismo tiempo mejorar el conocimiento del “yo”, adquiriendo mayor responsabilidad social y ciudadana *ad hoc* con una educación transformadora (Banks, 2017; Deardorff, 2010). En la competencia global evaluada por PISA en 2018, algunas autoras (Sanz Leal *et al.*, 2022; Ukpokodu, 2020) señalan la relación intercultural como eje fundamental. Esta puede ser desarrollada por la ECR desde las dimensiones de participación, identidad cultural, interacción y percepción comprensiva (Stemberidge, 2020), actuando como elemento base de la práctica situada en dicha competencia (Kerkhoff y Cloud, 2020). Esas dimensiones pueden ser abordadas en la práctica situada mediante el trabajo centrado en la reinterpretación educativa del tercer espacio propuesta porque la conciencia global y competencia intercultural surgen, cada vez más, desde herencias culturales diversas de estudiantes a nivel local. Sin embargo, la ECR ha recibido demasiada atención, aislando en ocasiones la formación en competencia global (Ukpokodu, 2020), pero de manera inversa, tampoco se puede caer en la tendencia de reutilizar la ECR mercantilizando culturas desvinculadas de su contexto. Existe el desafío de observar sinergias considerando especialmente estos dos últimos aspectos.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación permite desde el análisis de la ECR observar alternativas en el contexto español para el trabajo de la gestión cultural en las aulas, teniendo

en cuenta factores sociales o lingüísticos del alumnado, pero también identitarios. Ese análisis muestra como la ECR ha evolucionado paulatinamente en un ejercicio educativo más crítico incorporando FdC y FdI desde las figuras del profesorado y alumnado. Como contribución al trabajo de la ECR surge una reinterpretación educativa del tercer espacio, estrategia fundamentada en teorías relevantes y significativas dentro del ámbito de estudio que ayuda a superar algunos desafíos expuestos de la ECR y permite mejorar la formación del futuro profesorado destinado cada vez más a trabajar en contextos culturalmente diversos. No obstante, rogamos cautela al interpretar estas afirmaciones que emanan de una revisión con alcance limitado, precisando más investigaciones futuras. Además, otra de las limitaciones del estudio radica en que la reinterpretación educativa del tercer espacio planteada no se asienta en el análisis de prácticas educativas ejecutadas, una línea futura de investigación sería explorar como esta propuesta se puede observar mediante la práctica pedagógica de la ECR.

Repensar la educación para su ejercicio más crítico, democrático y justo implica promover la ECR, con extenso recorrido, junto con iniciativas como esta reinterpretación educativa del tercer espacio, favoreciendo aprendizajes que valoren todos y cada uno de los recursos del estudiantado necesarios para el desarrollo y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Ashley L. White (2022) Reaching back to reach forward: Using culturally responsive frameworks to enhance critical action amongst educators. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(2), 166-184. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.2009748>
- Bajtín, M. M. (2000). *Yo también soy: (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Bauman, Z. (2017). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE.
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65–84. <http://www.jstor.org/stable/23479642>
- Cazden, C. B., & Leggett, E. L. (1976). Culturally responsive education: A response to LAU Remedies II. In Department of Health, Education and Welfare (Ed.), *National Conference on Research Implications of the Task Force Report of the U.S.* (pp. 1–36). Office of Civil Rights.

- Cuauhtin, R. T., Zavala, M., Sleeter, C., & Au, W. (2019). *Rethinking ethnic studies*. Rethinking Schools.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Deardorff, D. K. (2010). Understanding the challenges of assessing global citizenship. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad. Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 368-386). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876640-29>
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Emdin, C. (2017). *For white folks who teach in the hood ... and the rest of y'all too*. Beacon Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33, 176-183
- Gay, G. (1978). Multicultural Preparation and Teacher Effectiveness in Desegregated Schools. *Theory into Practice*, 17(2), 149-156. <https://doi.org/10.1080/00405847809542758>
- Gay, G. (1994). *At the Essence of Learning: Multicultural Education*. Kappa Delta Pi.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, practice and research*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- González Faraco, J. C., González Falcón, I., y Rodríguez Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de educación*, 387, 67-88. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Gorski, P. (2010). Unlearning deficit ideology and the scornful gaze: Thoughts on authenticating the class discourse in education. *Counterpoints*, 40(2), 152-173. <http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guirao Goris, S. J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Gutiérrez, K. D., Becker, B. L., Espinoza, M. L., Cortes, K. L., Cortez, A., Lizárraga, J. R., Rivero, E., Villegas, K., & Yin, P. (2019). Youth as historical actors in the production of

- possible futures. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 291–308. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1652327>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Hammond, Z. (2018). Culturally responsive teaching puts rigor at the center. *Learning Professional*, 39(5), 40–43.
- Han, B-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching*, 18, 7–24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622548>
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862–895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Hollie, S. (2011). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. Shell Educational Publishing.
- Hollie, S (2019). Branding culturally relevant teaching. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 31–52. <https://www.jstor.org/stable/26841575>
- Jacobs, J., Davis, J., & Hooser, A. (2020). Teacher candidates navigate third space to develop as culturally responsive teachers in a community-based clinical experience. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 71–96. <https://www.jstor.org/stable/26876432>
- Kerckhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Kieran, L., & Anderson, C. (2019). Connecting Universal Design for Learning with Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 51(9), 1202–1216. <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>
- Ladson-Billings, G. (1992). Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 378–391. <https://doi.org/10.2307/2295255>
- Ladson-Billings, G (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3) 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A. K. A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G., & Dixson, A. (2021). Put some respect on the theory: Confronting distortions of culturally relevant pedagogy. In C. Compton-Lilly, T. Lewis Ellison, K. Perry y P. Smagorinsky (Eds.), *Whitewashed Critical Perspectives*. (pp. 122–137). Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781003087632-7>
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Maalouf, A. (2010). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.

- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & Von Duyke, K. (2016). Dialogic education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4, 162-197. <https://doi.org/10.5195/dpj.2016.172>
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2011). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Neri, R. C., Lozano, M., & Gomez, L. M. (2019). (Re)framing Resistance to Culturally Relevant Education as a Multilevel Learning Problem. *Review of Research in Education*, 43(1), 197-226. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821120>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- OECD. (2018). *The Resilience of Students with Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Olmos Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *Future Child*, 21, 219-246. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0004>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Ramirez, M., & Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, biocognitive development, and education*. Academic Press.
- Rodríguez, G. M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2020). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200>

- Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L. y Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Schleicher, A. (2019). Insights and interpretations. *PISA 2018*, 10.
- Sleeter, C. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47, 562-584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Soja, E. W. (1996). *Third space: Journeys to los angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Stembridge, A. (2020). *Culturally responsive education in the classroom: An equity framework for pedagogy*. Routledge.
- Ukpokodu, O. N. (2020). Marginalization of social studies teacher preparation for global competence and global perspectives pedagogy: A call for change. *Journal of International Social Studies*, 10(1), 3-34.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Vélez-Ibáñez, C. G., & Greenberg, J.B. (1992). Formation and Transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Antropology and Education Quarterly*, 23, 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Whitaker, M. C. & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171- 182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, C, Vendrell-Pleixats, J, Barreda Escrig, C., y Lalueza, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital*, 23(1), e3150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools, Discourse: Studies in the Cultural. *Politics of Education*, 30, 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31408>

CULTURALLY RESPONSIVE EDUCATION: EDUCATIONAL ANALYSIS OF THE THIRD SPACE

La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio

Ángel LLORENTE VILLASANTE, Martha Lucía OROZCO GÓMEZ and María SANZ LEAL
Universidad de Burgos. España.
alvillasante@ubu.es; mlorozco@ubu.es; msleal@ubu.es
<https://orcid.org/0000-0002-8540-974X>; <https://orcid.org/0000-0001-5547-8712>;
<https://orcid.org/0000-0002-9845-0688>

Date of receipt: 04/04/2023
Date accepted: 02/08/2023
Date of online publication: 01/01/2024

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Llorente Villasante, Á., Orozco Gómez, M. L., y Sanz Leal, M. (2024). Culturally Responsive Education: Educational Analysis of the Third Space [La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 73-93. <https://doi.org/10.14201/teri.31408>

ABSTRACT

In the face of increasingly polarized societies, there is evidence to show that hate speech towards diversity is proliferating at alarming rates, provoking intense social disparities. It can often influence the social inclusion of young people from multiple cultural backgrounds, in so far as assimilation is presented as the first option without adopting a critical perspective. The education system must in that sense take steps to address cultural diversity within the classroom through approaches that educate students and enable meaningful learning. Culturally Responsive Education (CRE) contributes to adequate management of that diversity, relying on forms of conceptualization and development

that deserve to be analyzed from within various educational and social spheres. In this study, a critical review method and discourse analysis are used to observe the development of CRE from the perspective of both teachers and students. Few studies have explored a discourse analysis of CRE through the Funds of Knowledge (FoK) approach applied to classroom pedagogy and the role of the teacher, and the Funds of Identity (FoI) approach applied to the students. Thus, the aim here is to analyze the pedagogical dimension of the teacher within the classroom through the FoK approach, while the student perspective is contemplated through the FoI approach. Through this analysis, an educational reinterpretation of the Third Space is suggested, making a contribution to CRE and its work within the classroom. Finally, we outline some challenges of CRE with regard to its terminology, implementation, and future lines of work.

Keywords: culturally responsive education; funds of knowledge; funds of identity; cultural diversity; third space.

RESUMEN

Ante sociedades cada vez más polarizadas, la evidencia muestra cómo los discursos de odio hacia lo diferente proliferan alarmantemente provocando mayores disparidades sociales. Esto influye frecuentemente en la inclusión social de jóvenes con influencias culturales diversas presentando la asimilación como primera opción sin adoptar una perspectiva crítica. El sistema educativo debe actuar en este sentido abordando la diversidad cultural en las aulas desde enfoques que permitan la formación del alumnado y posibiliten un aprendizaje significativo. La educación culturalmente receptiva (ECR) contribuye a una adecuada gestión de esa diversidad contando con variantes respecto a su conceptualización y desarrollo que merecen ser analizadas desde diferentes esferas educativas y sociales. En este artículo se utiliza un método de revisión crítica y análisis del discurso para observar la evolución de la ECR desde la figura del profesorado y alumnado. Pocos estudios han explorado el análisis del discurso de la ECR desde metodologías de fondos de conocimiento (FdC) con pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y fondos de identidad (FdI) del estudiantado. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar la dimensión pedagógica del profesorado dentro del aula desde FdC y desde la figura de los y las estudiantes y su aprendizaje se contemplan FdI. Desde este análisis se sugiere una reinterpretación educativa del tercer espacio que permite una contribución para el trabajo de la ECR en el aula. Por último, se señalan algunos desafíos de la ECR respecto a su terminología, implantación y futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: educación culturalmente receptiva; fondos de conocimiento; fondos de identidad; diversidad cultural; tercer espacio.

1. INTRODUCTION

Throughout history, social groups have been culturally engaging with their peers and, as Harari noted (2014), ever since their emergence, embryonic cultures

have continued to change and to develop. At times, these cultural changes and development have been and are questioned, with widespread social demands for uniformity and sameness (Han, 2017), unaware that there can be no self without the other. Intercultural relationships between groups are therefore often debated in certain social sectors that attempt to replace them with uniformity, forgetting that diversity helps shape us as individuals. In the modern world, changing and in a constant state of flux (Bauman, 2017), understanding the increasingly complex cultural realities of students is a delicate task. These realities are characterized by superdiversity (Vertovec, 2007) that can be difficult to address, both for society, in general, and for the educational environment, in particular. The situation calls for cross-disciplinary teacher training that is responsive to cultural diversity. The potential achievements of some if not many students are often diminished, due to the reductionism of educational systems that limit critical consciousness and cultural capital, as noted by Bourdieu (1986), provoking further inequality in society. It is essential to see each student as a source of development and cultural wealth, to achieve emancipatory teaching that educates the learners and that generates intrinsic value through mutual support (Garcés, 2020).

Spanish educational policies designed for linguistic-cultural management are focused on linguistic aspects with measures aimed at the vehicular language (Olmos-Alcaraz, 2016), but such policies overlook cultural aspects that also require attention. Certain studies (Bayona et al., 2020; OECD, 2018; Schleicher, 2019) have shown that basic levels of academic competence are less likely to be achieved among students whose cultural backgrounds are diverse than among their native Spanish counterparts. Those same students are also less likely to feel a sense of commitment to an educational institution in which their families are also less involved and to which they are less well socially adapted. Initiatives such as compensatory education in no way solve underlying social difficulties (González Faraco et al., 2020) that can lead to the assimilation of identities that adopt opposing stances.

Culturally Responsive Education (CRE) addresses these assimilation processes, seek in to prevent their evolution into “murderous identities” (Maalouf, 2010), and weighing up cultural identity with tolerance in mind. This pedagogy originated in the United States in the 1990s and has evolved through theoretical and practical contributions that shape its meaning. The country’s characteristic migration flows highlight the need for such pedagogies, considering intrinsic social diversity and reflecting on interrelated economic, demographic, and social factors. The educational sphere should incorporate cultural references and socio-psychological aspects stemming from these migration processes. Analyzing this pedagogy has positive implications within the Spanish context, because it leads to a reorientation of the school curriculum through dialogue rooted in ethnic and cultural studies that advances teacher training within this area, and that helps to combat misconceptions regarding minority or culturally diverse student groups (Rodríguez-Izquierdo and González Faraco, 2020; Sleeter, 2018). Understanding those students within our context as students

from migratory backgrounds, with no links to a predominant social group, living with relevant ethnic, linguistic, religious, and social differences, and facing greater difficulty at gaining recognition within educational practice.

In the extensive research on this pedagogical approach, discourse analysis that applies the Funds of Knowledge (FoK) pedagogical approach to the teacher's role and the Funds of Identity (FoI) approach for students in educational practice is limited to very few studies. Consequently, the antecedents and the evolution of CRE are presented in this study, together with an analysis, based on two theories related to the main theme, suggesting an educational reinterpretation of the "Third Space" that projects new initiatives when working with CRE.

2. THE BACKGROUND TO CULTURALLY RESPONSIVE EDUCATION

Ethnic, racial, and social diversity within the United States multiplied in the classroom following the annulment of the so-called 'Jim Crow' Laws and the rise of the Civil Rights movement. From that point onward, various legislative acts seemingly indicated governmental commitment to educational social justice. However, those reforms associated with political and social traditionalism posed obstacles to more effective education for students from diverse cultural backgrounds (Gay, 2018).

In a context of political inaction, during the 1950s and 1960s, research advocating the adaption of educational systems to those social needs emerged, giving rise to the term "culturally responsive" (Cazden and Leggett, 1976), which served as the basis for the development of CRE (Gay, 2000). Other works, such as Ramirez and Castañeda's (1974) on the assimilationist role of schools, not only aimed to adapt educational systems, but also questioned them, forming one of the early foundations of culturally relevant education (Ladson-Billings, 1995). There are terminological differences that lead to extensive discussions on this pedagogy (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Nieto and Bode, 2018; Villegas and Lucas, 2002), but all contributions seek a structural educational change from a critical perspective grounded in social justice, aiming for meaningful relationships between teachers, students, and families while valuing diversity (Nieto and Bode, 2018).

This pedagogy is focused on the teacher dimension and teacher training (Gay, 1978; Ladson-Billings, 1995), as well as ethnic diversity within the classroom for learning (Gay, 1994; Ladson-Billings, 1992). Initially, more attention was focused on curricular structures and adjustment (Gay, 1975; Villegas and Lucas, 2002), with a shift towards teachers as potential agents of educational change (Delpit, 2006; Gay, 2018; Villegas and Lucas, 2002). Ladson-Billings (1995) analyzed both students and teachers as transformative vectors to combat spheres of social power and authority that are present in education. Gay (2000) suggested a dialogic relationship between classroom pedagogies and both teacher and student identities to achieve this change. Both approaches were used interchangeably in the literature, and both authors,

while acknowledging variations, pointed out that referring to this pedagogy with one expression or another is a matter of choice, with other contributions incorporating them into the same framework (Aronson and Laughter, 2016; Brown-Jeffy and Cooper, 2011). However, there are certain differences that can be explored through FoK and FoI.

3. FUNDS OF KNOWLEDGE AND FUNDS OF IDENTITY AS ANALYTICAL FRAMEWORKS FOR CULTURALLY RESPONSIVE EDUCATION

3.1. Funds of Knowledge and Culturally Responsive Education (CRE)

There is a clear relationship between cognition, culture, and understanding, as Nieto and Bode (2018) recently demonstrated, in so far as students feel more validated and prepared for learning when the pedagogical environment provides a culturally responsive educational response.

That cultural response is evidence of the necessary connection between family and school, beyond the one established by behavioral issues or academic performance, which is often associated with the cultural deficit perspective in education (Valencia, 2010). Cultural deficit can be counteracted in the learner through a shift in focus towards school contexts (Poveda, 2001), aiming to adapt those learning environments with meaningful family-school relationships. CRE seeks those meaningful relationships for learning, but knowledge of family realities is necessary. In that regard, Vélez-Ibáñez and Greenberg (1992) linked family cultural resources to education through ethnological research that helped teachers to gain a better understanding of academic performance. The concept, known as “Funds of Knowledge” (FoK), emerged in the U.S. in the 1990s from those anthropological studies. FoK are “historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household functioning and well-being” (Moll et al., 1992, p. 133). They aim to foster the family-school relationship and enable the enculturation of new generations. While FoK programs are not necessarily identified as CRE, they act as precursors, guiding ethnic identity and facilitating cultural relationships without prejudice or racism (Gay, 2018). Moreover, there are other studies (Zhang-Yu et al., 2023) that explore how the workings of FoK along with CRE, especially through the model of Paris and Alim (2017), are necessary to maintain the cultural heritage of students and their identities, countering hegemonic and ethnocentric discourse within the educational context. These FoK have been explored in greater depth in terms of family and academic performance (Esteban-Guitart and Saubich, 2013; Moje et al., 2011) rather than from the overall teacher perspective, although there is some research in early childhood education (Hedges, 2012).

It is a circumstance that leads us to analyze Culturally Responsive Education (CRE) through the lens of the FoK approach that teachers implement, utilizing

pedagogies stemming from an inductive analysis at two levels: pedagogies within and pedagogies outside the classroom (Rodríguez, 2013). In this case, we will focus on the pedagogical review within the classroom, since the study's emphasis is within this domain, before proposing a working proposal. These classroom-based pedagogies can be listed as three vectors:

- A) Involving students in co-constructing knowledge to deepen or to expand academic understanding through FoK.
- B) Recognizing and promoting the use of multiple FoK in the classroom among students, including home/family FoK, as well as FoK from youth and popular culture.
- C) Moving beyond merely connecting student/family/community FoK with academic content and instruction, towards a transformative classroom process involving the reorientation of teachers and students as learners and agents within and beyond the classroom (Rodríguez, 2013, p. 95).

Vector "A" entails the pedagogical perspective of relevance in cultural and social contexts, giving voice to the experiences of both students and teachers for educational purposes. Pedagogy that opposes school hegemonies emerges from Vector "B", particularly the cultural deficit perspective, and teacher-student interactions that promote a sense of humanity and that can reframe the curriculum. Vector "C" results in pedagogy as micro-macro awareness for personal, institutional, and social transformation.

3.2. *Funds of Identity (FoI) and Culturally Responsive Education (CRE)*

In the learning process, there are various domains of identity to consider beyond ethnic origins. FoK recognize student identities from family contexts, but there are other social influences that also shape their identity. FoI complement the FoK approach, considering the concerns of students and other influences beyond familial ones. These ideas are also observed in some works on CRE, which emphasize not only the relevance of cultural heritage and knowledge and their maintenance over time, but also being able to incorporate other contemporary influences (Paris, 2012).

In our context, there are studies such as the one by Zhang-Yu et al. (2021), in which it was demonstrated that working with FoI enabled students to reflect on their own culture as something real and personal, in addition to evident family influences. We therefore propose to analyze CRE through different types of FoI, and to observe how they are integrated into student learning in each study.

Esteban-Guitart and Saubich (2013) defined FoI as "those artifacts, technologies, or resources, historically accumulated, culturally developed, and socially

distributed and transmitted, essential for individuals' self-definition, self-expression, and self-understanding" (p. 201), and they differentiated between:

Geographical Funds of Identity (G.FoI.): recognition in a physical space such as a town, city, or nature reserve.

Social Funds of Identity (S.FoI): involving any person or social bond considered significant for shaping individual identity.

Cultural Funds of Identity (C.FoI): cultural artifacts (flag, emblem) used for self-identification.

Identity Practices (I.P.): activities or hobbies that are practiced and that are considered important.

Institutional Funds of Identity (I.FoI): spaces that serve to understand the world and shape behavior in it, such as school.

4. METHODOLOGY

From the methodological perspective of a critical literature review (Grant and Booth, 2009), notable elements within the field of study were identified in this research. It is narrative, chronological, and critical, offering a contribution to the work of CRE after analyzing the discourses.

The search strategy that was followed must also be presented to avoid any possible bias (Guirao Goris, 2015).

1. Identification of academic works on CRE in three databases: Scopus, WoS (Web of Science), and Dialnet during September and October 2022 (Table 1). The descriptors used were "culturally* responsive* education*" and "culturally* relevant* education*" and their corresponding terms in Spanish. Since the first descriptor was exclusively in English and studies often encompass both concepts, we decided to include the second descriptor as well. We employed the asterisk (*) symbol as a truncation tool to explore variables such as culturally/culture, responsive/response, relevant/relevance in documents published between 1995 and 2022. The search was restricted to the field of social sciences and education; document type, article; languages, English and Spanish; and keywords, "Education," "Educational Research," "Culturally Relevant/Responsive Pedagogy," "Article," "Teacher Education," "Culture," "Teaching," "Students," "Culturally Relevant/Responsive Education."
2. Reading and examination of abstracts and keywords of the documents, selecting those with greater theoretical contributions on the conceptualization of CRE and those of higher scientific impact.
3. Specific searches through books and other bibliographic reviews not included in these databases, but that clearly reflected the theoretical conceptualization, being one of the reasons for the chosen method.

4. Analysis of the sources gathered in the bibliographic section for their evaluation, allowing the reader to synthesize the original volume of publications related to the study topic.

Once this critical review was conducted, a discourse analysis was performed, focusing on the main conceptual definitions of CRE that were collected. The postmodern social categories, identity, and culture are closely related to the discourse, with the notion of discourse being valued as a fundamental category (Santander, 2011).

TABLE 1
 DOCUMENTS IDENTIFIED WITH SEARCH INDICATORS

Search descriptors	Scopus	Wos	Dialnet
“culturally* responsive* education*”	472	689	42
“culturally* relevant* education*”	540	580	39

Source: Authors' own work

5. RESULTS

5.1. *Analysis of culturally responsive education*

Table 2 lists the most widely used definitions and significant CRE approaches, together with their respective authors, and FoK approaches towards classroom pedagogies, focusing on the role of teachers and the various types of FoI, all of which are abbreviated in Table 2 below, as explained in Section 3. The categorization is built upon a critical discourse analysis that Santander (2011) outlined, utilizing the sentence as a semantic unit of analysis, as indicated in the methodology section. The theme of the study is closely linked to cultural aspects that possess a dynamic nature and that are governed by variations and influences. Therefore, the review of concepts within cultural spheres should be ongoing, without implying incorrect starting points.

Culturally relevant education takes assertive and critical stances, looking at significant cultural symbols for students, democratizing ideas, and questioning established frameworks. Although valuing cultural and family identities of students, youth FoK within classroom pedagogies are not clearly addressed in the terminological definition, which exclude vector B. With regard to FoI, both cultural and family values, and the relationship between social inequalities and the institutions responsible for their perpetuation imply the consideration of all FoI, except for identity practices. In 2009, in her book “Dreamkeepers”, Ladson-Billings analyzed the work of 8 teachers studied 17 years earlier. The pedagogy evolved attaching greater importance to youth influences, something which impacted on the education of students across practically all spheres of identity. The teaching staff, chosen for their ideals of social

TABLE 2
 ANALYSIS OF THE CRE FROM FOK AND FOI

	Definition	FoK (Teacher)	FoI (Student)
Ladson-Billings (1995)	“A next step for positing effective pedagogical practice is a theoretical model that not only addresses student achievement but also helps students to accept and affirm their cultural identity while developing critical perspectives that challenge inequities that schools (and other institutions) perpetuate.” (p. 469).	<ul style="list-style-type: none"> • Vector A • Vector C 	G.F.I. S.F.I. C.F.I. I.F.I.
Gay (2000)	“Using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them” (p. 29).	<ul style="list-style-type: none"> • Vector A 	G.F.I. S.F.I. C.F.I.
Hollie (2011)	“The validation and affirmation of the home (indigenous) culture and home language for the purposes of building and bridging the student to success in the culture of academia and mainstream society” (p. 23).	<ul style="list-style-type: none"> • Vector A • Vector C 	G.F.I. S.F.I. C.F.I. I.F.I.
Paris (2012)	“It seeks to perpetuate and foster – to sustain- linguistic, literate, and cultural pluralism as part of the democratic project of schooling” (p. 95).	<ul style="list-style-type: none"> • Vector A • Vector B • Vector C 	G.F.I. S.F.I. C.F.I. I.P. I.F.I.
Hammond (2015)	“An educator’s ability to recognize students’ cultural displays of learning and meaning making and respond positively and constructively with teaching moves that use cultural knowledge as a scaffold to connect what the student knows to new concepts and content in order to promote effective information processing . All the while, the educator understands the importance of being in a relationship and having a social-emotional connection to the student in order to create a safe space for learning” (p. 28).	<ul style="list-style-type: none"> • Vector A • Vector B 	G.F.I. S.F.I. C.F.I. I.P.

(continued)

TABLE 2
ANALYSIS OF THE CRE FROM FOK AND FOI

	Definition	FoK (Teacher)	FoI (Student)
Stembridge (2020)	“A mental model that is useful for identifying themes and tools of practice for closing opportunity gaps, providing a conceptual context for policies and practices that focus on Equity without marginalizing some students relative to others. It actively enlists the awareness of culture, race, ethnicity, gender, ability, and other social identity markers that shape the perceptions of educational opportunities in the interest and effort to provide meaningful learning experiences for all students” (p. 34).	<ul style="list-style-type: none"> • Vector A • Vector B • Vector C 	G.F.I. S.F.I. C.F.I. I.P. I.F.I.

Source: Authors' own compilation

justice, triggered a generational shift among some of their students, demonstrating the importance of educating for social justice and equality.

Gay (2000) sought to achieve more culturally responsive and adaptable education between family and school. However, the initial definition specified neither identity practices nor institutional identity funds, excluding vectors B and C within the classroom pedagogies of FoK. This point was addressed in the definition proposed in the third edition of her book (Gay, 2018) where this transformative pedagogy confronts the hegemonic culture of the curriculum, armed with social awareness, intellectual critique, and personal and political efficacy. Her idea evolved from secondary education to all educational spheres, broadening the initial focus on the African American population to a more open viewpoint, even reaching non-educational domains.

Hollie (2011) evaluated the cultural identities of students, including aspects such as language, gender, and social class, rather than solely focusing on racial identity, unlike other authors. The significance of language as a determinant of culture and identity was highlighted, because according to the author, it often goes unnoticed or is afforded less importance than values, beliefs, or cultural norms, yet language shapes our essence and is therefore an essential part of each culture. FoK in vectors A and B, promoting transformative learning within the classroom, is considered in the terminological reference. Yet, student youth culture in terms of identity practices is not distinctly considered in FoI, thereby excluding vector B of FoK. In the second version of her book, he outlined four pillars for practicing CRE: validation, affirmation, construction, and bridge-building. His approach aims to validate and to affirm students' culture and language, enabling the building of relationships with them

to develop necessary academic and social skills, with greater attention on student youth culture through identity practices.

Culturally sustainable education seeks out the cultural relevance of the students, maintaining and valuing cultures that are frequently marginalized. Its incorporation into this analysis is important, because it originates from Ladson-Billings' (1995) work, representing a necessary step forward built upon her previous ideas (Ladson-Billings, 2014). It aims to challenge Western dominance, achieving the decentralization of cultural hegemony (Paris and Alim, 2017), and utilizes education to invigorate communal ways of life and to analyze sovereignty and colonial relationships that influence social and educational rights. This form of education is not aligned with current educational systems, as it either transforms the school or returns it to previous contexts where community and culture are changing, yet always present, thereby asserting the definition that includes FoK in classroom pedagogies across all three vectors. Similarly, all FoI are considered, leaving students open to both contemporary and traditional influences.

Hammond (2015) analyzed how cognitive processes improved through cultural treatment, leading to independent learning in each student. She recognized Culturally Responsive Education (CRE) in mental and psychological terms, an aspect often overlooked in educational spheres. According to the author, epistemologically, the term is composed of both cognitive and cultural aspects. While certain teachers from multicultural perspectives attend to the cultural aspects surrounding the curriculum, fostering self-esteem through language or cultural identity, they neglect the cognitive area of learning and its potential where cultural heritage (Hammond, 2015) and FoI are fundamental. In her definition, the community is valued in this neuro-educational view of CRE and FoK are considered in classroom pedagogies through vectors A and B. Nonetheless, there is no explicit questioning of the social structures of inequality that promote either selective or negligent cultural attention which means that vector C of FoK is excluded, because although it is focused on personal and social transformation, the institutional aspect is not clearly observed. Likewise, the institutional FoI of the student body is excluded, as no spaces are considered to shape student behavior and to understand the surrounding world.

Drawing from influential authors, Stemberge (2020) analyzed equity within the pedagogical framework of CRE. Defining the term as a mental model, he referred to decision-making and thought processing with a sense of purpose as necessary for CRE, rather than a list of educational actions to achieve equity. A list that could never imply that intention to reflect on teaching practice, equity values, or a capability for self-renewal. He established six essential themes that constitute CRE and five key questions for its educational programming. The sensitivity or responsiveness component was given considerable attention. It encompasses student-centered interests, needs, characteristics, and feelings applied to teaching

that enhance learning. Hence, in his definition, FoK are considered through classroom pedagogies across all three vectors and all FoI within the students. Breaking down the term for analysis, as the author did, meant that its meaning could be reoriented. Along those lines, Cuauhtin et al. (2019) proposed Culturally Responsive Pedagogy (CRP) in a semi-algebraic manner, understanding the “C” as cultural or critical, the “R” as relevant or responsive, and the “P” as pedagogy or pluralistic, among other variations for each letter, to underpin certain ethnic studies and as a critique of other shallower forms of CRE.

5.2. *Towards an educational reinterpretation of the Third Space*

Following the previous analysis, we can observe the way in which FoK are considered in the various definitions, and the role of the teaching staff when implementing that pedagogical approach in the classroom. The same may be said of FoI in relation to the students. In that regard, the following paragraphs contribute to the work of Culturally Responsive Education (CRE), incorporating FoK and FoI in the classroom, and draw upon the theories of the Third Space and the vision of Cultural Ecology.

The Third Space reintroduces the value of “betweenness” in relation to both physical and ideological discourses and concepts where opposing cultural beliefs are interacting. Identities are understood to be both flexible and hybrid (Bhabha, 1994). Soja (1996) saw it as a point of intersection between place and mind where understanding confronts skepticism, enabling new alternatives. These authors perceive the Third Space as open to new interpretations, and there are works that have observed its potential in the educational field (Gutiérrez, 2008; Moje et al., 2011). Gutiérrez (2008) presented an idea of the Third Space where a shared and dialogued context is constructed between teachers and students, free from rules, where the ideas of both are legitimate and not stigmatized. Regarding ECR, Jacobs et al. (2020) illustrated the need to promote the development of third spaces for better teacher training in cultural diversity and thus CRE, including teachers’ knowledge and experiences that lead to reflection. Adapting this space to educational environments gives an understanding of otherness through a constructivist approach to the concept of the self, dialogically expanding horizontal knowledge, connecting communities, and learning from less hierarchical perspectives (Bajitín, 2000; Gutiérrez, 2008; Matusov et al., 2016). This exchange implies a peer-to-peer relationship for learning, with the teacher as a guide, as Vygotsky pointed out (1978), where the collective third space (Gutiérrez, 2008) holds significant importance. It becomes a space for the socio-historical influences of students to converge, especially those with diverse cultural experiences, including external classroom knowledge, motivations, and practices that lead to meaningful learning. As a result, these young individuals become historical actors (Gutiérrez et al., 2019) capable of projecting more positive academic futures. A neutral area of shared understanding is accessed, as Lalueza et al. (2019)

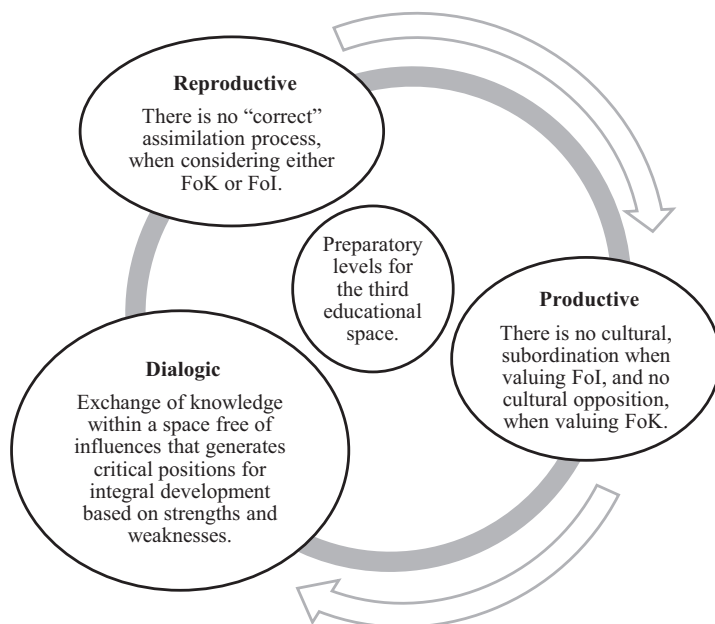
showed, where FoK and FoI are included, and through dialogue different discourses emerge.

In setting up such spaces, it is interesting to consider cultural ecological theory that is used to reflect upon students from ethnic or cultural minorities, their inner relations, and their social and academic performance (Ogbu and Simons, 1998). John Ogbu distinguished between voluntary and involuntary minorities, as a way of understanding integration processes within responsive societies, differentiating between primary and secondary cultures on the basis of that concept. In this case, we will focus on its application within the education system. Ogbu and Simons (1998) pointed out that minority students receive different treatment, resulting in a different interpretation of school compared to their native counterparts. An interpretation that can, in brief, take four forms: the comparison or double frame of reference interpretation (comparison with others at school), instrumental value interpretation (such as the importance of academic achievements), relational interpretation (the degree of trust in school), and symbolic interpretation (whether the curriculum and language harm the cultural heritage of minorities). Discriminatory relational aspects, such as assimilation or subordination, and symbolic aspects, in the form of stereotypes or reductionism, as proposed by this theory, still exist in educational environments, especially within the hidden curriculum. Teachers should avoid repressive environments that hinder each student's development, providing educational spaces for growth and shared knowledge and approaches. It will create equitable grounds upon which to question entrenched power relationships that are generated in the habitual interactions between school and community, with an exchange of identities, knowledge, and experiences through discursive hybridization (Cummins, 2001).

Bringing together the perspectives of both theories, we suggest three levels of student-centered work within the educational Third Space (Figure 1), aiming to reverse these interpretations with a critical attitude that strengthens and revitalizes what one knows, possesses, and feels, thereby enabling self-awareness that acts as a catalyst for personal and social growth. In its development, we also draw upon both the FoK and the FoI approaches.

1. *Reproductive Level*, identified through peer observation. Applying Ogbu and Simons' theory (1998), this level would fit within the double frame of reference, with the difference that it occurs in an egalitarian space without having to depart from cultural or hegemonic control. There is no behavioral reference that one has to assimilate, considering and valuing FoK and FoI, which is achievable when differences are acknowledged between peers, within a free space.
2. *Productive Level*, recognized through peer observation and personal inquiry. In Ogbu and Simons' theory (1998), this level was positioned between relational and symbolic adaptation, but without the need for such adaptation. First, there is individual validation and self-knowledge that can be developed through FoI,

FIGURE 1
PREPARATORY LEVELS FOR THE DEVELOPMENT OF A THIRD EDUCATIONAL SPACE



Source: Authors' own work

because there are no maneuvers of subordination or cultural accommodation. There is also no opposition to the cultural or linguistic framework of reference, but rather a certain selective assimilation (Portes and Rivas, 2011) in a neutral space where FoK gain value. It could be worked upon through the recognition of common and diverse aspects based on the ideas of the first reproductive level.

3. *Dialogical Level*, originating in dialogue with peers and self-awareness. Working on the previous levels allows for a dialogue between peers that enables the exchange of knowledge and the observation of strengths and weaknesses, creating a self-concept from both FoK and FoI. Classroom interactions, in constant change, are aligned with the ongoing interactions that constitute culture. It originates from personal ideas and feelings of empowerment and critical stances towards power relations or resources that are considered counterproductive for full personal development that may have been observed at the previous two levels.

This proposal will allow for the discovery of strengths, weaknesses, ideas, and knowledge because, as Stembridge (2020) pointed out, "the fluid nature of the

classroom is one of the most sophisticated social spaces known to humans” (p. 108). Far from limiting the identity dimension for pedagogical advantage, strategies tailored to each student’s situation should be mixed, allowing for an understanding of their identity influences (Hollie, 2019; Paris and Alim, 2017; Stemberge, 2020).

Additionally, it is essential to observe spaces and processes where the exchange of FoK and FoI takes place in a transformative manner without being conditioned by ideologies or privileges (Esteban-Guitart, 2021). Some problems identified by Hogg and Volman (2020) regarding FoI can be addressed with this proposal because identity processes are not closed, but occur through interaction and constant change, reflecting necessary problematic experiences for development that also shape the identity of certain communities (Zipin, 2009), moving from hegemonic to collaborative education that also educates in adversity.

6. CHALLENGES AND REFLECTIONS

There are guidelines for applying the theoretical and epistemological work of CRE in educational practice, including cultural practices of understanding that offer field experiences and awaken the critical awareness of teachers (Ashley L. White, 2022; Emdin, 2017; Hollie, 2011; Stemberge, 2020). However, limited exposure to culturally diverse environments, coupled with a wide range of concepts and terminologies, generates confusion when implementing this pedagogy, due to a lack of knowledge and confidence (Neri et al., 2019). Teachers are the driving force for practicing this CRE with their students, giving it practical significance. Clarification regarding its evolving meaning is needed for research to continue, avoiding its trivialization, due to improper or insubstantial use (Hollie, 2019; Ladson-Billings and Dixon, 2021).

Nonetheless, it is also essential to stimulate teachers’ reflections upon their own attitudes and beliefs (Whitaker and Valterra, 2018), so that educational and cultural hegemonies are questioned without homogeneous categorizations of ethnic influences, which is an area for future studies.

Through the identification of specific and supposedly significant cultural variables, CRE contributes to building independent learning and a rigorous framework around cultural awareness, learning relationships, and information processing, fostering suitable learning environments (Hammond, 2018). As a result, the educational reinterpretation of the proposed third space is suggestive for simultaneously developing these three aspects among students, as some references to that theoretical question acknowledge that the learning styles of each student may or may not be connected to their cultural backgrounds (Paris and Alim, 2017; Sleeter, 2012). Embracing culture from folkloric perspectives is insufficient, while disregarding students’ memory, their FoK, or their FoI, which can also be influenced by jargon and violence.

Another challenge observed is its adaptability to Universal Design for Learning (UDL), with one of its methodological lines aiming to minimize cultural barriers.

To do so, trivial practices in cultural diversity must be avoided, because there is currently no common learning for any one generic group. Some authors established this relationship (Kieran and Anderson, 2019; Stembridge, 2020). Marginalized CRE due to curricular design (Gay, 2018; Sleeter, 2012) might therefore find a more recognized implementation outlet in this collaborative effort, considering common causes in racism or bias against people with disabilities. Learning programs for culturally diverse students should be planned from previous didactic spaces rather than mere curricular adaptations. Working from the proposed educational reinterpretation of the Third Space could afford access to a framework that promotes meaningful learning without resorting to such adaptations. In addition to academic goals, cultural awareness, or the reduction of social disparities, CRE seeks to achieve emotional control that is not exclusively achieved through adaptations. The need for mental and emotional well-being could be significantly improved by implementing CRE in the classroom. However, it must be done with caution, because there is a risk of stigmatizing cultural practices understood as deficits within school and society, as emotions are not managed under the same norms of Western culture (Gorski, 2010).

Multicultural trends seek to manage the diversity of the “others” in the host society. CRE uses this diversity to promote the inclusion of newcomers while simultaneously enhancing self-awareness, acquiring greater social and civic responsibility in line with transformative education (Banks, 2017; Deardorff, 2010). In the global competence assessed by PISA in 2018, some authors (Sanz Leal et al., 2022; Ukpokodu, 2020) highlighted intercultural relations as a fundamental axis. It is something that CRE can develop through dimensions of participation, cultural identity, interaction, and comprehensive perception (Stembridge, 2020), serving as a foundational element of the competence situated in this practice (Kerckhoff and Cloud, 2020). These dimensions can be addressed in situated practice through work centered on the proposed educational reinterpretation of the third space, as global awareness and intercultural competence increasingly stem from diverse cultural heritages of students at the local level. However, CRE has received excessive attention at times, isolating global competence training (Ukpokodu, 2020), but conversely, one cannot fall into the trend of commodifying CRE by disconnecting cultures from their context. The challenge is to observe synergies, especially considering these latter two aspects.

7. CONCLUSIONS

The analysis of CRE in this research has led us to explore alternatives within the Spanish context for cultural management work in classrooms, considering both student-related social and linguistic, as well as identity-related factors. Our analysis has shown that CRE has gradually evolved into a more critical educational exercise through the incorporation of FoK and FoI from the perspectives of both the teaching staff and students. As a contribution to CRP-related work, an educational reinterpretation of the Third Space emerges, a strategy grounded in relevant and

meaningful theories that helps overcome some of the challenges associated with CRE, stimulating the improvement of future teacher training that is all-too-often oriented towards working in culturally diverse contexts.

However, caution is advised in interpreting these statements, as they arise from a review of limited scope, necessitating further research in the future. Furthermore, another limitation of the study is linked to the fact that the proposed educational reinterpretation of the Third Space is not based on the analysis of educational practices that has been implemented. A future line of research would involve exploring how this proposal can be observed through the pedagogical practice of CRE.

Rethinking education for critical, democratic, and fair classroom practice involves promoting CRE, with its extensive trajectory, alongside initiatives such as educational reinterpretation of the Third Space, fostering learning that values the resources of each and every student that are necessary for development and learning.

REFERENCES

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Ashley L. White (2022) Reaching back to reach forward: Using culturally responsive frameworks to enhance critical action amongst educators. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(2), 166-184. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.2009748>
- Bajtín, M. M. (2000). *Yo también soy: (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Bauman, Z. (2017). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE.
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84. <http://www.jstor.org/stable/23479642>
- Cazden, C. B., & Leggett, E. L. (1976). Culturally responsive education: A response to LAU Remedies II. In Department of Health, Education and Welfare (Ed.), *National Conference on Research Implications of the Task Force Report of the U.S.* (pp. 1-36). Office of Civil Rights.
- Cuauhtin, R. T., Zavala, M., Sleeter, C., & Au, W. (2019). *Rethinking ethnic studies*. Rethinking Schools.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.

- Deardorff, D. K. (2010). Understanding the challenges of assessing global citizenship. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad. Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 368-386). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876640-29>
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Emdin, C. (2017). *For white folks who teach in the hood ... and the rest of y'all too*. Beacon Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33, 176-183
- Gay, G. (1978). Multicultural Preparation and Teacher Effectiveness in Desegregated Schools. *Theory into Practice*, 17(2), 149-156. <https://doi.org/10.1080/00405847809542758>
- Gay, G. (1994). *At the Essence of Learning: Multicultural Education*. Kappa Delta Pi.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, practice and research*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Teachers Collage Press.
- González Faraco, J. C., González Falcón, I., y Rodríguez Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de educación*, 387, 67-88. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Gorski, P. (2010). Unlearning deficit ideology and the scornful gaze: Thoughts on authenticating the class discourse in education. *Counterpoints*, 402, 152-173. <http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guirao Goris, S. J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Gutiérrez, K. D., Becker, B. L., Espinoza, M. L., Cortes, K. L., Cortez, A., Lizárraga, J. R., Rivero, E., Villegas, K., & Yin, P. (2019). Youth as historical actors in the pro-duction of possible futures. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 291-308. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1652327>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.

- Hammond, Z. (2018). Culturally responsive teaching puts rigor at the center. *Learning Professional, 39*(5), 40–43.
- Han, B-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching, 18*, 7-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622548>
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research, 90*(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Hollie, S. (2011). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. Shell Educational Publishing.
- Hollie, S (2019). Branding culturally relevant teaching. *Teacher Education Quarterly, 46*(4), 31-52. <https://www.jstor.org/stable/26841575>
- Jacobs, J., Davis, J., & Hooser, A. (2020). Teacher candidates navigate third space to develop as culturally responsive teachers in a community-based clinical experience. *Teacher Education Quarterly, 47*(1), 71-96. <https://www.jstor.org/stable/26876432>
- Kerckhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research, 103*, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Kieran, L., & Anderson, C. (2019). Connecting Universal Design for Learning with Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society, 51*(9), 1202–1216. <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>
- Ladson-Billings, G. (1992). Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *The Journal of Negro Education, 61*(3), 378-391. <https://doi.org/10.2307/2295255>
- Ladson-Billings, G (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32* (3) 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A. K. A. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G., & Dixson, A. (2021). Put some respect on the theory: Confronting distortions of culturally relevant pedagogy. In C. Compton-Lilly, T. Lewis Ellison, K. Perry y P. Smagorinsky (Eds.), *Whitewashed Critical Perspectives*. (pp. 122-137). Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781003087632-7>
- Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 45*(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Maalouf, A. (2010). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & Von Duyke, K. (2016). Dialogic education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 4*, 162-197. <https://doi.org/10.5195/dpj.2016.172>

- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2011). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Neri, R. C., Lozano, M., & Gomez, L. M. (2019). (Re)framing Resistance to Culturally Relevant Education as a Multilevel Learning Problem. *Review of Research in Education*, 43(1), 197-226. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821120>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- OECD. (2018). *The Resilience of Students with Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Olmos Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *Future Child*, 21, 219-246. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0004>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Ramirez, M., & Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, biocognitive development, and education*. Academic Press.
- Rodríguez, G. M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2020). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebius*, (41), 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200>

- Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L. y Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Schleicher, A. (2019). Insights and interpretations. *PISA 2018*, 10.
- Sleeter, C. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47, 562-584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Soja, E. W. (1996). *Third space: Journeys to los angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Stembridge, A. (2020). *Culturally responsive education in the classroom: An equity framework for pedagogy*. Routledge.
- Ukpokodu, O. N. (2020). Marginalization of social studies teacher preparation for global competence and global perspectives pedagogy: A call for change. *Journal of International Social Studies*, 10(1), 3-34.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Vélez-Ibáñez, C. G., & Greenberg, J.B. (1992). Formation and Transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Antropology and Education Quarterly*, 23, 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Whitaker, M. C. & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171- 182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, C, Vendrell-Pleixats, J, Barreda Escrig, C., y Lalueza, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital*, 23(1), e3150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools, Discourse: Studies in the Cultural. *Politics of Education*, 30, 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>

CRÍTICAS CONSTRUCTIVAS A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Constructive Criticism of Emotional Education

Raquel ZALDÍVAR SANSUÁN
Universidad Complutense de Madrid. España.
raquel.zaldivar.sansuan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9180-778X>

Fecha de recepción: 11/09/2022
Fecha de aceptación: 22/03/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo: Zaldívar Sansuán, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95-118. <https://doi.org/10.14201/teri.30261>

RESUMEN

Desde la última década del siglo XX hasta la actualidad, se ha producido un interés creciente por la educación emocional en la realidad académica y divulgativa. Las aportaciones de la inteligencia emocional, la neurociencia y la psicología positiva han sido muy relevantes para su fundamentación. La educación emocional ha conseguido justificar la necesidad de su existencia y la importancia de su introducción en la educación formal, reflejarse en la legislación educativa y llevar a la práctica el desarrollo de materiales, programas y propuestas. Una vez llegados a este punto, la investigación académica sobre educación emocional debe repensar algunos de sus aspectos fundamentales, los cuales no han sido suficientemente cuestionados debido a la necesidad de centrar sus esfuerzos en justificar su existencia y demostrar su utilidad. En este artículo se presenta el estado de la cuestión de la educación emocional y se realiza una discusión sobre cinco ideas: la consideración limitada de que la

educación emocional tiene como objetivo alcanzar el bienestar personal y social; la diferenciación dicotómica entre emociones positivas y negativas; los vínculos difusos con la educación ética y moral; el riesgo de que los procesos educativos relacionados con la educación emocional se asemejen a una terapia psicológica; y la posible duda sobre la educabilidad de las emociones. La reflexión sobre estos aspectos parte de la necesidad de considerar de forma crítica y constructiva ideas que se dan por sentadas en la investigación y la práctica de la educación emocional. Las propuestas que se realizan pretenden contribuir a la mejora de la concepción de la educación emocional y a la puesta en valor de la realidad compleja y vital que suponen las emociones en el ser humano.

Palabras clave: investigación pedagógica; pertinencia de la educación; psicología del desarrollo; desarrollo afectivo; educación moral; educación emocional.

ABSTRACT

From the last decade of the twentieth century to the present, there has been a growing interest in emotional education in the academic and divulgation reality. The contributions of emotional intelligence, neuroscience and positive psychology have been very relevant for its foundation. Emotional education has managed to justify the need of its existence and the importance of its introduction in formal education, to be reflected in educational legislation and to put into practice the development of materials, programs and proposals. Once we have reached this point, academic research on emotional education must rethink some of its fundamental aspects, which have not been sufficiently questioned due to the need to focus its efforts on justifying its existence and demonstrating its usefulness. This article presents the state of the question of emotional education and discusses five ideas: the limited consideration that emotional education is aimed at achieving happiness and social well-being; the dichotomous differentiation between positive and negative emotions; the blurred links with ethical and moral education; the risk that educational processes related to emotional education may be likened to psychological therapy; and the possible doubt about the educability of emotions. The reflection on these aspects is based on the need to critically and constructively consider ideas that are taken for granted in the research and practice of emotional education. The proposals that are made are intended to contribute to the improvement of the conception of emotional education and to the valorization of the complex and vital reality that emotions represent in the human being.

Keywords: pedagogical research; educational relevance; developmental psychology; emotional development; moral education; emotional education.

1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En 1997 se funda en la Universidad de Barcelona el Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP), que ha liderado la investigación sobre educación

emocional en España. La educación emocional “es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. [...] La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, pp. 7-8). Las competencias emocionales que se pretenden desarrollar se dividen en cinco grupos: la conciencia emocional consiste en conocer y nombrar nuestras emociones y las de los demás; la regulación emocional se basa en la expresión y el afrontamiento emocional en relación con lo cognitivo y lo comportamental; la autonomía emocional desarrolla la capacidad para influir en las emociones personales; las competencias sociales abordan la interacción armónica, respetuosa y comunicativa entre las personas; y por último, las competencias para la vida y el bienestar son capacidades personales que permiten decidir y determinar el curso de nuestra existencia (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). La educación emocional, por lo tanto, pretende valorar el papel de las emociones en la educación y producir el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Los fundamentos de la educación emocional son la inteligencia emocional, la neurociencia y la psicología positiva (Bisquerra, 2013; Bisquerra y Hernández, 2017). Por ello, vamos a realizar una breve introducción de estos tres conceptos que conforman el núcleo teórico de la educación emocional.

La educación emocional desarrollada en las últimas décadas en España parte del concepto de inteligencia emocional, cuyo origen se sitúa en las inteligencias múltiples de Gardner (1983), en la propuesta científica del concepto de Salovey y Mayer (1990), y en la divulgación realizada por Goleman (1995), la cual traspasó el ámbito académico y tuvo un importante calado en la sociedad. La inteligencia emocional ha tenido una gran repercusión en el ámbito español, la investigación del concepto y la justificación de su importancia en el mundo educativo ha sido muy fructífera (Dueñas Buey, 2002; Cohen, 2003; Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007; Extremera y Fernández Berrocal, 2013; Acosta Vera, 2015; Bisquerra *et al.*, 2015; Fernández Berrocal, 2018; García Morales, 2022; Sánchez Gómez *et al.*, 2022).

La inteligencia emocional es una habilidad, rasgo o capacidad psicológica que ha sido clave para la profundización en el estudio de la emocionalidad del ser humano en la actualidad. Pertenece principalmente al ámbito de la psicología, en el cual se considera un constructo psicológico complejo del individuo que puede ser medido en su grado de posesión. Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) consideran que la inteligencia emocional se basa en la utilización de las emociones para una correcta adaptación al medio y para la solución de problemas. De esta manera, en el terreno educativo la “enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, [...] no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona” (p. 432). Podemos comprobar el carácter eminentemente práctico que se otorga a la inteligencia emocional en la educación, considerada como un conjunto de habilidades que se pueden mejorar a través de su ejercitación. Entre los beneficios que provoca este proceso los autores

destacan su influencia en las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la reducción de conductas disruptivas.

Además de la inteligencia emocional, las aportaciones de la neurociencia a la educación también han conformado el núcleo teórico de la educación emocional. La neuroeducación “pretende destacar el papel crucial del estudio del cerebro en la educación” (Pallarés-Domínguez, 2016, p.943) y apuesta de forma clara por la importancia de las emociones en el funcionamiento del cerebro (LeDoux, 1999; Damasio, 2000; Ibarrola, 2013; Mora, 2013b; Bueno i Torrens, 2019). Como señala García Carrasco (2009, p. 92): “Ninguna descripción o explicación sobre los procesos educativos quedaría completa sin tomar en consideración los muchos episodios emocionales que intervienen en los procesos formativos cotidianos”. Según López Cassá y Pérez Escoda (2019), la neurociencia justifica la importancia de las emociones en la educación por su capacidad para mejorar aspectos básicos del aprendizaje como la atención, la memoria y la motivación. La neurociencia responde claramente a la cuestión sobre la importancia de las emociones en la educación, y lo hace considerando su papel vital en la mejora de la motivación y el aprendizaje.

El cognitivismo consideró como procesos fundamentales de la mente el aprendizaje, la memoria y la atención. Consideraba que en los temas que se proponían desde los estados emocionales había demasiada subjetividad. [...]. La neurociencia contemporánea cada vez confirma más la importancia de las emociones en el correcto funcionamiento de la mente, al tiempo que adjudica mayor amplitud a los dominios de los circuitos implicados en las diversas emociones (García Carrasco, 2009, p. 99).

En resumen, la neuroeducación aporta a la educación emocional la fundamentación teórica que permite olvidar la división tradicional entre razón y emoción. Pese a que las emociones han sido desterradas durante mucho tiempo de la realidad educativa, actualmente se considera que su importancia en el aprendizaje es vital.

El error de Descartes es el error de la escuela: disociar la mente del cuerpo, lo racional de lo emocional, lo abstracto de lo perceptivo, la conciencia del inconsciente. Es lógico que los movimientos de renovación se basen en la potenciación de la motivación y en estrategias integradoras, creando sinergias entre cuerpo y mente, abstracción y percepción, razón y emoción (Ferrés y Masanet, 2017, p. 59).

El papel determinante que las emociones tienen en el aprendizaje también ha sido debidamente justificado. Como señala Mora (2017): “Nada se aprende a menos que aquello que ha de ser aprendido nos emocione y nos motive, es decir, algo que tenga un significado importante para nosotros, incluso en el plano de lo más sublime” (p. 151). La neuroeducación ha explorado la influencia de las emociones en el aprendizaje y ha conseguido ponerlo en valor en su introducción en la educación formal. Las emociones están implicadas en todas las dimensiones del ser humano y son parte importante de la identidad, de la memoria, del sistema ético personal, del aprendizaje, de las relaciones sociales y del deseo de trascendencia. Su papel

fundamental en la configuración del ser humano nos muestra el amplio espectro en el que la educación emocional puede investigar y actuar.

[...] la emoción no solo es un mecanismo que nos ancla al medio ambiente, [...] sino que además es un proceso creativo de la propia individualidad del ser vivo, en particular del ser humano. Nuestras memorias más indelebles van siempre unidas a procesos reactivos emocionales. Nuestros mejores y también nuestros más desagradables momentos van siempre unidos a sucesos emocionales. [...] Incluso el sentido último de nuestra existencia, esa hambre de infinito que nos transporta más allá de nuestra inmediatez existencial es un sentimiento que tiene su base en los circuitos emocionales de nuestro cerebro (Mora, 2013a, p. 6).

La psicología positiva, que también conforma el núcleo teórico de la educación emocional, se basa en el “estudio de la emoción positiva; el estudio de los rasgos positivos, sobre todo las fortalezas y virtudes, pero también las “habilidades” [...]; y el estudio de las instituciones positivas [...]” (Seligman, 2017, p.9). Bisquerra (2013) destaca sus aportaciones a la educación emocional y señala que la experimentación y expresión de emociones positivas, manifestar agradecimiento, la relajación, la meditación o el *mindfulness*, el juego, el sentido del humor, la diversión, el aprendizaje cooperativo y el fomento de un clima de seguridad en el aula, proyectar expectativas positivas o utilizar un lenguaje positivo son aspectos que fomentan la educación emocional en el aula. En el ámbito español, diferentes autores abogan por la aplicación de esta nueva corriente psicológica en la educación (Contreras, 2006; Hervás, 2009; Bisquerra y Hernández, 2017). En este sentido, surge la educación positiva que pretende aplicar al ámbito escolar los éxitos de la psicología positiva en otros contextos y “se propone fomentar ‘habilidades’ positivas como el optimismo, la resiliencia, el *mindfulness*, la inteligencia emocional, el *growth mind-set* o la gratitud entre el alumnado” (Cabanas y González-Llamas, 2021, p. 67).

La investigación sobre educación emocional en el ámbito español ha insistido en la necesidad de su presencia en la educación formal, debido a las aportaciones que puede ofrecer al desarrollo integral del ser humano. De esta manera, numerosos autores justifican la importancia de su inclusión en la educación formal (Pérez-González y Pena, 2011; Escolano, 2018; Barrios-Tao y Peña Rodríguez, 2019; López Cassá y Pérez Escoda, 2019; Romero-Pérez y Mateos Blanco, 2019; Isidro y Muriel, 2020; Machado, 2022) y se ha facilitado su introducción en las aulas a través del diseño y la implantación de materiales y programas (Álvarez González, 2001; Renom, 2008; Bisquerra y Hernández, 2017; Darder, 2017; Sánchez Calleja *et al.*, 2018; Vallés Arándiga *et al.*, 2018; López Cassá, 2019; Claeys, 2020).

Los organismos oficiales se han hecho eco de los avances teóricos y los han materializado en la legislación educativa. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020), introduce de forma explícita la educación emocional en las aulas, ya que se incluye en el preámbulo, en los principios pedagógicos y en los saberes transversales. En el

currículo de los diferentes niveles educativos podemos observar una presencia de la educación emocional mayor a la que existía anteriormente y numerosas referencias a este ámbito: el adjetivo emocional aparece en 18 ocasiones en Infantil (Real Decreto 951/2022); la educación emocional se nombra 3 veces en Primaria (Real Decreto 157/2022); la palabra emociones se observa en 72 ocasiones en la ESO (Real Decreto 217/2022); y la palabra sentimientos se menciona 54 veces en Bachillerato (Real Decreto 243/2022). Pese a que la competencia emocional no se considere una de las ocho competencias clave, la realidad emocional aparece en todas las etapas de la educación formal y surca los objetivos y los principios pedagógicos, así como las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación de las asignaturas. Por lo tanto, podemos considerar que la investigación académica y divulgativa sobre educación emocional de las últimas décadas ha conseguido tener su reflejo en la legislación educativa.

Según Romero-Pérez y Mateos Blanco (2019), los retos a los que se enfrenta en la actualidad la educación emocional son: propiciar un enfoque multidimensional y realizar programas adaptados a las necesidades de los centros y a la realidad curricular; vincular la salud y el bienestar emocional con la educación; participar en el desarrollo ético, moral y social de las personas; fomentar la innovación educativa en educación emocional realizada y evaluada por los equipos docentes y basada en evidencias científicas; y desarrollar la formación emocional del profesorado. Nos gustaría añadir un desafío más a la lista de retos propuestos por los autores: la necesidad de replantear aspectos fundamentales de la educación emocional que se han asumido de forma acelerada y acrítica en el ámbito español. Tras realizar en este apartado una aproximación teórica y descriptiva del concepto, los fundamentos y la situación actual de la educación emocional, el objetivo de este artículo es reflexionar, cuestionar y realizar una crítica constructiva de la educación emocional.

2. CRÍTICAS CONSTRUCTIVAS A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La necesidad de incluir la realidad emocional en los procesos educativos ha sido ampliamente justificada y en las últimas décadas se ha incrementado su calado en el mundo educativo. Una vez llegados a este punto, la investigación académica sobre educación emocional debe replantear algunos de sus aspectos fundamentales. Consideramos que, en su afán por justificar su existencia e importancia, no se ha cuestionado lo suficiente algunos de sus principios constitutivos. En las últimas décadas se han planteado variadas posturas críticas hacia la psicología positiva, la inteligencia emocional, la neuroeducación y la educación positiva que influyen directamente en la revisión crítica de la educación emocional que vamos a realizar. El acercamiento teórico a la educación emocional que hemos realizado nos ha llevado a categorizar cinco ideas fundamentales que ponemos en cuestión. A continuación, procedemos a argumentar cinco críticas constructivas a la educación emocional.

2.1. *La consideración limitada de que la educación emocional tiene como objetivo alcanzar el bienestar personal y social*

Bisquerra, el principal investigador del GROPE, afirma que la meta de la educación emocional es fomentar el bienestar del individuo y de la sociedad (Bisquerra, 2003, 2013; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Bisquerra y García Navarro, 2018). Las metas de la educación emocional recaen en generar en el individuo cierto conocimiento acerca de sus emociones para una mejor predisposición a la comprensión de su propia vida y a la proyección social de la misma. Podemos considerar que se establece una relación entre el progreso de las competencias emocionales y la capacidad de proyectar y fraguar una existencia más satisfactoria.

La educación emocional se propone el desarrollo de la personalidad integral del individuo [...] Esto incluye el desarrollo de las competencias emocionales [...] promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás, etc. La finalidad última es contribuir al bienestar personal y social (Álvarez González, 2001, p. 11).

Es común la otorgación de grandes beneficios a la práctica de la educación emocional y la justificación de su capacidad para incidir positivamente en la vida de las personas. Por ejemplo, López Cassá y Pérez Escoda (2019, p. 561) indican que la educación emocional “Es una prevención primaria inespecífica que fomenta las tendencias constructivas y minimiza las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, *bullying*, etc.) a la vez que contribuye a generar un clima favorable”. En la misma línea, Bisquerra (2003) resalta su influencia positiva en diferentes aspectos: “comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), [...] desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida.” (p. 31). Esta proyección de la educación emocional en la mayoría de los ámbitos vitales y su utilidad para desarrollar capacidades en el individuo se supedita a la meta de alcanzar el bienestar personal y social (Gallardo *et al.*, 2021). En esta subordinación a un bien mayor encontramos el problema de este planteamiento, ya que estas consideraciones de la educación emocional la proveen de grandes poderes para intervenir en el bienestar social. El proceso empezaría en los educadores, que promueven una mejora del desarrollo emocional en los estudiantes y en el entorno educativo, lo cual repercute en una sociedad mejor: “Tan solo así podremos provocar un proceso de transformación en el contexto educativo creando entornos escolares más positivos y saludables. Todo ello permitirá caminar hacia una sociedad más compasiva, alegre, satisfecha, comprensiva y empática” (Bisquerra *et al.*, 2015, p. 259).

Si bien es cierto que la premeditación del desarrollo emocional en la educación formal puede ser beneficiosa para los individuos y su entorno social, también es cierto que debemos ser realistas en cuanto al alcance de las acciones educativas, y

centrarnos en su desarrollo y no tanto en sus posibles consecuencias generales, las cuales además de multidireccionales, son imposibles de conocer de forma fiable. La repercusión que la práctica de la educación emocional en la educación formal tenga en la sociedad difícilmente podrá ser valorada científicamente. El bienestar social es un objetivo que excede las posibilidades de la acción educativa concreta. Por ello, consideramos que la insistencia en esta finalidad resulta rimbombante y utópica. Entendemos que, en el estudio de un ámbito en desarrollo, como es el de la educación emocional, es necesario aportar argumentos potentes para justificar su existencia, y en ello consideramos que se basa la obsesión de los autores en recalcar, como si de un mantra se tratara, que la meta de la educación emocional es conseguir el bienestar social.

La conclusión es que los programas de educación emocional tienen un gran potencial para producir efectos positivos en el desarrollo humano. Como consecuencia de las evidencias aportadas por las investigaciones, la falta de acción en educación emocional, o su rechazo, equivale a privar a la sociedad de oportunidades cruciales, científicamente contrastadas para el bienestar personal y social (Bisquerra, 2013, p. 19).

Respecto a la pretensión de alcanzar el bienestar personal y la felicidad, es necesario recordar que la consecución de la felicidad como objetivo de la vida es una cuestión polémica que diversos autores han criticado (Held, 2002; Bueno, 2005; Lipovetski, 2007; Cabanas e Illouz, 2019). La psicología y la educación positiva también consideran que sus metas son la felicidad y el bienestar, aspecto que ha sido ampliamente criticado (Prieto-Ursúa, 2006; Miller, 2008; Pérez-Álvarez, 2012; Cabanas y González-Llamas, 2021). En general, se cuestiona y rechaza la idea de que la felicidad y el bienestar personal sean las metas principales de la educación por varios motivos: se simplifica la experiencia emocional humana; se crean falsas necesidades; se sobredimensiona la importancia de la autopercepción de bienestar; se obvia gran parte de la realidad; se imponen objetivos que pueden causar sentimientos de culpabilidad y frustración al no conseguirse; se asume que el camino hacia la felicidad puede ser prescrito y que puede dictarse, transmitirse y aprenderse.

Contrariamente a un lugar común repetido sin cesar desde Aristóteles (...) no es cierto que todos busquemos la felicidad, valor occidental e históricamente caduco. Hay otros valores, como la libertad, la justicia, el amor y la amistad, que pueden primar sobre aquél. [...] No se trata de estar en contra de la felicidad, sino en contra de la transformación de este sentimiento frágil en un auténtico estupefaciente colectivo al que todos debemos entregarnos, ya venga en forma química, espiritual, psicológica, informática o religiosa. (...) ¡Me gusta demasiado la vida como para querer ser solamente feliz! (Bruckner, 2001, p. 19).

Consideramos que la meta de la educación emocional no es alcanzar el bienestar personal, porque ello supondría creer que el ser humano carece de un bienestar personal y que solo a través de una educación guiada puede alcanzar la felicidad.

Las posibilidades de las emociones son infinitas y constituyen una de las fuentes vitales más potentes del ser humano. Por ello, afirmamos que lo que desea el ser humano no es la felicidad, sino la vida.

2.2. *La diferenciación dicotómica entre emociones positivas y negativas*

Bisquerra (2013) realiza una diferenciación dicotómica entre las emociones positivas y negativas para concretar cómo se alcanza el bienestar personal y social que establece como objetivo de la educación: “¿De qué tipo de bienestar estamos hablando? Del bienestar emocional, que consiste en experimentar emociones positivas. Lo cual es lo más próximo a la felicidad. Pero para ello es necesario aprender a regular de forma apropiada las emociones negativas” (p. 15). El autor considera que la educación emocional debe fomentar la vivencia de emociones positivas y enseñar a manejar las emociones negativas. De esta manera se fomentaría el bienestar emocional, es decir, se educaría para la felicidad. Nos parece un error considerar que si el ser humano no se esfuerza en potenciar sus emociones positivas y controlar sus emociones negativas no conseguirá un bienestar vital y una estabilidad emocional. Este planteamiento reduciría la dimensión emocional del ser humano a la gestión utilitaria y al autocontrol, en lugar de a la vivencia y a la experimentación. Como señala Prieto (2018, p. 313): “La ambivalencia emocional, el conflicto, la inquietud e incluso el desasosiego son experiencias que no podemos eliminar de nuestra condición humana sin que esta quede afectada”. La educación no puede simplificar la complejidad emocional del ser humano, ya que, si lo hace, los estudiantes entreverán cierta falsedad en el planteamiento.

El reto para fundamentar y desarrollar la educación emocional es no descuidar la complejidad de los referentes teóricos que denotan la dimensión integral del proceso emocional. Prácticas educativas y experiencias emocionales no se podrían sustraer a valorar emociones positivas y negativas, sino que han de fortalecer su desarrollo en los ambientes educativos, con todas sus dimensiones (Barrios-Tao y Peña, 2019, p. 493).

En la diferenciación dicotómica de las emociones ha influido notablemente la psicología positiva, la cual “se interesa por todo aquello que se adjetive como “positivo”, ya sea que este forme parte de la experiencia subjetiva individual, del mundo cognoscitivo y hasta del institucional/social” (Piña, 2014, p. 146). La psicología positiva centra su estudio en las emociones positivas, ya que considera que, hasta el momento de su aparición, la psicología estaba centrada en las emociones negativas (Prieto-Ursúa, 2006). Según Piqueras *et al.* (2009), las principales emociones negativas son el miedo, la tristeza, la ira y el asco, ya que “El miedo-ansiedad, la ira, la tristeza-depresión y el asco son reacciones emocionales básicas que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica” (p. 86). La psicología positiva defiende que el fortalecimiento de las emociones positivas puede contrarrestar los efectos negativos en la salud mental y psíquica de

las emociones negativas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Contreras, 2006; Vecina, 2006; Hervás, 2009). Sin embargo, diversos autores consideran que la división de las emociones en positivas y negativas sería un error (Held, 2002; Lazarus, 2003; Pérez-Álvarez, 2012; Ciarrochi *et al.*, 2016). En general, esta división supone un retroceso en el conocimiento del comportamiento humano, ya que se obvia

[...] la diferente importancia adaptativa de cada emoción, al sacarla de su contexto y denominarlas a priori 'positivas', considerando que son por sí mismas buenas, [...]: prescindimos de ponerlas en relación con antecedentes y consecuentes, con las situaciones en las que se incluyen (Prieto-Ursúa, 2006, p. 329).

La división de las emociones en positivas y negativas simplifica la complejidad de la dimensión emocional del ser humano.

[...] las emociones y los rasgos psicológicos no son 'positivos' o 'negativos' y su impacto perjudicial o beneficioso depende del contexto específico y de la motivación implicada, [...]. Así, emociones 'negativas' como el enfado y la ira pueden ser positivas—adaptativas y motivadoras—para rectificar errores personales y sociales, así como la infelicidad y el descontento pueden mover a uno a identificar y cambiar situaciones mejorables (Pérez-Álvarez, 2012, p. 192).

El planteamiento dicotómico de Bisquerra (2013) considera que es necesario aprender a regular las emociones negativas, pero más importante todavía es construir y disfrutar las emociones positivas, ya que ser positivo incrementa el bienestar e influye en la resolución eficaz de problemas. Considera que las emociones negativas son inevitables, pero hay que tener en cuenta que las emociones positivas hay que buscarlas y potenciarlas para ser feliz. Las emociones positivas redundan en un beneficio social, cognitivo, bioquímico y sanitario, además de ampliar las posibilidades del pensamiento y la acción, y favorecer las soluciones creativas. Como señala Vecina (2006, p. 9): “[...]el cultivo de estas emociones se está convirtiendo en un valioso recurso terapéutico y también en un poderoso recurso para transformar la vida ordinaria de muchas personas en algo plenamente satisfactorio y con sentido”. Todo este planteamiento, de la educación emocional y de la psicología positiva, resulta quimérico si consideramos que la división dicotómica entre emociones positivas y negativas es reduccionista y teórica, ya que todas las emociones forman parte de la dimensión emocional del ser humano en la práctica. Ni las llamadas emociones negativas deben manejarse con el objetivo de hacerlas desaparecer, ni las llamadas emociones positivas deben ser construidas desde la nada. La realidad humana es más confusa y la proyección educativa debe aclimatarse a dicha complejidad, ya que la dimensión emocional no puede simplificarse con fines educativos, porque entonces, deja de ser verdadera y posiblemente, deja de ser efectiva. Una vida en la que solo existiesen las emociones positivas no podría ser una vida plena.

La propia etimología de la palabra emoción nos orienta sobre su sentido y complejidad. Según el *Diccionario Etimológico Castellano En Línea* (2022), la palabra

emoción proviene del latín *emotio*, nombre que procede del verbo *emovere*, el cual significa “hacer mover”. Por lo que emoción es, en esencia etimológica, movimiento.

Originariamente, sin embargo, el término designaba la acción de moverse de un lugar a otro, y a las grandes conmociones de la naturaleza se las denominaban también emociones; un terremoto era una emoción de la tierra, y el trueno una emoción del aire. Por extensión, la palabra acabó designando las agitaciones del ánimo y conmociones del cuerpo que recoge la definición tradicional de emoción (Pinillos, 2006, p. 551).

En la actualidad, no podemos obviar la vinculación de las emociones con el movimiento, la agitación del ánimo y la conmoción del cuerpo. Sería ingenuo considerar que este concepto pueda reducirse al fomento o la anulación de unas u otras emociones. Las emociones deben ser concebidas en toda su complejidad. Las llamadas emociones negativas forman parte de nosotros y, en ocasiones, nos gusta sentirlas: disfrutamos recreándonos en nuestra tristeza cuando escuchamos una canción de desamor; nos adentramos en la profundidad de nuestro dolor cuando transitamos el duelo por la pérdida de un ser querido; la rabia que ocasionan las injusticias nos conduce a realizar acciones importantes; sentimos placer cuando huimos de nuestros miedos o nos enfrentamos a ellos; nos recreamos en la nostalgia al recordar épocas de nuestra vida; o entendemos lo que realmente nos importa cuando la ira nos invade. La educación emocional no debe pretender enseñar a manejarlas y regularlas de forma apropiada, como si fueran aspectos denostables de nuestra condición humana. Estas emociones se presentan a diario en la vida humana, son necesarias y relevantes. Por todo ello, la educación emocional debería dejar de calificar como negativas a parte de nuestras emociones y promover la capacidad de sentirlas y experimentarlas.

2.3. *Los vínculos difusos con la educación ética y moral*

Las relaciones entre la educación emocional y la educación ética y moral resultan difusas, ya que sus objetivos pueden llegar a confundirse y a mimetizarse. Marina (2005) indica: “En resumen, creo que debemos trabajar para incluir los avances en la educación emocional dentro de un marco educativamente más amplio y poderoso que es la educación ética, en el que mantendrá su indispensable carácter instrumental” (p. 40). El autor considera que la educación emocional es un saber instrumental, el cual debería encuadrarse en el marco de la ética para que esta guíe su finalidad y su sentido. Se recalca que la educación emocional debe derivar inevitablemente en una educación ética. En la misma tónica se encuentra Camps (2011), la cual considera que la finalidad de la ética es gobernar las emociones.

Este libro parte de la hipótesis de que no hay razón práctica sin sentimientos. Nadie que no sea ajeno a la psicología o a las neurociencias discute ya esta tesis. Todas las ciencias sociales parten hoy del supuesto, exagerándolo a veces, de que somos seres emotivos y no solo racionales. [...] Todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al

bienestar de la persona que las experimenta, para lo cual hay que conocerlas y aprender a gobernarlas. [...] El gobierno de las emociones es el cometido de la ética (pp. 13-14).

Los investigadores en educación emocional tienen en cuenta las cuestiones morales y éticas en el planteamiento de sus propuestas. De esta manera, se considera que el desarrollo emocional influye en la materialización de la ética personal y que la educación emocional debe influir en él y promover en sus propuestas la educación moral y ética.

La dimensión ética y moral debe estar presente en el desarrollo de competencias emocionales. De hecho, un sano desarrollo de la inteligencia moral pasa por una mínima madurez emocional, dado que para respetar y aplicar unas reglas morales será preciso en multitud de ocasiones contar con una clara conciencia emocional de los propios sentimientos e impulsos emocionales, con una alta empatía y, sobre todo, con una bien desarrollada capacidad de autorregulación emocional que permita controlar impulsos en pro de objetivos moralmente deseables (Bisquerra *et al.*, 2015, p. 176).

En esta cita el sentido de la educación emocional y de la educación ética y moral se ha mimetizado y confundido. Nos parece peligroso que la educación emocional pretenda “controlar impulsos” y hable de “objetivos moralmente deseables”, ya que promueve una visión restrictiva de la dimensión emocional del ser humano. Consideramos que el enfoque pedagógico de las emociones y de la ética debería tener grandes diferencias. La educación ética y moral sí pretende diferenciar el bien y el mal, y orientar los actos individuales a través de la reflexión. Sin embargo, si planteamos que la educación emocional deriva en una educación ética o enfocamos una educación emocional prescriptiva que indique a los estudiantes lo que está bien y lo que está mal, estaríamos pretendiendo limitar y controlar los impulsos y la potencia de la naturaleza humana. Desde la educación emocional no podemos caer en el error de considerar que lo no controlado o estructurado es destructivo para el individuo, ya que estaríamos negando el carácter apasionado y exaltado de las emociones.

El estudio de los vínculos de la educación emocional con la educación moral y ética ha proliferado en las últimas décadas (Prinz, 2007; Nussbaum, 2008; Rojano, 2009; Modzelewski, 2012; Pinedo *et al.*, 2017; Robles, 2018; Bisquerra *et al.*, 2021; Etxebarria, 2021) y se ha llegado a hablar de una revolución emocional en el estudio de la moral (Etxebarria, 2020). Pese a ello, consideramos necesario evitar los planteamientos que hacen confundir sus objetivos, como el que expone Bisquerra (2013):

[...]la educación emocional no solamente se debe acompañar de principios éticos y educación moral, sino que ambas están tan relacionadas que pueden considerarse como distintos aspectos de un mismo proyecto. Emociones como empatía, compasión, amor, etc., son la base del comportamiento moral y prosocial. Comportarse bien o mal tiene efectos sobre el bienestar. Solamente a partir de un comportamiento moralmente aceptable es posible el bienestar emocional (p. 25).

Esta visión olvida que la naturaleza de las emociones no es la misma que la naturaleza de los valores. La proyección pedagógica de la educación emocional no debe intentar enseñar lo que se debe desear y no debería pretender limitar las realidades morales a la dicotomía entre bueno y malo. Consideramos que una educación emocional fructífera debe desligarse de un compromiso ético, para evitar un planteamiento restrictivo, prescriptivo y condicionado. La educación emocional debe atreverse a mostrar y a experimentar las variadas e infinitas posibilidades de pensamiento y comportamiento que el ser humano manifiesta a lo largo del tiempo y el espacio.

La tendencia dominante del estudio de las relaciones entre la educación emocional y moral en el marco de la filosofía de la educación indica la necesidad de su combinación para la mejora del ejercicio de ambas (Steinfath, 2014; Tienda Palop, 2015; Jover *et al.*, 2017; Mujica *et al.*, 2019; Pinedo y Yáñez-Canal, 2020). De esta manera, se considera que la educación de las emociones no debe ser solamente una cuestión psicológica, sino fundamentalmente moral (Jover *et al.*, 2017). El planteamiento de finalidades morales para la educación emocional también es defendido desde la perspectiva psicológica, que destaca en ello una suerte de humanización de la educación emocional, en un intento de alejarla de concepciones exclusivamente instrumentales y prácticas (Gil Blasco, 2015; Solé y Moyano, 2017; Ibarra, 2019; Solé, 2020; Etxebarria, 2021; Bisquerra *et al.*, 2021). En estos planteamientos, observamos que las limitaciones de la educación emocional parecen solucionarse automáticamente al vincularse con la educación moral. Sin embargo, la educación emocional debería ser capaz de superar sus limitaciones por sí sola. Si no es así, corre el riesgo de mimetizarse con la educación ética y moral, hasta el punto de que se confundan sus objetivos y su sentido y ambas puedan englobarse bajo el mismo nombre. Si la educación emocional defiende un espacio autónomo y particular en el cual desarrollarse, debe precisar las diferencias entre el enfoque pedagógico que deben tener las emociones y la moral.

2.4. *El riesgo de que los procesos educativos relacionados con la educación emocional se asemejen a una terapia psicológica*

La psicologización de la educación y su problemática es un tema polémico que ha sido desarrollado por diversos autores (Solé y Moyano, 2017; Prieto, 2018; Ibarra, 2019; Mujica *et al.*, 2019; Solé, 2020; Cabanas y González-Lamas, 2021). En la práctica educativa es necesario tener en cuenta los avances aportados por la psicología, pero hay que tener en cuenta que nos encontramos en escenarios educativos y, por lo tanto, las intencionalidades y finalidades son diferentes. La psicología positiva ha influido en el desarrollo educativo y sus propuestas

[...] están copando los discursos y las prácticas educativas, dictando [...] los medios a seguir, [...] identificando cuáles deben ser los fines educativos. [...] más que centrarse en

el aprendizaje de los alumnos, se ocupan de estilos de vida que consideran positivos o saludables, [...]. (Cabanas y González-Lamas, 2021, p. 80)

Concretamente, la psicología positiva ha influido determinadamente en la educación emocional y en su materialización educativa, ya que las propuestas de educación emocional “que se están llevando a cabo hoy en día en los diferentes niveles del sistema educativo solo están sirviendo para difundir el lenguaje y las prácticas de la psicoterapia entre el alumnado, consolidando, así, el desarrollo de una cultura terapéutica” (Solé y Moyano, 2017, p. 112). Prieto (2018) realiza en su artículo una profunda crítica a la psicologización de la educación, concretamente a las implicaciones que la inteligencia emocional y la psicología positiva suponen en el proceso educativo. La autora sigue la corriente crítica británica desarrollada por autores como Carr, Graham, Rietti, Furedi o Rawdin para advertir de los riesgos que conlleva considerar ciertas propuestas psicológicas como teorías educativas. La autora critica la pretensión de fomentar el autocontrol en los individuos que manifiesta la educación emocional y considera que este proceso puede derivar en que la relación educativa entre profesores y alumnos se convierta en una relación terapéutica.

La educación emocional ha reflexionado y teorizado sobre la formación emocional del profesorado y ha realizado multitud de propuestas para el fomento y la práctica de la educación emocional entre los docentes (Rueda y Filella, 2016; Talavera y Baena, 2016; García Navarro, 2017; Bisquerra y García, 2018; Sánchez Gómez *et al.*, 2022; Valdés-Villalobos, 2022). Moreno (2002) propone que los docentes deben reconocer, aceptar y expresar lo que sienten y proyectarlo en los alumnos para sentirse mejor en su trabajo. Considera que los docentes deben reconocer sus sentimientos y los de los alumnos. Prieto (2018) considera que si no existe una fundamentación pedagógica que dirija el sentido del desarrollo emocional en las aulas, existe el riesgo de encontrar en la educación emocional una suerte de planteamiento terapéutico. La autora considera que la educación emocional debe proyectarse desde la pedagogía, aunque utilice el conocimiento aportado por la psicología. Recalca que reducir la experiencia emocional a la expresión de esta, con el objetivo de utilizar las emociones de forma eficiente, puede ser un error.

La consideración de la experiencia afectiva que subyace a la Inteligencia Emocional, centrada en la identificación y el nombramiento de las experiencias emocionales que sentimos, así como su gestión y control, oculta una simplificación y tecnificación de la experiencia afectiva. Simplificación porque la mera identificación o verbalización de las emociones se consideran suficientes para la eliminación de los sentimientos dolorosos. Y tecnificación porque en este ejercicio, las emociones disruptivas se perciben como si en realidad no formasen parte del individuo [...]. La Inteligencia Emocional, al mismo tiempo que reduce al sujeto a su vivencia emotiva, separa dicha vivencia del propio sujeto mediante su conversión en discurso (Prieto, 2018, p. 313).

La inteligencia emocional es un concepto psicológico y su desarrollo en los contextos educativos pone de manifiesto las relaciones conflictivas entre los intereses

de la psicología y de la educación. Diversos autores han criticado aspectos relacionados con la inteligencia emocional: la ausencia de consenso en su definición, su alcance, su carácter científico o su papel en el mundo educativo (Jover *et al.*, 2017; Ibarra, 2019; O'Connor *et al.*, 2019; Mujica *et al.*, 2019; Solé, 2020; Cabanas y González-Lamas, 2021). La educación emocional prefiere hablar de competencias emocionales, las cuales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 69). Sin embargo, podemos atisbar similitudes entre el desarrollo de las competencias emocionales y el de la inteligencia emocional. El papel que desempeña el profesor, los objetivos y la forma práctica en la que ambas se desarrollan son semejantes.

[...] al entender el bienestar y la felicidad de los educandos como un objetivo educativo legítimo, el éxito pasa de sustentarse únicamente en los conocimientos y en los actos para poner el foco en las competencias emocionales y sociales. De esta manera, la labor docente corre el riesgo de quedar relegada a la de un mero terapeuta que tiene que enseñar técnicas y habilidades que, enseñadas además al margen de discusiones éticas o sociales, quedan vacías de contenido (Cabanas y González-Lamas, 2021, pp. 80-81).

La reducción de la educación emocional a un “intercambio comunicativo que tiene como objetivo ofrecer técnicas lingüísticas y emocionales para gestionar el propio yo y controlarlo” (Prieto, 2018, p.313) convierte al educador en terapeuta.

[...] la extrapolación de los escenarios de aula en los que se desarrolla el acto educativo y la falacia del desarrollo de habilidades concluidas, en detrimento de una concepción de la educación como permanente formación del ser humano [...] plantean críticas a una educación emocional que arriesga reducirse a prácticas terapéuticas y a la promoción de factores de competitividad que no contribuyen con un desarrollo integral y permanente del ser humano [...] (Barrios-Tao y Peña, 2019, p. 490).

En definitiva, asistimos a un conflicto sobre el que será necesario reflexionar más profundamente, la aproximación del profesor al ejercicio del psicólogo en la práctica de la educación emocional.

2.5. *La posible duda sobre la educabilidad de las emociones*

Una cuestión fundamental para la educación emocional es preguntarse si es posible educar las emociones. La educabilidad de las emociones es un tema complejo que no posee una respuesta sencilla (Modzelewski, 2012). Los planteamientos de la neurociencia dejan entrever cierto escepticismo en la posibilidad de educar las emociones, ya que se considera que la experiencia emocional se produce de forma similar en todos los seres humanos, y parte de ella se ocasiona de forma automática.

No hay duda de que es posible modular de forma voluntaria la expresión de las emociones. Sin embargo, el grado de ese control modulador a todas luces no puede ir más allá de

las manifestaciones externas. Dado que las emociones incluyen muchas otras respuestas, varias de ellas internas, que a simple vista pasan desapercibidas a los demás, el grueso del programa emocional sigue siendo ejecutado, por mucha fuerza de voluntad que apliquemos para inhibirlo. Y lo que es mucho más importante, los sentimientos de las emociones que resultan de la percepción del concierto de los cambios emocionales se siguen desarrollando, aunque se inhiban en parte las expresiones emocionales externas (Damasio, 2012, p. 197).

El autor destaca que, pese a que la expresión emocional se module o se aprenda a manejar de una forma consciente la manifestación exterior de nuestras emociones, será difícil poder modificar la realidad emocional interior que nos impone nuestra condición humana. Por lo tanto, se considera que se pueden modificar ciertas reacciones externas pero que las más impulsivas e íntimas son casi imposibles de modificar.

El hecho de que las emociones no sean aprendidas, sino automáticas y establecidas por el genoma, siempre plantea el fantasma del determinismo genético. ¿En las propias emociones no hay nada [...] educable? La respuesta es que hay montones de cosas. El mecanismo esencial de las emociones, en un cerebro normal, es de hecho bastante similar entre los individuos, [...] Pero [...] hay una considerable personalización de las respuestas emocionales y está en relación con el estímulo que las causa. [...] Influidos por la cultura en la que hemos crecido, o como resultado de la educación individual que hemos recibido, tenemos la posibilidad de controlar en parte de la expresión de nuestras emociones (Damasio, 2012, p. 196).

El autor considera que el recorrido individual de cada persona y el contexto cultural, familiar y social en el que crece son factores fundamentales para la modulación personal del mecanismo emocional propio del ser humano y común a todos ellos. De esta manera, la neurociencia trabaja sobre la tesis de que “[...]la biología puede ser manipulada por un cerebro educado. Así, la educación del cerebro es posible mediante la aplicación de algunas técnicas psi que ayuden a «gestionar las emociones», una mezcla de Psicología Positiva y herramientas básicas de autoayuda [...]” (Ocampo, 2019, p. 110). La neuroeducación considera que la base del aprendizaje es el funcionamiento cerebral y por ello, utiliza las aportaciones de la neurociencia, la cual constituye el ámbito científico encargado del estudio del cerebro. Para la puesta en práctica del paradigma de la neuroeducación se “sostiene la necesidad de investigar las bases neuronales de los procesos de aprendizaje y otras funciones del cerebro (cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos y los estados conductuales, cómo responde a determinados estímulos, etc.)” (Solé y Moyano, 2017, p. 107).

Pese a ser un paradigma que ha entrado con fuerza en el mundo educativo, la neuroeducación no ha estado exenta de crítica y numerosos autores cuestionan: el indispensable papel de la psicología en la relación entre neurociencias y educación; la asunción acrítica de los presupuestos de la neuroeducación como verdades

científicas en el qué hacer educativo; la importancia que se otorga al cerebro como punto central de lo educativo en detrimento de otros factores y aspectos; la consideración de que la pedagogía basada en la evidencia y en los estudios controlados de laboratorio garantiza el éxito educativo y la minusvaloración de otras teorías; la reducción de la tarea educativa a aplicar las aportaciones de la neurociencia a la práctica de la educación sin plantearse las relaciones de ambas disciplinas (Castorina, 2016; De Vos, 2016; Pallarés-Domínguez, 2016; Solé y Moyano, 2017; Ocampo, 2019).

Para responder a la pregunta de si las emociones pueden ser educadas, no podemos guiarnos exclusivamente por las aportaciones de la neurociencia a la educación, ya que “En la neurocultura, el individuo es reducido a su cerebro y el cerebro es ensalzado como propiedad definitoria de este” (Ocampo, 2019, p.148). Más allá de la neuroeducación, la tendencia general en este debate apuesta por la posibilidad de educar las emociones. Se considera que el ser humano no está determinado por su origen, sino que construye su mundo en relación con el entorno sociocultural y por ello, la educación puede influir en nosotros y en nuestras emociones de forma determinante. (Mujica *et al.*, 2019). Desde la filosofía de la educación, diversos autores consideran que a través de la razón es posible educar las emociones (Camps, 2011; Jover *et al.*, 2017).

Dado que las emociones no son una experiencia natural e innata, sino que se configuran en el marco de la cultura y la sociedad a la que pertenece el individuo, es posible gobernarlas, darles forma y moderarlas. El fin de la ética es el gobierno de las emociones, y el medio para llevar a cabo este gobierno es la razón. [...]. Según estos postulados, la razón ofrece al aparato emocional el criterio de propiedad, indicándole ante qué situación es apropiado sentir una emoción, la intensidad adecuada de dicha emoción y las acciones o conductas a las que es razonable que conduzca (Jover *et al.*, 2017, p. 158).

López Moratalla (2019) apuesta porque las emociones son racionales, ya que pueden ser evaluadas y analizadas, lo cual “proporciona motivos para adoptar un comportamiento acorde al estímulo. La emoción es así una valoración sentida [...] y precisamente por eso los sentimientos [...] se pueden analizar desde dentro y también se pueden describir y comunicar a los demás.” (p.77). Barrios-Tao y Peña (2019) consideran que dejando a un lado la cuestión sobre la educabilidad de las emociones a través del desarrollo de habilidades psicológicas con técnicas concretas, debemos mirar hacia las experiencias emocionales del educando, las cuales se entienden y crean a lo largo de toda la vida. Se apuesta por lo tanto por la posibilidad de comprender, interpretar y comunicar nuestras emociones. De esta manera se actúa sobre ellas. La educación emocional sitúa su espacio de actuación en todas estas ideas, las cuales justifican la posibilidad de educar las emociones, y anima a superar las dificultades que esta tarea implica con optimismo y voluntad.

La empresa de cultivar nuestras emociones no es tarea fácil, del mismo modo en que no lo es la forja de un carácter moral. A menudo, las personas solemos carecer de la formación, el empuje, o incluso las agallas necesarias para acometer estas cuestiones.

Con razón hablamos de “virtud” (que en su sentido etimológico remite a la idea de fuerza): el cultivo de un carácter moral, y de las emociones que, en su justa medida, forman parte del mismo, demandan de nosotros trabajo y perseverancia. Pero no por ello debemos permitirnos caer en la apatía (Gil Blasco, 2015, p. 283).

Las personas transitan a lo largo de la vida un recorrido emocional que les afecta y les construye, y tienen un margen de actuación consciente en él. Por lo tanto, es posible comprender nuestros afectos, lo cual no significa que estos sean educables, al menos desde una perspectiva externa al sujeto. La dificultad de educar las emociones, por su carácter automático y predeterminado, al tiempo que liberador, es una realidad que debe ser contemplada por la educación emocional.

3. CONCLUSIONES

Las reflexiones realizadas a lo largo de este artículo nos invitan a repensar aspectos básicos de la educación emocional. La discusión sobre los cinco temas planteados ha partido de la necesidad de perfilar de forma crítica y constructiva aspectos que se dan por sentados en la investigación y la práctica de la educación emocional, y que, sin embargo, nos resultaban controvertidos y simplistas. A continuación, exponemos de forma resumida las conclusiones básicas sobre los cinco temas tratados en el artículo.

En primer lugar, consideramos que la meta de la educación emocional no puede ser el bienestar social, ya que este resulta inalcanzable y difícilmente medible. Tampoco puede reducir su objetivo al bienestar personal, ya que estaríamos considerando que un sentimiento concreto, el de la felicidad, es la única aspiración del ser humano, mientras que las personas parecen desear la vida, con todas sus consecuencias. En segundo lugar, proponemos que debe evitarse la división dicotómica entre emociones positivas y negativas, y, por lo tanto, la promoción de las primeras y la denostación de las segundas. Las emociones deben ser exploradas en toda su complejidad y se debe evitar la imposición de etiquetas que puedan clasificarlas erróneamente. En tercer lugar, señalamos la peligrosidad de confundir la educación emocional con la educación ética y moral, ya que su sentido, su trayectoria, su aplicación y su espacio educativo no es el mismo. Cada una de ellas debe transitar su recorrido particular, por su propio beneficio y autonomía. En cuarto lugar, consideramos necesario dilucidar las implicaciones de la psicología en los procesos educativos relacionados con la educación emocional, con el objetivo de que los docentes la puedan introducir en las aulas de forma cómoda y profesional. En último lugar, resulta necesario replantearse si las emociones son educables, considerar la parte genética y la parte cultural de estas, y clarificar el ámbito de actuación en el que la educación emocional puede instalarse.

En cuanto al sentido de la educación emocional nos gustaría defender que su objetivo no es la educación de las emociones, sino su exploración, su conocimiento, su vivencia, su experimentación, su expresión y la valoración de su interés. Las

emociones son un aspecto fundamental del ser humano, ya que le impulsan a la vida, entroncan con la profundidad de su ser y le plantean situaciones de excitación, de entusiasmo y de conmoción que le llevan a vivir intensamente, al tiempo que le permiten afirmar el sentido de seguir viviendo. Como señala Mora (2017): “[...] nuestro sistema emocional es la guía que da luz e ilumina todos nuestros planes y sentido para seguir vivos. La emoción es el ingrediente que permite el encendido de la conducta” (pp. 151-152). La educación emocional cuenta con una materia prima vital, imprescindible, extraordinaria y asombrosa: las emociones. Estas resultan tan importantes para la vida de cada persona, que su aproximación educativa debe intentar responder a este interés, a través de la reflexión, la investigación, la práctica y la apertura a múltiples consideraciones que puedan mejorar su ejecución.

Como señalábamos al comienzo del artículo, la necesidad de la existencia de la educación emocional y de su introducción en la educación formal ya ha sido ampliamente justificada y ha tenido su materialización en la legislación educativa. En la actualidad, sería interesante replantear su alcance y perfilar de forma más realista y coherente su sentido y sus objetivos. En ello se basan las implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación que se abren tras este artículo, ya que los aspectos cuestionados constituyen un punto de partida interesante para repensar la educación emocional. Las críticas realizadas deben entenderse en un sentido constructivo y son fruto del interés por contribuir a la realización de una reflexión más profunda que mejore la concepción de la educación emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Vera, J.M. (2015). *Inteligencia emocional. Desmontando tópicos*. ESIC.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. CISSPRAXIS.
- Barrios-Tao, H., y Peña Rodríguez, L.J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y educadores*, 22(3), 487-509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1),7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2013). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (2º ed.). Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R., Buxarrais, M. R., Martínez, M., y Tey, A. (2021). Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 71-100. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.13>
- Bisquerra, R., y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5 (8), 13-28. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22628/19/0>
- Bisquerra, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *UNED Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bruckner, P. (2001). *La euforia perpetua*. Tusquets.
- Bueno, G. (2005). *El mito de la felicidad. Autoayuda para desengaño de quienes buscan ser felices*. Barcelona: Ediciones B.
- Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Síntesis.
- Cabanas Díaz, E., y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits 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., e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controla nuestras vidas*. Paidós.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Castorina, J. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 2(46). 26-41. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783004.pdf>
- Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahdra, B. K., & Parker, P. (2016). Contextual Positive Psychology: Policy Recommendations for Implementing Positive Psychology into Schools. *Frontiers in Psychology*, 7(1561). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01561>
- Claeys Bouuaert, M. (2020). *Educación emocional de la infancia a la adolescencia: actividades para todas las edades*. Narcea Ediciones.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Troquel.
- Contreras, F. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311- 319. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2006.0002.10>
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Andrés Bello.
- Damasio, A. (2012). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino.
- Darder Vidal, P. (Coord.). (2017). Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado. Octaedro.
- De Vos, J. (2016). ¿Dónde está la educación en la neuroeducación? *Teoría y Crítica de la Psicología*, 8. 1-16. <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/153/136>
- Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. (2022). <http://etimologias.dechile.net/>
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>.
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Etxebarria Bilbao, I. (2020). *Las emociones y el mundo moral. Más allá de la empatía*. Síntesis.
- Etxebarria Bilbao, I. (2021). Las emociones y el mundo moral: implicaciones educativas. *Educar y orientar: la revista de la COPOE*, 14, 23-27. <https://copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n14-mayo-2021>

- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34- 39. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresy_maestros/article/view/1170/993
- Fernández Berrocal, P. (2018). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones*. EMSE EDAPP.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Ferrés, J., y Masanet, M.J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60. <http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Gallardo Vázquez, P., Gallardo Basile, J., y Gallardo López, J.A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: claves para la transformación educativa*. Octaedro.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115. <https://doi.org/10.14201/8945>
- García Morales, E. (2022). ¿Qué papel tiene la Inteligencia Emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 15(2), 148-158. <https://doi.org/10.24310/epsiescpsi.v15i2.14752>
- García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/117225>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gil Blasco, M. (2015). Sobre la educación de las emociones. En C. Ortega, A. Richart, V. Páramo y C. Ruíz (Eds.), *El mejoramiento humano. Avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas* (pp. 265-275). Comares. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50964>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Held, B.S. (2002). The tyranny of the positive attitude in América: Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), 965-992. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098194>
- Ibarra Rivas, L.R. (2019). Claroscuros de la inteligencia emocional iluminan la utopía. *Praxis & Saber*, 10 (24), 271-295. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9282>
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. SM.
- Isidro de Pedro, A. I., y Muriel Fernández, M. (2020). Creciendo con las emociones: inteligencia emocional de la niñez a la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 137-148. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1837>
- Jover, G., Gozálviz, V., y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*. Síntesis.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14 (2), 93-109. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Lipovetski, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Anagrama.
- López Cassá, E. (Dir.). (2019). *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- López Cassá, E., y Pérez Escoda, N. (2019). La educación emocional en los centros educativos: un derecho ineludible. En A. S. Jiménez Hernández y M. I. Iglesias Villarán (Dir.), *La convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después*. (pp. 557-571). CIPI. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- López Moratalla, N. (2019). *El cerebro adolescente*. Rialp.
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de investigación y educación*, 4(13), 35-47. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927003.pdf>
- Mestre Navas, J. M., y Fernández Berrocal, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology—or «the new science of happiness». *Journal of Philosophy of Education*, 42, 591-608. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x>
- Modzelewski Drobniewski, H. (2012). La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. [Tesis doctoral, Universitat de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/26284>
- Mora, F. (2013a). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189 (759). <http://doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Mora, F. (2013b). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Alianza.
- Mora, F. (2017). *Cómo funciona el cerebro* (5º ed.). Alianza.
- Moreno, S. (2002). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 19, 67-76. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935006.pdf>
- Mujica Johnson, F. N., Orellana Arduiz, N. C., y Luis-Pascual, J.C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 69-90. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.4>
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Ocampo, J. C. (2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia*, 26(1), 141-169. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Pallarés-Domínguez, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72 (273 Extra), 941-958. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.010>
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 183-201. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2137.pdf>

- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers*, 342, 32-35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317/245>
- Pinedo Cantillo, I. A., Pacheco Castañeda, L., y Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis psicológica*, 12(1), 82-104. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/759>
- Pinedo Cantillo, I. A., y Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-33. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Pinillos, J. L. (2006). *Principios de psicología*. Alianza Universidad.
- Piña López, J. A. (2014). La Psicología Positiva: ¿Ciencia y práctica de la Psicología? *Papeles del Psicólogo*, 35 (2), 144-158. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2366.pdf>
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. *Ciencia y Salud*, 17(3), 319-338. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/19771?show=full>
- Prinz, J. (2007). *The emotional construction of morals*. Oxford University Press.
- Real Decreto 951/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- Renom Plana, A. (Coord.). (2008). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer España.
- Robles Francia, V. H. (2018). Las emociones morales en la intervención educativa. En G. De la Cruz (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 95-105). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/ExperEd.pdf>
- Rojano, J. (2009). Educar los sentimientos éticos. ¿Se entrenan las actitudes morales? *Crítica*, 964, 31-35. <http://www.revista-critica.com/revista/33-educar-las-emociones>

- Romero-Pérez, C., y Mateos Blanco, T. (2019). Nuevos retos en educación emocional. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coord.), *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas* (pp. 159-171). Octaedro. <https://doi.org/10.14201/teri.21225>
- Rueda, P. M., y Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1(18), 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Calleja, L., Rodríguez Gómez, G., y García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>.
- Sánchez Gómez, M., Bresó Esteve, E., y Adelantado Renau, M. (Ed.). (2022). *Inteligencia emocional en entornos educativos. Evidencias científicas*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Psique.26>
- Seligman, M.E.P. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B. <https://www.coachjorgeramos.com/NAVIDAD/Libro1.pdf>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- 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>
- Solé Blanch, J. y Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph31-63.evms>
- Talavera, M. y Baena, J. (2016). La importancia de la competencia emocional en la formación del profesorado. En V. Gavidia (2016), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 299-308). Universitat de Valencia.
- Tienda Palop, L. (2015). ¿Por qué son importantes las emociones para el mejoramiento moral? En C. Ortega, A. Richart, V. Páramo y C. Ruíz (Eds.), *El mejoramiento humano. Avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas* (pp.265-275). Comares. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50964>
- Valdés-Villalobos, B. (2022). Neuroeducación y sus alcances socioafectivos en el quehacer docente. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 2(2), 83-91. <https://dx.doi.org/10.1344/joned.v2i2.37440>
- Vallés Arándiga, A., Vallés Tortosa, A., y Vallés Tortosa, C. (2018). *La educación emocional en la escuela: recursos y actividades*. EOS.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

DISCURSOS SOBRE GARANTÍA DE CALIDAD: UNA CRÍTICA DE SU PAPEL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Discourses on Quality Assurance: A Critique of their Role in the Construction of the European Higher Education Area

Marcelo POSCA COHEN
Universidad Complutense de Madrid. España.
mdposca@ucm.es
<https://orcid.org/0009-0007-7345-5056>

Fecha de recepción: 21/03/2023
Fecha de aceptación: 13/06/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Posca Cohen, M. (2024). Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior [Discourses on Quality Assurance: A Critique of their Role in the Construction of the European Higher Education Area]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

RESUMEN

El propósito de este texto es analizar el papel que el discurso sobre la garantía de calidad ha tenido en la edificación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Partiendo de la constatación de que el Proceso de Bolonia ha utilizado a la calidad para imponer un cierto número de reformas, el artículo explora, mediante el análisis de los discursos emergidos a lo largo de este proceso y del contenido de las políticas impulsadas por este, las dificultades que, en el marco de convergencia

de los sistemas de educación superior europeos, es posible hallar en la noción de calidad educativa. Por un lado, nuestra investigación nos conduce a una serie de problemas ligados al peligro de la excesiva autonomía de las agencias de garantía de la calidad. Dicho problema es resultado de un cambio de modelo de Estado, impulsado por la racionalidad de gobierno neoliberal, y una nueva manera de entender la gestión pública (la Nueva Gestión Pública). Por otro lado, nuestro análisis explora la dificultad de saber en qué consiste efectivamente la noción de calidad educativa, algo que, como se verá con detenimiento, no está nada claro. En efecto, al ser un término polisémico y de difícil conceptualización, esta noción no puede ser más que una categoría intrínsecamente contestable, un término en permanente disputa y reconsideración.

El artículo concluye analizando cómo esta nueva “cultura de la calidad”, tan extendida en el área de Educación Superior Europea, ha ayudado a transformar tanto la concepción de la Universidad como las prácticas investigadoras del profesorado universitario. En tal sentido, nuestro análisis advierte que no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer científico y teórico. Y que esa pauta es, en el actual escenario de la sociedad y las economías del conocimiento, una pauta básicamente *económica*.

Palabras clave: calidad de la educación; política de la educación; evaluación continua; criterio de evaluación; crisis de la educación; reforma educativa.

ABSTRACT

This paper aims to critically examine the influence of the discourse on quality assurance in shaping the European Higher Education Area (EHEA). By acknowledging that the Bologna Process has utilized quality as a driving force behind several reforms, this article delves into the analysis of the narratives that have emerged during this process and the policies it has engendered. Through this exploration, the paper highlights the challenges encountered in defining the concept of educational quality within the framework of converging European higher education systems. On one hand, our investigation identifies a series of issues that derive from granting excessive autonomy to quality assurance agencies. This predicament arises from a transformation in the state model, propelled by the rationale of neoliberal governance and the adoption of New Public Management principles, which redefines the landscape of public administration. On the other hand, our analysis delves into the intricacies of trying to define the true essence of educational quality—an elusive notion that lacks clarity and resists straightforward conceptualization. Given its polysemic nature, the concept of educational quality becomes inherently contestable and is perpetually entangled in debates and revisions. The paper concludes by examining how this emerging ‘culture of quality’, prevalent in the European Higher Education context, has significantly influenced the perception of universities and the research practices of academic faculty. Within this context, our analysis highlights that any evaluation of teaching and research quality is informed by a framework that guides scientific and theoretical endeavours. In particular, and from the perspective of current knowledge

society and economy, such a framework has increasingly taken on an inherently *economic* nature.

Keywords: quality of education; educational policy; continuous assessment; evaluation criterion; crisis of education; educational reform.

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del corriente siglo, marcado fundamentalmente por la reestructuración económica, política y social surgida de la Agenda de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), nos encontramos en Europa con dos procesos esenciales de «armonización» (Valle, 2014) en materia educativa: el Proceso de Bolonia, encaminado a la Educación Superior, y el Proceso de Copenhague, dirigido a la Formación Profesional. Ambos procesos apuntan a promover la cooperación y la convergencia europeas en los sistemas de enseñanza a nivel superior (Matarranz, 2021).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), resultado del Proceso de Bolonia, constituye la primera acción directa -más allá de los programas plurianuales, como el programa Erasmus- de la Unión Europea en materia de política educativa en el ámbito de la educación superior (Carrasco, 2021). Dicha creación posee un antecedente inmediato, que es posible situar en la Declaración de la Sorbona (1998). En este encuentro de París, los ministros firmaron una “*Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*”, cuyo contenido, tal como se divisa en sus primeros párrafos, se dirigía a realzar el papel de las universidades europeas tanto en el conocimiento como en la riqueza intelectual y cultural del continente.

La Declaración de la Sorbona supuso, así pues, el inicio de uno de los proyectos más ambiciosos a nivel europeo en materia educativa. Un proyecto cuyo propósito central era, al menos en teoría, “hacer de Europa un espacio único para los estudiantes de educación superior, caracterizado por la excelencia en la docencia y en la investigación” (Matarranz, 2021, p. 155).

Un año más tarde del encuentro de París, en junio de 1999, se firmó la Declaración de Bolonia (1999). Esta declaración, suscrita inicialmente por 29 países, organizó las bases para la construcción del EEES, a partir de los siguientes objetivos o elementos:

- La adopción de un sistema de títulos fácilmente legible y comparable, que incluía, entre otras cosas, la introducción de un suplemento al título (*Diploma Supplement*) con el fin de favorecer la empleabilidad (*employability*) de la ciudadanía europea y la competitividad de su sistema de enseñanza superior.
- La implantación de un sistema de enseñanza universitaria cuya estructura común sería de dos niveles: los estudios de Grado (primer ciclo) y de Posgrado (segundo ciclo).

- El establecimiento de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS por sus siglas en inglés).
- La remoción de obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación por parte del estudiantado, el profesorado y el personal técnico-administrativo.
- El fomento de la cooperación europea en materia de calidad, con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de la dimensión europea en la educación superior.

Los elementos u objetivos desarrollados en el Proceso de Bolonia nos aportan la pauta de que, a comienzos del siglo XXI, nos encontramos ante un nuevo y cambiante escenario: el de la sociedad global, una de cuyas características es la mayor movilidad en el mercado laboral y una elevada movilidad del conocimiento, y el de la sociedad del conocimiento, cuya característica primordial es la consideración de la investigación y la formación como elementos clave del crecimiento económico y la competitividad.

El Proceso de Bolonia expresaba, de este modo, la necesidad de alcanzar, en el marco de una sociedad competitiva y globalizada como la nuestra, una mayor compatibilidad, comparabilidad e internacionalización de los sistemas de educación superior europeos (Carrasco, 2021). Para cumplir con tales objetivos, los países firmantes acordaron realizar reuniones bianuales de seguimiento, con el fin de analizar las dificultades encontradas, los avances alcanzados y las líneas a seguir. El discurso sobre la garantía de calidad, como veremos inmediatamente, tendrá un papel esencial en la legitimación de todo este proceso de reformas.

2. LA CALIDAD COMO ELEMENTO DE LEGITIMACIÓN DEL EEES

Desde el inicio del Proceso de Bolonia, la calidad (o mejor aún, el discurso sobre su garantía) se convirtió en una herramienta clave en el armado del EEES. Ya en el encuentro de Berlín del año 2003, el segundo desde la Declaración de Bolonia (1999), se señalaba la necesidad de “desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad”, dado que, en opinión de los servidores públicos, “la calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea” (Comunicado de Berlín, 2003, p. 2).

En este mismo encuentro se establecía que, para el año 2005, los sistemas de garantía de la calidad de los Estados miembro deberían incluir los siguientes elementos: definición de las obligaciones de los cuerpos e instituciones implicadas; evaluación de programas o instituciones; sistema de acreditación, certificación o procesos similares; participación internacional; cooperación y *networking* (Ídem, p. 3).

Además, los ministros responsables de la educación superior invitaban a la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, por sus siglas en inglés) a desarrollar un conjunto de guías, procedimientos y

sistemas de evaluación para la garantía de la calidad, tal como la acreditación de agencias o cuerpos.

La Red Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior se estableció en el año 2000, con el propósito de promover la cooperación a nivel europeo en el campo de la garantía de la calidad en la educación superior. Cuatro años más tarde, se transformó en lo que actualmente es el ENQA, con la finalidad de, tal como se observa en su página web (<https://www.enqa.eu/about-enqa/>), contribuir al mantenimiento y a la mejora de la calidad de la enseñanza superior europea y actuar como fuerza motriz para el desarrollo de la garantía de la calidad en todos los países signatarios del Proceso de Bolonia.

La aportación más importante del ENQA al EEES es la elaboración del documento titulado “*Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*”¹. Dicho documento, redactado en el año 2005 tras la conferencia ministerial de Bergen, fue aprobado el 14 de mayo de 2015, en la reunión de Ereván. La redacción final del texto fue resultado de un “cuidadoso proceso de reflexión y de consulta pública en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, iniciado a finales del año 2010 a partir del Proyecto MAP-ESG, que consistió en un análisis de la interpretación e implantación de los ESG por parte de las agencias y las instituciones de educación superior de los países miembro (ESG, 2015, p. 3).

Según el documento del ENQA, los ESG son “un conjunto de criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en la educación superior” (ídem, p. 8). Su principal función es proporcionar “los criterios a nivel europeo frente a los que se evalúan las agencias de aseguramiento de la calidad y sus actividades” (Ídem, p. 10)². Esto es muy importante, puesto que asegura que las agencias nacionales de garantía de la calidad del EEES cumplan con los mismos tipos de principios, aunque sus procesos y procedimientos se modelen de acuerdo con sus fines y en relación con sus contextos.

En el segundo apartado del documento en cuestión, se señalan cuáles son los criterios y directrices europeos para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Tal apartado está dividido del siguiente modo: 1) criterios y directrices para el aseguramiento interno de la calidad; 2) criterios y directrices para el aseguramiento externo de la calidad; 3) criterios y directrices europeos para las agencias de aseguramiento externo de la calidad (Ídem, pp. 11-30).

1. La versión en inglés de este documento es la única original. Su título es “*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*” (ESG). Dado que existe una versión castellana a cargo de la ANECA (ESG, 2015), cuando se cite el documento se hará referencia a esta.

2. Las agencias, como en el caso de la ANECA, que solicitan ingresar en el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR, por sus siglas en inglés), deben pasar una revisión externa de acuerdo con los criterios de los ESG. Lo mismo sucede a la hora de solicitar la membresía en el ENQA.

Aunque estos criterios y directrices sirvan como marco de referencia, es importante subrayar que la responsabilidad primera en el aseguramiento de la calidad corresponde a las universidades. Esto se debe al principio de autonomía institucional. Sin embargo, tan necesaria como la calidad interna es la estructuración de un sistema nacional de garantía de calidad, lo que requiere de una acción específica: la creación de una agencia externa de evaluación de la calidad. En el caso de España, este papel le corresponderá a la ANECA.

Creada por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (LOU), de 21 de diciembre, como Fundación adscrita al Ministerio de Educación, la ANECA amplió sus funciones en 2007 con la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU), de 12 de abril, por la que se modificaba la Ley Orgánica 6/2001 (LOU), de 12 de diciembre, de Universidades. Tras la aprobación de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, la institución obtuvo su estatuto como Organismo «Autónomo» de la Administración General del Estado, adscrito al Ministerio competente en materia de universidades. Dicho estatuto sigue vigente en la actualidad.

En su ámbito de competencias, corresponde a ANECA evaluar³:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Los méritos de los aspirantes a los cuerpos docentes y al profesorado contratado de las universidades.
- Las actividades docentes, investigadoras, de transferencia de conocimiento y de gestión del personal docente e investigador de las universidades y del personal investigador funcionario de carrera de los Organismos Públicos de Investigación.
- Las instituciones y centros universitarios.
- Los títulos universitarios extranjeros a través de procedimientos de homologación o equivalencias.
- La correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior (MECES) de los títulos universitarios nacionales anteriores al RD 1393/2007.

Además, la ANECA actúa como órgano de evaluación de las convocatorias periódicas en concurrencia competitiva de la Secretaría General de Universidades, así como de los procesos en los que se requiere una evaluación de méritos realizada por pares académicos. Las actividades y procedimientos de la Agencia son evaluados y auditados externamente cada cinco años por parte del ENQA. Esto garantiza su pertenencia al registro Europeo de Agencias (EQAR). Dichos procedimientos se rigen por lo dispuesto en el documento del ENQA anteriormente citado.

3. <https://www.aneca.es/aneca>

3. LA CALIDAD: UNA POLÍTICA CLAVE EN EL EEES

De entrada, habría que decir que, al menos en principio, nadie en su sano juicio podría estar en contra de la calidad, y menos en el ámbito de la educación. Asimismo, cabe destacar que la calidad siempre ha formado parte, de una forma u otra, del quehacer académico. El “buen hacer” en el marco de las disciplinas académicas (¿y la calidad no consiste en esto?) siempre ha estado ligado a una “rigurosa adaptación a las exigencias teóricas internas que impone la disciplina científica de la que se trate en cada caso” (Fernández y Alegre, 2004, p. 237). Y esto, por supuesto, siempre ha estado presente en el ámbito universitario.

Pongamos un ejemplo. ¿En qué consiste ser un buen pedagogo? Consiste básicamente en someterse a las exigencias teóricas propias de la pedagogía y en analizar, con rigor y en profundidad, el objeto de estudio en cuestión. Ahora bien, difícilmente alguien que no sepa nada de pedagogía esté en condiciones de evaluar lo que significa una investigación pedagógica de calidad. Salvo, claro está, que el criterio de evaluación sea, como sucede a menudo, el “impacto” del lugar de publicación. O, como en el caso de la evaluación y acreditación de los méritos personales, la cantidad de artículos científicos que el pedagogo en cuestión haya publicado en industrias como Web of Science o Scopus. Aunque de esto hablaremos más adelante.

La pregunta que habría que hacerse es, pues, la siguiente: ¿de dónde proviene el actual interés por evaluar constantemente la calidad del quehacer académico? ¿Cuál es el origen de esta acción política?

Dejemos de lado por el momento este interrogante y centrémonos en el discurso sobre la garantía de calidad. Existe, en el ámbito español, un estudio cuantitativo (Matarranz, 2021) que permite reconocer las palabras más repetidas a lo largo de estos veinte años de reuniones ministeriales en el EEES. Dicho estudio, que utiliza el programa de análisis Atlas.ti, omite ciertos elementos lingüísticos -como las preposiciones o los artículos- sin valor referencial. Los resultados de dicho análisis son importantes para esta reflexión.

Más allá de la entendible repetición de ciertos términos sin mayor interés -educación, Europa, Bolonia, área, instituciones, EEES, etc.-, las palabras más empleadas a lo largo de todo el proceso son las siguientes (por orden): estudiante/s (154), aprendizaje (150), calidad (138), desarrollo (126), reconocimiento (119), cualificación (106) (ídem, p. 163).

Como se puede observar, la palabra «calidad» es uno de los términos más utilizados y de mayor relevancia a lo largo del Proceso de Bolonia. No es casualidad.

En todos los encuentros ministeriales aparece tanto de manera directa como de manera indirecta la cuestión de la calidad dado que ‘la aspiración de mejorar la calidad de la oferta de la educación terciaria en todo el Espacio Europeo de Educación Superior es un elemento clave dentro del Proceso de Bolonia’ (Comisión Europea, 2015, p. 85) (Matarranz, 2021, p. 165).

Dicha aspiración, sin duda legítima, se encuentra atravesada por algunos problemas. A continuación, nos centraremos en dos de ellos.

4. SOBRE EL PELIGRO DE LA EXCESIVA AUTONOMÍA DE LAS AGENCIAS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD (PRIMER PROBLEMA)

Desde hace varias décadas, buena parte de la responsabilidad del Estado en materia de aplicación, control y regulación de las políticas públicas ha sido transferida a organismos «autónomos», a entidades independientes de la administración central (Dardot y Laval, 2013; Jones, 1993). Esta mutación de la gestión pública, conocida como la Nueva Gestión Pública, ha tenido lugar a partir de los años 80 debido a un cambio de modelo de Estado impulsado por la racionalidad neoliberal (Brown, 2015). Es en este escenario de reconstrucción económica del Estado suscitado por el neoliberalismo, en que cobra todo su sentido la aparición de las agencias independientes de garantía de la calidad de la educación superior. A lo que habría que sumar, además, el continuo proceso de convergencia internacional de los sistemas de enseñanza superior, como resultado de su proceso de comercialización⁴.

Una de las notas que mejor define al Estado neoliberal es su desvinculación, al menos de manera directa, de la prestación de servicios públicos. En el paradigma de la Nueva Gestión Pública (*New Public Management*), dicha tarea es delegada a entidades privadas o entidades públicas autónomas, como en el caso de las agencias de garantía de la calidad. En el marco de las políticas de rendición de cuentas (*accountability*), el Estado neoliberal utiliza este tipo de agencias para evaluar, supervisar y acreditar -en definitiva, regular- la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Cannizzo, 2015; Verger, 2013). Algo que, como veremos, no está exento de peligros.

Como señala Pedró (2021), existen dos motivos principales para crear agencias, esto es, organismos reguladores autónomos en el sector público. Ambos tienen que ver con el cambio de paradigma de Estado impulsado por la racionalidad neoliberal. Por una parte, se entiende que las agencias ayudan a separar la política de la administración, lo cual (se supone) genera una mayor credibilidad. Por otra parte, se considera que las agencias constituyen un mecanismo para alcanzar una mayor especialización, lo cual equivale, en el marco de la Nueva Gestión Pública, a una mayor eficiencia y eficacia. En ambos casos, nos encontramos ante supuestos y nada más.

La época de propagación mundial del modelo de agencia independiente coincide, y no por casualidad, con la época de expansión del neoliberalismo (mediados

4. Si bien las agencias, como en el caso de ANECA, son organismos autónomos, esto no significa que estén completamente desligadas del Estado y su papel regulador. La idea de la autonomía de las agencias tiene por propósito el evitar que se conviertan en la voz de las propias universidades. Lo que se conoce como captura normativa.

de los años 80). El auge de este modelo es indisociable del proceso de retracción del Estado en la prestación y la regulación de los servicios públicos. Con la globalización de los años 90, el alcance general de este tipo de agencias fue impresionante, llegando a la práctica totalidad de los sectores y servicios públicos. En estos años se produjo una verdadera “fiebre de «agencificación»” (Pedró, 2021, p. 134).

En la actualidad, las agencias de garantía de la calidad de la educación superior se han establecido prácticamente en todo el mundo, realizando tareas de evaluación, supervisión y acreditación de las Instituciones de Educación Superior. En lo que respecta a Europa, el Proceso de Bolonia condujo a un diseño de gobernanza de las agencias de aseguramiento de la calidad que destaca por su independencia del poder político y de las instituciones a cuya tarea están dirigidas: las universidades (ESG, 2015).

Si bien es posible encontrar diversos enfoques de gobernanza en el amplio universo de las agencias de aseguramiento de la calidad, cabe decir que, hoy en día, existe un proceso muy fuerte de convergencia en la «estructura organizativa» que los Estados y las regiones utilizan para asegurar la calidad de la educación superior. Pero la convergencia no es solo organizativa, sino también «metodológica». Como subraya Pedró (2021), en el sector de la educación superior la mayoría de las agencias emplean principalmente cuatro métodos para la revisión de la calidad: la autoevaluación, la revisión por pares, la revisión externa y las auditorías. La elección de estos métodos está ligada, en cada caso, a cuestiones tales como el problema de calidad percibido, la definición implícita de calidad o el propósito principal de la garantía de calidad.

A la convergencia organizativa y metodológica habría que sumar otra muy distinta, la de las problemáticas, las cuales giran en torno a tres aspectos relevantes: la independencia política, la rendición de cuentas y la necesidad de un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los tres aspectos señalados, concluimos este apartado con una serie de problemas que son de gran interés para nuestro análisis (Pedró, 2021, pp. 147-149):

a) *Fragmentación y descoordinación*

El modelo hegemónico de agencias de cogobierno, instaurado a mediados de los años 80, puede conducir a instrumentos de política fragmentados y descoordinados, aunque esto no siempre es así. En el caso de la educación superior -y sobre todo en aquellos países en los que existen diversas agencias operando a nivel nacional-, la agencificación ha llevado a una fragmentación importante, cuya consecuencia ha sido la coexistencia de diversos mecanismos de evaluación. Tal es el caso, como señala Pedró (2021), de Reino Unido, donde las universidades “han tenido que dar entrada a varias visitas in situ, proporcionar datos para múltiples esquemas y organizaciones de evaluación, y suministrar información a diferentes organizaciones” (p. 148).

b) *Debilitamiento del núcleo político*

Este segundo problema genérico, vinculado a la *rendición de cuentas* (Cannizzo 2015), tiene que ver con el hecho de que los decisores políticos -que son, en última instancia, los responsables de formular las políticas públicas- no pueden conducir a los organismos «autónomos» de igual modo en que lo hacen con sus propios departamentos ministeriales. Como señala Pedró (2021), “los encargados de formulación de políticas pueden tener la impresión de que pierden el control, ya que el público los considera responsables de los problemas, pero se supone que no deben interferir en las actividades de las agencias” (p. 148).

Pero este es solo un aspecto del debilitamiento del núcleo político. El otro tiene que ver con la creciente internacionalización de la educación superior. Dicha internacionalización está ligada a la creación de un mercado global y a la creciente actividad de los reguladores privados globales, que no son más que grandes empresas con fines de lucro, como en el caso de los productores de *rankings*. La aparición en escena de estos actores privados contribuye, en gran medida, a la reputación internacional de las universidades, y sus evaluaciones están desplazando, gradualmente, la relevancia de las agencias de garantía de la calidad nacionales. Lo cual contribuye al mencionado debilitamiento.

c) *Capacidad de las agencias en la promoción de una mejora real de la calidad en la educación superior*

Otro de los problemas que se plantean, y que está ligado al modelo de agenciación, es la capacidad de las agencias para generar una mejora real, efectiva, de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Pedró, 2021; Woodhouse, 2010). Unido a esto, otro tema discutible tiene que ver con sus fuentes de legitimidad -por ejemplo, su participación en redes internacionales- a la hora de proponer nuevos estándares de calidad (Paradeise *et al.*, 2009; Pedró, 2021). Además hay que sumar el hecho de que, en la actualidad, las universidades se hallan gobernadas por una ingente cantidad de actores, lo cual dificulta, en muchos sentidos, la autorregulación. Este es uno de los tantos efectos de la noción de gobernanza, es decir, la idea de un «gobierno en red» (Brown, 2015).

d) *Fatiga institucional*

Finalmente, otro de los problemas más comunes del modelo de agenciación, que no concierne solo al ámbito educativo, es la fatiga institucional. Esta proviene de lo que se conoce como la “cultura de la auditoría” (Power, 2000), que es una práctica típicamente empresarial. En términos generales, la fatiga institucional podría ser definida como un cansancio fruto del estrés de la evaluación permanente y el aumento superfluo de la carga de trabajo, que no son más que otro efecto (indeseable) de los diversos mecanismos de control de la eficiencia, la calidad y

el rendimiento. Asimismo, cabe decir que, en muchas ocasiones, dichas prácticas implican un ejercicio privado del poder político.

5. ¿QUÉ ES CALIDAD EN EDUCACIÓN? (SEGUNDO PROBLEMA)

Si el primer conjunto de problemas estaba ligado al peligro del exceso de autonomía de las agencias de garantía de la calidad, en este caso el problema se inscribe más bien en el orden teórico: en la dificultad de saber en qué consiste realmente la calidad educativa. Algo que, como veremos, no está nada claro.

La pregunta es, así pues, la siguiente: ¿qué es calidad en educación? ¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad educativa? Y en lo que respecta a la Universidad: ¿se puede pensar la calidad sin atender a la pauta que guía el quehacer teórico y científico?⁵

La categoría de «calidad educativa» se ha convertido, y no precisamente por casualidad, en el núcleo de la política educativa supranacional en estas últimas décadas. A modo de curiosidad, conviene señalar que esta categoría comenzó a tener recorrido en los foros internacionales a principios de los años 90, dentro del conocido movimiento *Educación para Todos* (UNESCO, 1990). Este fue sólo el inicio de una acentuada preocupación por el tema de la calidad educativa. Desde entonces, la cuestión de la calidad de la educación a todos los niveles ha adquirido un protagonismo indiscutible en la actividad política de los Organismos Supranacionales, tales como la OCDE o el Banco Mundial (OCDE, 1992, 2012, 2019; Prieto y Manso, 2018; UNESCO, 2005; Banco Mundial, 2007).

Si bien la noción de calidad educativa se ha diseminado y asumido, en todo el mundo, con asombrosa facilidad, su empleo no ha estado exento de numerosas críticas, sobre todo por su notoria ambigüedad y su falta de definición. En tal sentido, algunos autores -como Monarca- han señalado el carácter flotante y vacío del significante en cuestión, en la medida en que posee significados múltiples y que no es ajeno, más bien al contrario, a las disputas políticas⁶.

5. La definición que, en su primera entrada, aporta la RAE de la 'calidad' es enteramente formal: "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad*". <https://dle.rae.es/calidad>

6. Basándose en las reflexiones de Laclau (1996), Monarca (2018) considera que la calidad educativa evoca una plenitud ausente, un bien deseable pero no alcanzado (probablemente inalcanzable) y que une a toda la comunidad política, en la medida en que esta se identifica con aquel. Según Monarca, la calidad se sitúa en el lugar de una plenitud que, en tanto que carente, condiciona al resto de los discursos educativos (Clarke, 2014; Colella y Díaz-Salazar, 2015), puesto que moviliza el deseo de los sujetos por encontrarla y justifica, al mismo tiempo, diversos modos de intervención política para paliar, de alguna forma, dicho estado de menesterosidad (Colella y Díaz-Salazar, 2015). En términos de Ávila-Gómez (2016), la noción de calidad educativa posee una enorme potencia discursiva, dado que se instala en los deseos y anhelos básicos de la ciudadanía respecto a la educación. No obstante, y a pesar de que en la práctica se toman decisiones en base a los discursos relativos a la calidad, se asume que no se tiene un punto de referencia claro o unívoco para juzgarla (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

En la misma línea, otros trabajos describen la noción de calidad educativa como un término polisémico y en disputa, un término cuyas fronteras son difíciles de delimitar, básicamente porque su definición varía en función de las diversas perspectivas sobre los sujetos y la sociedad (Gorostiaga *et al.*, 2018; Gutiérrez y Jiménez, 2019; Sayed y Ahmed, 2015; Vaillant y Rodríguez, 2018). Por consiguiente, definir qué se entiende por calidad educativa supone explicitar diversos aspectos relacionados con la educación, tales como la clase de escuela que se anhela, los valores sobre los que se la quiere construir, los procesos pedagógicos que han de priorizarse o los vínculos que se establecen entre la calidad educativa y el proyecto de sociedad (Ávila-Gómez, 2016). En otros términos, el significado atribuido a la calidad educativa está subordinado al sentido que se le otorgue a la educación; a las intenciones, los fines y las funciones que se le asignen, formuladas para sujetos y contextos concretos (Monarca, 2012). Hablar de calidad educativa como si fuera algo que va de suyo es, en último término, “una forma peculiar y arbitraria de dar significación a un fenómeno de gran complejidad” (Monarca, 2018, p. 5). También implica cierto ocultamiento de su dimensión ético-política, en la medida en que se reduce el fenómeno a su carácter meramente técnico, procedimental (Amigot y Martínez, 2013; Monarca, 2018).

De este modo, aunque aparezca bajo un manto de objetividad, neutralidad y consenso ahistórico, la calidad siempre implica un sistema simbólico en el que subyacen las luchas y los intereses por el sentido del «cosmos social» y la educación. Con respecto a esto, cabe preguntarse por el origen del discurso de la calidad en el ámbito educativo y su despliegue a través de los Organismos Supranacionales. Dicho origen, como se ha visto, está ligado a un cambio de paradigma de Estado y al ascenso de un modo de gobierno de naturaleza económica (el neoliberalismo). Dicho de otro modo, no se puede entender la noción actual de calidad educativa sin atender, como mínimo, a su relación con el programa de reformas del Estado (la Nueva Gestión Pública) emprendido, desde los años 80, por la racionalidad de gobierno neoliberal (Monarca, 2018).

En el ámbito de la educación superior, donde la evaluación permanente juega un papel cada vez más relevante, el *gobierno de los números* (Saura y Caballero, 2021), propio del capitalismo académico, ha impulsado un conjunto de políticas cuyo propósito estriba en reorientar los modos de producción del conocimiento y las lógicas de funcionamiento de las universidades⁷. Estas políticas se han plasmado,

7. La noción de capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 2001) nace de la relación, propia de una lógica posfordista de producción, entre generación de conocimiento y competición económica. Dicha relación modifica por completo el papel asignado a la Universidad. Como han señalado diversos autores (Olssen y Peters, 2005; Saura y Caballero, 2021), el conocimiento generado en el ámbito académico -sobre todo aquel que es más fácilmente rentable- se ha convertido en una forma de producción para avanzar en las lógicas competitivas a escala global. En esto consiste lo que se conoce como “economías del conocimiento” (Moos *et al.*, 2019), fórmula que, como en el caso de Europa, comienza a emplearse a partir de finales de los años 90.

básicamente, a través de los rankings universitarios y de las evaluaciones basadas en rendición de cuentas (*accountability*).

Pero estas nuevas orientaciones del saber académico no son recientes. En un conocido informe elaborado por el Banco Mundial (Johnstone, *et al.*, 1998), se instaba a los países a establecer modelos de mercado en sus universidades para que los académicos perciban salarios e incentivos económicos de acuerdo con su desempeño y productividad. Este hecho debería recordarnos que no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer teórico. Y que esa pauta es, desde hace décadas, una pauta primordialmente económica. Solo así se entiende que se le conmine a un investigador en filosofía a rellenar un informe en el que deba enumerar el listado de sus patentes (Morey, 2013). ¿Qué es lo que habría de patentar alguien dedicado a la investigación filosófica? Y más aún: ¿dónde queda, en todo este esquema, el carácter «público» del conocimiento?

En el caso español, la creación de la ANECA, que se dio en paralelo a la construcción del EEES, tuvo como propósito fundamental el poner en marcha un conjunto de políticas de rendición de cuentas (Saura y Caballero, 2021). Además de los conocidos sistemas de acreditación y de la creación de estímulos a la producción científica -como en el caso de los sexenios de investigación-, la principal tarea de la ANECA ha sido evaluar, según parámetros cuantitativos respaldados en la producción de conocimiento, la calidad del trabajo del profesorado universitario bajo dinámicas propias del capitalismo académico (Amigot y Martínez, 2013, 2015; Fernández y Alegre, 2004; Manzano, 2015; Saura y Bolívar, 2019; Saura y Caballero, 2021)⁸.

De este modo, en el nuevo escenario de las llamadas “economías del conocimiento” y bajo los criterios y directrices establecidos por el EEES, la calidad aparece definida como el modo en que la sociedad “fiscaliza” (o supuestamente exige cuentas) a la Universidad para que esta se adapte a las siempre cambiantes demandas de la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Así se configura, en efecto, el universo «calidad».

Que esta adaptación permanente sea posible, a esta altura parece claro. Pero la cuestión clave no es esa, sino esta otra: ¿es acaso deseable adaptar sistemáticamente la Universidad a las demandas sociales? ¿Qué significa, en el marco de este análisis, hablar de lo social?⁹

Como se ha señalado a lo largo de este recorrido teórico, la calidad ha constituido una pieza clave en el nuevo papel asignado a la Universidad en la sociedad y la economía del conocimiento. En el caso europeo, la convergencia en los sistemas de educación superior ha hecho de la mejora de la calidad un asunto central, un

8. Tal es, en efecto, la finalidad de la ANECA, cuyo primer objetivo aparece explicitado en el artículo 31.a. de la Ley Orgánica de Universidades: “la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad” (LOU, 2001, p. 25).

9. En tal sentido, cabe subrayar que una de las notas centrales del neoliberalismo es la “economización” de esferas, actividades y sujetos previamente no económicos (Brown, 2015; Çalıřkan y Callon, 2009).

elemento de legitimación dentro del llamado “Proceso de Bolonia”. Sin embargo, es importante reparar en que no se puede pensar el problema de la calidad educativa sin poner en juego una cierta concepción de la formación humana, de los fines y del sentido de la educación. Y, en el caso concreto de la Universidad, sin tener en cuenta además cuál es la pauta que guía el quehacer teórico y científico.

6. CONCLUSIÓN

Como se ha visto a lo largo de estas páginas, la calidad ha tenido un papel determinante en el Proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Al transformarse en el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea (Comunicado de Berlín, 2003), esta categoría ha permitido tanto la creación de criterios comunes como la implantación de evaluaciones externas. En efecto, gracias a la calidad la mayor parte de los países del EEES ha instituido procesos de acreditación obligatoria tanto en sus universidades como en sus programas educativos oficiales, lo cual, sumado al creciente número de agencias independientes y a los informes de acreditación emitidos por estas, ha promovido una nueva “cultura de la calidad” (Matarranz, 2021). Como veremos a continuación, esta ha tenido efectos tanto en el modo de comprensión de la Universidad como en las prácticas investigadoras del profesorado universitario¹⁰.

Es importante reparar, al respecto, en las condiciones en las que este proceso ha tenido lugar. Dichas condiciones tienen que ver con la aparición de una nueva ideología en torno a la educación (Fernández y Alegre, 2004). En pleno auge de la globalización neoliberal, esta nueva ideología venía a replantear el papel del conocimiento y de la investigación (y por consiguiente, de la Universidad) tras el abandono del régimen fordista de producción y el surgimiento de una nueva lógica mundial de la competencia (Dardot y Laval, 2013). Bajo la premisa de no perder “el tren del progreso”, el nuevo Estado neoliberal, eficaz y competitivo, debía colocar a la Universidad al “servicio de la sociedad”. Es decir, debía colocar a la Universidad al servicio del crecimiento económico y de la competitividad¹¹. La revolución educativa que despuntaba en el horizonte -esa que eufemísticamente se llama a sí misma “sociedad del conocimiento”-, suponía la constatación de que las nuevas lógicas de creación y de acumulación de riqueza dependen cada vez más

10. En el ámbito local, existe la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Dicha red, que está constituida por ANECA y las agencias de calidad de las distintas Comunidades Autónomas, tiene por propósito facilitar la colaboración y contribuir al establecimiento de referentes comunes. Si bien excede los límites de este trabajo, sería interesante analizar, en el caso de las universidades españolas, si el hecho de coexistir distintas agencias de calidad autonómica ha producido diversas “culturas de la calidad” en las universidades de sus respectivas comunidades.

11. Resulta interesante, a este respecto, recordar que el objetivo estratégico del Consejo Europeo de Lisboa (2000) consistía en convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo.

de la producción y de la transferencia de ciertos conocimientos, así como de una mano de obra flexible, creativa y adaptada constantemente a las “demandas” de los actuales mercados de trabajo desregulados.

Así pues, el criterio desde el cual juzgar la misión de la Universidad ya no podía ser, como antaño, el quehacer teórico, sino una pauta enteramente nueva, básicamente ligada al mundo empresarial. Es aquí donde el discurso acerca de la garantía de la calidad juega un papel fundamental, en la medida en que legitima, certifica y acredita las nuevas lógicas de (sobre)producción del capitalismo académico.

En efecto, en el nuevo escenario de las reformas neoliberales de la educación superior, la evaluación del profesorado académico, como una de las tantas tecnologías de gobierno, ha pasado a tener un papel normalizador y productor de enorme importancia (Amigot y Martínez, 2013). Dicho en otros términos, el modo de evaluar, de medir, de acreditar el trabajo académico configura, a la postre, la naturaleza misma de ese trabajo. Conocer qué y cómo se mide algo, es clave a la hora de saber qué es lo que se reclama del sujeto. Como técnica de gobierno, la evaluación (que en este caso es además es permanente) demanda un tipo de trabajo concreto y, al mismo tiempo, un tipo de subjetividad. Para eso sirven, entre otras cosas, las agencias independientes de garantía de la calidad: para estandarizar el trabajo universitario.

En la evaluación, la calidad se establece en función de aspectos formales que, no obstante, conducen indirectamente las cuestiones de contenido y el tipo de prácticas epistémicas puestas en juego. (...) La “calidad”, significante cuyo relleno ha ido definiéndose en función de prácticas institucionales, no será sino una cuestión de cantidad y de impacto. En el camino, sin embargo, se han establecido las características normativas que configuran tendencias y direccionalidades en la producción del saber. (Amigot y Martínez, 2013, p. 117).

La preferencia por un tipo de conocimiento empírico, actual, innovador, y, sobre todo, fundamentalmente, *aplicable*, es uno de los tantos efectos de la gestión burocrática del conocimiento regulado. Cualquier desviación de esta gestión reglada del conocimiento científico, es penalizada con riesgo de exclusión. Daría la impresión, por lo tanto, de que existe una única forma de estar en la Universidad, que es la que reclaman los organismos de evaluación de calidad. Así pues, además de sus efectos de subjetivación y auto-control, el *gobierno de los números* (Saura y Caballero, 2021) orienta a priori las investigaciones, las formas de escritura, la relevancia de las cuestiones a abordar. En tal sentido, habría que decir que la evaluación permanente no solo normaliza sino además moraliza las características de la producción académica (Amigot y Martínez, 2013).

Finalizamos este trabajo recordando que, en el ámbito universitario, no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer teórico. Y que esa pauta es, en el actual escenario de la sociedad y las economías del conocimiento, una pauta fundamentalmente *económica*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigot, P., y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). El Espíritu de empresa en la educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿qué sujetos para qué sociedad? *Témpora*, 18, 13-35.
- ANECA. (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 50-69.
- Banco Mundial. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7058-2>
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Çalışkan, K., & Callon, M. (2009). Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and society*, 38(3), 369-398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Cannizzo, F. (2015). Academic subjectivities: Governmentality and self-development in higher education. *Foucault Studies*, 20, 199-217. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.4937>
- Carrasco, A. (2021). *Las políticas de corte neoliberal como procesos de privatización y mercantilización de la universidad pública en España. El papel de la Unión Europea y el caso español en el contexto europeo* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79017/Carrasco%20Gonz%C3%A1lez,%20Alexandra_Tesis%20Doctoral.pdf?sequence=1
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-595. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Colella, L., y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comunicado de Berlín (2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003. *Educación Superior Europea*. http://www.madrimasd.org/uploads/2003_berlin_communique_spanish_577291.pdf
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Dardot, P., y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior* (no publicada en el Diario Oficial). <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Declaración de La Soborna, París, 25 de mayo de 1998. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- Fernández, C., y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253. ISSN: 1575-6866.
- Gorostiaga, J., Pini, M., y Donini, A. C. (2018). El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 91-113). Dykinson.
- Gutiérrez, A., y Jiménez, J. A. (2019). Del discurso a la acción: La calidad educativa como concepto interpretable. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 76-95.
- Johnstone, D., Arora, A., & W. Experton. (1998). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. World Bank.
- Jones, G. W. (1993). La modernización administrativa en el Reino Unido: una perspectiva general. *Política y sociedad*, 13, 35-49.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- LOU (2021). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado (BOE). Texto consolidado. Última modificación: 30 de diciembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Manzano, V. (2015). Academia, evaluación y poder. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(2), 198-223. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.2.8376>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-1573. <https://doi.org/10.5944/reec.37.27728>
- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1). <https://doi.org/10.35362/rie5911407>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Moos, M., Revington, N., Wilkin, T., & Andrey, J. (2019). The knowledge economy city: Gentrification, studentification and youthification, and their connections to universities. *Urban studies*, 56(6), 1075-1092. <https://doi.org/10.1177/0042098017745235>
- Morey, M. (2013). Nacimos griegos. En J. Hernández Alonso, A. Delgado Gal y X. Pericay (Coords.), *La universidad cercada: testimonios de un naufragio* (pp. 247-266).
- OCDE. (1992). *High-quality education and training for all*. <https://eric.ed.gov/?id=ED361244>
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OCDE. (2019). *Philanthropy and Education - Quality Education For All: Lessons and Future Priorities*. https://www.oecd.org/development/networks/NetFWD_PolicyNoteOnEducation.pdf
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University governance. Western European Comparative Perspectives*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9515-3>
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista española de educación comparada*, 37, 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- Power, M. (2000). The Audit Society—Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), 111-119. <https://doi.org/10.1111/1099-1123.00306>
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Saura, G., y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista española de educación comparada*, (37), 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.005>
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2005). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 de septiembre 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141072s.pdf>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson.
- Valle, J. M. (2014). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de educación*, 360, 268-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>
- Woodhouse, D. (2010). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230572>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

DISCOURSES ON QUALITY ASSURANCE: A CRITIQUE OF THEIR ROLE IN THE CONSTRUCTION OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

Marcelo POSCA COHEN
Universidad Complutense de Madrid. España.
mdposca@ucm.es
<https://orcid.org/0009-0007-7345-5056>

Date of receipt: 21/03/2023
Date accepted: 13/06/2023
Date of online publication: 01/01/2024

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Posca Cohen, M. (2024). Discourses on Quality Assurance: A Critique of their Role in the Construction of the European Higher Education Area [Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

ABSTRACT

This paper aims to critically examine the influence of the discourse on quality assurance in shaping the European Higher Education Area (EHEA). By acknowledging that the Bologna Process has utilized quality as a driving force behind several reforms, this article delves into the analysis of the narratives that have emerged during

this process and the policies it has engendered. Through this exploration, the paper highlights the challenges encountered in defining the concept of educational quality within the framework of converging European higher education systems. On one hand, our investigation identifies a series of issues that derive from granting excessive autonomy to quality assurance agencies. This predicament arises from a transformation in the state model, propelled by the rationale of neoliberal governance and the adoption of New Public Management principles, which redefines the landscape of public administration. On the other hand, our analysis delves into the intricacies of trying to define the true essence of educational quality—an elusive notion that lacks clarity and resists straightforward conceptualization. Given its polysemic nature, the concept of educational quality becomes inherently contestable and is perpetually entangled in debates and revisions. The paper concludes by examining how this emerging ‘culture of quality’, prevalent in the European Higher Education context, has significantly influenced the perception of universities and the research practices of academic faculty. Within this context, our analysis highlights that any evaluation of teaching and research quality is informed by a framework that guides scientific and theoretical endeavours. In particular, and from the perspective of current knowledge society and economy, such a framework has increasingly taken on an inherently *economic* nature.

Keywords: quality of education; educational policy; continuous assessment; evaluation criteria; crisis of education; educational reform.

RESUMEN

El propósito de este texto es analizar el papel que el discurso sobre la garantía de calidad ha tenido en la edificación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Partiendo de la constatación de que el Proceso de Bolonia ha utilizado a la calidad para imponer un cierto número de reformas, el artículo explora, mediante el análisis de los discursos emergidos a lo largo de este proceso y del contenido de las políticas impulsadas por este, las dificultades que, en el marco de convergencia de los sistemas de educación superior europeos, es posible hallar en la noción de calidad educativa. Por un lado, nuestra investigación nos conduce a una serie de problemas ligados al peligro de la excesiva autonomía de las agencias de garantía de la calidad. Dicho problema es resultado de un cambio de modelo de Estado, impulsado por la racionalidad de gobierno neoliberal, y una nueva manera de entender la gestión pública (la Nueva Gestión Pública). Por otro lado, nuestro análisis explora la dificultad de saber en qué consiste efectivamente la noción de calidad educativa, algo que, como se verá con detenimiento, no está nada claro. En efecto, al ser un término polisémico y de difícil conceptualización, esta noción no puede ser más que una categoría intrínsecamente contestable, un término en permanente disputa y reconsideración.

El artículo concluye analizando cómo esta nueva “cultura de la calidad”, tan extendida en el área de Educación Superior Europea, ha ayudado a transformar tanto la concepción de la Universidad como las prácticas investigadoras del profesorado

universitario. En tal sentido, nuestro análisis advierte que no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer científico y teórico. Y que esa pauta es, en el actual escenario de la sociedad y las economías del conocimiento, una pauta básicamente *económica*.

Palabras clave: calidad de la educación; política de la educación; evaluación continua; criterio de evaluación; crisis de la educación; reforma educativa.

1. INTRODUCTION

At the outset of the current century, which has been significantly shaped by economic, political, and social restructuring following the Lisbon Agenda (European Council, 2000), Europe has witnessed two crucial processes of 'harmonization' (Valle, 2014) in the realm of education: the Bologna Process, targeting Higher Education, and the Copenhagen Process, focused on Vocational Training. Both initiatives aimed to foster European cooperation and convergence in higher education systems (Matarranz, 2021).

The creation of the European Higher Education Area (EHEA) as an outcome of the Bologna Process represents a milestone as the first direct action taken by the European Union in the sphere of higher education policy, transcending multi-year programs such as the renowned Erasmus initiative (Carrasco, 2021). The roots of this development can be traced back to the Sorbonne Declaration (1998), a pivotal gathering in Paris where ministers signed a 'Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system'. This declaration, as evident from its opening paragraphs, sought to elevate the role of European universities in fostering knowledge, intellectual advancement, and cultural enrichment across the continent.

The Sorbonne Declaration, therefore, marked the inception of one of the most ambitious undertakings in European education. This visionary project aimed, in principle, to create 'a unique space for higher education students in Europe, characterized by excellence in teaching and research' (Matarranz, 2021, p. 155).

One year after the Paris meeting, in June 1999, the Bologna Declaration (1999) was signed. Initially subscribed to by 29 countries, this declaration laid the foundation for the construction of the EHEA based on the following key objectives or elements:

- The adoption of an easily readable and comparable system of qualifications, including the introduction of a Diploma Supplement to enhance the employability of European citizens and the competitiveness of their higher education system.
- The implementation of a common two-level university education system: Bachelor's (first cycle) and Master's (second cycle) studies.

- The establishment of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).
- The removal of obstacles to ensure free mobility for students, academic staff, and administrative personnel.
- The promotion of European cooperation in quality assurance, aiming to design comparable criteria and methodologies.
- The encouragement of the European dimension in higher education.

These elements or objectives, pursued through the Bologna Process, reflect the recognition that the 21st century presents a new and dynamic scenario: that of the global society, characterized by increased labor-market mobility and the rapid dissemination of knowledge, and that of the knowledge society, where research and education are recognized as key drivers of economic growth and competitiveness.

Consequently, the Bologna Process addressed the pressing need for greater compatibility, comparability, and internationalization of European higher education systems in our competitive and globalized society (Carrasco, 2021). To achieve these goals, participating countries agreed to hold biennial follow-up meetings to analyse challenges, assess progress, and chart future directions. As we will soon observe, the discourse on quality assurance played a pivotal role in legitimizing the comprehensive process of reforms.

2. QUALITY AS A LEGITIMATION ELEMENT OF THE EHEA

Since the inception of the Bologna Process, the concept of quality (or, more precisely, the discourse on its assurance) has emerged as a pivotal tool in shaping the EHEA. As early as the Berlin meeting in 2003, the second gathering after the Bologna Declaration (1999), it was highlighted that developing 'shared criteria and methodologies on quality assurance' was of utmost importance, given that 'the quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area' (Berlin Communiqué, 2003, p. 3).

During this meeting, it was established that by 2005 the quality assurance systems of member states should encompass the following elements: defining the responsibilities of bodies and institutions involved, conducting program or institutional assessments, implementing accreditation, certification, or similar processes, encouraging international participation, and fostering cooperation and networking (Ibid., p. 3).

Furthermore, the ministers responsible for higher education invited the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to develop a comprehensive set of guidelines, procedures, and evaluation systems for quality assurance, including the accreditation of agencies or bodies.

The European Network for Quality Assurance in Higher Education was established in 2000 with the primary aim of promoting cooperation at the European level in the field of quality assurance in higher education. Four years later, it morphed into what is now known as ENQA, with the overarching objective of contributing to the maintenance and enhancement of the quality of European higher education while serving as a driving force for the advancement of quality assurance across all signatory countries of the Bologna Process (as stated on its website: <https://www.enqa.eu/about-enqa/>).

ENQA's most substantial contribution to the EHEA is the formulation of the document titled 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area'. This seminal document, drafted in 2005 following the Bergen ministerial conference, was formally approved on May 14, 2015, during the Yerevan meeting. The final text emerged from a 'thoughtful process of reflection and public consultation throughout the European Higher Education Area' which began in late 2010 through the MAP-ESG Project. This project entailed an in-depth analysis of the interpretation and implementation of the ESG by agencies and higher education institutions within member countries (ESG, 2015, p. 3).

According to the ENQA document, the ESG are 'a comprehensive set of criteria and guidelines for ensuring quality in higher education' (Ibid, p. 8). Their primary function is to provide 'European-level criteria against which quality assurance agencies and their activities are evaluated' (Ibid, p. 10)¹. This is of paramount importance as it ensures that the national quality assurance agencies within the EHEA adhere to a common set of principles, while allowing flexibility in adapting their processes and procedures to align with their specific objectives and contextual considerations.

Within its scope of competencies, ANECA is responsible for the evaluation of the following²:

- University programs leading to the award of official and nationally recognized degrees.
- The qualifications and merits of candidates applying for teaching positions and contracted faculty roles at universities.
- Activities encompassing teaching, research, knowledge transfer, and management of academic and research staff at universities, as well as tenure-track researchers in Public Research Institutions.

1. National agencies that seek to become part of the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) are required to undergo an external review process following the criteria outlined in the ESG. Similarly, when applying for membership to ENQA, agencies must also go through a rigorous evaluation based on the ESG criteria.

2. <https://www.aneca.es/aneca>

- University institutions and centres.
- Foreign university degrees through processes of recognition or equivalence.
- The alignment of national university degrees issued prior to RD 1393/2007 with the Spanish Framework for Higher Education Qualifications (MECES).

Additionally, ANECA acts as an evaluation body for periodic competitive calls by the General Secretary of Universities and for processes requiring peer assessment of academic achievements. The Agency's activities and procedures undergo external evaluation and audit every five years by ENQA, ensuring its inclusion in the EQAR. These procedures adhere to the guidelines set forth in the aforementioned ENQA document.

3. QUALITY: A KEY POLICY IN THE EHEA

At the outset, it is crucial to acknowledge that, at least in principle, no reasonable person would oppose the pursuit of quality, especially in the domain of education. Moreover, it is worth highlighting that the concept of quality has always been, in one form or another, an integral part of academic endeavours. The 'good work' within academic disciplines (and can we not consider this as quality?) has consistently been intertwined with a 'rigorous adherence to the internal theoretical demands imposed by the scientific discipline under consideration in each specific case' (Fernández & Alegre, 2004, p. 237). This ethos has undoubtedly been prevalent within the university context.

Let us consider an illustrative example. What does it truly mean to be a proficient pedagogue? It primarily involves subjecting oneself to the inherent theoretical demands of pedagogy and conducting a rigorous and in-depth analysis of the subject matter at hand. However, assessing the quality of pedagogical research becomes arduous for someone lacking knowledge in the field of pedagogy. Unless, of course, the evaluation criterion is, as is often the case, the 'impact' of the publication venue. Alternatively, in the context of assessing and accrediting personal merits, the number of scientific articles published by the pedagogue in renowned databases like Web of Science or Scopus becomes pivotal. We shall delve further into these considerations later.

Thus, the pertinent question emerges: what has prompted the current interest in incessantly evaluating the quality of academic endeavours? What underlies the genesis of this policy?

For now, let us set aside these inquiries and focus on the discourse on quality assurance. In the Spanish context, a quantitative study (Matarranz, 2021) has identified the most frequently employed words over the past twenty years of ministerial meetings within the EHEA. Utilizing the Atlas.ti analysis program, this study excludes certain linguistic elements, such as prepositions or articles, that lack substantive

significance. The outcomes of this analysis carry significant implications for our reflections.

Beyond the understandable repetition of certain terms without substantial interest - education, Europe, Bologna, area, institutions, EHEA, etc. - the words most recurrently utilized throughout the entire process are as follows (in order of frequency): student/s (154), learning (150), quality (138), development (126), recognition (119), qualification (106) (Ibid, p. 163).

As discernible from the analysis, the term 'quality' is among the most frequently employed and central terms throughout the Bologna Process. This, of course, is not a mere coincidence.

In every ministerial gathering, the question of quality emerges, both explicitly and implicitly, as 'the aspiration to enhance the quality of tertiary education across the European Higher Education Area is a fundamental element within the Bologna Process' (European Commission, 2015, p. 85) (Matarranz, 2021, p. 165).

While this aspiration is undoubtedly legitimate, it is not without its challenges. In the subsequent discussion, we shall concentrate on two of them.

4. ON THE DANGER OF EXCESSIVE AUTONOMY OF QUALITY ASSURANCE AGENCIES (FIRST PROBLEM)

Over the past few decades, a considerable share of the state's responsibility for implementing, controlling, and regulating public policies has been delegated to 'autonomous' bodies, independent entities operating outside the central administration (Dardot & Laval, 2013; Jones, 1993). This transformation in public governance, known as the New Public Management, gained traction in the 1980s as a result of a shift in the state's model driven by neoliberal rationality (Brown, 2015). In this context of state-driven economic restructuring under the influence of neoliberalism, the emergence of independent quality assurance agencies for higher education becomes profoundly significant. Furthermore, the ongoing international convergence of higher education systems, influenced by the process of commercialization, adds another layer of complexity³.

One defining characteristic of the neoliberal state is its detachment, at least to some extent, from direct provision of public services. In the framework of New Public Management, this task is devolved to private entities or autonomous public

3. While agencies such as ANECA operate as autonomous bodies, this does not mean that they are entirely disconnected from the state and its regulatory functions. The concept of agency autonomy aims to prevent them from becoming mere advocates for the universities they oversee, a phenomenon known as regulatory capture.

bodies, such as quality assurance agencies. Within the context of accountability policies, these agencies are instrumentalized by the neoliberal state to evaluate, supervise, and accredit - essentially, to regulate - the quality of Higher Education Institutions (Cannizzo, 2015; Verger, 2013). However, as we will show, this approach is not without its dangers.

As highlighted by Pedró (2021), two primary justifications underlie the creation of agencies, i.e., autonomous regulatory bodies within the public sector. Both justifications are linked to the paradigm shift in the state driven by neoliberal rationality. Firstly, agencies are believed to facilitate the separation of politics from administration, theoretically enhancing credibility. Secondly, agencies are seen as mechanisms to attain greater specialization, which, within the realm of New Public Management, translates into increased efficiency and effectiveness. Nevertheless, both assertions rest on assumptions and require closer examination.

The era of global proliferation of the independent agency model coincides, not by chance, with the rise of neoliberalism in the mid-1980s. The prominence of this model is intricately linked to the state's withdrawal from direct provision and regulation of public services. As globalization took hold in the 1990s, this type of agency extended its reach dramatically, encompassing nearly all sectors and public services. This era witnessed an unprecedented 'agencification fever' (Pedró, 2021, p. 134).

In the contemporary landscape, agencies for ensuring the quality of higher education have become widespread across the world, taking on crucial roles in evaluating, supervising, and accrediting Higher Education Institutions. In the European context, the Bologna Process led to a governance model for quality assurance agencies characterized by their independence from political influence and the institutions they oversee: the universities (ESG, 2015).

While various governance approaches exist within the diverse realm of quality assurance agencies, it is important to note that there is currently a strong convergence process in 'organizational structure' that states and regions utilize to ensure higher education quality. However, this convergence is not solely organizational; it also extends to 'methodological' aspects. As Pedró (2021) emphasizes, the majority of agencies in the higher education sector predominantly employ four methods for quality review: self-assessment, peer review, external review, and audits. The choice of these methods depends on factors such as the perceived quality issues, implicit quality definitions, and the primary objectives of the quality assurance process.

In addition to organizational and methodological convergence, there is another distinct aspect of convergence involving critical issues: political independence, accountability, and the increasing focus on learning outcomes.

Considering these three aspects, we conclude this section by highlighting a series of problems that hold significant relevance for our analysis (Pedró, 2021, pp. 147-149):

a) *Fragmentation and Discoordination*

The dominant model of co-governance agencies, established in the mid-1980s, can lead to fragmented and poorly coordinated policy instruments, although exceptions may exist. In the context of higher education, especially in countries with multiple agencies operating at the national level, agencification has resulted in significant fragmentation, leading to the coexistence of various evaluation mechanisms. This is evident in the case of the United Kingdom, where universities 'have been burdened with accommodating multiple site visits, providing data for diverse evaluation schemes and organizations, and supplying information to different entities' (p. 148).

b) *Weakening of the Political Core*

This second generic problem, tied to accountability (Cannizzo, 2015), is related to the challenge policymakers - who are ultimately responsible for formulating public policies - face in exerting the same level of control over 'autonomous' agencies as they do over their own ministerial departments. As Pedró (2021) points out, 'policy-makers may feel a loss of control, as the public holds them accountable for issues, while they are not supposed to interfere in agency activities' (Ibid).

Moreover, the increasing internationalization of higher education poses another aspect of the weakening of the political core. This internationalization is intertwined with the emergence of a global market and the growing influence of global private regulators, which are essentially profit-driven corporations, as observed in ranking producers. These private actors significantly impact universities' international reputation, gradually overshadowing the relevance of national quality assurance agencies, further contributing to the aforementioned weakening.

c) *Capacity of Agencies to Promote Real Quality Improvement in Higher Education*

Another challenge related to the agencification model pertains to the agencies' capacity to effect tangible, meaningful improvement in the quality of Higher Education Institutions (Pedró, 2021; Woodhouse, 2010). Additionally, a controversial issue is the sources of legitimacy for these agencies when proposing new quality standards, which may involve their participation in international networks (Paradise et al., 2009; Pedró, 2021). Furthermore, the present governance of universities

involves numerous stakeholders, complicating self-regulation in many respects. This is an outcome of the concept of governance, emphasizing ‘network governance’ (Brown, 2015).

d) *Institutional Fatigue*

Finally, another common problem of the agencification model, not exclusive to the educational domain, is institutional fatigue. This stems from what is commonly known as the ‘audit culture’ (Power, 2000), a practice influenced by business-oriented approaches. Institutional fatigue, in essence, denotes exhaustion resulting from the perpetual stress of continuous evaluation and the excessive increase in workload—an undesirable consequence of various efficiency, quality, and performance control mechanisms. Moreover, it is essential to acknowledge that in many instances, such practices may involve the private exercise of political power.

5. WHAT IS QUALITY IN EDUCATION? (SECOND PROBLEM)

If the first set of issues was concerned with the potential danger of granting excessive autonomy to quality assurance agencies, the second problem delves into the realm of theory: the challenge of truly understanding what constitutes educational quality. As we shall explore, this remains far from a straightforward matter.

The central question is: what does educational quality entail? When we refer to educational quality, what are we really discussing? Moreover, when it comes to higher education institutions, can we contemplate quality without considering the guiding principles of theoretical and scientific endeavours?⁴

The term ‘educational quality’ has gained immense significance in supranational educational policies over the last few decades, and this has not happened by mere coincidence. Interestingly, it was during the early 1990s, within the UNESCO-led *Education for All* movement, that this concept began to garner attention on the international stage (UNESCO, 1990). Since then, the matter of educational quality has occupied an undeniable position in the political agendas of Supranational Organizations, such as the OECD and the World Bank (OECD, 1992, 2012, 2019; Prieto & Manso, 2018; UNESCO, 2005; World Bank, 2007).

4. The definition of ‘quality’ provided by the RAE (Royal Spanish Academy) in its primary entry is purely formal: ‘Property or set of inherent characteristics of something that allows for the judgment of its value. *This fabric is of good quality*’. (<https://dle.rae.es/calidad>)

While the notion of educational quality has been widely embraced and globally adopted, its application has not been without criticism, chiefly due to its inherent ambiguity and lack of precise definition. Scholars, including Monarca, have aptly noted the fluid and elusive nature of this term, as it encompasses various interpretations and is often entangled in political disputes.⁵

In a similar vein, other scholarly works depict the notion of educational quality as a polysemic and contested term, one that defies clear delineation due to its varied interpretations from different perspectives on individuals and society (Gorostiaga et al., 2018; Gutiérrez & Jiménez, 2019; Sayed & Ahmed, 2015; Vailant & Rodríguez, 2018). Consequently, defining what educational quality exactly constitutes involves elucidating several interconnected aspects of education, such as the desired type of schools, the underlying values shaping its foundation, the prioritized pedagogical processes, and the links between educational quality and societal objectives (Ávila-Gómez, 2016). In essence, the meaning ascribed to educational quality depends heavily on the broader understanding of education, the intentions, goals, and functions assigned to it, and how they are tailored to specific subjects and contexts (Monarca, 2012). To assert that educational quality is self-evident would, therefore, be 'a peculiar and arbitrary way of attributing significance to a phenomenon of great complexity' (Monarca, 2018, p. 5). Furthermore, this approach may obscure its ethical and political dimensions, reducing the complex phenomenon to a mere technical and procedural exercise (Amigot & Martínez, 2013; Monarca, 2018).

Hence, despite its seemingly objective, neutral, and timeless appearance, the concept of quality inevitably involves a symbolic system where struggles and interests over the meaning of the 'social cosmos' and education intersect. Consequently, it is essential to inquire about the origin of the discourse on educational quality within the educational sphere and its dissemination through Supranational Organizations. As previously observed, this origin is intrinsically tied to a paradigm shift in the state's role and the ascendancy of a form of governance rooted in economic principles

5. Drawing on the insights of Laclau (1996), Monarca (2018) claims that educational quality evokes an elusive plenitude, a desirable yet elusive goal that binds the entire political community together, as they identify with this aspiration. Monarca suggests that quality occupies a place of fulfillment that, being absent, influences other educational discourses (Clarke, 2014; Colella & Díaz-Salazar, 2015), as it fuels the subjects' desire to attain it and justifies diverse forms of political intervention aimed at alleviating this sense of lack (Colella & Díaz-Salazar, 2015). According to Ávila-Gómez (2016), the notion of educational quality possesses significant discursive potency, resonating with the fundamental desires and aspirations of the citizenry concerning education. However, despite the fact that decisions are often made based on discourses related to quality in practice, it is acknowledged that a clear and unequivocal reference point for assessing quality is lacking (Gutiérrez & Jiménez, 2019).

(neoliberalism). Put differently, understanding the current notion of educational quality requires, at the very least, acknowledging its connection to the state's reform program (New Public Management) initiated by the logic of neoliberal governance in the 1980s (Monarca, 2018).

In the realm of higher education, where ongoing evaluation assumes a growing significance, *governing by numbers* (Saura & Caballero, 2021) prevalent in academic capitalism has driven a set of policies aimed at reshaping knowledge production modes and universities' functioning logics.⁶ These policies find expression primarily through university rankings and accountability-driven evaluations.

However, these new orientations of academic knowledge are not recent developments. In a well-known report by the World Bank (Johnstone et al., 1998), there was a call for countries to adopt market-driven models in their universities, where academics' salaries and economic incentives would be tied to their performance and productivity. This fact serves as a reminder that defining criteria for teaching and research quality is not possible without a guiding theoretical framework. And for several decades now, that framework has predominantly been economic in nature. It is perplexing that a philosopher, for example, might be prompted to fill out a report listing their patents (Morey, 2013). What kind of patents should be attributed to someone dedicated to philosophical research? More importantly, how does the 'public' dimension of knowledge fit into this entire scheme?

In the case of Spain, the establishment of ANECA, coinciding with the creation of the EHEA, aimed to implement accountability policies (Saura & Caballero, 2021). Alongside the well-known accreditation systems and incentives for scientific production, such as the research evaluation periods (*sexenios*), ANECA's primary task has been to evaluate the quality of university faculty based on quantitative parameters linked to knowledge production dynamics inherent in academic capitalism (Amigot & Martínez, 2013, 2015; Fernández & Alegre, 2004; Manzano, 2015; Saura & Bolívar, 2019; Saura & Caballero, 2021).⁷

6. The concept of academic capitalism (Slaughter & Leslie, 2001) emerges from the interplay of knowledge generation and economic competition within the framework of a post-Fordist production logic. This dynamic fundamentally reshapes the role of the University. As highlighted by various scholars (Olssen & Peters, 2005; Saura & Caballero, 2021), knowledge generated within academia, especially knowledge that can be easily commercialized, has become a form of production aimed at advancing competitive logics on a global scale. This phenomenon is what is commonly known as 'knowledge economies' (Moos et al., 2019), a term that gained traction, particularly in Europe, from the late 1990s onwards.

7. Certainly, this is the exact purpose of ANECA, as outlined in Article 31.a. of the LOU: 'to assess the performance of the public service in higher university education and be accountable to society' (LOU, 2001, p. 25).

Thus, in the new landscape of knowledge economies and under the criteria and guidelines set forth by the EHEA, quality is defined as the way in which society ‘supervises’ (or ostensibly demands accountability from) the university, urging it to adapt to the ever-changing demands of the learning and knowledge society. This is how the universe of ‘quality’ is shaped.

While ongoing adaptation may seem feasible, the crucial question is not merely about feasibility, but rather about desirability: Is it prudent to continuously adapt the university to meet social demands? What does the term ‘social’ signify within the context of this analysis?⁸

As emphasized throughout this theoretical exploration, quality has become a pivotal aspect of the new role assigned to the university in knowledge society and economy. In the European context, the convergence of higher education systems has made enhancing quality a central concern, serving as a legitimizing element within the so-called ‘Bologna Process’. Nevertheless, it is imperative to acknowledge that contemplating the issue of educational quality necessitates grappling with a specific conception of human development, the aims, and the purpose of education. Moreover, in the particular case of the university, this exploration must also interrogate the guiding theoretical and scientific framework.

6. CONCLUSION

Throughout these pages, it has become evident that quality has played a pivotal role in the Bologna Process and the establishment of the EHEA. By becoming the cornerstone of the EHEA (Berlin Communiqué, 2003), this concept has facilitated the development of common criteria and the implementation of external evaluations. Indeed, thanks to quality, the majority of EHEA countries have introduced mandatory accreditation processes for both universities and official educational programs. This, coupled with the increasing presence of independent agencies and their accreditation reports, has given rise to a new ‘culture of quality’ (Matarranz, 2021). This cultural shift has had profound effects not only on how the university is perceived but also on the research practices of university faculty.⁹

8. In this sense, it is crucial to underscore that a central characteristic of neoliberalism is the ‘economization’ of spheres, activities, and subjects that were previously non-economic (Brown, 2015; Çalışkan & Callon, 2009).

9. Within the local context, there exists the Spanish Network of University Quality Agencies (REACU). This network, comprising ANECA and the quality agencies of different Autonomous Communities, aims to promote collaboration and establish common standards. Although beyond the scope of this paper, it would be intriguing to explore whether the coexistence of various regional quality agencies in Spanish universities has given rise to distinct ‘cultures of quality’ within each institution in their respective communities.

It is essential to consider the conditions in which this transformation occurred. These conditions are closely intertwined with the emergence of a new ideology surrounding education (Fernández & Alegre, 2004). In the era of neoliberal globalization, this ideology sought to redefine the role of knowledge and research (and consequently, the university) in the wake of the decline of the Fordist production model and the emergence of a new global logic of competition (Dardot & Laval, 2013). Embracing the imperative of not falling behind the 'progress train', the new neoliberal state -efficient and competitive- sought to position the university 'at the service of society'. In other words, it aimed to align the university's objectives with economic growth and competitiveness.¹⁰ The burgeoning educational revolution, euphemistically referred to as the 'knowledge society', recognized that the creation and accumulation of wealth were increasingly dependent on the production and transfer of specific knowledge, as well as on a flexible, creative workforce continuously adapting to the ever-changing 'demands' of today's deregulated labour markets.

Consequently, the criterion for evaluating the university's mission could no longer rest solely on traditional theoretical pursuits; instead, it required an entirely novel framework primarily aligned with the business world. It is within this context that the discourse on quality assurance has emerged as a fundamental instrument, legitimizing, certifying, and accrediting the new logics of academic capitalism's (over)production.

In this new landscape of neoliberal reforms in higher education, the evaluation of academic faculty, among the array of governance technologies, has assumed a normalizing and productive role of great importance (Amigot & Martínez, 2013). In other words, the method of evaluating, measuring, and accrediting academic work fundamentally shapes the very nature of that work. Understanding what and how something is measured proves crucial in determining what is expected of individuals. As a governance technique, evaluation (which, in this context, is also continuous) demands specific types of work and fosters particular subjectivities. The independent agencies for quality assurance are instrumental in this process, as they work towards standardizing university practices.

In evaluation, quality is determined based on formal aspects that, however, indirectly influence content issues and the type of epistemic practices involved. The term 'quality', whose meaning has evolved through institutional practices, becomes a matter of quantity and impact. Along the way, normative characteristics are established, shaping trends and directions in knowledge production. (Amigot & Martínez, 2013, p. 117).

10. It is noteworthy, in this regard, to remember that the strategic goal of the European Council in Lisbon (2000) was to make the European Union the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world.

One of the many effects of the bureaucratic management of regulated knowledge is the preference for a specific type of knowledge – empirical, current, innovative, and fundamentally *applicable*. Deviating from this regulated management of scientific knowledge risks exclusion, creating the impression that there is only one acceptable way of engaging in academic pursuits, as demanded by quality evaluation bodies. Thus, in addition to its impact on subjectivation and self-control, the *governing by numbers* (Saura & Caballero, 2021) a priori shapes research, writing styles, and the relevance of addressed issues. Continuous evaluation not only normalizes but also moralizes the characteristics of academic production (Amigot & Martínez, 2013).

In conclusion, within the university context, a criterion for teaching and research quality cannot be established without a guiding theoretical framework. In the current era of knowledge societies and economies, this framework is fundamentally *economic*.

REFERENCES

- Amigot, P., y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenae Digital*, 13(1), 99-120.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). El Espíritu de empresa en la educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿qué sujetos para qué sociedad? *Témpora*, 18, 13-35.
- ANECA. (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 50-69.
- Banco Mundial. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7058-2>
- Berlin Communiqué (2003). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. *Realising the European Higher Education Area*. https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Çalışkan, K., & Callon, M. (2009). Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and society*, 38(3), 369-398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Cannizzo, F. (2015). Academic subjectivities: Governmentality and self-development in higher education. *Foucault Studies*, 20, 199-217. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.4937>
- Carrasco, A. (2021). *Las políticas de corte neoliberal como procesos de privatización y mercantilización de la universidad pública en España. El papel de la Unión Europea y el caso*

- español en el contexto europeo* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79017/Carrasco%20Gonz%C3%A1lez,%20Alexandra_Tesis%20Doctoral.pdf?sequence=1
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-595. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Colella, L., y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Dardot, P., y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior* (no publicada en el Diario Oficial). <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Declaración de La Soborna, París, 25 de mayo de 1998. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- Fernández, C., y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253. ISSN: 1575-6866.
- GOROSTIAGA, J., PINI, M., y DONINI, A. C. (2018). El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 91-113). Dykinson.
- Gutiérrez, A., y Jiménez, J. A. (2019). Del discurso a la acción: La calidad educativa como concepto interpretable. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 76-95.
- Johnstone, D., Arora, A., & W. Experton. (1998). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. World Bank.
- Jones, G. W. (1993). La modernización administrativa en el Reino Unido: una perspectiva general. *Política y sociedad*, 13, 35-49.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- LOU (2021). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado (BOE). Texto consolidado. Última modificación: 30 de diciembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Manzano, V. (2015). Academia, evaluación y poder. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(2), 198-223. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.2.8376>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-1573. <https://doi.org/10.5944/reec.37.27728>

- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1). <https://doi.org/10.35362/rie5911407>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Moos, M., Revington, N., Wilkin, T., & Andrey, J. (2019). The knowledge economy city: Gentrification, studentification and youthification, and their connections to universities. *Urban studies*, 56(6), 1075-1092. <https://doi.org/10.1177/0042098017745235>
- Morey, M. (2013). Nacimos griegos. En J. Hernández Alonso, A. Delgado Gal y X. Pericay (Coords.), *La universidad cercada: testimonios de un naufragio* (pp. 247-266).
- OCDE. (1992). *High-quality education and training for all*. <https://eric.ed.gov/?id=ED361244>
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OCDE. (2019). *Philantbropy and Education - Quality Education For All: Lessons and Future Priorities*. https://www.oecd.org/development/networks/NetFWD_PolicyNoteOnEducation.pdf
- Olszen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University governance. Western European Comparative Perspectives*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9515-3>
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista española de educación comparada*, 37, 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- Power, M. (2000). The Audit Society—Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), 111-119. <https://doi.org/10.1111/1099-1123.00306>
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Saura, G., y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista española de educación comparada*, (37), 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.005>
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

- UNESCO. (2005). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 de septiembre 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141072s.pdf>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson.
- Valle, J. M. (2014). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de educación*, 360, 268-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>
- Woodhouse, D. (2010). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230572>

LAS DESIGUALDADES DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA. UNA VISIÓN CRÍTICA DESDE LA TEORÍA DEL CUIDADO

*The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish
Compulsory Education. A Critical View from the Theory of
Care*

Juan Isidro ESCÁMEZ MARSILLA

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". España.

ji.escamez@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8984-583X>

Fecha de recepción: 21/05/2023

Fecha de aceptación: 18/08/2023

Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Escámez Marsilla, J. I. (2024). Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado [The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish Compulsory Education. A Critical View from the Theory of Care]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 137-156. <https://doi.org/10.14201/teri.31480>

RESUMEN

El artículo describe las desigualdades educativas entre el alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria española: en el aprendizaje de competencias, repetición de curso y abandono escolar temprano. Esas desigualdades producen exclusión social. La tesis fundamental argumenta la incoherencia entre los medios insuficientes para los procesos de aprendizaje del alumnado extranjero, los inadecuados instrumentos

de su evaluación y la sanción de exclusión social que padece. La incoherencia se produce por la vigencia del liberalismo y neoliberalismo en el sistema educativo. Se propone la Teoría del Cuidado como alternativa para comprender la raíz del problema y proponer orientaciones para su solución. La introducción argumenta la importancia del problema, los antecedentes de la literatura de la investigación que lo plantea y la pertinencia de la Teoría del Cuidado para su comprensión. La metodología describe los criterios para la selección de las fuentes bibliográficas, internacionales y nacionales, y argumenta la validez del método hermenéutico para la interpretación ética y política de la Teoría del Cuidado. Los resultados confirman la brecha educativa en competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), en repeticiones de curso y en abandono escolar temprano. La discusión de los resultados se hace desde dos perspectivas: se confrontan con los resultados de investigaciones actuales sobre el problema en España; y se hace una crítica a los mismos desde la Teoría del Cuidado. Las conclusiones hacen referencia a las preguntas formuladas en los objetivos sobre las desigualdades educativas y su incidencia en la exclusión social; y a la propuesta de la Teoría del Cuidado como alternativa a las propuestas del aprendizaje y evaluación desde las teorías liberales y neoliberales.

Palabras clave: ética; cuidado; integración social; educación; fracaso escolar; alumno extranjero; hermenéutica.

ABSTRACT

This article describes the educational inequalities between foreign and native students in Spanish compulsory education in learning competences, repeating years and early school leaving. These inequalities lead to social exclusion. The basic thesis of this article is that the social exclusion that foreign students suffer from contrasts with the insufficiency of the means provided for their learning processes and the inadequate assessment tools. This disconnection is the result of the predominance of liberalism and neo-liberalism in the education system. The theory of care is proposed as an alternative for understanding the root of the problem and proposing guidelines for solving it. The introduction sets out why this issue is important, the precursors in the research literature that considers it and the relevance of the theory of care for understanding it. The methodology describes the criteria for selecting international and national bibliographical sources and argues that the hermeneutic method is valid for the ethical and political interpretation of the theory of care. The results confirm the educational gap in cognitive skills (mathematics, science and reading), repeating years and early school leaving. We discuss the results from two perspectives: we compare the results with the results of current research on the problem in Spain, and we critique them from the theory of care. The conclusions refer to the questions formulated in the objectives regarding educational inequalities and their effect on social exclusion, and to the proposal of the theory of care as an alternative to the proposals of learning and evaluation from liberal and neo-liberal theories.

Keywords: ethics; child care; social integration; education; school failure; foreign students; hermeneutics.

1. INTRODUCCIÓN

En España, toda persona que habita su territorio, nativa o extranjera, con documentación o sin ella, tiene derecho legalmente reconocido a la Educación Obligatoria. Se entiende por alumnado extranjero aquel que no tiene la nacionalidad española. Debido a la alternancia de los partidos políticos en los gobiernos durante los últimos 53 años (desde 1970) y a otras circunstancias, se han promulgado 9 Leyes Orgánicas de Educación no universitaria; tal cantidad de leyes no ha beneficiado el buen funcionamiento del sistema educativo. No se ha conseguido el deseable *acuerdo por la educación*. A pesar de ello, se han mantenido los ciclos formativos básicos establecidos por la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990: Educación Infantil de 0 a 5 años, Educación Primaria de 6 a 11 años y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años.

El derecho a esa Educación Obligatoria significa que ¿España es un país de acogida con estándares altos de inclusión social? La *acogida* del alumnado extranjero implica el reconocimiento del derecho a su educación, a sus creencias y modos de vida; exige políticas y prácticas educativas que atiendan la complejidad de las situaciones y la diversidad de identidades culturales. A su vez, la *inclusión* requiere la superación de las desigualdades educativas. Contestando a la pregunta: ¿España es un país de acogida con estándares altos de inclusión social? Creemos que no, de acuerdo con los resultados del estudio que aquí se expone.

En el artículo describe las desigualdades educativas entre alumnado nativo y extranjero en la Educación Obligatoria. La elección de este problema se debe a tres razones fundamentales: 1) la primera de ellas porque la educación y la salud son considerados por los expertos como los dos indicadores más fiables del desarrollo de las sociedades y de los individuos (Piketty, 2021); 2) la segunda porque el sistema educativo es percibido como la agencia más importante tanto del aprendizaje de competencias para la socialización de los individuos como para su incorporación al sistema productivo de una sociedad concreta (Piketty, 2021); 3) la tercera razón porque la actuación temprana en la Enseñanza Obligatoria (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) es fundamental para reducir las desigualdades sociales.

Las clásicas investigaciones del premio Nobel de economía Heckman (2006, 2008) ofrecen tres conclusiones importantes: 1) invertir en niños y adolescentes menos aventajados es una política pública rara, pero promueve la justicia social y la producción en la economía y en la sociedad a largo plazo; 2) hay una sobreinversión en los niveles superiores de formación y una subinversión en edades tempranas; 3) la Educación Básica tiene una mayor tasa de retorno social del capital invertido en ella en comparación con el retorno del capital invertido en la Educación Superior. Conclusiones que no suelen ser aceptadas por las sociedades de economía neoliberal y tampoco por muchos responsables académicos y diseñadores de las políticas públicas de la educación que siguen aferrados al mito de la meritocracia.

En el caso de España, la reciente revisión de la literatura de la investigación en los niveles preuniversitarios (Turienzo y Manso, 2022) evidencia que las desigualdades educativas se están produciendo también en la Educación Obligatoria como un exponente claro de la falta de justicia social. La igualdad educativa ha sido proclamada como un derecho, a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, y nunca llevada a la práctica. El problema fundamental es la existencia de un abismo entre el discurso oficial sobre la igualdad de oportunidades promovida por la educación y la realidad de las desigualdades educativas a las que se enfrentan las clases desfavorecidas.

¿Por qué se analizan las desigualdades entre alumnado nativo y extranjero en la Educación Obligatoria? Las familias de origen extranjero, en la mayoría de los casos, tienen una situación sociodemográfica débil. A la circunstancia de su mala situación económica, se añade su condición de extranjería. Desde la perspectiva del éxito escolar, en una sociedad justa, no se trata únicamente de que todo el alumnado esté debidamente escolarizado. Hay que atender a cómo de real es la igualdad de oportunidades. La peor segregación social, o no inclusión social, es la que se oculta tras resultados académicos insuficientes, sesgados por la procedencia cultural y socioeconómica (Prieto, 2022). Es necesario abordar, de una vez, el verdadero problema al que se enfrenta la población extranjera que cursa Enseñanza Obligatoria: la incoherencia entre las declaraciones políticas, plasmadas en las leyes educativas, y la falta de recursos económicos y de formación del profesorado para las aplicaciones efectivas de tales leyes.

La condición de extranjería del alumnado no es un asunto menor. Como han argumentado los Nobel en economía Banerjee y Duflo (2019), la inmigración es una cuestión tan importante como para condicionar la política en general y la política educativa en especial; y, sobre todo, produce un clima social de prejuicios en amplios sectores de la población de acogida y en una parte sustancial del profesorado. Las sinrazones (o prejuicios) son múltiples; entre ellos, que los niveles educativos de los extranjeros son inferiores a los de los nativos para promover el aprendizaje de competencias y para contribuir al desarrollo económico del país de acogida.

Para el problema que nos ocupa, consideramos como antecedentes inmediatos del presente trabajo: 1) los resultados del Informe, del proyecto emprendido por la European Commission (2011) *Reducing Early School Leaving in the EU (RESL. eu)*, presentado por Szalai (2013-2018); 2) el Informe de Carrasco, Pamiés y Narciso (2018) sobre la brecha educativa del alumnado de Educación Obligatoria debido a su origen extranjero, que responde a los datos de la investigación empírica en Cataluña del proyecto europeo anterior; 3) el Informe PISA 2018 (OCDE, 2019a y b) en lo que se refiere a las desigualdades educativas del alumnado extranjero en la Educación Obligatoria española; 4) el Informe de Prieto-Mendoza (2022) sobre la integración del alumnado de origen migrante (realidades, resultados y carencias del sistema educativo español); 5) el Informe de Mahía-Casado y Medina-Moral (2022) sobre la integración del alumnado extranjero de Educación Obligatoria en

el sistema educativo español; 6) el Informe de Carabaña (2023) sobre el peso de la segregación social entre centros y sus implicaciones para las desigualdades educativas del alumnado extranjero; y 7) los últimos datos publicados por el INE (2023a y b), Eurostat (2023) y Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. Tales Informes han sido publicados en los últimos 5 años.

¿Por qué criticamos los resultados sobre las desigualdades educativas del alumnado extranjero desde la perspectiva de la Teoría del Cuidado? Porque los vigentes modelos de aprendizaje escolar y su evaluación responden a planteamientos del pensamiento liberal, en el mejor de los casos, y mayoritariamente a planteamientos neoliberales de cariz economicista, que son insuficientes para comprender la raíz de las desigualdades educativas e inadecuados para su evaluación.

Sin embargo, la actual Teoría del Cuidado presenta dos líneas prometedoras para la educación: la ética y la política. La ética del cuidado ha alcanzado un vigor considerable con el surgimiento actual de las éticas aplicadas. Es una ética de casos, en la que cada individuo o grupo social tiene sus propias necesidades específicas, y demanda el deber de facilitar las oportunidades para satisfacerlas. La ética del cuidado trasciende la ética de la justicia y la complementa (Pau, 2020). La ética de la justicia se basa en tratar igual a todos los individuos, mientras que la ética del cuidado propugna lo opuesto: el trato no igualitario de todos ellos. El motivo es que partan de dos principios éticos diferentes se debe a que el primero es un principio universal, objetivo y abstracto, ya que se enuncia respecto a todos los individuos en general; y el segundo es un principio particular, subjetivo y concreto, debido que se refiere a cada ser humano o grupo social en sus necesidades específicas. No existen motivos para enfrentar la ética del cuidado y la ética de la justicia: el cuidado debe tenerse en cuenta si se quiere lograr justicia. El cuidado es un valor más básico que la justicia en el sentido de que obliga a aplicar las políticas de justicia de otra forma y, en consecuencia, las hace más justas.

Como el alumnado extranjero tiene circunstancias y necesidades muy especiales, la ética del cuidado pone el foco en ellas e interpela tanto a los responsables de las políticas educativas como al profesorado y a las familias para lograr su inclusión social:

La escuela cada vez cumple menos la función de ascensor social que se le adjudica porque no compensa las insuficiencias económicas y culturales de los alumnos más desfavorecidos. Todos los estudios realizados al respecto coinciden en constatar que el fracaso escolar se ceba sobre todo en los alumnos procedentes de la inmigración y, en general, en las clases desfavorecidas (Camps, 2021, p. 60).

La diversidad de las necesidades del alumnado extranjero debido a su cultura de procedencia; las dificultades que entraña, con frecuencia, la incorporación tardía a un currículo escolar diferente al que cursaba en su país de origen; el desconocimiento, a veces, de la lengua vehicular en la que se desarrolla el currículo en todo el Estado español o en sus Comunidades Autónomas, además de otras circunstancias como los entornos sociales entre la escuela y la familia en los que el

alumnado interactúa, exige una atención solícita a sus peculiaridades y diferencias tanto culturales como personales. Por ello, los modelos educativos de la política liberal basados en la Teoría de la Justicia deben ser revisados y complementados con otros modelos educativos alternativos (Mínguez y Linares, 2022) y los modelos neoliberales deben ser rechazados.

La complejidad de las situaciones que afectan al alumnado extranjero lo hace especialmente vulnerable. Y la solución a los problemas de las personas vulnerables también tiene que ser política: “Es una equivocación mantener que solo la justicia ocupa el ámbito de lo público mientras el cuidado sigue estando en el ámbito privado. El cuidado es un deber universal, debe ser accesible a cuantos lo solicitan justamente” (Camps, 2021, p. 76). La respuesta a las necesidades de los más vulnerables no puede dejarse sólo a merced de personas individuales sensibles. También son necesarios los esfuerzos de los responsables políticos y de los líderes de la sociedad civil. La respuesta obligada a esos problemas es un imperativo ineludible que debe implicar a todos: desde el simple ciudadano hasta las organizaciones sociales de todo tipo, a las administraciones públicas, a los gobiernos y a las instituciones internacionales. El cuidado debe considerarse como un principio ético normativo que debe regular todas las acciones humanas tanto individuales como organizacionales.

2. OBJETIVOS

Como primer objetivo se describen las desigualdades educativas entre alumnado nativo y extranjero en la Educación Obligatoria española, referidas a la adquisición de competencias cognitivas, repeticiones de curso y abandono escolar temprano, según los Informes internacionales y nacionales más recientes. Tales desigualdades educativas generan exclusión social.

Como segundo objetivo se critica la insuficiencia de los medios para el aprendizaje escolar del alumnado extranjero y los instrumentos de su evaluación desde la Teoría del Cuidado. La mencionada Teoría se propone como diferente y complementaria a la Teoría de la Justicia del liberalismo y opuesta a la concepción educativa del neoliberalismo económico que, en la actualidad, impera en las concepciones del aprendizaje escolar y sus evaluaciones. Desde la Teoría del Cuidado se proponen orientaciones políticas, éticas y pedagógicas en la Educación Obligatoria para la inclusión social de la población extranjera.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo describe las desigualdades educativas entre el alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria española. El problema se centra en España. Para ello se realizó una revisión sistemática de artículos científicos, de fuentes primarias oficiales y de fuentes secundarias. En relación con los informes, estos nos sirven como antecedentes del presente artículo. Los datos son de fuentes oficiales como el

Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Encuesta de Población Activa, *Eurostat* o los Informes PISA. Además, se han tenido en cuenta los Informes elaborados por especialistas (fuentes secundarias) a partir de esos datos. Estos cumplen los criterios siguientes: 1) están referidos a aspectos de las desigualdades educativas en la Educación Obligatoria española o de algún país de la UE; 2) han sido publicados en los 5 últimos años; y 3) su metodología es empírica o de revisión. Los resultados que se describen se refieren a la totalidad del Estado español; no están desagregados por Comunidades Autónomas ni por género.

Para la correcta elaboración de la revisión sistemática, se han seguido las indicaciones establecidas en la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021). Se inicia la búsqueda el 20 de enero del 2023, en febrero se realiza el proceso de cribado y selección y, en marzo, se procede al análisis de los datos. Se utilizaron las bases de datos *WoS* y *Scopus*, con las siguientes fórmulas y términos de búsqueda: *Migrants* AND Outcomes* AND Spain* OR Migrants* AND Early school leaving * AND Spain**. Se observó que incluir otros términos en la fórmula de búsqueda como “*Foreigners*”, “*Inequalities*” o “*Academic results*” no aumentaba el número de los artículos en el resultado de búsqueda.

Se utilizaron filtros para la edad de la muestra y para los idiomas (inglés y español). Los artículos se registraron en Microsoft Excel®, eliminando artículos duplicados y seleccionando aquellos de interés según los criterios recogidos en las Tablas 1 y 2. Los criterios para la selección responden a los objetivos planteados a los que se trata de dar respuesta en el estudio. En la Figura 1 se muestra el proceso seguido para la selección de los artículos que incluyen esta revisión. De los 14 artículos seleccionados, 5 fueron identificados en *Scopus* y 9 en *WoS*.

TABLA 1
 CRITERIOS DE INCLUSIÓN /EXCLUSIÓN

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de artículo	Trabajos empíricos o teóricos fundamentados en fuentes primarias oficiales e informes nacionales o internacionales.	Trabajos teóricos o de revisión que no incluyen la valoración de desigualdades educativas entre migrantes y población local.
Publicación	≥ 5 años.	> 5 años.
Muestra	Tamaño de la muestra ≥1 50.	Tamaño de la muestra < 150.
	Incluye subgrupos de migrantes.	No incluye subgrupo de migrantes.
	Incluyen aspectos relacionados con desigualdades educativas en la Educación Obligatoria.	No están referidos a las desigualdades educativas en la Educación Obligatoria.
	Informes españoles o europeos.	Informes fuera de Europa.
Idioma	Inglés o castellano.	Otros idiomas.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2
 SÍNTESIS DE RESULTADOS

Estudio	Resultados
Ferrara (2022)	Desventajas en educación secundaria superior y condición étnica.
Labussière <i>et al.</i> (2021)	La infancia considerada como extranjera y oportunidades educativas.
Cucalón-Tirado y Olmo-Pintado (2019)	Dilemas y tensiones del profesorado en la enseñanza del alumnado extranjero.
Gries <i>et al.</i> (2022)	Retos y barreras en los logros educativos comparando nativos con los inmigrantes.
Grana (2021)	Las narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a la escuela del alumnado extranjero y sus familias.
Cebolla-Boado <i>et al.</i> (2019)	Papel de la educación para explicar las diferencias ante el riesgo de desempleo de la población migrante y nativa. Desigualdades en resultados académicos y promoción educativa entre etapas del alumnado extranjero comparado con el nativo.
Onses-Segarra y Estalayo-Bielsa (2021)	La necesidad de mejorar las políticas de integración de los niños extranjeros para evitar la exclusión social.
Domingo y Bayona i Carrasco (2021)	Las diferencias en el alumnado son notablemente visibles en los colectivos cuyo acceso es más fácil a la nacionalidad. En un contexto de desigual distribución territorial de estos colectivos en la ciudad, introducen impactos diferentes según el barrio.
Volante <i>et al.</i> (2019)	Punto de partida útil para formular políticas educativas que enfrentan el desafío de mejorar los resultados académicos de las poblaciones de estudiantes inmigrantes dentro de su país.
Essomba-Gelabert <i>et al.</i> (2019)	Propuestas para una política intercultural.
Ambrosetti <i>et al.</i> (2023)	El bienestar en la escuela es mucho más importante para los logros de los alumnos inmigrantes, en comparación con sus compañeros nativos, especialmente en el primer ciclo de secundaria.

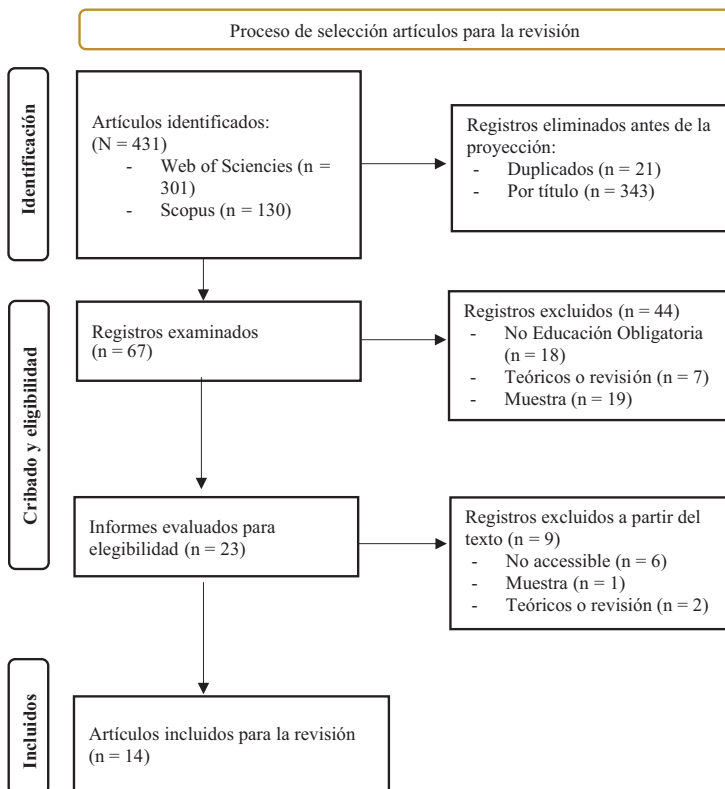
(Continúa)

TABLA 2
 SÍNTESIS DE RESULTADOS (continuación)

Intxausti-Intxausti <i>et al.</i> (2022)	La brecha en los resultados académicos del alumnado extranjero y nativo cuando existe en el centro un alto nivel de inmigrantes
Francia <i>et al.</i> (2021)	Necesidad de prestar atención a la integración de la CDN en la promulgación de los objetivos y metas de la Agenda 2030 para evitar un análisis simplista y limitado de la sostenibilidad.
Koehler y Schneider (2019)	Introducción al contexto: los refugiados en los sistemas educativos de los países de la UE

Fuente: elaboración propia

FIGURA 1
 DIAGRAMA DE FLUJO A PARTIR DE INDICACIONES DE PRISMA 2020



Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

Nos ha sorprendido que, en la revisión, las políticas educativas no abordan directamente la práctica del cuidado como solución de las desigualdades educativas del alumnado extranjero. La mayoría de ellos tratan cuestiones que se clasifican en 3 categorías de análisis: 1) el cuidado en el sistema educativo, especialmente referido a la formación del profesorado; 2) sociedad, cuidado y justicia social; y 3) el cuidado como valor universal. En esta revisión bibliográfica, también se ha puesto de manifiesto la importancia que diversos autores conceden al cuidado para la educación: la ética del cuidado aparece como uno de los ejes principales para la articulación de la pedagogía contemporánea puesto que los valores de esta son esenciales para la creación de una sociedad más justa y sostenible (Vázquez, 2010).

Por ello, para la discusión de los resultados, partiremos de los autores clásicos de la Teoría del Cuidado (Gilligan -1982-, Tronto -2013, 2017- y Brugère -2021) usando la metodología hermenéutica, especialmente adecuada para el análisis de la vulnerabilidad de las personas y sus relaciones con los demás (Domingo-Moratalla, 2022). Esta metodología es exigida por la perspectiva teórica del cuidado, iniciada por Gilligan (1982), y por las condiciones para la práctica del cuidado propuestas por Brugère (2021) que no han sido suficientemente exploradas en las investigaciones actuales para la orientación de las políticas y prácticas educativas.

4. RESULTADOS

Las desigualdades educativas entre alumnado nativo y extranjero en Educación Obligatoria se manifiestan en tres indicadores: la adquisición de competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), las repeticiones de curso y el abandono escolar temprano. A esas desigualdades, está referido principalmente este apartado. Sin embargo, hay dos problemas que es conveniente abordar previamente por las controversias que generan en amplias capas de la población española y entre sectores del profesorado. Sobre ellos, también se aportan datos. Esos problemas son: 1) el incremento de la población extranjera en los últimos años en España; y 2) extranjeros matriculados actualmente en Educación Obligatoria y su distribución por etapas y centros de titularidad pública y privada

En cuanto al primer problema, el incremento de población extranjera, España ha sido históricamente un país de emigrantes hasta finales del siglo XX. El siglo XXI ha modificado esa realidad histórica y España actualmente es un país receptor de extranjeros. Desde el año 2001 al 2008, se produjo un incremento de la población extranjera; debido a la crisis económica de 2008, se inicia un decrecimiento hasta el año 2015. El flujo migratorio en todos y cada uno de los últimos 7 años, 2016-2022, ha sido positivo: han venido más extranjeros que se han marchado (Instituto Nacional de Estadística de España, 2023). En términos absolutos, la población extranjera en España ha aumentado en los 7 últimos años de 4 418 898 en 2016 (9.32 % del total de población) a 5 407 491 en 2022 (11.64 %).

Respecto al segundo de los problemas, la evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general y en enseñanzas de régimen especial no universitarias, desde el curso 2001-2002 al 2020-2021, se han producido los altibajos que hemos señalado para la población extranjera en general: crecimiento de matrícula hasta el curso 2008-2009, decrecimiento hasta el curso 2015-16 y vuelta al crecimiento desde ese curso hasta la actualidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En las mencionadas enseñanzas que incluyen, además de la Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional de 1º y 2º grados y las Enseñanzas de Régimen especial, el porcentaje máximo de alumnado extranjero matriculado no ha superado el 9.9 % del alumnado no universitario (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Si se atiende a la Educación Obligatoria y a su distribución por etapas y centros de titularidad pública y/o privada, la Tabla 3 muestra los datos:

TABLA 3
 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE
 RÉGIMEN GENERAL. CURSO 2020/2021

	TOTAL extranjeros (cifras absolutas)	Centros Públicos		Centros Privados	
		Absoluto	%	Absoluto	%
Régimen General Educación Obligatoria	693 079	545 541	78.71 %	147 538	21.28 %
E. Infantil	160 188	125 806	78.54 %	34 382	21.46 %
E. Primaria	337 050	271 494	80.55 %	65 556	19.45 %
Educación Especial	5 135	3 657	71.22 %	1 478	28.78 %
ESO	190 706	144 584	75.82 %	46 122	24.18 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto al problema central del artículo, las desigualdades educativas entre nativos y extranjeros, se atiende al éxito escolar obtenido al finalizar la Educación Obligatoria en tres indicadores: a) adquisición de competencias en matemáticas, ciencias y lectura (PISA-2018 en OCDE, 2019a y b); b) repetidores de curso en Primaria y ESO (PISA-2018 en OCDE, 2019a y b); c) abandono escolar temprano (Eurostat, 2023).

Respecto a la adquisición de competencias cognitivas, en la Educación Obligatoria del sistema educativo español, el alumnado extranjero obtiene: 1) 40 puntos menos en competencias matemáticas que los nativos; 2) 34 puntos menos en ciencias; y 3) 32 puntos menos en competencias lectoras. Tales diferencias son significativas.

Para la mayoría de los autores que elaboran sus Informes a partir de esos datos, la brecha se produce básicamente por las condiciones sociodemográficas que afectan a las familias extranjeras: nivel de estudios de los padres, tipo de empleo y capital acumulado (ISEC. Índice Socioeconómico y Cultural) (OCDE, 2019a)

El menor rendimiento escolar en competencias cognitivas tiene una consecuencia inmediata en la tasa de repetición de curso. Así, a partir de los datos de PISA-18, la tasa de repetición de los nativos a los 15 años es del 22 %, en el caso del alumnado extranjero es del 50 % (Mahía-Casado y Medina-Moral, 2022, p. 63). Repetir curso académico, para una parte importante del profesorado español, puede proporcionar a los estudiantes con dificultades más tiempo para *alcanzar* académicamente a sus compañeros. España ocupa uno de los puestos de cabeza en repetidores de curso.

Se entiende por abandono escolar temprano el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el bachillerato y no sigue otro tipo de formación. Respecto al abandono escolar temprano, en todos los países de la Unión Europea es mayor entre los jóvenes extranjeros. España tiene el desafortunado privilegio de situarse también a la cabeza de este indicador de desigualdad: por cada estudiante nativo, lo hacen más de dos estudiantes extranjeros (Carrasco *et al.*, 2018; Mahía-Casado y Medina-Moral, 2022, p. 64). Aunque la situación está mejorando en los últimos años, el problema persiste en la serie histórica de los últimos 7 años (Tabla 4).

TABLA 4
 ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO DE LA POBLACIÓN
 DE 18 A 24 AÑOS POR ORIGEN Y AÑO

Ambos sexos							
	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015
TOTAL							
Total (%)	13.3	16.0	17.3	17.9	18.3	19.0	20.0
Española (%)	11.4	13.6	14.7	15.3	15.9	16.4	17.8
Extranjera (%)	26.5	32.5	35.1	35.1	35.8	37.6	36.9
Con título de ESO							
Total (%)	7.7	10.0	10.8	10.9	10.8	10.7	10.8
Española (%)	6.8	8.5	9.5	9.6	9.6	9.6	10.0
Extranjera (%)	14.1	20.0	19.8	20.0	19.7	18.9	16.8
Sin título de ESO							
Total (%)	5.6	6.1	6.5	7.0	7.5	8.3	9.1
Española (%)	4.7	5.1	5.1	5.8	6.3	6.9	7.7
Extranjera (%)	12.4	12.5	15.8	15.1	16.1	18.6	20.2

Fuente: Educabase (2023). Ministerio de Educación y Formación Profesional, a partir de la Encuesta de Población Activa. Porcentaje calculado con la metodología establecida por Eurostat

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se adoptan dos perspectivas para la discusión: 1) la confrontación con los resultados de otras investigaciones similares en los últimos años; y 2) la crítica a los planteamientos neoliberales que transitan los procesos de aprendizaje y evaluación del alumnado desde la Teoría del Cuidado.

En cuanto al incremento de la población extranjera, ¿se ha producido una avalancha de población inmigrante hacia los países ricos? Problema que ha sido denominado *De la boca del tiburón* (Banerje y Duflo, 2019) por el pánico y las repercusiones políticas que provoca en gran parte de los países de la Unión Europea y en Estados Unidos. Según el *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*, la proporción de migrantes internacionales en relación con la población mundial es casi la misma que en los años 1960 o 1990 o 2017: el 3,5 % (ONU - OIM, 2019). Según el Informe, en nuestro entorno geopolítico, Europa albergaba en 2019 alrededor de 82 millones de migrantes internacionales, el 18 % del total de la población. A pesar de esta migración internacional, la población ha decrecido en 2019 y 2020 un -0,4 % y un -0,6 % respectivamente (Eurostat 2023). Difícilmente esto puede considerarse una avalancha de inmigrantes, si bien la guerra en territorio de Ucrania puede alterar los datos anteriores.

En el caso de España, los datos manifiestan tres evidencias: 1) los españoles somos ciudadanos de un país de emigrantes hasta tiempos recientes y debemos recordar esa realidad histórica; 2) no hay una avalancha de población extranjera que amenace nuestros puestos de trabajo ni la existencia del Estado; más aún, no alcanzamos el porcentaje del 18% de extranjeros de la media de la Unión Europea; 3) pertenecemos a un país multicultural y de mezcla de culturas, tanto por el devenir de nuestra propia historia como por la nueva realidad de las migraciones.

En la tasa de matriculación de extranjeros en la Educación Obligatoria, ¿qué dicen los datos?: 1) no hay una avalancha en relación con la tasa de matrícula de la población total, si bien la Educación Obligatoria es el nivel con mayor número de alumnado con la condición de extranjería; 2) el porcentaje más alto se concentra en la Enseñanza Primaria; 3) hay un descenso notable de alumnado en Enseñanza Secundaria Obligatoria respecto a la Primaria; probablemente atribuible al abandono escolar temprano; 4) menos del 25 % del alumnado está matriculado en centros de titularidad privada, sean concertados o no; 5) el hecho anterior manifiesta una segregación del alumnado extranjero según tipo de centros. Para Carabaña (2023), esa situación es simplemente un hecho que no representa un problema generador de desigualdades educativas y sociales; para otros investigadores, con los que estamos de acuerdo, es un claro exponente de tales desigualdades (Lubián-Grana, 2021).

En las desigualdades en *competencias cognitivas*, hay acuerdo entre los investigadores sobre el peso de las condiciones socio-demográficas que afectan a las familias extranjeras (ISEC). Sin embargo, aducen matices diferenciales cuando profundizan en el análisis de la condición de extranjería. Así, Essomba-Gelabert *et al.*

(2019) proponen centrarse en factores concretos que inciden en la superación de las desigualdades: el aprendizaje de la lengua, la educación comunitaria, la formación del profesorado para el desarrollo de un enfoque intercultural y la participación de las familias. También proponen atender las recomendaciones de expertos de 2018 en el marco de la red europea SIRIUS sobre nuevas orientaciones políticas dirigidas a la integración de los niños y adolescentes extranjeros con un enfoque holístico centrado en el alumnado (Onses-Segarra y Estalayo-Bielsa, 2021).

En las políticas educativas de integración de la población extranjera, los resultados revelan una falta de coordinación entre gobierno e instituciones educativas y, sobre todo, una ausencia de colaboración de los responsables de las políticas educativas con otros agentes del gobierno responsables de las políticas económicas, sanitarias, laborales y de inmigración. Sin esa visión holística del problema de la integración, el valor de los actuales conjuntos de datos a gran escala es muy limitado para la investigación y el análisis político (Volante *et al.*, 2019).

Los resultados de otras investigaciones inciden en el clima de acogida del profesorado y de los centros, escuchando las aspiraciones de las familias y del alumnado. Se ha constatado (Carrasco *et al.*, 2018) que, a pesar de las distintas formas de apoyo recibidas por parte de sus familias, las aspiraciones del alumnado extranjero son a menudo ignoradas o desatendidas en las respuestas educativas que dan sectores del profesorado y los equipos directivos de un número considerable de centros.

En cuanto al profesorado, como los recursos educativos disponibles no son adecuados ni suficientes para satisfacer las necesidades específicas de este alumnado, usa argumentos y estrategias para su orientación hacia itinerarios educativos que entran en conflicto con las mayores expectativas de los estudiantes sobre su propio rendimiento (Cucalon-Tirado y Olmo-Pintado, 2019). En cuanto a los centros, según narrativas familiares y declaraciones de equipos directivos, hay barreras institucionales por la condición de migrantes a la hora de elegir centro para sus hijos, debido a las regulaciones de acceso que penalizan en mayor medida a estas familias; y en algunos centros, las barreras institucionales son consecuencia de inaceptables prácticas discriminatorias (Grana, 2021).

La percepción que tiene el estudiantado extranjero de ESO de las expectativas del profesorado sobre sus posibilidades de éxito escolar es mala y siempre por debajo de las expectativas que atribuye a sus padres (PISA-2018, en OCDE, 2019a y b). Eso influye en su autoconcepto, regulación y cumplimiento académico, sentido de pertenencia al centro escolar y confianza en la educación. El bienestar subjetivo del alumnado en el centro está positivamente correlacionado con el rendimiento escolar (Ambrosetti *et al.*, 2023).

Respecto a las repeticiones de curso del alumnado extranjero, las investigaciones evidencian, desde hace tiempo, que la repetición de curso tiene efectos negativos en el rendimiento académico posterior y en las actitudes relacionadas con el centro educativo. En la media de países OCDE, la diferencia en el rendimiento en lectura entre estudiantes repetidores y no repetidores es de 98 puntos y algo menos, 93

puntos, en el total de la UE, a favor de los no repetidores. La diferencia entre los dos grupos en España es de 97 puntos. Del análisis de los datos PISA-2018, se deduce que la repetición de curso no ayuda a mejorar el rendimiento de los estudiantes en lectura, ni en matemáticas ni en ciencias. La reducción de la tasa de repetidores de curso en la Educación Obligatoria sigue siendo una asignatura pendiente del sistema educativo español.

Por último, los costes del *abandono escolar temprano*, tanto desde el punto de vista de los jóvenes que abandonan como del conjunto de la sociedad, son sustanciales. Así lo indican las estimaciones sobre la inserción laboral, la participación en el mercado de trabajo, la estabilidad del empleo, los salarios y la productividad (Cebolla-Boado *et al.*, 2019). El abandono escolar temprano es otro indicador importante de la brecha educativa en la Educación Obligatoria que origina exclusión social (Mahía-Casado y Medina-Moral, 2022). Aunque la situación está mejorando en los últimos años, el problema persiste en la serie histórica de los últimos 7 años.

Por ello, el segundo momento de la discusión de los resultados es una crítica a los planteamientos liberales y neoliberales del aprendizaje del alumnado y a su evaluación desde la Teoría del Cuidado. Esta segunda perspectiva está avalada por la revisión de la literatura de la investigación durante un período de 10 años (2010-2020) sobre ética del cuidado y educación (Babarro *et al.*, 2023). Se revisaron 1189 trabajos en *ERIC*, *WOS* y *DIALNET* y del análisis de los artículos que pasaron todos los filtros de selección se han identificado 6 temáticas principales: cuidado y justicia social, cuidado y educación, identidad docente, cuidado y género, formación del profesorado, diversidad cultural y educación. La revisión evidencia que el cuidado es un eje central de la pedagogía actual.

Como bien argumenta Brugère (2021), la ética del cuidado rechaza los relatos colectivos que engloban impersonalmente a todos los individuos. La afirmación de las libertades individuales y de la autonomía personal debe ser analizada de nuevo desde un mundo interdependiente, con variadas formas de vulnerabilidad y de injusticia con las que están en relación. Más aún, se trata de volver la mirada a la vida ordinaria, a los sujetos encarnados y relacionales (Gozálvez y Jover, 2016). Si la Teoría del Cuidado puede postular unas políticas y prácticas educativas complementarias a las del liberalismo y alternativas a las del neoliberalismo es porque pone en guardia contra las derivas mercantiles y burocráticas de nuestras sociedades, proponiendo la necesidad de tener presente a los *otros* concretos, poniendo en marcha políticas sociales más justas (Jackson, 2014). Tener cuidado de los demás es atender solícitamente a aquellas personas vulnerables, dándoles los medios para participar de las riquezas y bienes, de los poderes de decisión, con la pretensión de instaurar un mundo común sin exclusiones por género, riqueza o extranjería.

Desde esa perspectiva, hacemos una crítica a la mayoría de los planteamientos de los procesos de aprendizaje que, normalmente. Son homogéneos para el alumnado nativo y extranjero sin tener en cuenta sus peculiaridades personales, sus condicionamientos culturales y las circunstancias en las que se ha producido la

entrada de cada individuo en el sistema educativo español. Y, sobre todo, criticamos la estandarización de los procesos de evaluación internacional sobre competencias del alumnado, sin atender a sus características personales y su condición de extranjería; estandarización que ha adquirido carta de naturaleza y prestigio socio-académico. La persistencia de la brecha de desigualdades manifiesta el fracaso de las políticas educativas neoliberales en sus aplicaciones prácticas. Son necesarias otras políticas que atiendan a las características individuales, familiares, y culturales del alumnado extranjero y que conecten al sistema educativo con otras instancias importantes dentro de los gobiernos, como la económica, sanitaria, laboral y protección social (Volante *et al.*, 2019).

6. CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, la descripción de las desigualdades educativas, las principales conclusiones son las siguientes:

1. Hay acuerdo en las investigaciones sobre el hecho de que se producen desigualdades educativas entre alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria respecto a la adquisición de competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), repeticiones de curso y abandono escolar temprano. Tales desigualdades son significativas. Así lo avalan los Informes internacionales referidos a España y los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Instituto Nacional de Estadística y Eurostat. Y también hay acuerdo que el factor más influyente en esas desigualdades es el Índice Socio-Económico y Social (ISEC) de las familias, sean nativas o extranjeras.
2. No hay acuerdo en la consideración de la extranjería del alumnado como factor de peso importante para las desigualdades educativas. En algunas investigaciones, las menos, la condición de extranjería es un asunto menor en la organización escolar de los centros y en los hechos de su presencia reducida en los centros escolares más prestigiosos y de su ausencia de los itinerarios curriculares que conducen a estudios formativos superiores. Para la mayoría de las investigaciones, la condición de extranjería sí es importante en las desigualdades educativas y en la exclusión social del alumnado.
3. Las investigaciones que consideran importante la condición de extranjería, insisten en la ausencia de políticas realistas que atiendan las necesidades particulares de la población extranjera. Especialmente señalan: 1) la falta de atención a la diversidad por origen cultural; y 2) la desconexión entre las políticas educativas y el resto de las políticas del gobierno que afectan a la economía, a la salud, al trabajo, a la inmigración y a la protección social. Para una educación inclusiva hay que diseñar políticas que atiendan tanto a los individuos como a sus entornos.
4. En concreto, ponen énfasis en la necesidad de programas específicos y adaptados para el aprendizaje de la lengua, la educación comunitaria y la participación

de las familias. Insisten en la necesidad de escuchar a las familias y alumnado en sus preferencias y expectativas tanto para el acceso a los centros como a los itinerarios curriculares.

5. Capítulo aparte es la importancia que se concede a la formación del profesorado: para la acogida del alumnado siendo sensible a sus necesidades, el respeto a sus expectativas escolares, el acompañamiento en la transición de las etapas escolares y en la formación para un enfoque intercultural de la enseñanza.

En relación con el segundo objetivo, la crítica a los planteamientos vigentes en los procesos de aprendizaje y su evaluación desde la Teoría del Cuidado, las conclusiones son:

1. La ética del cuidado rechaza los planteamientos de los procesos de aprendizaje comunes a todos los individuos. Los procesos de aprendizaje tienen que estar adaptados a las necesidades y circunstancias de cada individuo y/o grupo social.
2. El *cuidado* es una Teoría, ética y política, que postula prácticas educativas más justas que las propugnadas por el liberalismo al que complementa; y prácticas educativas alternativas a las del neoliberalismo que excluye. El cuidado del alumnado extranjero exige la atención solícita a su vulnerabilidad, dándole los medios para la igualdad real de oportunidades.
3. Desde esa perspectiva, se critica a la mayoría de los planteamientos de los procesos de aprendizaje que, normalmente, son homogéneos para todo el alumnado, nativo y/o extranjero. Y, sobre todo, se critica la legitimidad de los resultados de las evaluaciones internacionales de rendimiento, como los programas de Evaluación Internacional del Alumnado (Informes-PISA) o el Informe PIRLS-2021 (2023) sobre la comprensión lectora del alumnado de 4ª de Primaria en el sistema educativo español en comparación con el alumnado de otros países de la OCDE y la UE. El mencionado Informe, ni siquiera contempla la condición de extranjería. Es necesario un cambio de vía si se pretende solucionar el grave problema de las desigualdades educativas y la exclusión social del alumnado extranjero. La Teoría del Cuidado, en sus vertientes ética y política, puede ser esa vía puesto que vislumbra alternativas educativas que tendrían que ser exploradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosetti, E., Bettin, G., Cela, E., & Paparusso, A. (2023). Subjective well-being and school outcomes among children of immigrants and natives in Italy. *Population, Space and Place*, 29, e2639. <https://doi.org/10.1002/psp.2639>
- Babarro, A., Correa, J. M., y Aberasturi, E. (2023) Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.2903>.
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2019). *Good economics for hard times*. Allen Lane.
- Brugère, F. (2021). *L'éthique du «care»*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.brugere.2021.01>

- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros. Un dudoso problema del sistema escolar*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 212-236, <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Cebolla-Boado, H., Miyar-Busto, M., & Muñoz-Comet, J. (2019). How much can you take with you? The role of education in explaining differences in the risk of unemployment between migrants and natives. *Comparative Migration Studies* 7(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0144-4>
- Cucalon-Tirado, P., & Olmo-Pintado, M. (2019). Dilemmas and tensions teachers face with migrant students. *Disparidades-Revista De Antropología* 74(1), 1-16. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>
- Domingo, A., & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Migratory trajectories and school performance in the neighborhoods of Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1). <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Domingo-Moratalla, A. (2022). *Homo curans: El coraje de cuidar*. Encuentro.
- Educabase. (2023). *Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Essomba-Gelabert, M. À., Guardiola-Salinas, J., y Pozos-Pérez, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- European Commission. (2011). *Reducing early school leaving*. Commission Staff Working Paper. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. [SEC(2011)96], 26 January 2011. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf
- Eurostat. (2023). *Population changes by component, EU 1990-2021*. Eurostat.
- Ferrara, A. (2022). Aiming too high or scoring too low? Heterogeneous immigrant-native gaps in upper secondary enrollment and outcomes beyond the transition in France. *European Sociological Review*, 39(3), 366-383. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac050>.
- Francia, G., Neubauer, A., & Edling, S. (2021). Unaccompanied Migrant Children's Rights: A Prerequisite for the 2030 Agenda's Sustainable Development Goals in Spain and Sweden. *Social Sciences*, 10(6). <https://doi.org/10.3390/socsci10060185>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gozálvez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Gries, T., Redlin, M., & Zehra, M. (2022). Educational Assimilation of First-Generation and Second-Generation Immigrants in Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 23(2). <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00863-9>

- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantage Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- INE. (2023a). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, sexo y edad*. INE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24387>
- INE. (2023b). *Abandono temprano de la educación-formación*. INE. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=Producto sYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Intxausti-Intxausti, N., Oregui-González, E., & Azpillaga-Larrea, V. (2022). The perception of stakeholders regarding the outcomes achieved by schools with high or low levels of effectiveness and high numbers of immigrant students. *Improving Schools*, 25(3), 224-243. <https://doi.org/10.1177/13654802211056870>
- Jackson, L. (2014) 'Won't Somebody Think of the Children?' Emotions, child poverty, and post-humanitarian possibilities for social justice education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(9), 1069-1081. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.931430>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Labussière, M., Levels, M., & Vink, M. (2021). Citizenship and education trajectories among children of immigrants: A transition-oriented sequence analysis. *Advances in Life Course Research*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100433>
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Lubián-Grana, C. (2021). Family and institutional narratives on barriers accessing schools in migrant families: A case study in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 29(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>
- Mahía-Casado, R., y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accessible.pdf
- Mínguez, R., y Linares, L. (2022). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Alumnado extranjero*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/alumnado-matriculado/alumnado-extranjero.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Alumnado extranjero*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/alumnado-matriculado/alumnado-extranjero.html>
- OCDE. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, Publishing*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OCDE. (2019b). *Informe PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://>

- sede.educacion.gob.es/publivena/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505
- Onses-Segarra, J. & Estalayo-Bielsa, P. (2021). Integration policies of migrant children in Catalonia: challenges and opportunities for change. *ANNALES: Series Historia et Sociologia*, 30(4), 629-642. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.42>
- ONU-OIM. (2019). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Pau, A. (2020). El principio de igualdad y el principio del cuidado, con especial atención a la discapacidad. *Revista de Derecho Civil*, 8(1), 3-29. <https://nreg.es/ojs/index.php/RDC/article/view/507>
- Piketty, T. (2021). *Une brève histoire de l'égalité, Seuil, 2021, (A brief History of Equality)* Harvard University Press.
- PIRLS-21. (2023). *Estudio Internacional de Comprensión Lectora. Avance de resultados*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/05/20230516-avancepirls2021.html>
- Prieto-Mendoza, J. (2022). *Situación del alumnado de origen inmigrante: Realidades, resultados y carencias del sistema educativo español*. Fundación 1º de Mayo. <https://1mayo.ccoo.es/743986cc0188c5e5d9fd9152896ccb2d000001.pdf>
- Szalai, J. (2013-2018). Reducing Early School Leaving in the EU (RESL.eu). *European Commission (Seventh Framework Program)*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. C. (2017). There is an alternative: hominess curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Turienzo, D., y Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/fde.898>
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M., & Yahia, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037-1056. <https://doi.org/10.1177/1478210319835336>

THE INEQUALITIES FACING FOREIGN STUDENTS IN SPANISH COMPULSORY EDUCATION: A CRITICAL VIEW FROM THEORY OF CARE

Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado

Juan Isidro ESCÁMEZ MARSILLA
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". España.
ji.escamez@ucv.es
<https://orcid.org/0000-0002-8984-583X>

Date received: 21/05/2023
Date accepted: 18/08/2023
Date of publication on line: 01/01/2024

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Escámez Marsilla, J. I. (2024). The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish Compulsory Education. A Critical View from Theory of Care [Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 137-156. <https://doi.org/10.14201/teri.31480>

ABSTRACT

This article describes the educational inequalities between foreign and native students in Spanish compulsory education in learning competences, repeating years and early school leaving. These inequalities lead to social exclusion. The basic thesis of this article is that the social exclusion that foreign students suffer from contrasts with the insufficiency of the means provided for their learning processes and the inadequate assessment tools. This disconnection is the result of the predominance of

liberalism and neo-liberalism in the education system. The theory of care is proposed as an alternative for understanding the root of the problem and proposing guidelines for solving it. The introduction sets out why this issue is important, the precursors in the research literature that considers it and the relevance of the theory of care for understanding it. The methodology describes the criteria for selecting international and national bibliographical sources and argues that the hermeneutic method is valid for the ethical and political interpretation of the theory of care. The results confirm the educational gap in cognitive skills (mathematics, science and reading), repeating years and early school leaving. We discuss the results from two perspectives: we compare the results with the results of current research on the problem in Spain, and we critique them from the theory of care. The conclusions refer to the questions formulated in the objectives regarding educational inequalities and their effect on social exclusion, and to the proposal of the theory of care as an alternative to the proposals of learning and evaluation from liberal and neo-liberal theories.

Keywords: ethics; child care; social integration; education; school failure; foreign students; hermeneutics.

RESUMEN

El artículo describe las desigualdades educativas entre el alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria española: en el aprendizaje de competencias, repetición de curso y abandono escolar temprano. Esas desigualdades producen exclusión social. La tesis fundamental argumenta la incoherencia entre los medios insuficientes para los procesos de aprendizaje del alumnado extranjero, los inadecuados instrumentos de su evaluación y la sanción de exclusión social que padece. La incoherencia se produce por la vigencia del liberalismo y neoliberalismo en el sistema educativo. Se propone la Teoría del Cuidado como alternativa para comprender la raíz del problema y proponer orientaciones para su solución. La introducción argumenta la importancia del problema, los antecedentes de la literatura de la investigación que lo plantea y la pertinencia de la Teoría del Cuidado para su comprensión. La metodología describe los criterios para la selección de las fuentes bibliográficas, internacionales y nacionales, y argumenta la validez del método hermenéutico para la interpretación ética y política de la Teoría del Cuidado. Los resultados confirman la brecha educativa en competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), en repeticiones de curso y en abandono escolar temprano. La discusión de los resultados se hace desde dos perspectivas: se confrontan con los resultados de investigaciones actuales sobre el problema en España; y se hace una crítica a los mismos desde la Teoría del Cuidado. Las conclusiones hacen referencia a las preguntas formuladas en los objetivos sobre las desigualdades educativas y su incidencia en la exclusión social; y a la propuesta de la Teoría del Cuidado como alternativa a las propuestas del aprendizaje y evaluación desde las teorías liberales y neoliberales.

Palabras clave: ética; cuidado; integración social; educación; fracaso escolar; alumno extranjero; hermenéutica.

1. INTRODUCTION

Everyone who lives in Spain – native or foreign, with or without documentation – has a legally recognised right to compulsory education. Foreign students are defined as ones who do not have Spanish nationality. As a result of the alternation of political parties in governments over the last 53 years (since 1970) and other circumstances, nine non-university Organic Education Acts have been enacted; this series of laws has not benefited the good functioning of the education system. The *accord on education* that would be wished for has not been achieved. Despite this, the basic educational cycles established by 1990's *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Organic Organisation of the Education System Law, LOGSE) have been maintained: Early Years Education from 0 to 5 years, Primary Education from 6 to 11 years and Compulsory Secondary Education (ESO) from 12 to 16.

Does the right to this compulsory education mean that Spain is a host country with high standards of social inclusion? *Accepting* foreign students involves recognising their right to education and to their beliefs and ways of life; it requires educational policies and practices that take into account the complexity of situations and the diversity of cultural identities. In turn, *inclusion* requires overcoming educational inequalities. In answer to the question of whether Spain is a host country with high standards of social inclusion, we believe it is not, as shown by the results of this study.

This article describes the educational inequalities between native and foreign students in compulsory education. We chose this problem for three fundamental reasons: 1) firstly, experts regard education and health as the two most reliable indicators of the development of societies and individuals (Piketty, 2021); 2) secondly, the education system is regarded as the most important agency for acquisition of competences for the socialisation of individuals and for their incorporation into the productive system of a particular society (Piketty, 2021); 3) and thirdly, early action in compulsory education (early years, primary and compulsory secondary) is fundamental for reducing social inequalities.

The classic research by the Nobel economics laureate Heckman (2006, 2008) offers three major conclusions: 1) investing in more disadvantaged children and adolescents is an uncommon public policy, but in the long term it promotes social justice and productivity in the economy and society; 2) there is over-investment in the higher levels of education and under-investment at early ages; 3) basic education has a higher rate of social return on the capital invested in it compared with the return on capital invested in higher education. These conclusions are not usually accepted by societies with neo-liberal economies or by many senior academics and designers of public education policies who continue to cling on to the myth of meritocracy.

In the case of Spain, a recent literature review of research into pre-university levels (Turienzo & Manso, 2022) found that educational inequalities also occur in compulsory education and are a clear example of a lack of social justice. Educational equality has been proclaimed a right, on the basis of the *Universal Declaration of Human Rights* of 1948, but it has never been the case in practice. The fundamental problem is that there is a gulf between the official discourse on equality of opportunities promoted by education and the reality of the educational inequalities that underprivileged groups face. Why analyse inequalities between native and foreign students in compulsory education? In most cases, families of foreign origin face challenging sociodemographic situations. In addition to the circumstance of low economic status, there is their position as foreigners. Regarding school achievement, in a just society, this is not just a matter of all students duly attending school. It is necessary to consider how real the equality of opportunities actually is. The worst social segregation or social non-inclusion is that which is hidden behind poor academic results, skewed by cultural and socioeconomic background (Prieto, 2022). It is necessary to address, once and for all, the true problem faced by the foreign population in compulsory education: the mismatch between political declarations, set out in education acts, and the lack of financial resources and teacher training for the effective implementation of these laws.

The students' position as foreigners is no small matter. As the Nobel Economics laureates Banerjee and Duflo (2019) have argued, immigration is a question that is important enough to shape policy in general and educational policy in particular; and, above all, it produces a social climate of prejudices in broad sectors of the host population and among a significant number of teachers. There are many absurdities (or prejudices); among them, the idea that the educational levels of the foreign students are lower than those of the natives for promoting the learning of competences and for contributing to the economic development of the host country.

Regarding the question that concerns us, we believe the following are immediate precursors to the present work: 1) the results of the report from the project undertaken by the European Commission (2011) *Reducing Early School Leaving in the EU (RESL.eu)*, presented by Szalai (2013–2018); 2) the report by Carrasco, Pamiés and Narciso (2018) on the educational gap of students in compulsory education owing to their foreign origin, which is based on the data from the empirical research in Catalonia of the above-mentioned EU project; 3) the PISA 2018 report (OECD, 2019a & b) with regards to the educational inequalities of foreign students in Spanish compulsory education; 4) the report by Prieto-Mendoza (2022) on the integration of students of immigrant origin (realities, results and shortcomings of the Spanish education system); 5) the report by Mahía-Casado and Medina-Moral (2022) on the integration of foreign students in compulsory education in the Spanish education system; 6) the report by Carabaña (2023) on the impact of social segregation between centres

and its implications for the educational inequalities of foreign students; and 7) the most recent data published by Spain's National Statistics Institute (INE, 2023a & b), Eurostat (2023) and the Spanish government's Ministry of Education and Professional Training. These reports were all published in the last five years.

Why do we critique the results relating to educational inequalities of foreign students from the perspective of theory of care? Because in the best cases the dominant models of school learning and assessment follow approaches from liberal thought and in the majority follow neo-liberal approaches with an economic outlook, which are insufficient for understanding the root of educational inequalities and inadequate for evaluating them.

Nonetheless, the current theory of care offers two promising lines for education: ethics and policy. Ethics of care have acquired considerable profile with the current emergence of applied ethics. It is an ethics of cases in which each individual or social group has its own specific needs, and they demand the duty to facilitate the opportunities to satisfy them. The ethics of care transcend and complement the ethics of justice (Pau, 2020). The ethics of justice are based on treating all individuals the same, while the ethics of care propose the opposite: unequal treatment for different people. This is because they start from two different ethical principles: the former is a universal, objective and abstract principle as it is enunciated in regards to all individuals in general, while the latter is a particular, subjective and concrete principle that refers to each human being or social group in its specific needs. There is no reason to set the ethics of care and the ethics of justice against each other: care must be taken into consideration if we are to achieve justice. Care is a more basic value than justice in that it obliges the policies of justice to be applied in a different way, thus making them more just.

As foreign students have very special circumstances and needs, the ethics of care focus on these circumstances and needs and call on the people responsible for educational policies and teachers and families to achieve social inclusion:

Schools increasingly fail to fulfil the role of facilitating social mobility that is assigned to them because they do not offset the most disadvantaged students' economic and cultural deficiencies. All of the studies carried out in this regard agree in concluding that school failure above all harms immigrant students and, in general, students from disadvantaged sectors (Camps, 2021, p. 60).

The diversity of the needs of foreign students owing to their culture of origin, the difficulties that often result from late entry to a school curriculum that is different to the one they studied in their country of origin, lack of knowledge, in some cases, of the vehicular language in which the curriculum is delivered in Spain as a whole or in its autonomous communities, and other circumstances such as the social settings between the school and the family in which the students interact, requires careful attention to their particular features and differences, both cultural

and personal. Therefore, the educational models of liberal politics based on the theory of justice should be reconsidered and complemented with other alternative educational models (Mínguez & Linares, 2022) and neo-liberal approaches should be rejected.

The complexity of the situations that affect foreign students makes them especially vulnerable. And solutions to the problems of vulnerable people also have to be political: “It is a mistake to maintain that justice alone is part of the public sphere while care remains in the private sphere. Care is a universal duty; it should be accessible to anyone who justly requests it” (Camps, 2021, p. 76, own translation). Meeting the needs of the most vulnerable cannot be left solely to the mercy of sensitive individuals. Efforts by political leaders and leaders of civil society are also needed. The necessary response to these problems is an essential imperative that should involve everyone: from ordinary citizen to social organisations of all types, from public bodies to governments and international institutions. Care should be regarded as a normative ethical principle that should govern all human actions, both individual and organisational.

2. OBJECTIVES

Our first objective is to identify the educational inequalities between native and foreign students in Spanish compulsory education, relating to the acquisition of cognitive competences, repetition of years and early school leaving, according to the most recent national and international reports. These educational inequalities lead to social exclusion.

The second objective is to provide a critique from theory of care of the insufficiency of the means for school learning for foreign students and the instruments for assessing it. This theory is proposed as one that differs from and complements the theory of justice of liberalism and is in opposition to the educational concept of economic neo-liberalism which currently dominates conceptions of school learning and its evaluation. From theory of care, political, ethical and pedagogical guidelines for compulsory education are proposed for the social inclusion of the foreign population.

3. METHODOLOGY

This work describes educational inequalities between foreign and native students in compulsory education in Spain. The question focusses on Spain. To provide this description, we carry out a systematic review of academic articles from official primary sources and secondary sources. These reports are the precursors to this article. The data come from official sources such as Spain’s National Statistics Institute, its Ministry for Education and Professional Training, its Active Population Survey,

Eurostat and the PISA reports. We have also taken into account reports prepared by specialists (secondary sources) based on these data. These all meet the following criteria: 1) they relate to aspects of educational inequality in Spanish compulsory education or in another EU state; 2) they were published in the last 5 years; and 3) their methodology is empirical or they are reviews. The results described refer to the whole of Spain and are not disaggregated by autonomous community or by gender.

In order to carry out the systematic review correctly, we followed the PRISMA guidelines (Page *et al.*, 2021). We started the search on 20 January 2023, we performed the screening and selection process in February and we carried out the data analysis in March. We used the *WoS* and *Scopus* databases with the following search formulas and terms: Migrants* AND Outcomes* AND Spain* OR Migrants* AND Early school leaving * AND Spain*. We found that including other search terms such as “Foreigners”, “Inequalities” or “Academic results” did not increase the number of articles in the results.

We filtered by age of the sample and language (English and Spanish). The articles were recorded in Microsoft Excel®, eliminating duplicate articles and selecting ones that were of interest according to the criteria set out in Tables 1 and 2. The selection criteria correspond to the proposed objectives which the study attempts to answer. Figure 1 shows the process followed to select the articles included in this review. Of the 14 articles selected, 5 were identified in *Scopus* and 9 in *WoS*.

TABLE 1
 INCLUSION/EXCLUSION CRITERIA

	Inclusion criteria	Exclusion criteria
Type of article	Empirical or theoretical works based on official primary sources and national or international reports.	Theoretical or review works that do not include evaluation of educational inequalities between migrants and the local population.
Publication	≤ 5 years.	> 5 years.
Sample	Sample size ≥ 150.	Sample size < 150.
	Includes subgroups of migrants.	Does not include subgroups of migrants.
	Includes aspects relating to educational inequalities in compulsory education.	Does not refer to educational inequalities in compulsory education.
	Reports from Spain or elsewhere in Europe.	Reports from outside Europe.
Language	English or Spanish.	Other languages.

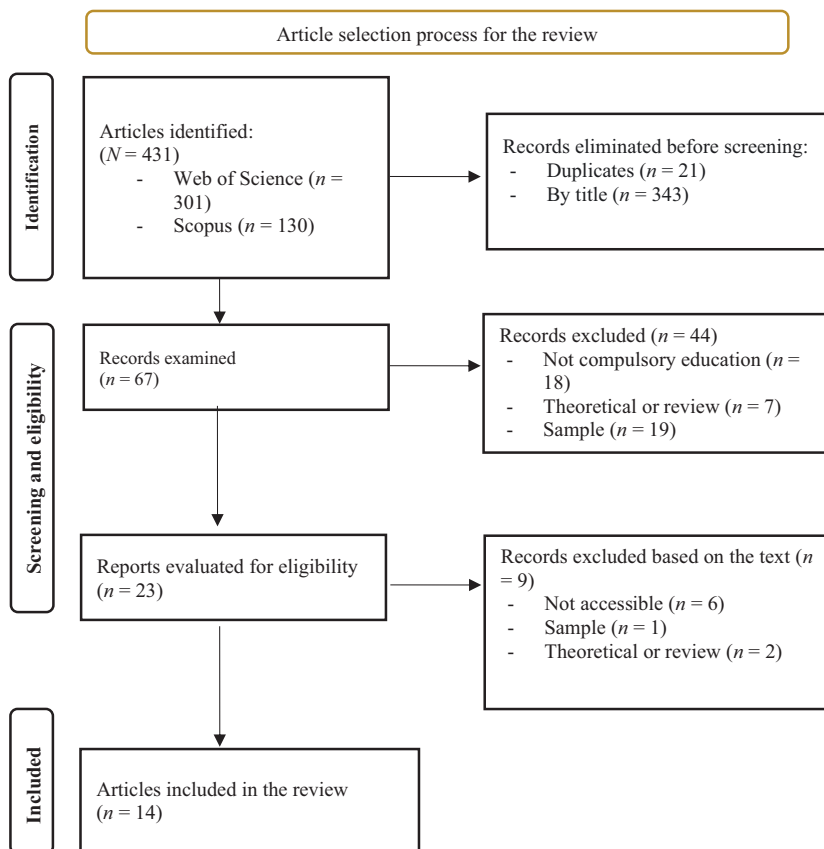
Source: prepared by authors

TABLE 2
 SUMMARY OF RESULTS

Study	Results
Ferrara (2022)	Disadvantages in higher secondary education and ethnic status.
Labussière <i>et al.</i> (2021)	Children classed as foreign and educational opportunities.
Cucalón-Tirado & Olmo-Pintado (2019)	Teachers' dilemmas and tensions when teaching foreign students.
Gries <i>et al.</i> (2022)	Challenges and barriers in educational achievements comparing native and immigrant students.
Grana (2021)	[Family and institutional narratives regarding barriers to accessing school for foreign students and their families.
Cebolla-Boado <i>et al.</i> (2019)	The role of education in explaining the differences before the risk of unemployment in the migrant and native population: Inequalities in academic results and educational progression between levels of foreign students compared with native ones.
Onses-Segarra & Estalayo-Bielsa (2021)	The need to improve integration policies for foreign children to avoid social exclusion.
Domingo & Bayona i Carrasco (2021)	Differences in students are highly visible in groups whose access to nationality is easier: In a context of unequal territorial distribution of these groups in the city, different impacts are introduced by neighbourhood.
Volante <i>et al.</i> (2019)	A useful starting point to formulate educational policies that confront the challenge of improving academic results of immigrant student populations within their country.
Essomba-Gelabert <i>et al.</i> (2019)	Proposals for intercultural politics.
Ambrosetti <i>et al.</i> (2023)	Well-being in school is much more important for the achievements of immigrant students compared with their native classmates, especially in the first cycle of secondary education.
Intxausti-Intxausti <i>et al.</i> (2022)	The gap in academic results between foreign and native students when there is a high level of immigrants in the school.
Francia <i>et al.</i> (2021)	The need to pay attention to the integration of the CDN in the enactment of the Agenda 2030 goals to avoid a simplistic and limited analysis of sustainability.
Koehler & Schneider (2019)	Introduction to the context: refugees in the education systems of EU member states.

Source: prepared by authors

FIGURE 1
 FLOW CHART BASED ON PRISMA 2020 GUIDELINES



Source: Prepared by authors based on the databases consulted

We were surprised to find in the review that educational policies do not directly address the practice of care as a solution to the educational inequalities facing foreign students. Most of the works we found address questions that can be classified in 3 categories of analysis: 1) care in the education system, especially in relation to teacher training; 2) society, care and social justice; and 3) care as a universal value. This literature review has also shown the importance that various authors place on care for education: the ethics of care are one of the principal foundations for the articulation of contemporary pedagogy given that their values are essential for the creation of a more just and sustainable society (Vázquez, 2010).

Therefore, in order to consider the results, we will start from the classical authors in the field of theory of care (Gilligan, 1982, Tronto, 2013, 2017 & Brugère, 2021) using the hermeneutic methodology, which is especially suited to analysis of people's vulnerabilities and how they relate to others (Domingo-Moratalla, 2022). This methodology is required by the theoretical perspective of care, initiated by Gilligan (1982), and by the conditions for practising care proposed by Brugère (2021), which have not been sufficiently explored in current research into the direction of educational policies and practices.

4. RESULTS

Educational inequalities between native and foreign students in compulsory education manifest themselves in three indicators: acquisition of cognitive competences (mathematics, science and reading), repeating years and early school leaving. This section principally refers to these inequalities. However, two issues should be addressed first given the controversies they generate in broad sections of Spain's population and among groups of teachers. Data are also provided regarding these issues. They are: 1) the increase in the foreign population in Spain in recent years; and 2) foreigners currently enrolled in compulsory education and their distribution by stages and by whether schools are publicly or privately owned.

With regards to the first issue, the increase in foreign population, Spain was historically a country of emigrants until the late-20th century. This historical situation has changed in the 21st century and Spain is now a country that receives foreigners. Between 2001 and 2008, there was an increase in the foreign population; this was followed by a decrease until 2015 owing to the 2008 financial crisis. The flow of migrants in each of the last 7 years (2016–2022) has been positive: more foreigners arrived than left (Instituto Nacional de Estadística de España, 2023). In absolute terms, the foreign population in Spain has increased in the last 7 years from 4 418 898 in 2016 (9.32 % of the total population) to 5 407 491 in 2022 (11.64 %).

With regards to the second problem, the progress of foreign students enrolled in mainstream education and in non-university special education from the 2001–2002 academic year up to the 2020–2021 academic year, the fluctuations we have identified in the foreign population in general have also occurred: growth in enrolment until the 2008–2009 academic year, a decrease until the 2015–16 academic year and a return to growth from that year to the present time (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). In the teaching systems mentioned above, which include, as well as compulsory education, the Baccalaureate, level 1 and 2 professional training and special education, the maximum percentage of foreign students enrolled has not exceeded 9.9 % of the non-university students (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Table 3 shows the details of compulsory education and its distribution by stages and by publicly and/or privately owned schools:

TABLE 3
 PERCENTAGE DISTRIBUTION OF FOREIGN STUDENTS BY MAINSTREAM
 COMPULSORY EDUCATION 2020–2021 ACADEMIC YEAR

	TOTAL foreigners (absolute figures)	State Schools		Private Schools	
		Absolute	%	Absolute	%
Mainstream Compulsory Ed.	693 079	545 541	78.71 %	147 538	21.28 %
Early-Years Ed.	160 188	125 806	78.54 %	34 382	21.46 %
Primary Ed.	337 050	271 494	80.55 %	65 556	19.45 %
Special Ed.	5 135	3 657	71.22 %	1 478	28.78 %
Compulsory Secondary Ed.	190 706	144 584	75.82 %	46 122	24.18 %

Source: prepared by authors

Regarding the central problem of this article, educational inequalities between native and foreign students, we consider three indicators of school achievement on completion of compulsory education: a) acquisition of mathematics, science and reading competences (PISA-2018 in OECD, 2019a & b); b) students repeating years in primary and compulsory secondary education (PISA-2018 in OECD, 2019a & b); and c) early school leaving (Eurostat, 2023).

With regards to the acquisition of cognitive competences, in compulsory education in the Spanish education system, foreign students score: 1) 40 points less in mathematics competences than native students; 2) 34 points less in scientific competences; and 3) 32 points less in reading competences. These differences are significant. Most of the authors who prepare their reports on the basis of these data believe that the gap is essentially caused by the socio-demographic conditions that affect foreign families: parents' level of studies, type of employment and accumulated wealth (ESCS, index of economic, cultural and social status) (OECD, 2019a).

Lower school achievement in cognitive competences has an immediate impact on the rate of students repeating a year. So, according to the PISA-18 data, the rate of repetition for 15-year-old native students is 22 %, while for foreign students it is 50 % (Mahía-Casado & Medina-Moral, 2022, p. 63). A significant number of teachers in Spain believe that repeating a year can give students with difficulties more time

to *catch up* with their classmates academically. Spain holds one of the top spots in students repeating a year.

The early school leaving rate is defined as the percentage of the population aged between 18 and 24 that has not completed the Baccalaureate and is not in any other type of training. Early school leaving is higher among foreign young people in all of the member states of the European Union. Spain also has the unfortunate distinction of occupying the top spot in this indicator of inequality: for each native student who leaves school early, more than two foreign students do so (Carrasco *et al.*, 2018; Mahía-Casado & Medina-Moral, 2022, p. 64). Although this situation has improved in recent years, the problem has persisted in the figures from the last 7 years (Table 4).

TABLE 4
EARLY SCHOOL LEAVING IN THE POPULATION AGED
FROM 18 TO 24 BY ORIGIN AND YEAR

Both sexes							
	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015
TOTAL							
Total (%)	13.3	16.0	17.3	17.9	18.3	19.0	20.0
Spanish (%)	11.4	13.6	14.7	15.3	15.9	16.4	17.8
Foreign (%)	26.5	32.5	35.1	35.1	35.8	37.6	36.9
With ESO title							
Total (%)	7.7	10.0	10.8	10.9	10.8	10.7	10.8
Spanish (%)	6.8	8.5	9.5	9.6	9.6	9.6	10.0
Foreign (%)	14.1	20.0	19.8	20.0	19.7	18.9	16.8
Without ESO title							
Total (%)	5.6	6.1	6.5	7.0	7.5	8.3	9.1
Spanish (%)	4.7	5.1	5.1	5.8	6.3	6.9	7.7
Foreign (%)	12.4	12.5	15.8	15.1	16.1	18.6	20.2

Source: Educabase (2023). Ministerio de Educación y Formación Profesional, based on the active population survey. Percentage calculated using the method established by Eurostat. ESO = Compulsory Secondary Education

5. DISCUSSION OF RESULTS

In this section, we adopt two perspectives to discuss the results: 1) comparing the results with other similar research from recent years; and 2) a critique from

theory of care of the neo-liberal approaches that underpin students' learning and evaluation processes.

With regards to the increase in foreign population, has there been an avalanche of immigrants towards rich countries? This problem has been called *the mouth of the shark* (Banerje & Duflo, 2019) because of the panic and the political repercussion it has caused in many countries in the European Union and in the United States. According to the *World Migration Report 2020*, the proportion of international migrants in relation to the global population is almost the same as in the years 1960 or 1990 or 2017: 3.5 % (UN - IOM, 2019). According to this report, Europe, our geopolitical setting, hosted some 82 million international migrants in 2019, 18 % of its total population. Despite this international migration, the population fell in 2019 and 2020 by 0.4 % and 0.6 % respectively (Eurostat 2023). This can hardly be regarded as an avalanche, although the war in Ukraine might affect the previous figures.

In the case of Spain, the data reveal three phenomena: 1) until recently, the Spanish were citizens of a country of emigrants and we should remember this historical situation; 2) there is no avalanche of foreigners threatening our jobs or the existence of the Spanish state; furthermore, the proportion of foreigners in Spain is lower than the European Union mean of 18 %; 3) we belong to a multicultural country with a mix of cultures, both for the path of our own history and for the new reality of migrations.

What do the data say about the rate of enrolment of foreign students in compulsory education? 1) there is no avalanche in the rate of enrolment in the total population, although compulsory education is the level with the most foreign students; 2) the highest percentage is concentrated in primary education; 3) there is a notable fall in students in Compulsory Secondary Education compared to primary; this can probably be attributed to early school leaving; 4) less than 25 % of the students are enrolled in private schools, whether state-assisted or not; 5) the previous fact reflects segregation of foreign students by type of school. For Carabaña (2023), this situation simply does not represent a problem that generates educational and social inequalities; for other researchers, with whom we agree, it is a clear exemplar of such inequalities (Lubián-Grana, 2021).

Regarding inequalities in *cognitive competences*, there is agreement among researchers on the significance of the socio-demographic conditions that affect foreign families (ESCS). Nonetheless, they focus on different aspects when analysing the position of foreigners in greater depth. For example, Essomba-Gelabert *et al.* (2019) suggest focussing on specific factors that help to overcome inequalities: learning the language, community education, training teachers to develop an intercultural focus and family participation. They also propose considering the recommendations by experts from 2018 in the framework of the European SIRIUS network regarding new policy guidelines aimed at the integration of foreign children and adolescents with a holistic student-centred focus (Onses-Segarra & Estalayo-Bielsa, 2021).

In educational policies aimed at integrating the foreign population, the results reveal a lack of coordination between the government and educational institutions and, above all, a lack of collaboration by the people responsible for educational policies with other sections of the government responsible for economic, health, employment and immigration policies. Without this holistic overview of the problem of integration, the value of the current large-scale data sets is very limited for research and political analysis (Volante *et al.*, 2019).

The results of other pieces of research relate to the climate of reception of the teachers and by the centres, listening to the aspirations of the families and of the students. It has been established (Carrasco *et al.*, 2018) that despite the different forms of support received by their families, foreign students' aspirations are often ignored or overlooked in the educational responses offered by sectors of teachers and the management teams of a large number of centres.

As for teachers, as the educational resources available are not adequate or sufficient to meet the specific needs of these students, they use arguments and strategies to direct their students towards educational itineraries that are in conflict with the students' higher expectations of their own performance (Cucalon-Tirado & Olmo-Pintado, 2019). Regarding the centres, according to family accounts and statements by management teams, there are institutional barriers relating to them being migrants when choosing a centre for their children owing to access regulations that penalise these families to a greater extent. In some centres, the institutional barriers are a consequence of unacceptable discriminatory practices (Grana, 2021).

Foreign ESO students' perceptions of teachers' expectations of their possibilities of school achievement is poor and always below the expectations they attribute to their parents (PISA-2018, in OECD, 2019a & b). This influences their self-concept, academic regulation and completion, sense of belonging in the school and confidence in their education. Students' subjective well-being in the centre correlates positively with school achievement (Ambrosetti *et al.*, 2023).

Regarding foreign students who repeat a year, research has for some time shown that repeating a year has negative effects on subsequent academic performance and on attitudes towards the educational centre. The mean difference in reading performance between students who repeat a year and those who do not is 98 points for OECD countries. In the EU as a whole it is slightly lower at 93 points in favour of those who do not repeat. The difference between the two groups in Spain is 97 points. Analysis of the PISA-2018 figures shows that repeating a year does not help improve students' reading, mathematics or science performance. Reducing the rate of people repeating a year in compulsory education is something that the Spanish education system still needs to address.

Early school leaving has substantial costs, both from the point of view of the young people who leave and for society as a whole. This is indicated by projections

regarding employability, participation in the job market, job stability, salaries and productivity (Cebolla-Boado *et al.*, 2019). Early school leaving is another important indicator of the educational gap in compulsory education that results in social exclusion (Mahía-Casado & Medina-Moral, 2022). Although this situation has improved in recent years, the problem has persisted in figures from the last 7 years.

Therefore, the second part of the discussion of the results is a critique from the theory of care of liberal and neo-liberal approaches to students' learning and their evaluation. This second perspective is backed by the literature review of research over a period of 10 years (2010–2020) on ethics of care and education (Babarro *et al.*, 2023). We reviewed 1189 works in *ERIC*, *WoS* and *DIALNET* and from this analysis of the articles that passed through all of the selection filters we identified six principal topics: care and social justice; care and education; teacher identity; care and gender; teacher training; and cultural diversity and education. This review found that care is a central pillar of current pedagogy.

As Brugère (2021) argues, ethics of care reject the collective accounts that impersonally encompass all individuals. The assertion of individual liberties and personal autonomy should be analysed again from an interdependent world, with varying forms of vulnerability and injustice to which they relate. Moreover, it is necessary to turn our gaze to ordinary life, to embodied and relational subjects (Gozálvez & Jover, 2016). If the theory of care can propose educational policies and practices that complement those of liberalism and provide an alternative to those of neo-liberalism, it is because it puts us on guard against the commercialistic and bureaucratic tendencies of our societies, proposing the need to take into account the specific *others*, putting into effect more just social policies (Jackson, 2014). Looking out for others means carefully considering vulnerable people, giving them the means to share in wealth, resources and decision-making powers, in order to establish a shared world in which people are not excluded because of their gender, wealth or because they are immigrants.

From this perspective, we criticise the majority of the approaches of the learning processes, that are normally the same for native and foreign students and do not take into account their personal traits, their cultural conditioning and the circumstances of each individual's entrance into the Spanish education system. In particular, we criticise the standardisation of international processes for assessing student competences, which do not take into account personal characteristics and students' position as foreigners; a standardisation that has acquired socio-academic approval and prestige. The persistence of inequalities reveals the failure of the practical applications of neo-liberal education policies. Different policies are needed, that address the individual, family and cultural characteristics of foreign students and connect the education system to other important fields within governments, such as the economy, health, employment and social care (Volante *et al.*, 2019).

6. CONCLUSIONS

In relation to the first objective, identifying educational inequalities, the principal conclusions are as follows:

1. Research agrees that educational inequalities exist between foreign and native students in compulsory education regarding the acquisition of cognitive competences (mathematics, science and reading), repeating years and early school leaving. These inequalities are significant. This is backed by the international reports relating to Spain and data provided by Spain's Ministry of Education and Professional Training, its National Statistics Institute and Eurostat. There is also agreement that the most influential factor in these inequalities is the index of economic, cultural and social status (ESCS) of the families, whether native or foreign.
2. There is no agreement on whether students being foreign is a significant factor for educational inequalities. Some research – a minority – sees students being foreign as a matter of little importance in the organisation of the schools and in these students' lower presence at more prestigious schools and their absence from the curriculum pathways that lead to higher studies. Most research argues that being foreign is important in educational inequalities and the social exclusion of the students.
3. Research that considers being foreign to be important insists on the lack of realistic policies that take into account the particular needs of the foreign population. In particular, these works identify: 1) a lack of attention to diversity owing to cultural background; and 2) a disconnection between educational policies and the other government policies regarding the economy, health, employment, immigration and social care. For an inclusive education, it is necessary to design policies that consider individuals and their surroundings.
4. In particular, they emphasise the need for specific and adapted programmes for language learning, community education and family participation. They insist on the need to listen to families and students in their preferences and expectations both for access to centres and for curriculum pathways.
5. The importance placed on teacher training is a separate matter: for the hosting of students to be sensitive to their needs, to respect their school expectations, provide accompaniment in the transition between school stages and in training for an intercultural focus in teaching.

In relation to the second objective, the critique of the dominant approaches in learning processes and evaluating them from theory of care, the conclusions are:

1. The ethics of care reject the approaches of learning processes that are the same for all individuals. Learning processes must be adapted to the needs and circumstances of each individual and/or social group.

2. *Care* is an ethical and political theory that proposes fairer educational practices than those espoused by liberalism, which it complements, and alternative educational practices to those of neo-liberalism, which it repudiates. Care for foreign students requires careful attention to their vulnerability, giving them the means for real equality of opportunities.
3. This perspective criticises the majority of the approaches to the learning process, which are normally the same for all students, native and/or foreign. Above all, it criticises the legitimacy of the results of the international performance assessments, such as the Programme for International Student Assessment (PISA reports) or the PIRLS-2021 report (2023) on the reading comprehension of children in year 4 of primary school in the Spanish education system compared with students from other OECD and EU countries. The report in question did not even consider being foreign as a factor. A change of direction is needed if we are to solve the serious problem of educational inequalities and social exclusion of foreign students. The theory of care, in its ethical and political aspects, could provide this new direction as it foresees educational alternatives that would have to be explored.

REFERENCES

- Ambrosetti, E., Bettin, G., Cela, E., & Paparusso, A. (2023). Subjective well-being and school outcomes among children of immigrants and natives in Italy. *Population, Space and Place*, 29, e2639. <https://doi.org/10.1002/psp.2639>
- Babarro, A., Correa, J. M., y Aberasturi, E. (2023) Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.2903>.
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2019). *Good economics for hard times*. Allen Lane.
- Brugère, F. (2021). *L'éthique du «care»*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bruge.2021.01>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros. Un dudoso problema del sistema escolar*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 212-236, <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Cebolla-Boado, H., Miyar-Busto, M., & Muñoz-Comet, J. (2019). How much can you take with you? The role of education in explaining differences in the risk of unemployment between migrants and natives. *Comparative Migration Studies* 7(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0144-4>
- Cucalon-Tirado, P., & Olmo-Pintado, M. (2019). Dilemmas and tensions teachers face with migrant students. *Disparidades-Revista De Antropología* 74(1), 1-16. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>

- Domingo, A., & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Migratory trajectories and school performance in the neighborhoods of Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1). <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Domingo-Moratalla, A. (2022). *Homo curans: El coraje de cuidar*. Encuentro.
- Educabase. (2023). *Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Essomba-Gelabert, M. À., Guardiola-Salinas, J., y Pozos-Pérez, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- European Commission. (2011). *Reducing early school leaving*. Commission Staff Working Paper. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. [SEC(2011)96], 26 January 2011. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf
- Eurostat. (2023). *Population changes by component, EU 1990-2021*. Eurostat.
- Ferrara, A. (2022). Aiming too high or scoring too low? Heterogeneous immigrant-native gaps in upper secondary enrollment and outcomes beyond the transition in France. *European Sociological Review*, 39(3), 366-383. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac050>.
- Francia, G., Neubauer, A., & Edling, S. (2021). Unaccompanied Migrant Children's Rights: A Prerequisite for the 2030 Agenda's Sustainable Development Goals in Spain and Sweden. *Social Sciences*, 10(6). <https://doi.org/10.3390/socsci10060185>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gozávez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Gries, T., Redlin, M., & Zehra, M. (2022). Educational Assimilation of First-Generation and Second-Generation Immigrants in Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 23(2). <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00863-9>
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantage Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- INE. (2023a). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, sexo y edad*. INE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24387>
- INE. (2023b). *Abandono temprano de la educación-formación*. INE. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Intxausti-Intxausti, N., Oregui-González, E., & Azpillaga-Larrea, V. (2022). The perception of stakeholders regarding the outcomes achieved by schools with high or low levels of

- effectiveness and high numbers of immigrant students. *Improving Schools*, 25(3), 224-243. <https://doi.org/10.1177/13654802211056870>
- Jackson, L. (2014) 'Won't Somebody Think of the Children?' Emotions, child poverty, and post-humanitarian possibilities for social justice education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(9), 1069-1081. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.931430>.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Labussière, M., Levels, M., & Vink, M. (2021). Citizenship and education trajectories among children of immigrants: A transition-oriented sequence analysis. *Advances in Life Course Research*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100433>.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Lubián-Grana, C. (2021). Family and institutional narratives on barriers accessing schools in migrant families: A case study in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 29(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>
- Mahía-Casado, R., y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf
- Mínguez, R., y Linares, L. (2022). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Alumnado extranjero*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/alumnado-matriculado/alumnado-extranjero.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Alumnado extranjero*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/alumnado-matriculado/alumnado-extranjero.html>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, Publishing*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2019b). *Informe PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publivent/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>
- Onses-Segarra, J. & Estalayo-Bielsa, P. (2021). Integration policies of migrant children in Catalonia: challenges and opportunities for change. *ANNALES: Series Historia et Sociologia*. 30(4), 629-642. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.42>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Pau, A. (2020). El principio de igualdad y el principio del cuidado, con especial atención a la discapacidad. *Revista de Derecho Civil*, 8(1), 3-29. <https://nreg.es/ojs/index.php/RDC/article/view/507>

- Piketty, T. (2021). *Une brève histoire de l'égalité, Seuil, 2021, (A brief History of Equality)* Harvard University Press.
- PIRLS-21. (2023). *Estudio Internacional de Comprensión Lectora. Avance de resultados*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/05/20230516-avancepirls2021.html>
- Prieto-Mendoza, J. (2022). *Situación del alumnado de origen inmigrante: Realidades, resultados y carencias del sistema educativo español*. Fundación 1º de Mayo. <https://1mayo.ccoo.es/743986cc0188c5e5d9fd9152896ccb2d000001.pdf>
- Szalai, J. (2013-2018). Reducing Early School Leaving in the EU (RESL.eu). *European Commission (Seventh Framework Program)*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. C. (2017). There is an alternative: hominess curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Turienzo, D., y Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/fde.898>
- UN-IMO. (2019). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M., & Yahia, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037-1056. <https://doi.org/10.1177/1478210319835336> TABLE 2 SUMMARY OF RESULTS

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

POLÍTICA DE LOS AFECTOS Y PEDAGOGÍA: HACIA UNA EDUCACIÓN *POST-GÉNERO*

Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education

Luis Jaime ESTRADA CASTRO
Universidad Nacional Autónoma de México. México.
ljestrada@politicasy.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0000-8736-1324>

Fecha de recepción: 15/04/2023
Fecha de aceptación: 25/07/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Estrada Castro, L. J. (2024). Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación *post-género* [Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 157-181. <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

RESUMEN

Cuestionar y transformar las relaciones de poder y dominación que se ejercen en torno al género dentro del ámbito educativo implica visibilizar y desnormalizar los pensamientos, prácticas y comportamientos violentos que se han sedimentado históricamente, al grado de parecer naturales e irrefutables. Es por esto por lo que se propondrá, quizá como esbozo de un proyecto futuro, una educación post-género que recupere los afectos y emociones para la construcción de una pedagogía liberadora y transformadora: la comprensión de que somos seres relacionales -emocional y corporalmente- podría establecer las condiciones para acabar con las estructuras de dominación y violencia propias de la división binaria del género, particularmente en el ámbito educativo. La propuesta de una educación post-género vinculada con una

pedagogía afectiva, abre la posibilidad a una visión crítica en torno a los sujetos, los cuales son entendidos aquí como singularidades *sentipensantes* y *sentideseantes* que ponen en relación, en el proceso pedagógico y educativo, el cuerpo, las emociones, los afectos y todo aquello que conforma el aula como mundo sensible, en donde las relaciones jerárquicas de dominación asociadas al género dejarían de ser determinantes en el proceso educativo. La recuperación y vinculación de corrientes del feminismo *trans*, *queer*, descolonial-decolonial y antirracista junto con algunas propuestas teóricas y filosóficas de la posmodernidad, permiten pensar más allá del sujeto racional, en aras de una pedagogía afectiva y una educación post-género. Desde esta perspectiva, este tipo de pedagogía sería políticamente *queer* y *trans*, en donde el género no sea una asignación obligatoria ni determinante en la educación, y, particularmente, en donde la posibilidad de fluir o ir más allá de éste sea algo posible e incluso potenciado en los contextos educativos.

Palabras clave: afecto; cuerpo; educación; emoción; género; pedagogía; política.

ABSTRACT

Questioning and transforming the gender relations of power a domination within the educational sphere implies making visible and denormalizing the violent thoughts, practices and behaviors that have been historically sedimented, to the extent that they seem natural and undeniable. This is why we propose, perhaps as an outline or a future project, a post-gender education that recovers affections and emotions for the construction of a liberating and transforming pedagogy: the understanding that we are relational beings -emotionally and corporally- could establish the conditions to put an end to the structures of domination and violence inherent to the binary division of gender, particularly in the educational sphere. The proposal of a post-gender and affective pedagogy opens up the possibility of a critical vision of subjects, who are understood here as singularities *sentipensantes* (feeling-thinking) and *sentideseantes* (feeling-desiring). They put in relation, in the pedagogical and educational process, the body, emotions, affects and everything that makes up the classroom as a sensitive world, where the hierarchical relations of domination associated with gender would cease to be determinant in the educational process. The recovery and linking of *trans*, *queer*, decolonial perspectives and anti-racist feminism, together with some theoretical and philosophical proposals of postmodernity, allow us to think beyond the rational subject, for the development of an affective pedagogy and a post-gender education. From this perspective, this type of pedagogy would be politically *queer* and *trans*, where gender is not a compulsory or determinant assignment in education, and particularly, where the possibility of flowing or going beyond it is something possible and even enhanced in educational contexts.

Keywords: affect; body; education; emotion; gender; pedagogy; politics.

La posmodernidad está marcada por el regreso de los "otros" de la modernidad: la mujer, el Otro sexual del hombre, el Otro étnico o nativo del sujeto eurocéntrico y el Otro natural o terrestre de la tecnocultura

emergen como contrasubjetividades. Dada la importancia estructural de estos “otros” como atrezos que confirman a lo “mismo” en su posición de sujeto dominante, su “regreso” coincide con una crisis de las estructuras y de las fronteras de la subjetividad clásica, lo cual desafía sus propios fundamentos.

Rosi Braidotti (2005, p. 148)

1. ROMPER CON LO OBVIO: REPENSAR EL GÉNERO

Transformar la realidad implica hacer frente a la forma más sólida de su cierre, es decir, la manera en la cual su consistencia parece, a la luz del sentido común, incuestionable. Este cierre de la realidad dice el filósofo Santiago López Petit, se presenta como *lo obvio*: “El cierre mediante la obviedad tiene una eficacia extrema ya que ¿cómo dudar de lo que es obvio? Y, sin embargo, es un cierre sumamente frágil porque, en última instancia, es un cierre en falso bajo fondo de indeterminación” (López Petit, 2015, p. 61).

Lo obvio no es entonces sino el producto de una construcción histórica de relaciones de poder y formas del saber (Foucault, 2011) que normaliza e institucionaliza los pensamientos, acciones y percepciones colectivas e individuales. Lo obvio es conservador, mantiene una estructura estática que cierra la realidad cuando esta es cuestionada: “La obviedad es el peso del mundo que nos cae encima cuando queremos cambiarlo” (López Petit, 2015, p. 61).

Aparentemente irrefutable, lo obvio de la realidad se endurece cuando algún intento de fuga o transformación se plantea en el seno de su poder tautológico y redundante. Lo obvio establece la diferencia entre lo posible y lo imposible, distribuyendo y estructurando el mundo a partir de lo que reproduce lo dado y aquello que plantea la duda, la diferencia y el disenso, lo cual se intenta reducir mediante lo obvio a una impotencia precisamente por operar fuera de lo posible.

Sin embargo, es aquí donde comienza a trazarse una fisura en el seno de lo real. La posibilidad misma de un planteamiento distinto a lo esperado por lo obvio es ya una forma de acontecimiento, es decir, de un “advenimiento al ser del no-ser, advenimiento a lo visible de lo invisible” (Badiou, 1999, p. 204). Si el marco de lo posible está construido por el peso de la realidad, su transformación se encuentra siempre del lado de lo imposible.

En el campo de la política, por ejemplo, existe una corriente epistemológica que fundamenta sus análisis en el objetivismo y la producción teórica de lo que se denomina la *realpolitik*, la cual reconoce como campo de acción solamente lo “dado”, “objetivo”, “real”, “posible”, “obvio”. Sin embargo, estas perspectivas desertifican el campo de la política al dejar fuera lo que esta tiene de más propio: la capacidad de imaginar, transformar y crear. Es decir, que el peso de lo real pretende -ingenuamente- controlar, dominar, gobernar y gestionar el acontecimiento y su imprevisibilidad. En este sentido, el acontecimiento, en tanto indecible, es siempre “imposible”, pero es precisamente ahí donde radica la potencia de su cualidad *transformadora*.

El racionalismo pretende ingenuamente que es posible y necesario suspender toda subjetividad o prejuicio en el momento de analizar la realidad. Es lo que Hans-Georg Gadamer denominó “el prejuicio del prejuicio”:

Existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición. [...] En sí mismo ‘prejuicio’ quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes. [...] ‘Prejuicio’ no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente. [...] A los ojos de la Ilustración la falta de una fundamentación no deja espacio a otros modos de certeza sino que significa que el juicio no tiene un fundamento en la cosa, que es ‘un juicio sin fundamento’. Esta es una conclusión típica del espíritu del racionalismo. Sobre él reposa el descrédito de los prejuicios en general y la pretensión del conocimiento científico de excluirlos totalmente (Gadamer, 2007, pp. 337-338).

La ingenuidad de las pretensiones racionalistas, objetivistas y realistas radica entonces en imaginar un individuo puramente racional, capaz de suspender sus propios prejuicios y aprehender de esta manera la realidad objetiva del mundo. Sin embargo, dicho “hombre verídico” -como lo ha denominado Nietzsche (2016, p. 263)- no existe, no es sino una abstracción que se hace pasar por objetiva y universal, pero que lo desvincula totalmente de su realidad sociocultural y del horizonte desde el cual interpreta el mundo:

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que le pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser* (Gadamer, 2007, p. 344; cursivas en el original).

Incluso, como ha señalado Judith Butler, este individuo racional, que es también aquel de la fantasía del “contrato social”, se piensa de antemano con determinadas cualidades dadas:

Otro aspecto aún más destacable de esta fantasía del estado de naturaleza que suele invocarse como una ‘fundación’ es que, en el origen, hay un hombre y es adulto, es dueño de sí mismo y es autosuficiente. [...] Se ha separado la independencia de la dependencia y se ha determinado lo masculino y lo femenino, en parte por esta distribución de dependencias. La figura primaria y fundadora [racional] es masculina. [...] en otras palabras, se postula que el individuo que se nos presenta como el primer momento de lo humano -la aparición del humano en el mundo- no ha sido nunca niño, como si nunca se lo hubiera cuidado, nunca hubiera dependido de padres, de relaciones cercanas o de instituciones sociales para sobrevivir, crecer y (presumiblemente) aprender. [...] de algún modo, y desde el comienzo, está siempre dispuesto y capacitado, nunca ha sido

mantenido o apoyado por los demás, ni ha sido llevado en otro cuerpo para nacer, ni alimentado cuando no estaba en condiciones de alimentarse por sí mismo, nunca fue arropado por alguien con una manta los días de frío (Butler, 2022, pp. 42-43).

Este individuo original y racional que enarbolan las corrientes liberales, objetivistas y racionalistas de una pretendida credibilidad científica es, paradójicamente, todo menos empírico. Sin embargo, no por eso deja de ser importante pensarlo, precisamente porque se ha sedimentado hegemónicamente como un individuo capaz de producir -y al mismo tiempo ser producto de- discursos de “verdad”. Para clarificar, no es que se esté en contra de la verdad, sino que la verdad no es algo que esté dado a priori y que se tenga que descubrir; por el contrario, se trata de “hacer de la verdad algo por crear” (Deleuze, 2018, p. 187).

Por lo tanto, la propuesta que aquí se planteará se inscribe dentro del campo de “lo imposible”, lo cual es propio de todos los ámbitos de la existencia, incluido, por supuesto, el pedagógico y educativo: “Cuando hablo de ‘lo imposible’ no me refiero a aquello que jamás podría suceder y nunca va a ocurrir. Lo imposible indica el efecto presente, actual, de algo que estrictamente hablando no es posible en un campo dado de la experiencia, pero que impulsa a la gente a actuar como si lo fuera” (Arditi, 2010, p. 166).

En este sentido, es importante señalar que lo imposible no es lo impotente. Por el contrario, la potencia del acontecimiento radica precisamente en la ruptura de los marcos de lo posible, precisamente para “hacer ver” que otro orden de la existencia “ya es posible”. Es el gesto del acontecimiento sensible que ya identificaba Walter Benjamin (2016) al “frotarse los ojos” para volver a mirar y sentir aquello que, a pesar de haber estado siempre ahí, no advenía a la sensibilidad.

Es importante percatarse que la mirada y la sensibilidad, lo mismo que un cuerpo, son absolutamente políticos. “Frotarse los ojos” para volver a mirar y enfocar, no es un asunto fisiológico ni responde a las cualidades de lo mirado/sentido; por el contrario, se trata de regímenes sensibles que marcan políticas del afecto y formas de habitar el mundo.

Lo obvio, por lo tanto, forma parte del paradigma de lo hegemónico. Disputar la hegemonía y vencer en ella implica producir un orden y dotar de sentido a las instituciones sociales que regulan los pensamientos y prácticas de los sujetos, es decir, aquello que produce “sentido común”: “Lo que en un determinado momento se acepta como el orden ‘natural’, junto con el sentido común que lo acompaña, es el resultado de prácticas hegemónicas sedimentadas” (Mouffe, 2014, p. 22). Esta “sedimentación” normaliza ritmos, formas, sentidos, percepciones y relaciones que conforman la realidad que se presenta objetivada (Berger y Luckmann, 2008), pero que no es sino el producto contingente y precario de una propuesta cultural que ha devenido hegemónica.

Esta hegemonía produce narrativas, percepciones y sensibilidades de la realidad, lo que al sedimentarse pareciera que, por sentido común y ante la evidencia de lo

obvio, es incuestionable y, por tanto, imposible de cambiar. Sin embargo, como ha expresado Mouffe (2014), a toda práctica hegemónica se le contraponen otro tipo de prácticas contrahegemónicas, cuya principal función es hacer visible el carácter contingente de dicha hegemonía, la cual ha sedimentado de determinada manera producto de las relaciones y articulaciones de fuerzas que vencieron sobre otras, pero que están siempre abiertas a su transformación, de donde viene su carácter precario.

La política de “lo imposible” y las prácticas contrahegemónicas son formas complejas y articuladas de emancipación y sublevación, principalmente porque son una disputa estética-semántica por la interpretación del sentido de la realidad, ya que tiene efectos sobre la sensibilidad, la percepción, lo decible y lo visible (Rancière, 2014). Romper con lo obvio es, por tanto, una forma de sublevación capaz de emanciparse de cualquier forma de sujeción:

Mi proyecto es multiplicar por todas partes, o bien en todos los lugares donde sea posible, las ocasiones de sublevarse con respecto a lo dado [...]. Uno se puede sublevar contra un tipo de relación familiar, contra una relación sexual, uno puede sublevarse contra una forma de pedagogía, uno puede sublevarse contra un tipo de información (Foucault, 2016, p. 84).

Por tanto, es la fuerza hegemónica de lo obvio y el sentido común, lo que normaliza la forma en la cual sentimos y percibimos los cuerpos y los sujetos producidos por los discursos y las prácticas de la realidad que se presenta como dada, entre las que se encuentran las formas hegemónicas de configuración del género y los procesos de subjetivación asociados a ellas. La relación binaria del género y su pretendida determinación biológica se presentan como obviedades que se sedimentan y normalizan. Plantear nuevas formas de establecer relaciones de género, otras formas de expresión fuera de la lógica binaria, o, lo que aquí se propondrá, ir más allá del género para superarlo, suele ser inmediatamente rechazado con todo “el peso del mundo” y de la realidad.

Las luchas por la diversidad sexual y de género, así como los movimientos feministas, han planteado un profundo cuestionamiento a la normalización de una realidad que, mediante el ejercicio del poder a través del lenguaje, las prácticas y las representaciones sociales ha mantenido en un lugar de dominación a una multiplicidad de seres singulares que escapan de las construcciones hegemónicas del sexo, el género, el cuerpo, la razón y los afectos.

En este sentido, Paul Preciado en su *Manifiesto contrasexual* recupera la importancia de todo aquello que se fuga, se desvía o vagabundea: “La contrasexualidad tiene como tarea identificar los espacios erróneos, los fallos de la estructura del texto [...] y reforzar el poder de las desviaciones y derivas respecto del sistema heterocentrado” (Preciado, 2019, p. 18). En los procesos de socialización en contextos pedagógicos se tienden a normalizar y disciplinar pensamientos, conductas, cuerpos, afectos y *sentipensares* (Fals Borda, 2009), pero siempre encuentran formas de resistencia a partir de estos desvíos, de los extrañamientos de fuerzas inauditas

o imposibles que crean otros discursos y otras formas de individuación fuera de las lógicas binarias del género, y más allá del género, en aras de una transitividad heterogénea y múltiple de singularidades siempre en (de)construcción.

El patriarcado es precisamente esta forma de normalización violenta del sistema heterocentrado de la realidad cuyos efectos se corporeizan principalmente en las mujeres y personas cuya diversidad sexual y de género rompe la estructura heterosexual y binaria-genérica. Por lo tanto, la mirada propia de una nueva sensibilidad dejaría de ver seres completos y acabados en donde lo que existe son relaciones complejas, flujos de fuerzas transmutantes en constante devenir, dado que, como señala Étienne Souriau, “la existencia puede encontrarse no solamente en los seres, sino *entre* los seres” (Souriau, 2017, p. 105).

En este sentido, ver y sentir un cuerpo más allá del género y comprender su existencia en transición o devenir continuo, requiere de una nueva sensibilidad que desnaturalice las percepciones y sentidos comunes sedimentados. La educación juega un papel fundamental, toda vez que es en el espacio de la pedagogía en donde se juegan con mayor intensidad las conformaciones de las formas de subjetivación, las relaciones de alteridad y el lugar que se ocupa dentro del mundo, el cual, como se ha abordado, se encuentra también en continua transformación.

En relación con la escuela y las relaciones de poder y dominación, Catherine Walsh propone algunas preguntas que pueden ser detonantes para el pensamiento crítico en torno a la educación:

¿Cuáles son las perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo?, y ¿cuál es el significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones? ¿Existe una complicidad (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas? ¿De qué manera se asumen con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo? (Walsh, 2021, p. 11).

Son preguntas éticas y políticas en el campo de la educación que contribuyen a abrir el debate sobre las jerarquías y formas de dominación implícita y explícitamente reproducidas en las aulas y los planes de estudio. Particularmente cuando se han normalizado la violencia y la dominación, respecto a la violencia epistémica o el racismo y la colonialidad inmersas en la configuración moderna de la educación, es fundamental recuperar lo planteado por Lia Pinheiro:

La modernidad histórica expresaba, en realidad, la esclavitud de los pueblos y la negación de su existencia como sujetos histórico-políticos. Esta modernidad fue considerada la cuna del racismo colonial; de la introyección, en el inconsciente colectivo, del mito de que el no-blanco es, por definición, el villano, la raíz del complejo de dependencia del colonizado. Es decir, la inferiorización como correlato nativo de la superioridad europea

(Fanon, 2008). Desde el punto de vista de la dominación cultural y política, el racismo y la segregación social son la esencia de las relaciones coloniales y la acumulación capitalista (González-Casanova, 1969). En este contexto, emerge la denuncia del carácter deshumanizador de la educación, en la perspectiva subrayada por Paulo Freire (1987), como también el papel que juega lo educativo y lo pedagógico en los procesos de opresión, en la reproducción del colonialismo interno (González-Casanova, 1969), de la colonialidad del poder (Quijano, 1999), del saber (Lander, 2000) y en el antagonismo de clase, raza/etnia y género. De ahí de concebir *otra educación, otra(s) pedagogía(s), otra(s) escuela(s)* (Pinheiro, 2021, p. 108; cursivas en el original).

Esa “*otra educación, otra(s) pedagogía(s), otra(s) escuela(s)*” son aquí la apuesta de una pedagogía afectiva y una educación post-género, la cual se suma a una larga tradición pedagógica y de teoría crítica de la educación que busca descolonizar, desracializar, despatriarcalizar, desinstitucionalizar y, en general, deconstruir la educación misma:

La búsqueda actual de nuevos embudos educativos debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas de aprendizaje que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse (Ilich, 2010, p. 14).

“Tramas de aprendizaje” que se construyen en los contextos de socialización, en tanto que ver, escuchar y sentir son resultado de complejos procesos en los cuales el sujeto¹ en transición (des)aprende sensiblemente su existencia en el mundo. Es en este sentido, en relación con el género y sus consecuencias sensibles, políticas, simbólicas y culturales, que el patriarcado como dispositivo de desigualdad y violencia basado en la división hegemónica y dominante del género, es también un dispositivo sensible en tanto que produce marcos de sentido e interpretativos del mundo y, particularmente, formas sensibles de percibir, sentir y afectar a los cuerpos que lo habitan. Al respecto Rita Segato reflexiona:

El patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad. Esta estructura, que moldea la relación entre posiciones de diferencias de prestigio y poder, aunque capturada, radicalmente agravada y transmutada en un orden de alta letalidad por el proceso de conquista y colonización, precede sin embargo, como simple jerarquía y en un *patriarcado de baja intensidad* o

¹ Se utiliza el concepto “sujeto” de manera cuidadosa considerando las críticas que el posestructuralismo ha hecho a dicha noción y sus consecuencias políticas y epistémicas. En este sentido, se recupera la idea de Judith Butler sobre la sujeción: “Foucault se refiere a la sujeción en *Vigilar y castigar*, y esta palabra, como es bien sabido, tiene un doble significado: *assujettissement* significa tanto la sujeción (en el sentido de subordinación) como el convertirse en sujeto” (Butler, 2017, p. 8). Esta segunda acepción implica reconocer que “el sujeto” no es algo dado, sino que reconoce la cualidad de agencia de ese “sujeto”, ya que al “convertirse” en tal, puede actuar sobre sí mismo para devenir en formas corporales y subjetivas distintas a las hegemónicamente esperadas, lo cual incluye, por supuesto, el género o su ruptura con él.

bajo impacto, a la era colonial-moderna. La expresión patriarcal-colonial-modernidad describe adecuadamente la prioridad del patriarcado como apropiador del cuerpo de las mujeres y de éste como primera colonia (Segato, 2016, p. 18; cursivas en el original).

Las relaciones de género basadas en la desigualdad se configuran en diferentes aspectos de la vida cotidiana: el cuerpo, las relaciones íntimo-afectivas, la familia, el trabajo y la educación en la institución académica. Por supuesto, para desarticular lo obvio, primero habría que enunciarlo. Asimismo, el objetivo es desarticular las sedimentaciones hegemónicas en torno a género al proponer una mirada post-género en transición respecto a la forma en la cual se producen los procesos de subjetivación y la importancia que en esto tienen la educación y la pedagogía.

Es en este ámbito donde se planteará el análisis, en tanto que ahí se producen y reproducen distintos discursos y formas del saber que suelen fortalecer las estructuras de poder propias del sistema patriarcal y sus efectos precarizados y violentos sobre las singularidades que se expresan en la diversidad sexual y de género.

2. EDUCACIÓN POST-GÉNERO

Una de las principales expresiones de la desigualdad de género en el ámbito académico es la violencia epistémica, la cual produce inequidad, exclusión y marginación de voces y pensamientos fuera de los límites de lo considerado válido y racional, cualidades casi siempre enmarcadas en la figura “antropo-falo-ego-logo-céntrica” (Rolnik, 2019, p. 82), a lo cual habría que añadirle la cualidad dominante de lo “hetero” como orientación sexual y lo “cis” como identidad de género.

Raquel Güereca profundiza en la noción de “violencia epistémica de género” y señala que

abarca el menosprecio colonial sobre los saberes y experiencias de clases y sujetos sociales que conforman el Sur global, y se expresa en la invisibilización de las aportaciones de las mujeres como sujeto social históricamente excluido de la producción de conocimientos que dieron forma a la ciencia moderna y a la ciencia académica (Güereca, 2017, p. 15).

Cabría añadir que ese menosprecio colonial recae también sobre la producción de conocimiento ancestral de *Abya Yala*, particularmente de las comunidades y pueblos originarios, así como de las voces múltiples y heterogéneas que conforman la diversidad sexo-genérica.

Esta violencia se visibiliza en la desigual producción de conocimiento y en una supuesta falta de capacidad de comprensión racional por parte de determinados sujetos apartados a la subalternidad epistémica, así como en la forma en la cual los saberes de los diferentes campos disciplinarios son enseñados y reproducidos en las escuelas.

El histórico silenciamiento de las mujeres y de las diversidades sexo-genéricas en el ámbito de la producción epistémica dentro de los diferentes campos del

saber se convierte en una práctica cotidiana plasmada en los planes y programas de estudio que suelen componer los campos disciplinarios de las universidades. Esto es lo que Selene Aldana, María Crisóstomo, Itzuri Moreno, Katya Vázquez y Amada Vollbert identifican, en diálogo con Raquel Güereca, como algunas de “las tendencias identificables en la sociología y su enseñanza”:

- Guetización de los estudios feministas y de género, a los que se considera como una subespecialidad de interés exclusivo de las académicas feministas, lo que se ve reflejado en los Planes de Estudio [...].
- Insistencia en narrar la historia de la disciplina en términos de ‘padres fundadores’ como grandes personajes heroicos, solitarios y paternos.
- Asumir, como lo suelen hacer los autores estudiados, la existencia de una sociedad única para hombres y mujeres partiendo de la generalización de la experiencia masculina.
- Desconsiderar el efecto configurador del género en los diversos fenómenos sociales.
- Cuando en las investigaciones se considera a las mujeres, a menudo son presentadas de una forma estereotipada.
- Pasar por alto importantes áreas de investigación social por asociarse con el mundo de lo femenino, como las relacionadas con las emociones o el trabajo reproductivo de la vida humana.
- Ignorar la importancia del trabajo reproductivo y de cuidados en la configuración y explicación del mundo social (Aldana *et al.*, 2021, pp. 14-15)

Esto muestra las formas en las cuales hay una “borradura de las mujeres” (Güereca, 2017) y otras (post) identidades y expresiones del género en el campo de la pedagogía, la sociología y prácticamente cualquier disciplina. Asimismo, la desigual distribución de puestos clave para la toma de decisiones, así como las plazas docentes y de investigación de tiempo completo, visibilizan una distribución desigual de las oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional. Al respecto, Ana Buquet Corleto señala:

La carrera académica de las mujeres está atravesada por una serie de factores vinculados al orden de género [...] Uno de esos factores es la discriminación que sin duda responde a los significados entre la masculinidad y la feminidad, estos últimos a su vez actúan sobre el imaginario colectivo -en este caso universitario-, así como en la internalización individual de esas imágenes compartidas (Buquet-Corleto, 2016, p. 39).

Esto, por supuesto, se suma a las condiciones de precarización en las cuales suelen encontrarse las mujeres en la estructura social. Mary Beard, en su ensayo *La voz pública de las mujeres*, rastrea este fenómeno hasta la *Iliada* de Homero, precisamente en la relación de poder manifiesto en el silencio que Telémaco impone a su madre Penélope cuando esta intenta hablar públicamente en ausencia de Odiseo, el padre:

El proceso se detona en el primer canto, cuando Penélope baja de sus aposentos y al entrar al gran salón se encuentra con un bardo entreteniéndola a la multitud de sus pretendientes. La canción narra las dificultades que enfrentan los héroes griegos al tratar de regresar a casa. A ella no le parece divertido, y frente a todos le pide al músico que elija una canción más alegre. Entonces el joven Telémaco interviene. ‘Madre’, le dice, ‘tú vete a tus aposentos de nuevo y atiende tus propias labores, al telar y la rueca [...] hablar les compete a los hombres y de entre todos a mí, porque yo tengo el poder en la casa’. Y ella se va, de regreso a su habitación (Beard, 2018, p. 20)

Las voces públicas de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas se han visto históricamente silenciadas por la voz masculina, lo cual no solamente se reproduce en el *ethos* y *pathos* de un pueblo, sino que ha estructurado gran parte del pensamiento dominante en Occidente y sus intentos de universalización del ser humano. Por supuesto, esto tiene efectos que permanecen hasta nuestros días en relación con el lugar de enunciación que han tenido las mujeres y la luchas por expresar su voz públicamente.

La relación de poder y dominio que Telémaco ejerce con Penélope se reproduce en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana. La universidad suele reproducir y fortalecer estas estructuras de poder, violencia y subordinación propias de las desigualdades de género, incluso cuando recientemente la capacidad de respuesta se ha mostrado con más fuerza, tal como señalan Curiel, Worthen y Hernández-Díaz:

Observamos la visibilidad de un movimiento feminista estudiantil que ya no tiene miedo de señalar a los agresores sexuales y que está ‘desnormalizando’ la relación de poder patriarcal que caracteriza las interacciones en el ámbito universitario, subrayando lo incoherente y contradictorio que es formarse como profesionista en la desigualdad, la discriminación y la violencia (Curiel *et al.*, 2019, p. 9).

Por esto, el planteamiento que aquí se propone, es el de una educación post-género², partiendo de la premisa desarrollada por Judith Butler de que el género y la forma en la que sus efectos se materializan en los cuerpos, tienen efectos violentos

² Rosa María Rodríguez Magda (2019) en *La mujer molesta. Feminismos post-género y transidentidad sexual*, ubica lo post-género en el feminismo de la igualdad que culminaría aproximadamente en la década de los 70 del siglo pasado. Sin embargo, no comparto su propuesta por las siguientes razones: sin duda, las pretensiones del feminismo de la igualdad fueron liberadoras de las relaciones de género hegemónicas que oprimen a las mujeres, tal como señala la autora “aquellas corrientes que han defendido la emancipación de las mujeres y su equiparación con los varones” (p. 37), sin embargo, considero que ahí no se busca “liberarse del género” (p. 36), sino liberación de las opresiones de su construcción sociocultural. El género sigue ahí, reconfigurado, resemantizado, reclasificado y en gran medida binario. El feminismo de la igualdad busca deshacer la desigualdad entre los géneros, no “deshacerse del género” (p. 38), como afirma la autora. Lo que menos pretendía el feminismo de la igualdad era deshacerse del género mujer, sino denunciar su construcción sociocultural desigual en relación con el género masculino. Aquí no hay, por tanto, post-género. Insisto, no es lo mismo “deshacerse de la construcción social [desigual y violenta] del género” (p. 38) que “deshacerse del género” (p. 38).

tanto en las mujeres como en los propios varones. En este sentido, la educación post-género es una educación más allá del género, que va más allá de una igualdad entre hombres y mujeres (feminismo de la igualdad) y de una reivindicación y profundización de una identidad propia por parte de las mujeres (feminismo de la diferencia), sino la posibilidad de, efectivamente, “deshacer el género” para romper con su configuración significativa y normativa sobre los cuerpos y las vidas de las personas:

Más importante que cualquier presuposición sobre la plasticidad de la identidad, o incluso sobre su estatus retrógrado, es la oposición de la teoría *queer* a la legislación no voluntaria de la identidad. [...] Aunque la teoría *queer* se opone a aquellos que desean regular la identidad y establecer premisas epistemológicas prioritarias para quienes reclaman cierto tipo de identidad, no busca tan solo expandir la comunidad de activismo antihomofóbico sino más bien insistir en que la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de la categorización (Butler, 2006, p. 22).

Una educación post-género es, por tanto, una educación *queer*, que puede materializarse en la posibilidad de una educación sin género o en donde este no sea relevante. La teoría *queer* desarrollada por Butler y sobre la cual se trabaja en este artículo, se centra en la “oposición a la legislación no voluntaria de la identidad”; es decir, en la posibilidad de que cualquiera (singularidades cualesquiera) tenga la posibilidad de problematizar, criticar y desubjetivarse de toda forma de asignación del género, sin que eso restrinja la posibilidad de que, en determinados momentos estratégicos, adquiera ciertas configuraciones estables de la identidad:

El deseo transexual de convertirse en hombre o mujer no debe ser descartado como un mero deseo de conformarse a las categorías identitarias establecidas. [...] Aunque en todos estos casos se den deseos de una identidad estable, es crucial darse cuenta de que una vida habitable requiere varios grados de estabilidad. De la misma manera que una vida para la cual no existen categorías de reconocimiento no es una vida habitable, tampoco es una opción aceptable una vida para la cual dichas categorías constituyen una restricción no llevadera (Butler, 2006, p. 22).

Lo que pretende una educación post-género dentro de las aulas, es crear las condiciones para una vida llevadera, alegre y potente sin o más allá del género. Butler busca ir un paso adelante de la separación ahora ya clara entre sexo y género, en la cual el primero tendría una base biológica, en tanto que el segundo es una construcción sociocultural. Esto, para Butler, no resuelve el problema, ya que continúa en la lógica causal, en la cual el género no es sino reflejo o limitación del sexo, es decir, que existiría una linealidad entre un cuerpo sexuado y la construcción genérica del sujeto:

¿Podemos hacer referencia a un sexo ‘dado’ o a un género ‘dado’ sin aclarar primero cómo se dan uno y otro a través de qué medios? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal, y cómo puede una crítica feminista apreciar los discursos científicos que

intentan establecer tales 'hechos'? ¿Tiene el sexo una historia? ¿Tiene cada sexo una historia distinta, o varias historias? ¿Existe una historia de cómo se determinó la dualidad del sexo, una genealogía que presente las opciones binarias como una construcción variable? ¿Acaso los hechos aparentemente naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante diferentes discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales? Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada 'sexo' esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2016, p. 55).

Por tanto, el género no es la consecuencia sociocultural del sexo, sino que, por el contrario, la propia comprensión del sexo o del cuerpo sexuado es una construcción posibilitada por el marco interpretativo y comprensivo del género. Ahí donde se ve "naturaleza" no debe olvidarse u obviarse que ese "se ve" está inscrito en situaciones históricas, epistemológicas, simbólicas y sensibles específicas, por lo que tanto el género como el sexo son *perspectivísticos*:

Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la 'naturaleza sexuada' o 'un sexo natural' se forma y establece como 'prediscursivo', anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura (Butler, 2016, p. 56).

Al respecto, María Lugones añade:

Todavía se asume que el sexo es binario y fácilmente determinable a través de un análisis de factores biológicos. A pesar de que estudios médicos y antropológicos sostienen lo contrario, la sociedad presupone un paradigma sexual binario sin ambigüedades en el cual todos los individuos pueden clasificarse prolijamente ya sea como masculinos o femeninos. [...] a pesar de que alrededor del 1 al 4 por ciento de la población mundial es intersexuada. Es decir, esta es una población que no encaja prolijamente dentro de categorías sexuales en las que no hay lugar para la ambigüedad. [...] Las asignaciones revelan que lo que se entiende por sexo biológico está socialmente construido. Hay un gran número de factores que intervienen 'en el establecimiento del sexo 'oficial' de una persona': cromosomas, gónadas, morfología externa, morfología interna, patrones hormonales, fenotipo, sexo asignado, y aquel que una persona se asigna a sí misma (Greenberg, 2002, p. 112). En la actualidad, los cromosomas y los genitales forman parte de esta asignación pero de una manera que revela que la biología está completamente interpretada y es, en sí misma, quirúrgicamente construida (Lugones, 2019, pp. 21-22).

La naturalización y normalización hegemónica y violenta de las categorías y representaciones de género que se han sedimentado a lo largo de la historia y contra las que los movimientos feministas y por las disidencias sexo-genéricas han luchado históricamente, son representadas como una realidad "obvia" basada únicamente en la asignación sostenida sobre el determinismo biológico de la genitalidad, lo cual limita la imaginación y dificulta las posibilidades siquiera de pensar alternativas que

reconfiguren las estructuras y relaciones de género con fines novedosos y emancipadores, alejados de las relaciones de dominación patriarcales.

Cuando estas alternativas transformadoras suceden, inmediatamente aparecen reacciones violentas que van desde intentos de silenciamiento público, violencia verbal o acoso emocional y físico, hasta los feminicidios como forma “correctiva” en contra de quienes han decidido ocupar un espacio de disidencia política, discursiva y ética desde el cuerpo, el lenguaje y la posición política fuera de los marcos preestablecidos por el orden dominante.

La comprensión amplia del feminismo permite identificar que su lucha por la igualdad y la equidad no tiene efectos positivos solamente para las mujeres, sino que también busca relaciones de género, intra-género y post-género libres de violencia, algo con lo cual coinciden plenamente las teorías *trans* y *queer* aquí enunciadas. Después de todo, incluso con las diferencias teóricas y prácticas que pudieran tener las distintas corrientes del feminismo y de las luchas por la diversidad sexo-genérica, es innegable que les une la lucha por una vida digna y libre de violencia.

En este sentido, me parece fundamental la llamada de Chimamanda Ngozi Adichie cuando advierte que “la definición que doy yo es que feminista es todo aquel hombre o mujer que dice: ‘Sí, hay un problema con la situación de género hoy en día y tenemos que solucionarlo, tenemos que mejorar las cosas’. Y tenemos que mejorarlas entre todos, hombres y mujeres [personas intersexuales, transgénero, transexuales y *queer*]” (Adichie, 2018, p. 55).

Esta perspectiva plantea una visión del feminismo abierta, heterogénea e incluyente. Precisamente porque como señala bell hooks en su ensayo *El feminismo es para todo el mundo*:

El feminismo es un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión. [...] Mucha gente cree que el feminismo consiste única y exclusivamente en mujeres que quieren ser iguales que los hombres, y la gran mayoría de esta gente cree que el feminismo es antihombres (hooks, 2017, p. 21).

Ese error de perspectiva contrasta con la visión que propone hooks por plantear una masculinidad que pueda encontrar sus propios espacios críticos contra el sexismo y sus efectos:

Los hombres de todas las edades necesitan espacios donde se afirme y se valore su resistencia al sexismo. Sin los hombres como aliados en la lucha, el movimiento feminista no avanzará. En este momento tenemos mucho trabajo por hacer para contrarrestar la idea profundamente interiorizada en la psique cultural de que el feminismo es antihombres. El feminismo es antisexismo. Un hombre que ha renunciado al privilegio masculino y que ha adoptado la política feminista es un valioso compañero de lucha (hooks, 2017, p. 34).

Es importante indicar que desde diferentes perspectivas teóricas se ha considerado la urgencia de replantear las masculinidades como un ejercicio ineludible en

la búsqueda de condiciones más justas y equitativas, y pensar en la participación de todas aquellas personas cuya socialización genérica no encaja en el binarismo. Incluso, se podría continuar un paso más allá y retomar la propuesta de Judith Butler de “deshacer los restrictivos conceptos normativos de la vida sexual y del género” (2006, p. 13) para plantear la posibilidad de una educación post-género. Esto da lugar a nuevas formas de subjetivación desafiantes y emancipadoras respecto a la hegemonía dominante del género reproducida, entre otras, por la institución educativa.

3. PEDAGOGÍA AFECTIVA Y EMOCIONAL

Para esto será fundamental cuestionar el discurso pedagógico y educativo dominantes mediante la recuperación de la dimensión afectiva y emotiva del ser humano, ya que la idea ampliamente aceptada del ser humano como animal racional está íntimamente relacionada con la dominación genérica de la “masculinidad racional” sobre la “feminidad afectiva”. Reestructurar las emociones y afectos en el ámbito de lo humano, permitirá plantear su correspondencia indisociable con la razón y la lógica más allá de la división binaria del género, lo cual constituye la base fundamental para una nueva pedagogía afectiva y radical.

Sin embargo, resulta necesario iniciar con algunas aclaraciones en torno a lo que se entiende por afectos y emociones. En primer lugar, no se trata simplemente de una reivindicación de lo sentimental; es decir, no se centra en la sola expresión psicossomática de emociones. Tampoco hace referencia a un abordaje no-racional de la realidad, como si los afectos estuvieran desvinculados del carácter cognitivo-lógico o como una dimensión pre-lógica de la existencia humana.

Asimismo, no se centra únicamente en las relaciones íntimo-afectivas, incluso cuando el estudio de las emociones y afectos implique una dimensión epidérmica y corporal. Acotarlo a esta dimensión sería reducir su potencia al espacio de lo íntimo a costa de perder la dimensión pública de los afectos y lo sensible.

Spinoza en su *Ética* señala: “Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo por las cuales la potencia de obrar del cuerpo mismo es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida, y al mismo tiempo las ideas de esas afecciones” (Spinoza, 2014, p. 105). Nuestro cuerpo está plegado al mundo, por tanto, es inevitable que afecte y sea afectado por otros cuerpos y otras vidas humanas y no humanas e incluso, como han mostrado Deleuze y Guattari (2010), por otras singularidades no vivientes como una estación del año, una hora del día o un rayo de sol que aumentan o disminuyen las potencias de vida.

La filósofa Cecilia Macón entiende por afectos “la capacidad de afectar y ser afectados, son instancias performativas y colectivas, y resultan responsables de cuestionar una serie de binarismos clave: razón/ emoción, interior/exterior, mente/cuerpo, acción/pasión” (Macón, 2020, p. 12). Es importante profundizar en algunos aspectos de la definición de Macón, la cual está acorde con la propuesta de Sara Ahmed (2019) y Lauren Berlant (2020), quienes analizan críticamente el modo en

que las narrativas construidas en relación con las emociones tienen impacto sobre la experiencia colectiva, de modo tal que afecto y emoción son dos dimensiones del mismo fenómeno en el que se

plantean espacios tan vastos como las atmósferas de contingencia colectivas y tan pequeños como el gesto de un labio que tiembla en el cuerpo de una persona que se siente amenazada por la pérdida de las condiciones que hasta aquí han sostenido su fantasía de la buena vida (Berlant, 2020, p. 51).

Esto abre un nuevo espacio de análisis en relación con los afectos y su carácter pedagógico y político. Sara Ahmed describe esta cualidad colectiva de las emociones como “contagio emocional”: “La emoción misma es la que pasa: me siento triste porque tú estás triste; me siento avergonzada por tu vergüenza, y así sucesivamente” (Ahmed, 2017, p. 35). Cuando se agrega la dimensión pedagógica, los afectos adquieren un carácter formativo y performativo, por lo que los afectos devienen en acciones transformadoras, donde la educación adquiere una dimensión psicosocial liberadora, tal como señala bell hooks:

Educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender. Este proceso de aprendizaje resulta más sencillo para aquellos enseñantes que también creemos que hay un aspecto de nuestra vocación que es sagrado; que creemos que nuestro trabajo no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes. Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas (hooks, 2022, p. 35).

Una pedagogía de los afectos no implica un rechazo a la racionalidad, sino que propone una recuperación compleja entre las cualidades cognitivas y sensoriales, en tanto que el ser humano y sus multiplicidades existenciales se manifiestan en el cuerpo. Esto es lo que señala David Le Breton cuando afirma que “(H)ay una corporeidad del pensamiento como hay una inteligencia del cuerpo” (2010, p. 17). Ser sensible es ser pensante, y viceversa. El humano es, por tanto, una singularidad *sentipensante*, y el reconocimiento de esto es quizá uno de los retos más importantes dentro de la educación:

La conciencia emocional y la expresión de las emociones deben tener por fuerza un lugar en el aula. Y, sin embargo, la mayor parte de los profesores prefieren que no haya lágrimas ni ninguna otra demostración intensa de sentimientos apasionados en clase. Lo que sucede es que, simplemente, los docentes no han recibido ninguna formación sobre cómo responder de forma constructiva cuando se enfrentan a estudiantes que muestran sentimientos abrumadores. Si se nos hubiera enseñado a valorar la inteligencia emocional como parte de nuestra profesión, tal vez estaríamos mejor preparados para usar con habilidad las emociones en clase (hooks, 2022, p. 104).

En este sentido, José María Marina en su artículo *Precisiones sobre la Educación Emocional* desarrolla el concepto de “fenómenos afectivos” para destacar su

importancia en la educación particularmente centrada en las emociones y los afectos: “Fenómenos afectivos son aquellos que guardan relación con los valores, es decir, con aquellos aspectos de la realidad que resultan atractivos o repulsivos, convenientes o perjudiciales, placenteros o dolorosos, reforzadores positivos o aversivos. [...] Son fenómenos relacionados con la acción” (Marina, 2005, p. 34). Estos, a su vez, forman “estilos afectivos”, lo cuales “son formas estables de responder a las situaciones: la timidez, la agresividad, el pesimismo, el optimismo, la confianza, la desconfianza, son estilos afectivos” (Marina, 2005, p. 35).

Para Marina, los “fenómenos afectivos” tienen que ser trabajados por la educación afectiva y emocional para construir “estilos afectivos” éticos orientados a la responsabilidad vinculante con el mundo y, particularmente, con los Otros en la búsqueda común de dignidad. Esta dimensión ética de los afectos en la educación es fundamental, de ahí que *Ética* sea precisamente el título de la obra de Spinoza sobre los afectos: la existencia es afectiva, relacional, vinculante, sensible y eso, de entrada, implica un ser-con o un ser-en-común (Nancy, 2001), que no es sino el principio de una ontología ética de la existencia imprescindible para la educación.

Recuperando a Deleuze y Guattari, podríamos decir que una educación post-género implica una *pedagogía molecular de los afectos*. Esta dimensión tiene como característica principal la producción y circulación del deseo, no en un sentido psicoanalítico de una carencia (se desea aquello de lo que se carece), sino en un sentido de movimiento micropolítico que permite reconocer la singularidad propia relacionada y afectada por otras singularidades abiertas, dinámicas y rizomáticas, es decir, heterogéneas y multilineales.

Es Spinoza quien ofrece una definición de “deseo” que se relaciona directamente con los afectos. De hecho, en realidad, como puede demostrarse en su *Ética*, en el apartado *Definiciones de los afectos*, lo primero que define es el *deseo*, lo cual implica que, para Spinoza, no solamente está íntimamente vinculado con los otros afectos, sino que es en realidad el afecto más importante o cuando menos, el que permite comprender a los demás:

El *deseo* es la esencia misma del hombre [ser humano] en cuanto es concebida como determinada a obrar algo por una afeción cualquiera dada en ella. [...] Entiendo, pues, aquí bajo la denominación de deseo todos los esfuerzos, impulsos, apetitos y voliciones del hombre [ser humano] (Spinoza, 2014, p. 156, cursiva en el original).

El deseo es entonces el esfuerzo, el movimiento, el devenir, es un principio de experimentación y transformación determinado por la multiplicidad de afectos ante los cuales el ser humano está abierto, vulnerable, herido. Sin embargo, es importante aclarar que no hay ninguna esencia moral o liberadora en el deseo, ya que puede estar afectado tanto por la alegría como por la tristeza y tener consecuencias absolutamente distintas: “La *alegría* es la transición del hombre [ser humano] de una menor a una mayor perfección. La *tristeza* es la transición del hombre [ser humano] de una mayor a una menor perfección” (Spinoza, 2014, p. 157; cursivas)

en el original). La alegría aumenta las potencias de vida, en tanto que la tristeza las disminuye. El deseo circula, en la primera, como un movimiento creativo, imaginativo, vibrante; en tanto que, la segunda, puede producir odio, miedo, ansiedad. Se puede ver aquí la importancia del deseo y los afectos en las aulas, así como las potencias tristes o alegres que, dependiendo de la forma de vincularnos con las y los estudiantes, se podrían producir.

El deseo asociado a las potencias alegres da lugar a un devenir revolucionario a nivel molecular, y esa es una potencia que bien vale la pena explorar en las aulas:

El deseo atañe a las velocidades y a las lentitudes entre partículas (longitud), a los afectos, intensidades y haecceidades medidos en grados de fuerza (latitud). [...] *El deseo nunca debe interpretarse, él es el que experimenta. [...] El deseo sólo existe agenciado o maquinado.* No podéis captar o concebir un deseo al margen de un determinado agenciamiento, en un plano que no preexiste, sino que debe ser construido. [...] Las organizaciones de formas, las formaciones de sujetos ‘incapacitan’ el deseo: lo someten a la ley, introducen en él la carencia. [...] *El deseo es en sí mismo proceso revolucionario inmanente. El deseo es constructivista, en modo alguno espontaneísta.* Como todo agenciamiento es colectivo, él mismo es un colectivo (Deleuze, 2013, pp. 107-109; cursivas en el original).

Hasta aquí es importante extraer algunas conclusiones que nos permitan relacionar el deseo, los afectos y las emociones con la educación post-género. Primero, cuando Spinoza habla de la alegría y la tristeza señala que son *transiciones*, son pasajes, hay ahí una mutación en continuo devenir; lo segundo, explica Deleuze, el deseo es *constructivista*, está agenciado, es un agenciamiento maquínico; y, finalmente “las formaciones de sujetos ‘incapacitan’ el deseo”, por lo que cuando se piensa en los afectos y el deseo más allá del sujeto, se piensa en una singularidad³ más allá también de la identidad, del organismo (no del cuerpo) y, por tanto, de los determinismos del género, respecto a lo cual Maurizio Lazzarato señala:

Los individuos y las clases no son sino la captura, la integración y la diferenciación de la multiplicidad. [...] Los conjuntos binarios, como los sexos y las clases, deben capturar, codificar y regular las virtualidades, las variaciones posibles de los agenciamientos moleculares, las probabilidades de interacción de la cooperación neomonadológica. [...]

³ Deleuze y Guattari señalan: “Un cuerpo no se define por la forma que lo determina, ni con una sustancia o un sujeto determinados, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce. En el plan de consistencia, un cuerpo sólo se define por una longitud y una latitud: es decir, el conjunto de los elementos materiales que le pertenecen bajo tales relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud (longitud); el conjunto de los afectos intensivos de los que es capaz, bajo tal poder o grado de potencia (latitud). Tan sólo afectos y movimientos locales, velocidades diferenciales. [...] Existe un modo de individuación muy diferente del de una persona, un sujeto, una cosa o una sustancia. Nosotros reservamos para él el nombre de *haecceidad*. Una estación, un invierno, un verano, una hora, una fecha, tienen una individualidad perfecta y que no carece de nada, aunque no se confunda con la de una cosa o sujeto. Son haecceidades, en el sentido de que en ellas todo es relación de movimientos y de reposo entre moléculas o partículas, poder de afectar y ser afectado” (2010, p. 264; cursiva en el original).

La conversión de la multiplicidad en clases y la conversión de los miles de sexos en heterosexualidad funcionan a la vez como como constitución de tipos y represión de la multiplicidad, como constitución de la norma y como neutralización de las virtualidades de otros devenires (Lazzarato, 2017, pp. 85 y 90).

En este sentido, una educación post-género reconoce el continuo *devenir*, la transición, el pasaje, el flujo (es trans y *queer*) de las *singularidades deseantes* (ya no de individuos o sujetos) en permanente *construcción*, más allá de cualquier intento esencialista y determinista por clasificar, paranoicamente, todo lo que está vivo, es decir, *transmutando*. Este complejo proceso de singularización, implica, en relación con lo *queer*, la construcción de subjetividades (*transidentitarias*, *transgénero*, *transhumanas*) nómadas y políticamente monstruosas, como escribe Lazzarato:

Una última diferencia con las teorías del sujeto/trabajo concierne al proceso de constitución de la subjetividad. En la neomonadología, el modelo de subjetivación es el monstruo. El proceso consitutivo cosmológico no puede implicar sino producciones de subjetividad dis-humanas. [...] El tipo -o el individuo- no es sino una estabilización, una clausura momentánea del infinito de monstruosidad que cada fuerza oculta en sí en sus relaciones con las demás fuerzas. El modelo de subjetivación es el monstruo (Lazzarato, 2017, p. 83)

Se trata singularidades monstruosas, *trans-queer*, porque no solamente critican lo normativo, sino que producen en ellas mismas una mutación, un devenir fuera del sujeto y el individuo *hetero-falo-ego-logocentrado*, son devenires aberrantes, “imposibles”, desproporcionados, rizomáticos:

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción ‘y... y... y...’. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir el verbo ser (Deleuze y Guattari, 2010, p. 29).

El ser humano es, por tanto, una singularidad *sentideseante*. El carácter molecular y afectivo de la educación implica que las estructuras binarias de la modernidad antes señaladas por Macón: razón/emoción, interior/exterior, mente/cuerpo, acción/pasión, privado/público, micro/macro y, por supuesto, hombre/mujer y masculino/femenino sean diluidas -o cuando menos cuestionadas- por una pedagogía afectiva y post-género en su dimensión molecular radical.

La pedagogía afectiva implica una recuperación de la sensibilidad y las emociones que acompañan a la razón. Una educación post-género en el marco de la pedagogía afectiva radical exige reconocer que somos seres relacionales emocional y corporalmente. Esto es fundamental si se quiere acabar con las estructuras de dominación y violencia propias de la división binaria del género que contrapone lo masculino-racional frente a la femenino-afectivo, cuyas consecuencias violentas se viven cotidianamente en las instituciones educativas. En este sentido, Rita Segato desarrolla el concepto de “pedagogías de la crueldad”, respecto a las cuales señala:

Llamo *pedagogías de la crueldad* a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y la vitalidad en cosas. [...] me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en la fase apocalíptica del capital (Segato, 2018, p. 11; cursiva en el original).

Segato resalta la idea de que se trata de una pedagogía dado que pretende desvincular la violencia de todo esencialismo; por el contrario, se trata de formas de violencia aprendidas e incorporadas por medio de la socialización y la educación reproducidas a lo largo de la vida como acciones, pensamientos y conductas “normales” o “esperables”. Asimismo, en tanto que son formas de violencia aprendidas, pueden ser cuestionadas, desnormalizadas y, por tanto, desaprendidas. A este proceso, Rita Segato les llama “contra-pedagogía de la crueldad”, que no son sino “pedagogías afectivas” creadoras de “potencias alegres” como se señaló con Spinoza. Al respecto, Segato expresa:

La contra-pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contra-pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandado de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. [...] El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transforman en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad (Segato, 2018, pp. 15-16).

La contra-pedagogía es una invitación a la vincularidad colectiva frente a la producción de individuos-mercancías, a la recuperación de la sensibilidad como forma de relación y pliegue del mundo, es un llamado a la sublevación de las corporeidades críticas frente a las violencias, comprendidas las relacionadas con el género, lo que “incluye la contra-pedagogía principal de la crueldad: el vínculo, el cariño, la amistad” (Segato, 2018, p. 9).

Esto significa politizar y ubicar históricamente a quienes han tomado la palabra, sobre todo considerando las dificultades históricas que las singularidades y corporeidades críticas han tenido para escribir, ser leídas y escuchadas. Por lo tanto, es necesario hacer una revisión crítica de los lugares de enunciación privilegiados del *andro-hetero-ciscentrismo*, así como la forma en la que son leídos en comparación con las mujeres y las diversas formas singulares de expresión sexo-genéricas.

4. PEDAGOGÍA DE LOS AFECTOS PARA UNA EDUCACIÓN POST-GÉNERO

Este ejercicio es el que lleva a cabo Linda Nochlin precisamente cuando plantea la provocadora pregunta “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”, respecto a la cual señala:

En el campo de la historia del arte, el punto de vista del varón occidental blanco, aceptado inconscientemente como *el* punto de vista del historiador del arte, puede resultar -y resulta- ser inadecuado [...] quizá debamos ver el dominio no declarado de la subjetividad del varón blanco como un elemento de una serie de distorsiones intelectuales que debe ser corregidas (Nochlin, 2020, p. 25; cursiva en el original).

Por supuesto, para este artículo la recuperación de Linda Nochlin no se centra en el arte, sino en la pregunta planteada por la autora. En el caso de la educación, tanto de las ciencias como de las humanidades, sucede algo similar. Cuando se revisan los textos “imprescindibles” de “grandes” exponentes de las disciplinas, parece entonces que las mentes extraordinarias y creativas pertenecen a hombres casi siempre blancos, heterosexuales y cisgénero, en tanto que la casi ausencia de mujeres y diversas expresiones sexo-genéricas nos hace preguntar con Linda Nochlin “¿Por qué no ha habido, por ejemplo, grandes mujeres pedagogas, científicas, sociólogas, politólogas, lingüistas, antropólogas, filósofas?”. Así que, en el mejor de los casos, se hace un esfuerzo por “rescatar” a las exponentes femeninas de la historia de la disciplina para dedicarle un “bloque especial” de un curso e incluso un seminario completo exclusivamente para su revisión. Contrario a estas respuestas insuficientes, Linda Nochlin plantea que:

Lo que importa aquí es que no ha habido grandes y destacadas mujeres [y diversas expresiones sexo-genéricas] artistas, hasta donde sabemos, aunque ha habido algunas muy buenas e interesantes que siguen sin ser lo bastante estudiadas o apreciadas; tampoco ha habido grandes pianistas de jazz lituanos [nigerianos, peruanos, mongoles] ni grandes tenistas esquimales [tojolabales, vietnamitas, kenianos], por mucho que deseáramos que hubieran existido (Nochlin, 2020, p. 28).

Esta respuesta crítica y a la vez irónica plantea precisamente que, bajo los criterios dominantes de la genialidad y la grandeza, el discurso del arte, la pedagogía, la ciencia y cualquier campo del saber se refuerza a sí mismo como una hegemonía *andro-betro-cis-céntrica*. Sin embargo,

el milagro es, de hecho, que, teniendo en cuenta las probabilidades abrumadoramente en contra de las mujeres o los negros [homosexuales, transgénero y *queer*], tantos integrantes de [estos] grupos se las hayan arreglado para alcanzar niveles de excelencia en dominios que son prerrogativa de varones blancos, como la ciencia, la política o el arte (Nochlin, 2020, p. 29).

Se trata de visibilizar y desmontar todo aquello que se da por sentado en cualquier campo del saber, incluidos el de la educación y la pedagogía, en donde la mayor parte de las teorías educativas son producidas históricamente por hombres blancos, heterosexuales, europeos o estadounidenses.

En el campo de la teoría de la educación, por ejemplo, autoras como Pilar Ballarín y Ana Iglesias (2019), Raquel Güereca (2017), Catherine Walsh (2021), bell hooks (2021), Claudia Korol (2017), Lia Pinheiro (2021), han abordado estas teorías desde miradas feministas y, en gran medida, decolonial-descolonial y antirracista, lo

que implica visibilizar la violencia epistémica respecto a la producción intelectual dominante y su recuperación en los planes y programas de estudio, así como la dominación colonial en Abya Yala y su fuerte componente racista en el campo de la docencia y la producción de conocimiento.

Es fundamental desmontar la propia pregunta de Nochlin para todos los campos epistémicos y cuestionarnos ¿quién plantea la pregunta?, ¿desde dónde la plantea?, ¿qué hace “grande” a un/a autor/a o a una obra (pedagógica, artística, científica, filosófica, etc.)? Por supuesto, es fundamental el trabajo de una arqueología epistémica feminista, descolonial-decolonial y de la diversidad sexo-genérica, pero problematizando su insuficiencia mientras no se cuestione la pregunta misma planteada por Linda Nochlin, y en tanto no se transforme la forma de abordar la producción de conocimiento y las relaciones de poder que aparentan una escasez de pensamiento de las mujeres y en general no *andro-hetero-cis-centrado* en la historia de las ciencias, las artes y las humanidades.

Por esto, resulta fundamental plantear la posibilidad -a pesar del golpe de obiedad que las estructuras y discursos dominantes contraponen a toda forma de intento de fuga de sus redes de captura codificante- de una educación post-género. Con la intención de visibilizar las dificultades que las mujeres han enfrentado al abrirse paso en una institución preponderantemente masculina que se reproduce en todos los aspectos, desde la elección de la profesión, las relaciones de poder en el aula, la docencia y sus desigualdades de género, así como las plazas de tiempo completo tanto en docencia e investigación como en cargos administrativos relevantes dentro de la universidad (Buquet, Mingo y Moreno, 2018); pero también con la intención de desarticular la estructura simbólica, discursiva y material de esas desigualdades que se encuentran impresas en la forma en la que se ha construido el género y que afecta a todas sus formas singulares de orientación, (post) identidad y expresión.

5. CONCLUSIONES. EDUCACIÓN POST-GÉNERO: LAS POTENCIAS DE LO TRANS Y LO QUEER

Es posible plantear una pedagogía post-género que sería al mismo tiempo *trans-queer*, y con esto quiero referirme a una educación afectiva en donde los sujetos sean entendidos como singularidades afectadas por otras singularidades, es decir, el reconocimiento de que las singularidades son *transmutantes*, los pensamientos *transitorios* y los cuerpos en permanente *transformación*, como lo plantea Rosi Braidotti en su filosofía posthumanista:

podríamos aventurar la conclusión de que la implicación principal de la teoría crítica posthumana en la práctica de la ciencia es que las leyes científicas deben ser rearticuladas en torno a la noción del sujeto del conocimiento como singularidad compleja, ensamblaje afectivo y entidad vitalista relacional (Braidotti, 2015, p. 203).

Una educación post-género sería entonces postantropocéntrica, afectiva, relacional, *trans* y *queer* ya que busca trascender la idea de humanidad que caracteriza al sujeto y la razón como los atributos de lo humano dominante frente a lo no-humano o deshumanizado dominado. Recuperar los afectos y emociones de las singularidades relacionales que somos, será un paso necesario para plantear una educación post-género. Cuerpos que se sienten y se piensan a partir de la radicalidad afectiva más allá de una producción sociocultural dominante del género; singularidades que son capaces de construir comunidades epistémicas y afectivas radicales.

Esta propuesta de las singularidades post-sujeto, reivindican los cuerpos *queer*, así como lo *trans* en su dimensión sexual y de género, pero va más allá. Las singularidades post-sujeto aquí planteadas implican ver la existencia siempre en transición, lo que supera la pregunta *¿quién soy?*, y, por el contrario, plantea la pregunta *¿cómo estoy siendo?*, no para responderla sino para mantenerla viva.

Una pedagogía afectiva radical podría abrir paso a una educación post-género, ya que visibiliza que la perspectiva dominante del género no es infranqueable y que incluso el género mismo como signifiante dominante de producción de subjetividades puede ser cuestionado y superado, ya que, en tanto exista el género, las relaciones de dominación y violencia que conlleva históricamente, tendrán grandes probabilidades de continuar perpetuándose dentro y fuera de las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, Ch. N. (2018). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House. (2.^a ed.).
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. UNAM-CIEG.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Caja Negra.
- Aldana, S., Crisóstomo M., Moreno, I., Vázquez, K., y Vollbert, A. (2021). *Cuaderno de trabajo. La participación femenina en la sociología clásica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arditi, B. (2010). *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*. Gedisa.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Ballarín, P., e Iglesias, A. (2019). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de La Educación*, (37), 37–67. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Beard, M. (2018). La voz pública de las mujeres. En M. Beard y R. Solnit, *Habla. Los hombres me explican cosas/La voz pública de las mujeres* (pp. 19-54). Antílope.
- Benjamin, W. (2016). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.

- Buquet-Corleto, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Revista Nómadas*, (44), 27-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100003&lng=en&tlng=es.
- Buquet-Corleto, A., Mingo, A., y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, (47), 83-108. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2017, 19 de enero). *Cuerpos y poder reconsiderados*. La Noche del Mundo. <https://nochedelmundo.wordpress.com/2017/01/19/cuerpos-y-poder-reconsiderados-por-judith-butler/>
- Butler, J. (2022). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Curiel, Ch. Worthen, H., y Hernández-Díaz, J. (2019). Discriminación hacia las mujeres en Instituciones de Educación Superior: notas para una reflexión urgente. *Tequío*, 3(7), 3-12. <http://www.uabjo.mx/media/1/2019/11/Tequío-7-UABJOa.pdf>
- Deleuze, G. (2013). *Diálogos*. Pre-Textos. (4.ª ed.).
- Deleuze, G. (2018). *Cine III. Verdad y tiempo. Potencias de lo falso*. Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas*. Pre-Textos. (9.ª ed.).
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra. Máscaras brancas*. EDUFBA.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI. (3.ª ed.).
- Foucault, M. (2016). *Sublevarse*. Catálogo Libros.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gadamer, G-H. (2007). *Verdad y método*. Sígueme. (12.ª ed.).
- González-Casanova, P. (1969). *Sociología de la explotación*. Siglo XXI.
- Greenberg, J. (2002). Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. En T. Lester (Ed.), *Gender Nonconformity, Race, and Sexuality. Charting the Connections* (pp. 102-126). University of Wisconsin Press.
- Güereca, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929>
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Illich, I. (2010). *La sociedad desescolarizada*. El Rebozo.
- Korol, C. (2017). El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. En C. Korol (Comp.), *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Desde el Margen. <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-El-diálogo-de-saberes-en-la-pedagogía-feminista-y-en-la-educación-popular-2018.pdf>
- Lander, E. (2000). *A colonialidad do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. CLACSO.
- Lazzarato, M. (2017). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón. (2.ª ed.).

- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales Pesados.
- López-Petit, S. (2015). *Breve tratado para atacar la realidad*. Tinta Limón. (2.^a ed.).
- Lugones, M. (2019). *Colonialidad y género*. Fusilemos La Noche.
- Macón, C. (2020). Prólogo: Lauren Berlant: el sonido, la furia (y los afectos). En L. Berlant, *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/128883/1/03_Precisiones%20sobre%20educacion%20emocional.pdf
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. FCE.
- Nancy, J-L. (2001). *La comunidad desobrada*. Arena Libros.
- Nietzsche, F. (2016). *La gaya ciencia*. Tecnos.
- Nochlin, L. (2020). *Situar en la historia. Mujeres, arte y sociedad*. Akal.
- Pinheiro, L. (2021). Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina. En C. Walsh, Y. Espinosa, I. Illich, M. González, A. Rivero-Borrel, L. Pinheiro, y R. Vera, *Aprender sin ataduras. Críticas alternativas a la institución escuela* (pp. 105-131). El Rebozo.
- Preciado, P. B. (2019). *Manifiesto contrasexual* Anagrama. (3.^a ed.).
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez et al (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica pos-colonial* (pp. 227-238). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo.
- Rodríguez, R. (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Ménades.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo. (2.^a ed.).
- Souriau, É. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Cáctus.
- Spinoza, B. (2014). *Ética*. Gredos.
- Walsh, C. (2021). Interculturalidad, colonialidad y educación. En C. Walsh, Y. Espinosa, I. Illich, M. González, A. Rivero-Borrel, L. Pinheiro, y R. Vera, *Aprender sin ataduras. Críticas alternativas a la institución escuela* (pp. 9-31). El Rebozo.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

POLITICS OF AFFECTS AND PEDAGOGY: TOWARDS A *POST-GENDER* EDUCATION

*Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación
post-género*

Luis Jaime ESTRADA CASTRO
National Autonomous University of Mexico. Mexico.
ljestrada@politicas.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0000-8736-1324>

Date of receipt: 15/04/2023
Date of acceptance: 25/07/2023
Date of on-line publication: 01/01/2024

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Estrada Castro, L. J. (2024). Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education [Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación *post-género*]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 157-181. <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

ABSTRACT

Questioning and transforming the gender relations of power and domination within the educational sphere implies making visible and denormalizing the violent thoughts, practices and behaviors that have been historically sedimented, to the extent that they seem natural and undeniable. This is why we propose, perhaps as an outline of a future project, a post-gender education that recovers affections and emotions for the construction of a liberating and transforming pedagogy: the understanding that we are relational beings -emotionally and corporally- could establish the conditions to put an end to the structures of domination and violence inherent to the binary division of gender, particularly in the educational sphere. The proposal of a post-gender and affective pedagogy opens up the possibility of

a critical vision of subjects, who are understood here as singularities *sentipensantes* (feeling-thinking) and *sentideseantes* (feeling-desiring). They put in relation, in the pedagogical and educational process, the body, emotions, affects and everything that makes up the classroom as a sensitive world, where the hierarchical relations of domination associated with gender would cease to be determinant in the educational process. The recovery and linking of *trans*, *queer*, decolonial perspectives and anti-racist feminism, together with some theoretical and philosophical proposals of postmodernity, allow us to think beyond the rational subject, for the development of an affective pedagogy and a post-gender education. From this perspective, this type of pedagogy would be politically *queer* and *trans*, where gender is not a compulsory or determinant assignment in education, and particularly, where the possibility of flowing or going beyond it is something possible and even enhanced in educational contexts.

Keywords: affect; body; education; emotion; gender; pedagogy; politics.

RESUMEN

Cuestionar y transformar las relaciones de poder y dominación que se ejercen en torno al género dentro del ámbito educativo implica visibilizar y desnormalizar los pensamientos, prácticas y comportamientos violentos que se han sedimentado históricamente, al grado de parecer naturales e irrefutables. Es por esto por lo que se propondrá, quizá como esbozo de un proyecto futuro, una educación post-género que recupere los afectos y emociones para la construcción de una pedagogía liberadora y transformadora: la comprensión de que somos seres relacionales -emocional y corporalmente- podría establecer las condiciones para acabar con las estructuras de dominación y violencia propias de la división binaria del género, particularmente en el ámbito educativo. La propuesta de una educación post-género vinculada con una pedagogía afectiva, abre la posibilidad a una visión crítica en torno a los sujetos, los cuales son entendidos aquí como singularidades *sentipensantes* y *sentideseantes* que ponen en relación, en el proceso pedagógico y educativo, el cuerpo, las emociones, los afectos y todo aquello que conforma el aula como mundo sensible, en donde las relaciones jerárquicas de dominación asociadas al género dejarían de ser determinantes en el proceso educativo. La recuperación y vinculación de corrientes del feminismo *trans*, *queer*, decolonial-decolonial y antirracista junto con algunas propuestas teóricas y filosóficas de la posmodernidad, permiten pensar más allá del sujeto racional, en aras de una pedagogía afectiva y una educación post-género. Desde esta perspectiva, este tipo de pedagogía sería políticamente *queer* y *trans*, en donde el género no sea una asignación obligatoria ni determinante en la educación, y, particularmente, en donde la posibilidad de fluir o ir más allá de éste sea algo posible e incluso potenciado en los contextos educativos.

Palabras clave: afecto; cuerpo; educación; emoción; género; pedagogía; política.

Postmodernity is marked by the return of the “others” of modernity: women, the sexual Other of men, the ethnic or native Other of the Eurocentric subject and the natural or terrestrial Other of technoculture emerge as counter-subjectivities. Given the structural importance of these “others” as props that confirm the “same” in its dominant subject position, their “return” coincides with a crisis of the structures and boundaries of classical subjectivity, which challenges its very foundations.

Rosi Braidotti (2005, p. 148)

1. BREAKING WITH THE OBVIOUS: RETHINKING GENDER

Transforming reality implies confronting the most solid form of its closure, that is, the way in which its consistency seems, in the light of common sense, unquestionable. This closure of reality, says the philosopher Santiago López Petit, is presented as *the obvious*: ‘Closure through obviousness is extremely effective, since how can we doubt what is obvious? And yet, it is an extremely fragile closure because, ultimately, it is a false closure under a background of indeterminacy’ (López Petit, 2015, p. 61).

The obvious is then nothing more than the product of a historical construction of power relations and forms of knowledge (Foucault, 2011) that normalises and institutionalises collective and individual thoughts, actions and perceptions. The obvious is conservative, it maintains a static structure that closes reality when it is questioned: ‘The obvious is the weight of the world that falls on us when we want to change it’ (López Petit, 2015, p. 61).

Seemingly irrefutable, the obvious of reality materializes when some attempt at escape or transformation is posed within its tautological and redundant power. The obvious establishes the difference between the possible and the impossible, distributing and structuring the world on the basis of that which reproduces the given and that which raises doubt, difference and dissent. The obvious attempts to reduce the later to an impotence, precisely because it operates outside the possible.

However, it is here that a fissure begins to be drawn in the heart of the real. The very possibility of an approach other than that expected by the obvious is already a form of event, that is to say, of an ‘advent to being of non-being, advent to the visible of the invisible’ (Badiou, 1999, p. 204). If the framework of the possible is constructed by the weight of reality, its transformation is always on the side of the impossible.

In the field of politics, for example, there is an epistemological approach that bases its analyses on objectivism and the theoretical production of what is called *realpolitik*, which recognises only the ‘given’, ‘objective’, ‘real’, ‘possible’, ‘obvious’ as the field of action. However, these perspectives diminish the field of politics by leaving out what is most characteristic of it: the capacity to imagine, transform and

create. In other words, the weight of the real is intended - incessantly - to control, dominate, govern and manage the event and its unpredictability. In this sense, the event, as undecidable, is always "impossible", but it is precisely there where the power of its transformative quality lies.

Rationalism naively claims that it is possible and necessary to suspend all subjectivity or prejudice when analysing reality. This is what Hans-Georg Gadamer called 'the prejudice of prejudice':

There is indeed a prejudice of the Enlightenment, which is what supports and determines its essence: this basic prejudice of the Enlightenment is the prejudice against all prejudice and thus the distortion of tradition. [...] In itself 'prejudice' means a judgement that is formed before the definitive validation of all objectively determining moments. [...] 'Prejudice' does not therefore in any way signify a false judgement, but it is in its concept that it can be evaluated positively or negatively. [...] In the eyes of the Enlightenment the lack of a foundation does not leave room for other modes of certainty but means that the judgement has no foundation in the thing, that it is 'a judgement without foundation'. This is a typical conclusion of the spirit of rationalism. On it rests the discrediting of prejudices in general and the claim of scientific knowledge to exclude them altogether (Gadamer, 2007, pp. 337-338).

The naivety of rationalist, objectivist and realist pretensions then lies in imagining a purely rational individual, capable of suspending his own prejudices and thus apprehending the objective reality of the world. However, such a 'truthful man' - as Nietzsche (2016, p. 263) has called him - does not exist, he is nothing but an abstraction that is passed off as objective and universal, but which totally detaches him from his socio-cultural reality and the horizon from which he interprets the world:

In reality, it is not history that belongs to us, but we who belong to it. Long before we understand ourselves in reflection, we are already understanding ourselves in a self-evident way in the family, society and the state in which we live. The lens of subjectivity is a distorting mirror. The self-reflection of the individual is but a spark in the closed stream of historical life. That *is why an individual's prejudices are, much more than his judgements, the historical reality of his being* (Gadamer, 2007, p. 344; italics in the original).

Even, as Judith Butler has pointed out, this rational individual, who is also the one in the fantasy of the 'social contract', is thought as having certain given qualities in advance:

An even more remarkable aspect of this fantasy of the state of nature that is often invoked as a 'foundation' is that, at the origin, there is a man and he is an adult, he is self-possessed and self-sufficient. [...] Independence has been separated from dependence and the masculine and the feminine have been determined partly by this distribution of dependencies. The primary and founding [rational] figure is masculine. [...] in other words, it is postulated that the individual who is presented to us as the

first moment of the human - the appearance of the human in the world - has never been a child, as if he has never been cared for, never depended on parents, close relations or social institutions to survive, grow and (presumably) learn. [...] somehow, and from the beginning, he is always willing and able, he has never been sustained or supported by others, never carried in another body to be born, never fed when he was not able to feed himself, never tucked in by someone with a blanket on cold days (Butler, 2022, pp. 42-43).

This original and rational individual that the liberal, objectivist and rationalist approaches of a pretended scientific credibility are, paradoxically, anything but empirical. However, it is nonetheless important to think about it, precisely because it has hegemonically sedimented itself as an individual capable of producing - and at the same time being the product of - discourses of 'truth'. To be clear, it is not that one is against truth, but that truth is not something that is given a priori and has to be discovered; on the contrary, it is a matter of 'making truth something to be created' (Deleuze, 2018, p. 187).

Therefore, the proposal that will be put forward here is within the field of 'the impossible', which belongs to all spheres of existence, including, of course, the pedagogical and educational: 'When I speak of "the impossible" I do not mean that which could never happen and will never happen. The impossible indicates the present, actual effect of something that is strictly speaking not possible in a given field of experience, but which impels people to act as if it were' (Arditi, 2010, p. 166).

In this sense, it is important to point out that the impossible is not the impotent. On the contrary, the power of the event lies precisely in the rupture of the frameworks of the possible, to 'make us see' that another order of existence 'is already possible'. It is the gesture of the sensitive event that Walter Benjamin (2016) already identified in 'rubbing one's eyes' in order to look again and feel that which, despite having always been there, did not come to sensibility.

It is relevant to note that the gaze and sensibility, just like a body, are absolutely political. 'Rubbing one's eyes' in order to look and focus again is not a physiological matter, nor does it respond to the qualities of the looked/sensed; on the contrary, it is about sensitive regimes that mark out politics of affect and ways of inhabiting the world.

The obvious, therefore, forms part of the paradigm of the hegemonic. Contesting hegemony and winning in it, implies producing an order and giving meaning to the social institutions that regulate the thoughts and practices of subjects. In other words, that which produces 'common sense': 'What is accepted at a given moment as the "natural" order, together with the common sense that accompanies it, is the result of sedimented hegemonic practices' (Mouffe, 2014, p. 22). This 'sedimentation' normalises rhythms, forms, meanings, perceptions and relations that make up the reality that is presented as objectified (Berger & Luckmann, 2008), but which is nothing more than the contingent and precarious product of a cultural proposal that has become hegemonic.

This hegemony produces narratives, perceptions and sensitivities of reality, which, when sedimented, would seem to be unquestionable and, therefore, impossible to change, as a matter of common sense and obvious. However, as Mouffe (2014) has expressed, all hegemonic practices are countered by other types of counter-hegemonic practices, whose main function is to make visible the contingent nature of this hegemony, which has settled in a certain way as a result of the relations and articulations of forces that have won over others, but which are always open to transformation, hence its precarious nature.

The politics of 'the impossible' and counter-hegemonic practices are complex and articulated forms of emancipation and revolt, mainly because they are an aesthetic-semantic dispute over the interpretation of the meaning of reality, as it has effects on sensibility, perception, the decipherable and the visible (Rancière, 2014). Breaking with the obvious is, therefore, a form of revolt capable of emancipating oneself from any form of subjection:

My project is to multiply everywhere, or wherever possible, the opportunities to uprise [se soulever] against the given [...]. One can uprise against a type of family relationship, against a sexual relationship, one can uprise against a form of pedagogy, one can uprise against a type of information (Foucault, 2016, p. 84).

It is therefore the hegemonic force of the obvious and common sense that normalises the way we feel and perceive bodies and subjects produced by the discourses and practices of reality that are presented as given, among which are the hegemonic forms of gender configuration and the processes of subjectivation associated with them. The binary relation of gender and its alleged biological determination are presented as truisms that are sedimented and normalised. Proposing new ways of establishing gender relations, other forms of expression outside the binary logic, or what will be proposed here, going beyond gender to overcome it, is often immediately rejected with all the 'weight of the world' and of reality.

The struggles for sexual and gender diversity, as well as feminist movements, have deeply questioned the normalisation of a reality that, through the exercise of power through language, practices and social representations, has kept in a place of domination a multiplicity of singularities that escape the hegemonic constructions of sex, gender, the body, rationality and affections.

In this sense, Paul Preciado in his *Countersexual Manifesto* recovers the importance of everything that escapes, deviates or wanders: 'The task of contrasexuality is to identify the erroneous spaces, the failures of the structure of the text [...] and to reinforce the power of deviations and drifts with respect to the heterocentric system' (Preciado, 2019, p. 18). The processes of socialisation in pedagogical contexts tend to normalise and discipline thoughts, behaviours, bodies, affects and *sentiments* (Fals Borda, 2009), but they always find forms of resistance based on these deviations, on the estrangements of unheard-of or impossible forces that create other discourses

and other forms of individuation outside the binary logics of gender, and beyond gender, for the sake of a heterogeneous and multiple transitivity of singularities that are always under (de)construction.

Patriarchy is precisely this form of violent normalisation of the heterocentric system of reality whose effects are mainly embodied in women and people whose sexual and gender diversity breaks the heterosexual and binary-gender structure. Therefore, the gaze of a new sensibility would cease to see complete and finished beings where what exists are complex relations, flows of transmuting forces in constant becoming, given that, as Étienne Souriau points out, 'existence can be found not only in beings, but *among beings*' (Souriau, 2017, p. 105).

In this sense, seeing and feeling a body beyond gender, and understanding its existence in transition or continuous becoming, requires a new sensibility that denaturalises common perceptions and sedimented senses. Education plays a fundamental role, since it is in the space of pedagogy where the conformations of the forms of subjectivation, the relations of otherness and the place occupied in the world, which, as has been addressed, is also in continuous transformation, are most intensely played out.

In relation to the school and relations of power and domination, Catherine Walsh proposes some questions that can be triggers for critical thinking about education:

What are their perspectives, beliefs, hopes and visions about society, education and social-educational change, and what is the practical significance of these perspectives, beliefs, hopes and visions? Is there a complicity (albeit implicit) within their pedagogical practice in maintaining the dominant structures of knowledge and power, or rather a divergence that seeks to confront and deconstruct them? In what way do they assume with seriousness, conviction, commitment, and even militancy, a position and an attitude, a political, epistemic and ethical responsibility that is directed towards action and intervention, understood not as an individual but as a collective act (Walsh, 2021, p. 11).

These are ethical and political questions in the field of education that contribute to opening up the debate on the hierarchies and forms of domination implicitly and explicitly reproduced in classrooms and curricula. Particularly, when violence and domination have been normalized as epistemic racist and colonial violence, immersed in the modern configuration of education, it is essential to recover what Lia Pinheiro has said:

Historical modernity expressed, in reality, the enslavement of peoples and the denial of their existence as historical-political subjects. This modernity was considered the cradle of colonial racism; of the introjection, in the collective unconscious, of the myth that the non-white is, by definition, the villain, the root of the dependency complex of the colonised. In other words, inferiorisation as the native correlate of European superiority (Fanon, 2008). From the point of view of cultural and political

domination, racism and social segregation are the essence of colonial relations and capitalist accumulation (González-Casanova, 1969). In this context, the denunciation of the dehumanising character of education emerges, in the perspective underlined by Paulo Freire (1987), as well as the role played by education and pedagogy in the processes of oppression, in the reproduction of internal colonialism (González-Casanova, 1969), of the coloniality of power (Quijano, 1999), of knowledge (Lander, 2000) and in the antagonism of class, race/ethnicity and gender. Hence the need to conceive *another education, another pedagogy(ies), another school(s)* (Pinheiro, 2021, p. 108; italics in the original).

This '*other education, other pedagogy(ies), other school(s)*' are here the bet of an affective pedagogy and a post-gender education, which adds to a long tradition of pedagogy and critical educational theory that seeks to decolonise, de-racialise, de-patriarchalise, de-institutionalise and, in general, deconstruct education itself:

The current search for new educational funnels must be reversed towards the search for their institutional antipode: learning networks that increase the opportunity for everyone to transform every moment of their lives into a moment of learning, of sharing, of taking an interest (Ilich, 2010, p. 14).

'Wefts [*tramas*] of learning', that are constructed in the contexts of socialisation, insofar as seeing, hearing and feeling are the result of complex processes in which the subject¹ in transition sensitively (un)learns its existence in the world. It is in this sense, in relation to gender and its sensitive, political, symbolic and cultural consequences, that patriarchy as a device of inequality and violence based on the hegemonic and dominant division of gender, is also a sensitive device in that it produces frameworks of meaning and interpretations of the world and, particularly, sensitive ways of perceiving, feeling and affecting the bodies that inhabit it. In this respect, Rita Segato reflects:

Patriarchy, or gender relations based on inequality, is humanity's most archaic and permanent political structure. This structure, which shapes the relationship between positions of prestige and power differentials, though captured, radically aggravated and transmuted into a highly lethal order by the process of conquest and colonisation, nevertheless

¹ The concept of 'subject' is used in a careful way considering the criticisms that post-structuralism has made of this notion and its political and epistemic consequences. In this sense, Judith Butler's idea of subjection is recovered: 'Foucault refers to subjection in *Discipline and Punish*, and this word, as is well known, has a double meaning: *assujettissement* means both subjection (in the sense of subordination) and becoming a subject' (Butler, 2017, p. 8). This second meaning implies acknowledging that 'the subject' is not a given, but recognises the quality of agency of that 'subject', for in 'becoming' a subject, it can act on itself to become other bodily and subjective forms than the hegemonically expected ones, which includes, of course, gender or its rupture with it.

precedes, as a simple hierarchy and in a *low-intensity* or *low-impact patriarchy*, the colonial-modern era. The expression patriarchal-colonial-modernity aptly describes the priority of patriarchy as the appropriator of women's bodies and of the latter as the first colony (Segato, 2016, p. 18; italics in original).

Gender relations based on inequality are configured in different aspects of everyday life: the body, intimate-affective relations, the family, work and education in the academic institution. Of course, in order to disarticulate the obvious, it would first have to be stated. Likewise, the aim is to disarticulate the hegemonic sedimentations around gender by proposing a transitional post-gender look at the way in which processes of subjectivation are produced and the importance of education and pedagogy in this.

It is in this sphere that the analysis will be carried out, since it is there that different discourses and forms of knowledge are produced and reproduced, which tend to strengthen the power structures of the patriarchal system and its precarious and violent effects on the singularities that are expressed in sexual and gender diversity.

2. POST-GENDER EDUCATION

One of the main expressions of gender inequality in academia is epistemic violence, which produces inequity, exclusion and marginalisation of voices and thoughts outside the limits of what is considered valid and rational, qualities almost always framed in the 'anthropo-phallo-ego-logocentric' figure (Rolnik, 2019, p. 82), to which should be added the dominant quality of "hetero" as sexual orientation and 'cis' as gender identity.

Raquel Güereca elaborates on the notion of 'epistemic gender violence' and points out that

encompasses colonial disregard for the knowledge and experiences of classes and social subjects that make up the global South, and is expressed in the invisibilisation of women's contributions as a social subject historically excluded from the production of knowledge that shaped modern science and academic science (Güereca, 2017, p. 15).

It should be added that this colonial disregard also affects the production of ancestral knowledge of *Abya Yala*, particularly of the communities and native peoples, as well as the multiple and heterogeneous voices that make up gender diversity.

This violence is visible in the unequal production of knowledge and in the supposed lack of capacity for rational understanding by certain subjects who are set apart from epistemic subalternity, as well as in the way in which the knowledge of the different disciplinary fields is taught and reproduced in schools.

The historical silencing of women and gender diversity in the sphere of epistemic production within the different fields of knowledge has become a daily practice embodied in the study plans and programmes that usually make up the disciplinary

fields of universities. This is what Selene Aldana, María Crisóstomo, Itzuri Moreno, Katya Vázquez and Amada Vollbert identify, in dialogue with Raquel Güereca, as some of the ‘identifiable trends in sociology and its teaching’:

- The ghettoisation of feminist and gender studies, which is seen as a sub-specialty of exclusive interest to feminist academics, is reflected in the curricula [...].
- Insistence on narrating the history of the discipline in terms of ‘founding fathers’ as great heroic, solitary and paternal characters.
- Assuming, as the authors studied tend to do, the existence of a single society for men and women based on the generalisation of the male experience.
- Disregard the shaping effect of gender on various social phenomena.
- When women are considered in research, they are often presented in a stereotypical way.
- Overlook important areas of social research as being associated with the world of the feminine, such as those related to emotions or the reproductive work of human life.
- Ignoring the importance of reproductive and care work in shaping and explaining the social world (Aldana *et al.*, 2021, pp. 14-15).

This shows the ways in which there is an ‘erasure of women’ (Güereca, 2017) and other (post-) gender identities and expressions in the field of pedagogy, sociology and virtually any discipline. Likewise, the unequal distribution of key decision-making positions, as well as full-time teaching and research positions, make visible an unequal distribution of opportunities for professional development and growth. In this regard, Ana Buquet Corleto points out:

The academic career of women is crossed by a series of factors linked to the gender order [...] One of these factors is discrimination that undoubtedly responds to the meanings between masculinity and femininity, the latter in turn acting on the collective imaginary - in this case university - as well as on the individual internalisation of these shared images (Buquet-Corleto, 2016, p. 39).

This, of course, is in addition to the conditions of precariousness in which women often find themselves in the social structure. Mary Beard, in her essay *The Public Voice of Women*, traces this phenomenon back to Homer’s *Iliad*, precisely in the power relationship manifested in the silence that Telemachus imposes on his mother Penelope when she tries to speak publicly in the absence of Odysseus, the father:

The process is detonated in the first song, when Penelope comes down from her chambers and upon entering the great hall finds a bard entertaining the crowd of her suitors. The song narrates the difficulties faced by Greek heroes trying to return home. She does not find it amusing, and in front of everyone she asks the musician to choose a more cheerful song. Then the young Telemachus intervenes. ‘Mother’, he says, ‘you go to your chambers again and attend to your own labours, to the loom and the spinning wheel

[...] it is for the men to speak, and for me of all, for I have the power in the house'. And she leaves, back to her room (Beard, 2018, p. 20).

The public voices of women and gender dissidence have historically been silenced by the male voice, which is not only reproduced in the *ethos* and *pathos* of a people but has structured much of the dominant thinking in the West and its human being universalization attempts. Of course, this has effects in relation to the place of enunciation that women have had and their struggles to express their voice in public, which remain to this day.

The relationship of power and domination that Telemachus exercises with Penelope is reproduced in practically all areas of everyday life. The university tends to reproduce and strengthen these structures of power, violence and subordination that are inherent to gender inequalities, even when the capacity to respond has recently shown itself to be stronger, as Curiel, Worthen and Hernández-Díaz point out:

We observe the visibility of a student feminist movement that is no longer afraid to point out sexual aggressors and is 'denormalising' the patriarchal power relationship that characterises interactions in the university environment, highlighting how incoherent and contradictory it is to be trained as a professional in inequality, discrimination and violence (Curiel *et al.*, 2019, p. 9).

For this reason, the approach proposed here is that of a post-gender education², based on the premise developed by Judith Butler that gender and the way in which its effects materialise in bodies have violent effects on both women and men. In this sense, post-gender education is an education beyond gender, which goes beyond equality between men and women (feminism of equality) and women's claim for deepening their own identity (feminism of difference), but the possibility of effectively 'undoing gender' in order to break with its signifying and normative configuration on people's bodies and lives:

² Rosa María Rodríguez Magda (2019) in *La mujer molesta. Feminismos post-género y transidentidad sexual*, situates post-gender in the feminism of equality that culminated approximately in the 1970s. However, I do not agree with her proposal for the following reasons: without a doubt, the pretensions of the feminism of equality were to free itself from the hegemonic gender relations that oppress women, as the author points out "those currents that have defended the emancipation of women and their equality with men" (p. 37), however, I consider that it does not seek "liberation from gender" (p. 36), but liberation from the oppressions of its socio-cultural construction. Gender is still there, reconfigured, resemanticised, reclassified and largely binary. Equality feminism seeks to undo gender inequality, not "get rid of gender" (p. 38), as the author claims. The least that equality feminism sought to do was to get rid of the female gender, but to denounce its unequal socio-cultural construction in relation to the male gender. There is, therefore, no post-gender here. Again, "getting rid of the [unequal and violent] social construction of gender" (p. 38) is not the same as "getting rid of gender" (p. 38).

More important than any presupposition about the plasticity of identity, or even its retrograde status, is *queer* theory's opposition to the non-voluntary legislation of identity. [...] While *queer* theory opposes those who wish to regulate identity and establish priority epistemological premises for those who claim a certain kind of identity, it seeks not merely to expand the community of anti-homophobic activism but rather to insist that sexuality is not easily summarised or unified through categorisation (Butler, 2006, p. 22).

A post-gender education is, therefore, a *queer* education, which can materialise in the possibility of an education without gender or where gender is not relevant. The queer theory developed by Butler, and which is the subject of this article, focuses on the 'opposition to the non-voluntary legislation of identity'; that is, on the possibility of anyone (any singularity) having the possibility of problematising, criticising and de-subjectivising themselves from all forms of gender assignment, without restricting the possibility of acquiring certain stable configurations of identity at certain strategic moments:

The transsexual desire to become a man or a woman should not be dismissed as merely a desire to conform to established identity categories. [...] Although in all these cases there are desires for a stable identity, it is crucial to realise that a livable life requires varying degrees of stability. Just as a life for which there are no categories of recognition is not a livable life, so a life for which such categories constitute an unlivable constraint is not an acceptable option (Butler, 2006, p. 22).

What post-gender education aims to do in the classroom is to create the conditions for a life that is bearable, joyful and powerful without or beyond gender. Butler seeks to go one step beyond the now clear separation between sex and gender, in which the former would have a biological basis, while the latter is a socio-cultural construct. This, for Butler, does not solve the problem, as it continues in the causal logic, in which gender is but a reflection or limitation of sex, that is, there would be a linearity between a sexed body and the generic construction of the subject:

Can we refer to a 'given' sex or a 'given' gender without first clarifying how they come about through what means? Is it natural, anatomical, chromosomal or hormonal, and how can a feminist critique appreciate the scientific discourses that attempt to establish such 'facts'? Does sex have a history? Does each sex have a distinct history, or several histories? Is there a history of how the duality of sex was determined, a genealogy that presents binary choices as a variable construct? Do the apparently natural facts of sex take place discursively through different scientific discourses contingent on other political and social interests? If the invariant character of sex is refuted, perhaps this construct called 'sex' is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always gender, with the result that the distinction between sex and gender does not exist as such (Butler, 2016, p. 55).

Therefore, gender is not the socio-cultural consequence of sex, but, on the contrary, the very understanding of sex or the sexed body is a construction made

possible by the interpretative and comprehensive framework of gender. Where 'nature' is seen, it should not be forgotten or overlooked that this 'seen' is inscribed in specific historical, epistemological, symbolic and sensitive situations, so that both gender and sex are *perspectival*:

As a consequence, gender is not to culture what sex is to nature; gender is also the discursive/cultural medium through which 'sexed nature' or 'a natural sex' is formed and established as 'pre-discursive', prior to culture, a politically neutral surface *upon which* culture acts (Butler, 2016, p. 56).

In this regard, María Lugones adds:

Sex is still assumed to be binary and easily determined through an analysis of biological factors. Despite medical and anthropological studies to the contrary, society assumes an unambiguous binary sexual paradigm in which all individuals can be neatly classified as either male or female. [...] despite the fact that about 1 to 4 percent of the world's population is intersex. That is, this is a population that does not fit neatly into sexual categories where there is no room for ambiguity. [...] Assignments reveal that what is understood as biological sex is socially constructed. There are a large number of factors involved 'in establishing a person's 'official' sex': chromosomes, gonads, external morphology, internal morphology, hormonal patterns, phenotype, assigned sex, and that which a person assigns to himself or herself (Greenberg, 2002, p. 112). Today, chromosomes and genitalia are part of this assignment but in a way that reveals that biology is completely interpreted and is itself surgically constructed (Lugones, 2019, pp. 21-22).

The hegemonic and violent naturalisation and normalisation of gender categories and representations that have been sedimented throughout history and against which feminist and gender-dissidence movements have historically struggled, are represented as an 'obvious' reality based solely on the assignment sustained on the biological determinism of genitality, which limits the imagination and hinders the possibilities of even thinking about alternatives that reconfigure gender structures and relations for novel and emancipatory purposes, away from patriarchal relations of domination.

When these transformative alternatives happen, violent reactions immediately appear, ranging from attempts at public silencing, verbal violence or emotional and physical harassment, to feminicides as a form of 'corrective' against those who have decided to occupy a space of political, discursive and ethical dissidence from the body, language and political position outside the pre-established frameworks of the dominant order.

A broad understanding of feminism makes it possible to identify that its struggle for equality and equity does not only have positive effects for women, but also seeks gender, intra-gender and post-gender relations free of violence, something with which the *trans* and *queer* theories presented here fully coincide. After all, even with the theoretical and practical differences that the different approaches of

feminism and the struggles for gender diversity may have, it is undeniable that they are united by the struggle for a life of dignity and freedom from violence.

In this sense, Chimamanda Ngozi Adichie's call seems to me fundamental when she warns that 'the definition I give is that a feminist is any man or woman who says: "Yes, there is a problem with the gender situation today and we have to fix it, we have to make things better". And we have to make it better between all of us, men and women [intersex, transgender, transsexual and *queer* people]' (Adichie, 2018, p. 55).

This perspective puts forward an open, heterogeneous and inclusive vision of feminism. Precisely because, as bell hooks points out in her essay *Feminism is for Everybody*:

Feminism is a movement to end sexism, sexist exploitation and oppression. Many people believe that feminism consists solely and exclusively of women who want to be equal to men, and the vast majority of these people believe that feminism is anti-male (hooks, 2017, p. 21).

This error of perspective contrasts with hooks' vision of a masculinity that can find its own critical spaces against sexism and its effects:

Men of all ages need spaces where their resistance to sexism is affirmed and valued. Without men as allies in the struggle, the feminist movement will not advance. Right now, we have a lot of work to do to counter the deeply internalised idea in the cultural psyche that feminism is anti-men. Feminism is anti-sexism. A man who has renounced male privilege and embraced feminist politics is a valuable partner in the struggle (hooks, 2017, p. 34).

For this reason, taking up Judith Butler's proposal to 'undo the restrictive normative concepts of sexual life and gender' (2006, p. 13), the possibility of a post-gender education is proposed. This raises new forms of subjectivation that challenge and emancipate from the dominant hegemony of gender reproduced, among others, by the educational institution.

3. AFFECTIVE AND EMOTIONAL PEDAGOGY

For this, it will be fundamental to question the dominant pedagogical and educational discourse by recovering the affective and emotional dimension of the human being, since the widely accepted idea of the human being as a rational animal is intimately related to the generic domination of 'rational masculinity' over 'affective femininity'. Restructuring emotions and affections in the realm of the human, will make it possible to propose their inseparable correspondence with reason and logic beyond the binary division of gender, which constitutes the fundamental basis for a new affective and radical pedagogy.

However, it is necessary to begin with some clarifications about what is meant by affects and emotions. Firstly, it is not simply a vindication of the sentimental; that is, it does not focus on the psychosomatic expression of emotions alone. Nor does it refer to a non-rational approach to reality, as if affects were detached from the cognitive-logical character or as a pre-logical dimension of human existence.

Likewise, it does not focus solely on intimate-affective relations, even when the study of emotions and affections involves an epidermal and bodily dimension. To limit it to this dimension would be to reduce its power to the space of the intimate at the cost of losing the public dimension of affects and the sensitive.

Spinoza in his *Ethics* states: 'By affections I understand the affections of the body by which the power to act of the body itself is increased or diminished, favoured or repressed, and at the same time the ideas of these affections' (Spinoza, 2014, p. 105). Our body is folded into the world, therefore, it is inevitable that it affects and is affected by other bodies and other human and non-human lives and even, as Deleuze and Guattari (2010) have shown, by other non-living singularities such as a season of the year, a time of day or a ray of sunlight that increase or decrease the potencies of life.

The philosopher Cecilia Macón understands affects as 'the capacity to affect and be affected, they are performative and collective instances, and are responsible for questioning a series of key binarisms: reason/emotion, interior/exterior, mind/body, action/passion' (Macón, 2020, p. 12). It is important to elaborate on some aspects of Macón's definition, which is in line with the proposal of Sara Ahmed (2019) and Lauren Berlant (2020), who critically analyse the way in which narratives about emotions have an impact on collective experience. Affect and emotion are two dimensions of the same phenomenon which

pose spaces as vast as the atmospheres of collective contingency and as small as the gesture of a lip trembling on the body of a person who feels threatened by the loss of the conditions that have hitherto sustained their fantasy of the good life (Berlant, 2020, p. 51).

This opens up a new space of analysis in relation to affect and its pedagogical and political character. Sara Ahmed describes this collective quality of emotions as 'emotional contagion': 'Emotion itself is what happens: I feel sad because you are sad; I feel ashamed because of your shame, and so on' (Ahmed, 2017, p. 35). When the pedagogical dimension is added, affects acquire a formative and performative character, whereby affects become transformative actions, where education acquires a liberating psychosocial dimension, as bell hooks points out:

Educating as a practice of freedom is a way of educating that anyone can learn. This learning process is easier for those of us teachers who also believe that there is an aspect of our vocation that is sacred; who believe that our job is not just to share information, but to participate in the intellectual and spiritual growth of our students. Teaching in a

way that respects and cares for the souls of our students is essential if we are to create the conditions necessary for learning to take place in its deepest and most intimate dimensions (hooks, 2022, p. 35).

A pedagogy of affects does not imply a rejection of rationality but proposes a complex recovery between cognitive and sensory qualities, insofar as the human being and its existential multiplicities are manifested in the body. This is what David Le Breton points out when he states that '(T)here is a corporeality of thought as there is an intelligence of the body' (2010, p. 17). To be sensitive is to be thinking, and vice versa. The human is, therefore, a *sentient thinking* singularity, and the recognition of this is perhaps one of the most important challenges within education:

Emotional awareness and the expression of emotions must necessarily have a place in the classroom. And yet most teachers prefer not to have tears or any other intense display of passionate feelings in class. What is happening is that teachers simply have not received any training in how to respond constructively when confronted with students who show overwhelming feelings. If we had been taught to value emotional intelligence as part of our profession, we might be better prepared to use emotions skillfully in the classroom (hooks, 2022, p. 104).

In this sense, José María Marina in his article *Clarifications on Emotional Education* develops the concept of 'affective phenomena' to highlight its importance in education particularly focused on emotions and affects: 'Affective phenomena are those that are related to values, that is, to those aspects of reality that are attractive or repulsive, convenient or harmful, pleasurable or painful, positive or aversive reinforcers. [...] They are phenomena related to action' (Marina, 2005, p. 34). These, in turn, form 'affective styles', which 'are stable ways of responding to situations: shyness, aggressiveness, pessimism, optimism, confidence, distrust, are affective styles' (Marina, 2005, p. 35).

For Marina, 'affective phenomena' have to be worked by affective and emotional education in order to build ethical 'affective styles' oriented towards binding responsibility with the world and, particularly, with Others in the common search for dignity. This ethical dimension of the affections in education is fundamental, hence *Ethics* is precisely the title of Spinoza's work on affections: existence is affective, relational, binding, sensitive and this implies a being-with or a being-in-common (Nancy, 2001), which is the beginning of an ethical ontology of existence essential for education.

Going back to Deleuze and Guattari, we could say that a post-gender education implies a *molecular pedagogy of affects*. The main characteristic of this dimension is the production and circulation of desire, not in the psychoanalytic sense of a lack (one desires what one lacks), but in the sense of a micro-political movement

that allows one to recognise one's own singularity related to and affected by other open, dynamic and rhizomatic singularities, that is, heterogeneous and multi-linear.

Spinoza offers a definition of 'desire' that is directly related to the affections. In fact, as can be shown in his *Ethics*, in the section *Definitions of the affections*, the first thing he defines is *desire*, which implies that, for Spinoza, it is not only intimately linked to the other affections, but it is actually the most important affection, or at least the one that allows us to understand the others:

Desire is the very essence of man [human being] insofar as it is conceived as being determined to act something by any given affection in him. [...] I understand, then, here under the denomination of desire all the efforts, impulses, appetites and volitions of man [human being] (Spinoza, 2014, p. 156, italics in the original).

Desire is then the effort, the movement, the becoming. It is a principle of experimentation and transformation determined by the multiplicity of affects before which the human being is open, vulnerable, wounded. However, it is important to clarify that there is no moral or liberating essence in desire, since it can be affected by both joy and sadness and have absolutely different consequences: 'Joy is the transition of man [human being] from a lesser to a greater perfection. *Sadness is the transition of man [human being] from greater to lesser perfection*' (Spinoza, 2014, p. 157; italics in original). Joy increases the potencies of life, while sadness decreases them. Desire circulates, in the former, as a creative, imaginative, vibrant movement; whereas, in the latter, it can produce hate, fear, anxiety. It can be understood the importance of desire and affect in the classroom, as well as the sad or joyful potencies that, depending on how we engage with students, could be produced.

The desire associated with joyful potencies means a revolutionary becoming at the molecular level, and that is a potency well worth exploring in the classroom:

Desire concerns speeds and slownesses between particles (longitude), affects, intensities and haecceities measured in degrees of force (latitude). [...] *Desire is never to be interpreted, it is the one who experiences. [...] Desire exists only agentic or contrived*. You cannot grasp or conceive of a desire outside of a certain agency, on a plane that does not pre-exist, but must be constructed. [...] The organisations of forms, the formations of subjects 'incapacitate' desire: they subject it to the law, they introduce lack into it. [...] *Desire is itself an immanent revolutionary process. Desire is constructivist, in no way spontaneous*. As all agency is collective, it is itself a collective (Deleuze, 2013, pp. 107-109; italics in the original).

At this point it is important to draw some conclusions which allow us to join desire, affects and emotions to post-gender education. First, when Spinoza speaks about joy and sadness, he points out that they are *transitions*, they are passages, there is a mutation in continuous becoming. Second, Deleuze explains, desire is *constructivist*, it is agentic, it is a machinic agency; and, finally, 'the formations of

subjects “incapacitate” desire’, so that when we think of affects and desire beyond the subject, we think of a singularity³ also beyond identity, beyond the organism (not the body) and, therefore, beyond the determinisms of gender. As Maurizio Lazzarato points out:

Individuals and classes are but the capture, integration and differentiation of multiplicity. [Binary sets, like sexes and classes, must capture, codify and regulate the virtualities, the possible variations of molecular agency, the interaction probabilities of neo-monadological cooperation. [...] The conversion of multiplicity into classes and the conversion of the thousands of sexes into heterosexuality function both as the constitution of types and the repression of multiplicity, as the constitution of the norm and the neutralisation of the virtualities of other becomings (Lazzarato, 2017, pp. 85 and 90).

In this sense, a post-gender education recognises the continuous *becoming*, the transition, the passage, the flux (it is trans and *queer*) of *desiring singularities* (no longer of individuals or subjects) in permanent *construction*, beyond any essentialist and determinist attempt to classify, paranoidly, everything that is alive, that is to say, *transmuting*. This complex process of singularisation implies, in relation to *queer*, the construction of (*transidentity*, *transgender*, *transhuman*) nomadic and politically monstrous subjectivities (*transidentitarian*, *transgender*, *transhuman*). As Lazzarato writes:

A final difference with subject/work theories concerns the process of the constitution of subjectivity. In neo-monadology, the model of subjectivation is the monster. The cosmological constitutive process can only involve dis-human productions of subjectivity. [...] The type - or the individual - is nothing but a stabilisation, a momentary closure of the infinity of monstrosity that each force conceals within itself in its relations with other forces. The model of subjectivation is the monster (Lazzarato, 2017, p. 83).

They are monstrous singularities, *trans-queer*, because they not only criticise the normative, but also produce in themselves a mutation, a becoming outside the subject and the *hetero-phallo-ego-logocentric* individual, they are aberrant, ‘impossible’, disproportionate, rhizomatic becomings:

³ Deleuze and Guattari point out: “A body is not defined by the form that determines it, nor with a given substance or subject, nor by the organs it possesses or the functions it exercises. In the plan of consistency, a body is only defined by a length and a latitude: that is to say, the set of material elements that belong to it under such relations of movement and rest, of speed and slowness (length); the set of intensive affects of which it is capable, under such power or degree of power (latitude). Only local affects and movements, differential velocities. [...] There is a mode of individuation very different from that of a person, a subject, a thing or a substance. We reserve for it the name of *haecceity*. A season, a winter, a summer, an hour, a date, have a perfect individuality which lacks nothing, although it is not confused with that of a thing or a subject. They are haecceities, in the sense that in them everything is a relation of movement and rest between molecules or particles, a power to affect and to be affected” (2010, p. 264; italics in the original).

A rhizome neither begins nor ends, it is always in the middle, between things, inter-being, *intermezzo*. The tree is filiation, but the rhizome has as its fabric the conjunction 'and... and... and...'. In this conjunction there is enough force to shake the verb to be (Deleuze and Guattari, 2010, p. 29).

The human being is therefore a *sentient and desiring* singularity.

The molecular and affective character of education implies that the binary structures of modernity previously pointed out by Macón: reason/emotion, interior/exterior, mind/body, action/passion, private/public, micro/macro and, of course, male/female and masculine/feminine are diluted, or at least questioned, by an affective and post-gender pedagogy in its radical molecular dimension.

Affective pedagogy implies a recovery of the sensitivity and emotions that accompany reason. A post-gender education within the framework of radical affective pedagogy requires the recognition of that we are emotionally and bodily relational beings. This is fundamental if we want to put an end to the structures of domination and violence inherent to the binary division of gender that contrasts the masculine-rational with the feminine-affective. Their violent consequences are experienced daily in educational institutions, for which Rita Segato develops the concept of 'pedagogies of cruelty':

I call *pedagogies of cruelty* all the acts and practices that teach, habituate and programme subjects to transmute life and vitality into things. [...] I am referring to something very precise, such as the capture of something that flowed errant and unpredictable, such as life, in order to install there the inertia and sterility of the thing, measurable, saleable, purchasable and obsolescent, as befits consumption in the apocalyptic phase of capital (Segato, 2018, p. 11; italics in the original).

Segato emphasises the idea that this is a pedagogy since it aims to disassociate violence from any essentialism; on the contrary, it is about forms of violence learned and incorporated through socialisation and education and reproduced throughout life as 'normal' or 'expected' actions, thoughts and behaviours. Moreover, as learned forms of violence, they can be questioned, denormalised and thus unlearned. Rita Segato calls this process 'counter-pedagogies of cruelty', which are nothing more than 'affective pedagogies' that create 'joyful potencies', as was pointed out with Spinoza. In this respect, Segato expresses:

The counter-pedagogy of cruelty will have to be a counter-pedagogy of power and, therefore, a counter-pedagogy of patriarchy, because it opposes the distinctive elements of the patriarchal order: command of masculinity, male corporatism, low empathy, cruelty, insensitivity, bureaucratism, distancing, technocracy, formality, universality, rootlessness, desensitisation, limited linkage. [...] The historical project centred on things as a goal of satisfaction is functional to capital and produces individuals, who in turn are transformed into things. The historical project of bonds calls for reciprocity, which produces community (Segato, 2018, pp. 15-16).

Counter-pedagogy is an invitation to collective bonding against the production of individual-commodities, to the recovery of sensitivity as a form of relation and folding of the world. It is a call to the rise up of critical corporealities in the face of violence, including gender-related violence, which “includes the main counter-pedagogy of cruelty: bonding, affection, friendship” (Segato, 2018, p. 9).

This means politicising and historically locating those who have taken the floor, especially considering the historical difficulties that critical singularities and corporealities have had in writing, being read and heard. Therefore, it is necessary to critically review the privileged places of enunciation of *andro-hetero-ciscentrism*, as well as the way in which they are read in comparison to women and the various singular forms of sex-gender expression.

4. PEDAGOGY OF AFFECT FOR A POST-GENDER EDUCATION

It is precisely this exercise that Linda Nochlin undertakes when she poses the provocative question “Why haven’t there been great women artists?”, to which she points out:

In the field of art history, the white Western male point of view, unconsciously accepted as *the* point of view of the art historian, can and does prove to be inadequate [...] perhaps we should see the unstated dominance of white male subjectivity as one element in a series of intellectual distortions that must be corrected (Nochlin, 2020, p. 25; italics in original).

For this article, Linda Nochlin’s recovery does not focus on art, but on the question raised by the author. In the case of education, both in the sciences and in the humanities, something similar happens. When reviewing the ‘must-read’ texts of ‘great’ exponents of the disciplines, it seems then that the extraordinary and creative minds belong to mostly white, heterosexual, cisgender men, while the near absence of women and diverse gendered expressions makes us ask with Linda Nochlin ‘Why have there been no great women educators, scientists, sociologists, political scientists, linguists, anthropologists, philosophers?’ So, at best, an effort is made to ‘rescue’ female exponents of the history of the discipline in order to dedicate a ‘special section’ of a course or even a whole seminar exclusively to their review. Contrary to these inadequate responses, Linda Nochlin argues that:

What matters here is that there have been no great and outstanding women [and diverse gender expressions] artists, as far as we know, although there have been some very good and interesting ones who remain insufficiently studied or appreciated; nor have there been great Lithuanian [Nigerian, Peruvian, Mongolian] jazz pianists or great Eskimo [Tojolabal, Vietnamese, Kenyan] tennis players, however much we might wish there had been (Nochlin, 2020, p. 28).

This critical and ironic response states that, under the dominant criteria of genius and greatness, the discourse of art, pedagogy, science and any field of knowledge reinforces itself as an *andro-betro-betro-cis-centric* hegemony. However,

the miracle is, in fact, that, given the overwhelmingly anti-women or anti-black [gay, transgender and *queer*] odds, so many members of [these] groups have managed to achieve levels of excellence in domains that are the prerogative of white males, such as science, politics or art (Nochlin, 2020, p. 29).

It is about making visible and dismantling everything that is taken for granted in any field of knowledge. This includes education and pedagogy, where most educational theories are historically produced by white, heterosexual, European or American men.

In the field of educational theory, authors such as Pilar Ballarín and Ana Iglesias (2019), Raquel Güereca (2017), Catherine Walsh (2021), bell hooks (2021), Claudia Korol (2017), Lia Pinheiro (2021), for example, have approached these theories from feminist and, to a large extent, decolonial-decolonial and anti-racist perspectives. This implies making visible the epistemic violence with respect to the dominant intellectual production and its recovery in the curricula, as well as the colonial domination in Abya Yala and its strong racist component in the field of teaching and knowledge production.

It is essential to dismantle Nochlin's own question for all epistemic fields and to ask ourselves who poses the question, from where does he or she pose it, what makes an author or a work (pedagogical, artistic, scientific, philosophical, etc.) 'great'? Of course, the work of a feminist, decolonial-decolonial and gender-diverse epistemic archaeology is fundamental, but its insufficiency must be problematised as long as the very question posed by Linda Nochlin is not questioned, and as long as the way of approaching the production of knowledge and the power relations that appear to be lacking in women's thought and in general not *andro-betero-cis-centred* in the history of the sciences, the arts and the humanities is not transformed.

For this reason, it is essential to raise the possibility - despite the obviousness that the dominant structures and discourses oppose to any form of attempt to escape from their codifying capture networks - of a post-gender education. With the intention of making visible the difficulties that women have faced in making their way in a preponderantly male institution that is reproduced in all aspects, from the choice of profession, power relations in the classroom, teaching and its gender inequalities, as well as full-time positions both in teaching and research and in relevant administrative positions within the university (Buquet, Mingo and Moreno, 2018); but also with the intention of disarticulating the symbolic, discursive and material structure of those inequalities that are imprinted in the way gender has been constructed and that affect all its singular forms of orientation, (post)identity and expression.

5. CONCLUSIONS. POST-GENDER EDUCATION: THE POWERS OF THE *TRANS* AND *QUEER*

It is possible to propose a post-gender pedagogy that would be at the same time *trans-queer*. By this, I mean an affective education in which subjects are understood as singularities affected by other singularities, that is, the recognition that singularities are *transmutant*, thoughts transitory and bodies in permanent transformation, as Rosi Braidotti proposes in her posthumanist philosophy:

we might venture the conclusion that the main implication of posthuman critical theory for the practice of science is that scientific laws must be rearticulated around the notion of the subject of knowledge as a complex singularity, affective assemblage and relational vitalistic entity (Braidotti, 2015, p. 203).

A post-gender education would then be post-anthropocentric, affective, relational, *trans* and *queer* as it seeks to transcend the idea of humanity based on the subject and reason as the attributes of the dominant human, distancing them to the dominated non-human or dehumanised. Recovering the affects and emotions of the relational singularities that we are will be a necessary step in order to propose a post-gender education. Bodies that feel and think from the affective radicality beyond a dominant socio-cultural production of gender; singularities that are capable of building radical epistemic and affective communities.

This proposal of post-subject singularities vindicates *queer* bodies, as well as the *trans* in its sexual and gender dimension, but goes further. The post-subject singularities proposed here imply seeing existence always in transition, which goes beyond the question '*who am I*' and, on the contrary, poses the question '*how am I being*', not to answer it but to keep it alive.

A radical affective pedagogy could open the way to a post-gender education, as it makes it visible that the dominant perspective of gender is not insurmountable and that even gender itself as the dominant signifier of the production of subjectivities can be questioned and overcome, since, as long as gender exists, the relations of domination and violence that it historically entails are likely to be perpetuated inside and outside the classroom.

REFERENCES

- Adichie, Ch. N. (2018). *We should all be feminists*. Random House. (2.^a ed.).
- Ahmed, S. (2017). *The cultural politics of emotions*. UNAM-CIEG.
- Ahmed, S. (2019). *The promise of happiness*. Black Box.
- Aldana, S., Crisóstomo M., Moreno, I., Vázquez, K., & Vollbert, A. (2021). *Workbook. La participación femenina en la sociología clásica*. National Autonomous University of Mexico.
- Arditi, B. (2010). *Politics at the edges of liberalism. Difference, populism, revolution, emancipation*. Gedisa.
- Badiou, A. (1999). *Being and the event*. Manantial.
- Ballarín, P., and Iglesias, A. (2019). Feminism and education. A common path. *Historia de La Educación*, (37), 37-67. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Beard, M. (2018). Women's public voice. In M. Beard and R. Solnit, *Speak out. Men explain things to me/Women's public voice* (pp. 19-54). Antelope.
- Benjamin, W. (2016). *Book of passages*. Akal.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *The social construction of reality*. Amorrortu.
- Berlant, L. (2020). *Cruel optimism*. Black Box.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorphosis. Towards a materialist theory of becoming*. Akal.
- Braidotti, R. (2015). *The Posthuman*. Gedisa.
- Buquet-Corleto, A. (2016). Gender order in higher education: an interdisciplinary approach. *Revista Nómadas*, (44), 27-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100003&lng=en&tlng=es.
- Buquet-Corleto, A., Mingo, A., & Moreno, H. (2018). Western imaginary and the expulsion of women from higher education. *Revista de la Educación Superior*, (47), 83-108. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Butler, J. (2006). *Undoing gender*. Paidós.
- Butler, J. (2016). *Gender in contestation. Feminism and the subversion of identity*. Paidós.
- Butler, J. (2017, 19 January). *Bodies and power reconsidered*. The Night of the World. <https://nochedelmundo.wordpress.com/2017/01/19/cuerpos-y-poder-reconsiderados-por-judith-butler/>
- Butler, J. (2022). *The power of nonviolence*. Paidós.
- Curiel, Ch. Worthen, H., and Hernández-Díaz, J. (2019). Discrimination towards women in Higher Education Institutions: notes for urgent reflection. *Tequio*, 3(7), 3-12. <http://www.uabjo.mx/media/1/2019/11/Tequio-7-UABJOa.pdf>
- Deleuze, G. (2013). *Dialogues*. Pre-Textos (4.^a ed.).
- Deleuze, G. (2018). *Cinema III. Truth and time. Potencies of the false*. Cactus.
- Deleuze, G., and Guattari, F. (2010). *A Thousand Plateaus*. Pre-Textos (9.^a ed.).
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores and CLACSO.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra. Mascaras brancas*. EDUFBA.
- Foucault, M. (2011). *History of sexuality. The will to know*. Siglo XXI. (3.^a ed.).
- Foucault, M. (2016). *Sublverse*. Catalogue Books.

- Freire, P. (1987). *Pedagogy of the Oppressed*. Paz e Terra.
- Gadamer, G-H. (2007). *Truth and method*. Sígueme (12.ª ed.).
- González-Casanova, P. (1969). *Sociology of exploitation*. Siglo XXI.
- Greenberg, J. (2002). Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. In T. Lester (Ed.), *Gender Nonconformity, Race, and Sexuality. Charting the Connections* (pp. 102-126). University of Wisconsin Press.
- Güereca, R. (2017). Epistemic violence and individualisation: tensions and knots for gender equality in HEIs. *Reencuentro. Analysis of University Problems*, 29(74), 11-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929>
- hooks, b. (2017). *Feminism is for everyone*. Traffickers of Dreams.
- hooks, b. (2021). *Teaching to transgress*. Captain Swing.
- hooks, b. (2022). *Teaching critical thinking*. Green Ray.
- Illich, I. (2010). *The unschooled society*. El Rebozo.
- Korol, C. (2017). El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. In C. Korol (Comp.), *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Desde el Margen. <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-El-diálogo-de-saberes-en-la-pedagogía-feminista-y-en-la-educación-popular-2018.pdf>
- Lander, E. (2000). *A colonialidad do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. CLACSO.
- Lazzarato, M. (2017). *Politics of the event*. Tinta Limón. (2.ª ed.).
- Le Breton, D. (2010). *Sensitive body*. Heavy Metals.
- López-Petit, S. (2015). *Brief treatise on attacking reality*. Tinta Limón. (2.ª ed.).
- Lugones, M. (2019). *Coloniality and gender*. Fusilemos La Noche.
- Macón, C. (2020). Foreword: Lauren Berlant: sound, fury (and affects). In L. Berlant, *El optimismo cruel*. Black Box.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/128883/1/03_Precisiones%20sobre%20educacion%20emocional.pdf
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonistics. Thinking the world politically*. FCE.
- Nancy, J-L. (2001). *La comunitat desobrada*. Arena Libros.
- Nietzsche, F. (2016). *La gaya ciencia*. Tecnos.
- Nochlin, L. (2020). *Situating in history. Women, art and society*. Akal.
- Pinheiro, L. (2021). Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina. In C. Walsh, Y. Espinosa, I. Illich, M. González, A. Rivero-Borrel, L. Pinheiro, and R. Vera, *Aprender sin ataduras. Alternative critiques of the school institution* (pp. 105-131). El Rebozo.
- Preciado, P. B. (2019). *Manifiesto contrasexual* Anagrama (3.ª ed.).
- Quijano, A. (1999). Coloniality of power, culture and knowledge in Latin America. In S. Castro-Gómez et al (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica pos-colonial* (pp. 227-238). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rancière, J. (2014). *The distribution of the sensible. Aesthetics and politics*. Prometheus.
- Rodríguez, R. (2019). *La mujer molesta. Postgender feminisms and sexual transidentity*. Ménades.

- Rolnik, S. (2019). *Spheres of insurrection. Notes for decolonising the unconscious*. Tinta Limón.
- Segato, R. (2016). *The war on women*. Traffickers of Dreams.
- Segato, R. (2018). *Counter-pedagogies of cruelty*. Prometheus. (2.^a ed.).
- Souriau, É. (2017). *The different modes of existence*. Cactus.
- Spinoza, B. (2014). *Ética*. Gredos.
- Walsh, C. (2021). Interculturality, coloniality and education. In C. Walsh, Y. Espinosa, I. Illich, M. González, A. Rivero-Borrel, L. Pinheiro, & R. Vera, *Aprender sin ataduras. Alternative critiques of the school institution* (pp. 9-31). El Rebozo.

¿MÁS ALLÁ DE LA *DEATH EDUCATION*? UN ESTUDIO SOBRE SUS TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS

Beyond Death Education? A Study of its Epistemological Traditions

Agustín de la HERRÁN GASCÓN, Pablo RODRÍGUEZ HERRERO y Victoria de MIGUEL YUBERO

Universidad Autónoma de Madrid. España.

agustin.delaberran@uam.es; pablo.rodriguez@uam.es;

victoriyamiguelyubero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>; <https://orcid.org/0000-0002-2152-0078>;

<https://orcid.org/0000-0002-8054-6286>

Fecha de recepción: 14/06/2023

Fecha de aceptación: 03/08/2023

Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Herrán Gascón, A. de la, Rodríguez Herrero, P., y Miguel Yubero, V. de (2024). ¿Más allá de la *death education*? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas [Beyond Death Education? A Study of its Epistemological Traditions]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183-204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>

RESUMEN

La *death education* abarca una amplia gama de ámbitos y contenidos que, desde sus inicios, han incluido el acompañamiento, el duelo y los cuidados, principalmente desde las Ciencias de la Salud. Sólo en las últimas décadas han pasado al campo educativo propiamente pedagógico (sistema educativo, escuelas, formación

de educadores, enseñanza, recursos, etc.), aplicándose más allá del duelo. Las revistas científicas mejor indexadas sobre *death education* definen un espacio válido para dos intenciones: conocer la producción científica en este ámbito, y reconocer contribuciones realizadas desde dos tradiciones epistemológicas: la anglosajona y la centroeuropea, de la que España participa. En esta segunda se diferencian el campo (*death education*) de la disciplina por antonomasia (Pedagogía de la muerte). El estudio tiene por objetivos: (1) describir las publicaciones sobre *death education* en revistas científicas de calidad en los últimos diez años, y (2) analizar y comparar las publicaciones de *death education* desde la perspectiva de las tradiciones epistemológicas anglosajona y centroeuropea. Para ello, se ha realizado un análisis de la producción científica (cuantitativo y descriptivo) entre las publicaciones periódicas de más alto impacto científico en el campo de la *death education* indexadas en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science* (WOS) desde enero de 2010 hasta junio de 2022. Posteriormente se ha realizado un examen comparativo sobre doce unidades de análisis desde la perspectiva de ambas tradiciones académicas. La intención global ha sido contribuir a la comprensión de la bibliografía analizada. Se concluye que las aportaciones de ambas tradiciones educativas son enriquecedoras, diferenciables y complementarias. Dentro de la tradición centroeuropea destacan las publicaciones realizadas en el marco de la Pedagogía de la muerte desde España, asociadas al enfoque radical e inclusivo de la educación. Sintéticamente, las publicaciones de la tradición anglosajona y centroeuropea tratan sobre la muerte y la generada desde el enfoque radical e inclusivo, de una educación que incluye la muerte para una vida más consciente.

Palabras claves: muerte; educación; educación que incluye la muerte; revista científica; Pedagogía de la muerte; enfoque radical e inclusivo de la educación.

ABSTRACT

Death education covers a wide range of fields and contents which, since its beginnings, have included accompaniment, bereavement, and care, mainly from the health sciences. Only in recent decades has it moved into the field of education (education system, schools, training of educators, teaching, resources, etc.), and has been applied beyond the field of bereavement. The best indexed scientific journals on *death education* define a valid space for two purposes: to know the scientific production in this field, and to recognise contributions made from two epistemological traditions: the Anglo-Saxon and the Central European, of which Spain participates. In the latter, the field (*death education*) is differentiated from the scientific discipline of reference (Pedagogy of death). The study aims to: (1) describe the publications on *death education* in quality scientific journals in the last ten years, and (2) analyse and compare the publications on *death education* from the perspective of the Anglo-Saxon and Central European epistemological traditions. For this purpose, a analysis of scientific production (quantitative and descriptive) has been carried out among the periodicals with the highest scientific impact in the field of *death education* indexed in the *Scopus* and *Web of Science* (WOS) databases from January 2010 to June 2022. Subsequently, a comparative examination of twelve units of analysis from the perspective of both

academic traditions has been carried out. The overall intention has been to contribute to the understanding of the literature analysed. It is concluded that the contributions of both educational traditions are enriching, differentiable and complementary. Within the Central European tradition, the publications produced within the framework of the Pedagogy of Death from Spain, associated with the radical and inclusive approach to education, stand out. Synthetically, publications in the Anglo-Saxon and Central European tradition deal with death and dying from the radical and inclusive approach of a death-inclusive education for a more conscious life.

Keywords: death; education; death education; scientific journal; Pedagogy of death; radical and inclusive approach to education.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la *death education* se remonta a las décadas de 1920 y 1930 en Estados Unidos (Rodríguez *et al.*, 2019). Con Feifel (1959) se aplicó a la formación, el bienestar y la salud mental de los profesionales sanitarios en contacto con la muerte, el duelo y el sufrimiento. Otros centros de interés desde entonces han sido la atención al paciente terminal, la prevención del suicidio, el cambio de actitud y el miedo a la muerte (Zhao *et al.*, 2018). Otros pioneros, como la psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross (1969), desarrollaron una cultura educativa sobre la muerte a través de la atención sanitaria profesional a los moribundos en hospitales y *hospices*.

El principal objetivo de la *death education* es el cambio ante la muerte. Feifel (1959) subraya la necesidad de trascender el tabú de la muerte de forma multidisciplinar y fomentar la conciencia de la mortalidad en nosotros mismos y en nuestros allegados. Este cambio de actitudes es un factor clave para lograr una vida personal y profesional significativa y de calidad (Durlak, 1972). Como señala Morgan (1977):

La death education no sólo tiene que ver con la muerte en sí, sino con nuestros sentimientos hacia nosotros mismos, la naturaleza y el universo en que vivimos. Tiene que ver con nuestros valores e ideales, la forma en que nos relacionamos y el tipo de mundo que estamos construyendo. Si se lleva a cabo con reflexión, puede mejorar la calidad de nuestras vidas y nuestras relaciones (p. 3).

En la actualidad, la educación sobre la muerte abarca una amplia gama de actividades educativas en los ámbitos de la muerte, el duelo y los cuidados. Su rama formal incluye programas académicos, cursos, seminarios y sesiones de práctica clínica, todos ellos incorporados en las distintas etapas del sistema educativo. Como actividad no formal, funciona a través de “momentos didácticos” (Eyzaquirre, 2006) que pueden ser aprovechados para la autoeducación en el hogar o en escuelas, hospitales y hospicios. La *death education* con niños, adolescentes y ancianos no se convirtió en campo hasta las décadas de 1970 y 1980 (Dennis, 2009). Leviton (1977), Knott (1979) y Atkinson (1980) defienden la inclusión de

la muerte como tema sanitario en las escuelas públicas de EE.UU. en forma de objetivos, contenidos, directrices y recursos orientados al conocimiento práctico (Berg, 1978; Cordell y Schildt, 1977). Deaton y Morgan (1990) abogan por planes de prevención, intervención y *postvención* del suicidio en adolescentes y jóvenes. Wass *et al.* (1990) encuestaron a una muestra aleatoria estratificada de 423 escuelas estatales nacionales, desde preescolar hasta duodécimo grado y descubrieron que sólo el 11 % ofrecía un curso breve sobre la muerte como parte de la educación sanitaria, el 17 % ofrecía un programa de educación/apoyo en el duelo y el 25 % tenía programas de prevención e intervención en el suicidio, mientras que faltaba formación del profesorado en la materia.

Las revistas científicas han sido uno de los productos más notables de la educación sobre la muerte, fomentando la publicación de estudios de calidad y el avance del conocimiento. Dos hitos fueron la creación de las revistas más importantes en este campo: *Omega: The Journal of Death and Dying*, fundada por Kastenbaum en 1970, y *Death Education* (más tarde, *Death Studies*), creada por H. Wass en 1977. Aunque se han realizado varios análisis bibliométricos del tema (por ejemplo, Sonbul, 2021), éstos se han centrado en cuantificar las publicaciones, pero no en identificar los distintos enfoques teóricos y sus implicaciones epistemológicas. Por esta razón, este estudio se propuso: (1) describir los artículos sobre *death education* publicados en revistas científicas de calidad en los últimos doce años; y (2) evaluarlos desde los diferentes puntos de vista de las tradiciones pedagógicas anglófona y centroeuropea.

2. APOYO METODOLÓGICO

Una forma válida de explorar el estado actual de la *death education* es mediante un análisis de la producción científica (cuantitativo y descriptivo). En aplicación de la Declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021), se ofrece la siguiente información funcional. La búsqueda se centró en artículos revistas de alto impacto científico, con el descriptor “death education”. El periodo fue de enero de 2010 a junio de 2022. La razón para elegir este intervalo fue que la inclusión de la última década completa hasta la actualidad podía reflejar la tendencia de las publicaciones sobre el tema en los últimos años. La búsqueda se realizó en las principales bases de datos de la *Web of Science* (WoS, colección principal de *Web of Science*), *KCI-Korean Journal Database*, *MEDLINE*, *Current Contents Connect*, *SciELO Citation Index* y *Russian Science Citation Index*) y en la base de datos de *Scopus*. Se atendió a los siguientes filtros de búsqueda: Tema: “death education”, Años de publicación: enero de 2010 – junio de 2022, Indexación de *Scopus* y JCR (*Science Citation Index-Expanded*; *the Social Sciences Citation Index*; y *the Art & Humanities Citation Index*). Las variables asociadas a la búsqueda del descriptor y, por tanto, la categoría que define el corpus de la investigación (“death education”) fueron la frecuencia de producción por años, las frecuencias de las revistas que publican estudios al respecto, la ubicación del

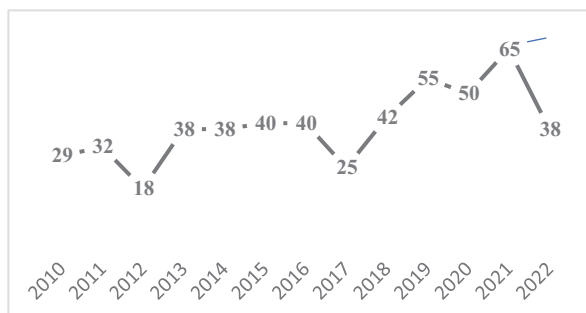
término “death education” (título, revista, etc.), las categorías o sub-áreas vinculadas, la frecuencia de palabras clave, y los autores con mayores producciones. No se aplicaron criterios de restricción adicionales a las publicaciones encontradas.

3. RESULTADOS

3.1. Producción académica en WOS y Scopus

Entre enero de 2010 y junio de 2022 se publicaron 520 artículos de alto impacto: $n = 108$ en *Scopus*, $n = 264$ en *WOS* y $n = 148$ en ambas bases de datos. Se observa que, a pesar de descensos puntuales en los años 2012, 2017 y 2020, existe una tendencia general al alza en el número de producciones científicas sobre *death education* (Figura 1). La pandemia de Covid-19 declarada por la OMS el 30 de enero de 2020 puede haber influido al crear una mayor necesidad de conocimientos.

FIGURA 1
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PUBLICACIONES DESDE
ENERO DE 2010 A JUNIO DE 2022



Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

3.1.1. Revistas

La revista más productiva fue *Omega: Journal of Death and Dying* ($n = 61$), seguida de *Death Studies* ($n = 25$). Le siguen de lejos *The Korean Journal of Hospice and Palliative Care* y *Journal of Palliative Medicine* ($n = 8$, respectivamente). Como puede observarse, las publicaciones se concentraron principalmente en revistas del ámbito de la Tanatología, abarcando investigaciones de diferentes áreas de la ciencia. También se encontraron varias revistas de Ciencias de la Salud, aunque con menor número de publicaciones. Paradójicamente, los estudios publicados en revistas de las listas de educación *WOS* y *Scopus* fueron escasos (Tabla 1).

TABLA 1
NÚMERO Y PORCENTAJE DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS SOBRE *DEATH EDUCATION* (≥ 3)

Journal	n	%
<i>Omega: Journal of Death and Dying</i>	61	28.11 %
<i>Death Studies</i>	25	11.52 %
<i>The Korean Journal of Hospice and Palliative Care</i>	8	3.69 %
<i>Journal of Palliative Medicine</i>	8	3.69 %
<i>Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society</i>	7	3.23 %
<i>Frontiers in Psychology</i>	7	3.23 %
<i>Handbook of Thanatology: The Essential Body of Knowledge for the Study of Death, Dying, and Bereavement</i>	7	3.23 %
<i>Korean Journal of Religious Education</i>	6	2.76 %
<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	5	2.30 %
<i>Nurse Education Today</i>	5	2.30 %
<i>The American Journal of Hospice Palliative Care</i>	5	2.30 %
<i>Indian Journal of Science and Technology</i>	5	2.30 %
<i>Behavioral Science</i>	4	1.84 %
<i>Behavioral Science Basel Switzerland BMC Public Health</i>	4	1.84 %
<i>Journal of Digital Convergence</i>	4	1.84 %
<i>Journal of Hospice and Palliative Nursing (JHPN)</i>	4	1.84 %
<i>Official Journal of the Hospice and Palliative Nurses Association</i>	4	1.84 %
<i>Korean Journal of Geribtikigucak Social Welfare</i>	4	1.84 %
<i>The Journal of Learner-Centred Curriculum and Instruction</i>	4	1.84 %
<i>Final Transition</i>	4	1.84 %
<i>Theology and Praxis</i>	3	1.38 %
<i>Gerontology & Geriatrics Education</i>	3	1.38 %
<i>Journal of Christian Education in Korea</i>	3	1.38 %
<i>Journal of Hospice & Palliative Nursing</i>	3	1.38 %
<i>Korean Journal of Educational Research</i>	3	1.38 %
<i>Korean Medical Education Review</i>	3	1.38 %
<i>Studies On Life and Culture</i>	3	1.38 %
<i>The Journal of Humanities and Social Science</i>	3	1.38 %
<i>The Korean Journal of Philosophy of Education</i>	3	1.38 %
<i>Chinese Journal of Practical Nursing</i>	3	1.38 %

(Continúa)

TABLA 1
 NÚMERO Y PORCENTAJE DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS SOBRE *DEATH EDUCATION* (≥3)

Journal	n	%
<i>Nursing Education in Thanatology: A Curriculum Continuum</i>	3	1.38 %
<i>The Thanatology Community and the Needs of the Movement</i>	3	1.38 %

Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

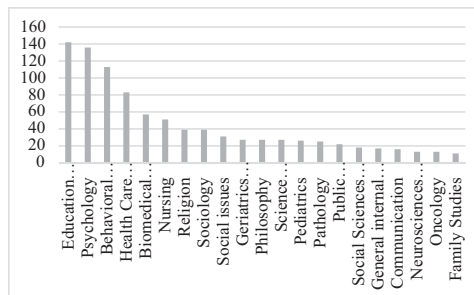
3.1.2. “Educación para la muerte” en el título de la revista

Sólo 2 revistas de la base de datos *Scopus* incluían la educación sobre la muerte en sus títulos: *Suicidal Behaviour, Bereavement and Death Education in Chinese Adolescents: Hong Kong Studies*, y *Death Education and Research: Critical Perspectives*. La primera de ellas incluía dos artículos con las palabras clave “*death education*”, y la segunda sólo uno.

3.1.3. Categorías temáticas

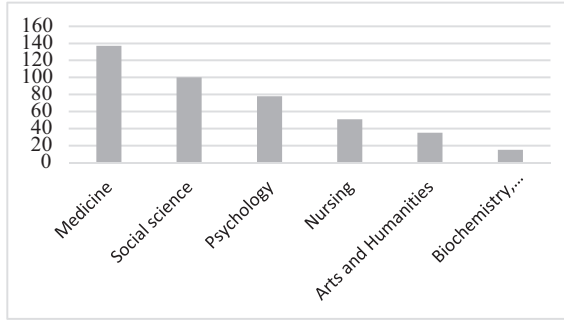
Las figuras 2 y 3 muestran las categorías con más de diez artículos ($n > 10$) sobre *death education* en *WOS* y *Scopus*. En *WOS*, la mayoría de los artículos se incluyeron en la categoría de Educación e Investigación Educativa ($n = 142$; 15,22 %). La segunda categoría fue Psicología ($n = 136$; 14,58 %), seguida de Ciencias del Comportamiento ($n = 113$; 12,11 %) (Figura 2). Sin embargo, es importante señalar que las revistas con artículos sobre el tema en las categorías de Educación e Investigación Educativa y Educación fueron escasas (por ejemplo, *European Journal of Special Needs Education* y *Compare: A Journal of Comparative and International Education*). En *Scopus*, la mayoría de los artículos se incluyeron en la categoría de Medicina ($n = 137$; 32,93 %). La segunda categoría fue Ciencias Sociales ($n = 100$; 24,04 %), seguida de Psicología ($n = 78$; 18,75 %) y, por último, Enfermería ($n = 35$; 12,26 %; Figura 3).

FIGURA 2
 CATEGORÍAS DE *DEATH EDUCATION* EN *WOS*



Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

FIGURA 3
CATEGORÍAS DE *DEATH EDUCATION* EN SCOPUS



Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

La categoría de Educación en *Scopus* no destaca por la *death education*. Así, nuestros datos confirmaron que, en general, el concepto epistemológico y teórico actual de la *death education* es más afín a las Ciencias de la Salud (Medicina, Psicología y Enfermería), donde se encuentra la mayoría de las publicaciones.

3.1.4. Keywords

En la Tabla 2 figuran las palabras clave de los artículos sobre “educación sobre la muerte” publicados en WOS.

TABLA 2
PALABRAS CLAVE DE LOS ARTÍCULOS SOBRE *DEATH EDUCATION* EN WOS

Keywords	n	%
Humans	122	25.10 %
Female	63	12.96 %
Male	57	11.73 %
Adult	48	9.88 %
Attitude to death	48	9,88 %
Young adult	29	5.97 %
Middle-aged	27	5.56 %
curriculum	25	5.14 %
aged	23	4.73 %
Students nursing	22	4.53 %
Terminal care	22	4.53 %

Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

La Tabla 3 muestra las palabras clave de los artículos sobre *death education* publicados en *Scopus*.

TABLA 3
 PALABRAS CLAVE DE LOS ARTÍCULOS SOBRE *DEATH EDUCATION* EN *SCOPUS*

Keywords	n	%
Human/s	297	22.11 %
Death education	156	11.62 %
Article	103	7.67 %
Female	89	6.63 %
Male	83	6.18 %
Adult	76	5.66 %
Death	53	3.95 %
Attitude to death	51	3.80 %
Psychology	41	3.05 %
Terminal care	37	2.76 %
Aged	35	2.61 %
Major clinical study	33	2.46 %
Middle-aged	33	2.46 %
Palliative therapy	33	2.46 %
Bereavement	31	2.31 %
Education	31	2.31 %
Palliative care	30	2.23 %
Young adult	30	2.23 %
Controlled study	29	2.16 %
Curriculum	28	2.08 %
Grief	24	1.79 %
Priority journal	20	1.49 %

Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

La palabra clave “educación” sólo aparece en n = 3 ocasiones en *WOS* y n = 31 en *Scopus*. El término “Pedagogía de la muerte” aparece en 8 artículos, todos ellos publicados por Herrán y Rodríguez, autores españoles que escriben en la tradición pedagógica centroeuropea (véase la Tabla 4). Había más palabras clave relacionadas con la salud y las Ciencias Sociales que con la educación o la Pedagogía.

3.1.5. Países y autores

En *WOS*, EE.UU. (n = 66 artículos) resultó ser el país más productivo, seguido en orden por China (n = 44), España (n = 30) e Italia (n = 23). Del mismo modo, EE.UU. fue el país más productivo en *Scopus*, (n = 94), seguido de China (n = 36), España (n = 27), Italia (n = 26), Corea del Sur y Reino Unido (ambos n = 21) y Australia (n = 20). Los autores con más artículos publicados en las revistas analizadas figuran en la Tabla 4, junto con su país de referencia.

TABLA 4
PAÍSES Y AUTORES DE ARTÍCULOS SOBRE *DEATH EDUCATION* (*WOS* Y *SCOPUS*)

Autor	n	Country	Years of publication
Testoni	26	Italy	2011 / 2016 / 2016 / 2016 / 2018 / 2018 / 2019 / 2019 / 2019 / 2019 / 2019 / 2020 / 2020 / 2020 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2022
Herrán	10	Spain	2013 / 2019 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2022 / 2022 / 2022 / 2022
Rodríguez	10	Spain	2012 / 2019 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2022 / 2022 / 2022 / 2022
Kim	10	South Korea	2014 / 2015 / 2015 / 2016 / 2016 / 2016 / 2017 / 2018 / 2019 / 2019
Ronconi	7	Italy	2016 / 2018 / 2019 / 2019 / 2019 / 2020 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2022
Zamperini	7	Italy	2016 / 2016 / 2018 / 2019 / 2019 / 2019 / 2020
Ahn	5	South Korea	2014, 2015, 2016, 2016, 2018
Cacciatore	5	USA (Arizona)	2012 / 2013 / 2014 / 2015 / 2019
Doka	5	USA	2011 / 2013 / 2013 / 2015 / 2015

Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

4. DISCUSIÓN TEÓRICA

Aunque casi todas las 520 publicaciones de calidad sobre la *death education* eran en inglés, incluían estudios que trabajaban en tradiciones académicas diferentes. Aquí tratamos de dilucidar las dos principales genealogías pedagógicas: la tradición educativa anglosajona (TEA) y la tradición pedagógica centroeuropea (o alemana) (TPC). Dentro de esta última, se hará especial referencia al caso de España, por su importancia relativa en el avance teórico de la *death education* a través de la segunda línea pedagógica. Los objetivos de la comparación fueron, por un lado, conocer mejor la difusión geográfica de la Educación para la Muerte, desde

diversas perspectivas; y, por otro, facilitar la comparación y el contraste entre los estudios de ambas líneas académicas. Para la evaluación comparativa se definieron 12 dimensiones.

1. *Nombres y orígenes de las dos tradiciones educativas*

La TEA se considera aquí como la tradición que surge en los países y entre los autores de la esfera de influencia anglosajona. Sus raíces se sitúan a finales del siglo XIX en Estados Unidos, y aparece por primera vez en la teoría de la educación de la psicología (conductismo) y la teoría del currículo, en el contexto de las reformas educativas necesarias para una sociedad cada vez más industrializada (Bowen, 1975; Cossio, 2018; Runge, 2013). El autor más influyente en esta etapa fue Dewey (1902), representante de la educación progresista. Esta tradición confluyó posteriormente con la educación de la muerte, iniciada por Feifel (1959) en los años 70 y 80. Por TPC entendemos la tradición surgida en los países y entre los autores de la esfera de influencia centroeuropea. Esta línea se inicia en el siglo XVII con el pensador alemán Ratke (también llamado “Didacticus”) y el checo Comenius (Barnard, 1876; Vogt, 1894), que sentaron las bases científicas de la Didáctica moderna. Un siglo más tarde, Herbart (2015) logró la misma tarea con la Pedagogía como disciplina académica. Los primeros estudios de TPC sobre la *death education* (por ejemplo, Neulinger, 1975) se realizaron en el campo de la Pedagogía.

2. *Identidad epistemológica y death education*

En la TEA se propugna una forma multidisciplinar de *death education* (Feifel, 1959), basada en la Antropología, el Arte, la Literatura, la Medicina, la Filosofía, la Fisiología, el Psicoanálisis, la Psiquiatría, la Psicología y la Religión. Más tarde se añadieron a esta lista la Enfermería, la Sociología, la Historia, la Teología, etc. Sin embargo, la Pedagogía y la Didáctica no están incluidas, ya que, en el mundo académico anglosajón, no existen como disciplinas académicas separadas. En esta tradición, según el Diccionario Collins (2023) “pedagogía” es “el estudio y la teoría de los métodos y principios de la enseñanza”, mientras que “didáctica” (adjetivo) se define así: “algo que es didáctico pretende enseñar algo a la gente, especialmente una lección moral”, y “didáctica” es “el arte o la ciencia de enseñar”. La “didáctica general”, por su parte, se aplica en el diseño curricular. En la TEA, el campo de estudio (educación, *death education*) se utiliza para referirse tanto a la disciplina como al objeto de estudio, una visión que es compatible con la naturaleza multidisciplinar de la *death education* (Cruse, 1989). La TPC distingue claramente entre ciencias y campos de estudio. La ciencia de la educación por excelencia es la Pedagogía, que coexiste con otras Ciencias de la Educación (Durkheim, 2001). Entre éstas se encuentra la Didáctica General, cuyo objeto es el estudio de la enseñanza (Heimann, 1976),

el aprendizaje, la formación (equivalente a “educación”), el currículo y todo lo relacionado con éstos. Ni la didáctica inglesa ni la didáctica francesa son equivalentes a la didáctica alemana (Schneuwly, 2021). Cuando, en lugar de referirse a la educación en general, la Pedagogía y la Didáctica se refieren a formas de educación o enseñanza que tienen en cuenta la muerte, podemos hablar de Pedagogía y Didáctica de la Muerte. Así, estas disciplinas pueden considerarse ramas de la Pedagogía o de la Didáctica General, respectivamente. En el análisis de la producción científica, las palabras clave “Pedagogía de la Muerte” aparecen en los artículos publicados por autores españoles (Herrán y Rodríguez), ambos trabajando en la TPC. La TPC también puede incluir, aunque en menor medida, trabajos sobre *death education* en el ámbito de la salud (principalmente, Psicología) y otras ciencias.

3. *La Pedagogía de la muerte en España y el enfoque radical e inclusivo de la educación*

España es un país clave en la actual definición de la Pedagogía y Didáctica de la Muerte. En los últimos 35 años, la pedagogía española ha destacado por ser una de las más activas en publicaciones sobre *death education* (Colomo *et al.*, 2023; Jambrina, 2014; Martínez-Heredia y Bedmar, 2020; Rodríguez *et al.*, 2013). En la actualidad, España es el país con más estudios de calidad sobre *death education* en la tradición TPC, como muestran estos estudios bibliométricos. Desde los años ochenta, varios filósofos españoles (p. ej. Fullat, 1982; Mèlich, 1989) han insistido en la necesidad de educar en torno al tema de la muerte. A partir de los años noventa, el pedagogo español Herrán ha ido publicando libros y ensayos que sientan las bases de la Pedagogía y la Didáctica de la Muerte desde el punto de vista de la TPC (p. ej. Herrán, 1997; Herrán *et al.*, 2000). En esta corriente teórica, la muerte se identifica como un tabú pedagógico y un “tema radical” (TPC-R), y la Pedagogía de la Muerte se enmarca en términos del “enfoque radical e inclusivo de la educación” (por ejemplo, Herrán, 1993, 2014, 2015), que, si bien ofrece una nueva perspectiva, también se deriva de la TPC. Este enfoque ha realizado una crítica fundamental de la educación occidental, que sigue la tradición socrática. Se aboga por una síntesis de la tradición occidental con las enseñanzas de Buda y los clásicos taoístas (por ejemplo, Herrán, 2018); considera que la forma actual de educación es necesaria, pero limitada y sesgada hacia lo superficial. En los currículos, las actuales disciplinas y temas transversales (competencias y valores) se ajustan al tipo de educación que reclama la sociedad y precisan los Estados. Pueden complementarse con un conjunto de “temas radicales” que responden a necesidades humanas más profundas pero que en la actualidad no son atendidas ni suficientemente desarrolladas por la teoría pedagógica ni expresadas por los organismos educativos internacionales que condicionan la educación. El primero

de estos temas es la *death education*. El currículo radical profundiza en aquellos temas que, al no ser tratados, evidencian importantes lagunas educativas: temas vitales perennes, comunes a todos los contextos y de carácter transcultural (Herrán, 2022; Herrán y Rodríguez, 2022).

4. Orientaciones epistemológicas

La línea TEA de *death education* está orientada al bienestar y a la adaptación de la vida personal y profesional al duelo, como ha mostrado nuestro análisis. Aunque se ha desarrollado principalmente en los ámbitos de la salud y la mejora de la vida interior, puede abarcar otros temas, como el miedo a la muerte (McClatchey y King, 2015), la resiliencia (Kim, 2019), la depresión (Dadfar y Lester, 2020) y el suicidio (por ejemplo, Testoni *et al.*, 2020). Aunque la TEA tiende a ser multidisciplinar, su base esencial es la Psicología. Por su parte, la línea TPC de *death education* y su posterior desarrollo en el enfoque radical e inclusivo de la educación se basan en la Pedagogía y la Didáctica de la Muerte como disciplinas científicas (Herrán y Cortina, 2006). Aunque son campos claramente definidos, están abiertos a la complejidad y a los enfoques interdisciplinarios (Herrán *et al.*, 2000). La aparición del enfoque radical e inclusivo de la educación (TPC-R) ha producido “crisis epistemológicas” en el corpus normal de la Pedagogía y la Didáctica (Herrán, 2023; Kuhn, 1996; Sankey, 1997).

5. Concepto de death education

En la TEA, la *death education* se refiere a todos los estudios sobre la muerte en la sociedad, la formación de los profesionales de la salud, la atención a los ancianos, los moribundos, así como el tratamiento del duelo en las escuelas (Cruse, 1982; Leviton, 1977). La TPC conceptualiza la *death education* como aquella que tiene en cuenta la muerte en todos sus aspectos (Herrán, 2022): propios y ajenos, formales y no formales, sociales y pedagógicos, familiares y curriculares, atemporales y coyunturales (por ejemplo, debidos a pandemias, guerras, degradación medioambiental, pérdida de biodiversidad, genocidio, extinción, aborto, desapariciones de niños-secuestros, accidentes, etc.). Epistemológicamente, puede definirse como objeto de estudio tanto de la Pedagogía de la Muerte como de otras ciencias que la investigan desde sus propias perspectivas. En la línea de la TPC-R, la Pedagogía de la Muerte se entiende como un puente potencial entre la educación formal (tanto centrada en materias como transversal, abarcando competencias y valores sociales) y la educación no formal, junto con otros campos educativos radicales (Herrán, 2022). Desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, la Pedagogía y la Didáctica de la Muerte se definen como “disciplinas que estudian la educación y la enseñanza que incluyen la muerte para una vida más consciente” (Rodríguez *et al.*, 2019).

6. *Objetivos de la death education*

En la TEA, la *death education* pretende mejorar la calidad de vida mediante cambios actitudinales, cognitivos y conductuales por la muerte o en respuesta a la muerte. Estos cambios aportan sentido a una vida, que incluye el sufrimiento y la muerte (Durlak, 1972). En la TPC, los objetivos de la *death education* son llevar los temas de la pérdida, la finitud, la muerte y el duelo a las escuelas para establecer la muerte como un tema normal en la educación y formar a los profesores en el asesoramiento a los alumnos en duelo a través de la tutoría. En la TPC-R, la *death education* pretende fomentar la evolución interior del ser humano a través de la toma de conciencia de la muerte y de la vida, como una educación que pasa de una vida inmadura y egocéntrica a otra más compleja y consciente o una evolución personal y social del ego a la conciencia (Herrán, 2018, 2022).

7. *Participantes y población destinataria*

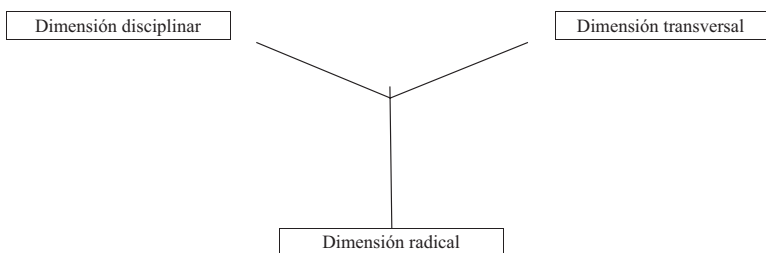
En la TEA, la *death education* se dirige principalmente a investigadores y profesionales de la salud (médicos, enfermeros, psicólogos, etc.) que están en contacto con la muerte, el morir y el duelo en situaciones de crisis, catástrofe, enfermedad terminal, suicidio y sufrimiento por la muerte de seres queridos. También se dirige a la comunidad educativa y a la sociedad en general. En la TPC y la TPC-R, la educación sobre la muerte se dirige principalmente a investigadores en educación, profesores en general, orientadores educativos, directores de centros escolares, políticos de los departamentos de educación, medios de comunicación, profesionales de la salud y la sociedad en general. El principal público objetivo de la TPC-R son las personas en general, comenzando por la raíz educativa de todo lo que puede razonarse, que cada sí mismo, y, más concretamente, uno mismo.

8. *Enfoques y actividades en la death education*

Tradicionalmente, la TEA ha acogido dos enfoques distintos (Corr, 2016): el formal o didáctico y el no formal y experiencial. Sin embargo, nosotros preferimos identificar tres. En primer lugar, el enfoque formal, que se concreta en cursos, conferencias, charlas, seminarios, etc. que pretenden promover el enriquecimiento cognitivo y el cambio de actitudes. Se pone en práctica en titulaciones oficiales, programas académicos y asignaturas específicas. Por ejemplo, en la educación primaria y secundaria, la preparación universitaria, la formación profesional, etc. El segundo es el enfoque no formal, aplicado en congresos, encuentros, etc., pero también a través de artículos en revistas científicas, libros, entrevistas, documentales, etc., y con los mismos objetivos que el enfoque formal. En tercer lugar, está el enfoque no formal y experiencial, que se lleva a cabo en estrecha comunicación personal y diálogo basado en la confianza, e incluye la práctica clínica, el debate, el intercambio de experiencias, etc. Es un

enfoque que aprovecha los “momentos didácticos” (Corr *et al.*, 2000; Leviton, 1977) para la autoeducación en el hogar y en escuelas, hospitales, hospicios, etc., y pretende cambios más profundos y duraderos en las actitudes hacia la muerte (Durlak, 1994). Los tres enfoques utilizan recursos audiovisuales y de otro tipo. El TPC y el TPC-R incluyen dos enfoques didácticos básicos (Herrán *et al.*, 2000): antes y después del duelo. El enfoque antes del duelo pretende normalizar la muerte en la educación, en los planes de estudio y en la vida en general, a través de la enseñanza formal e informal. Es consciente de que la muerte no forma parte de la educación exigida por la sociedad, ya sea basada en asignaturas o transversalmente. Junto con otros temas y retos, abarca una tercera dimensión del programa de estudios para dar forma a un currículo más educativo (Herrán *et al.*, 2000; Figura 4):

FIGURA 4
3D CURRICULUM



Fuente: Elaboración propia

El abordaje posterior se identifica con la orientación tutorial y el asesoramiento al niño, alumno o grupo de alumnos en situación de duelo (Herrán y Cortina, 2006). Los tutores son vínculos entre la escuela y la familia y, por tanto, acompañantes idóneos de los niños/alumnos en este proceso. Deben saber cómo coordinarse con otros profesores; si son la persona más adecuada para intervenir en cada caso; cuándo pedir apoyo o derivar al niño a un especialista en situaciones más complejas de duelo (Kroen, 1996), etc. La TPC-R abarca dos enfoques más (Herrán y Cortina, 2006; Herrán *et al.*, 2000): el enfoque fenoménico o evolutivo y el enfoque meditativo. El enfoque fenoménico se asocia con la conciencia de existir en un universo en evolución. Desde esta perspectiva, la muerte se considera una necesidad evolutiva, sin un antes ni un después claramente definidos. El átomo y el universo participan de este fenómeno existencial, real, del que también se puede ser consciente. El cuarto enfoque es el meditativo (Herrán, 2021). Tiene que ver con la educación profunda o radical, comprendida como pérdida del ego, complejidad de conciencia y autoconocimiento esencial. Se inspira en las enseñanzas de Buda, Bodhidharma y los clásicos taoístas (por ejemplo, Droit,

2012; Herrán, 2012; Xu *et al.*, 2023) e incluye la experiencia de la propia identidad esencial o verdadera naturaleza, que tiene que ver con la conciencia del no-ser, del vacío, de la nada, del no-ego, es decir, la otra cara del ego que creemos ser o con el que nos hemos identificado y adherido. La metodología de este enfoque es la meditación (Johnston, 1975).

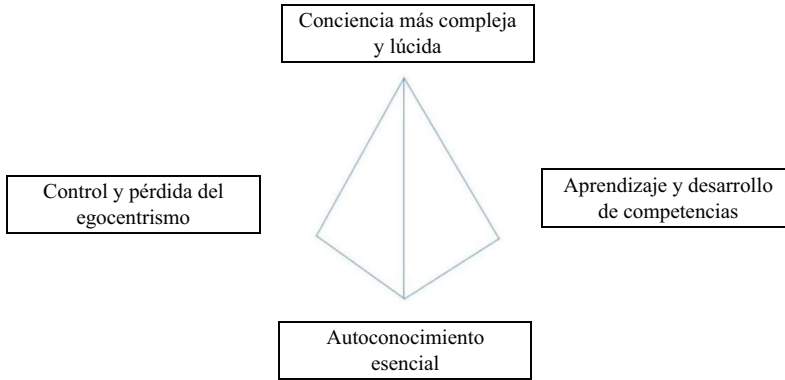
9. El concepto de “muerte” en la death education

La TEA se centra en un concepto de muerte asociado al morir, el duelo, el luto y la pérdida, entendidos en sentido amplio. Sobre esta base, otros conceptos, definidos por su naturaleza “preventiva” (Aspinall, 1996), se consideran parte del ciclo vital. En la TPC de *death education*, sin embargo, se abordan ambos enfoques básicos: la pérdida y el duelo, por un lado (por ejemplo, Colomo, 2016), y la enseñanza que acoge la muerte de forma natural, por otro (por ejemplo, Colomo y Oña, 2014). En el TPC-R se identifican 21 conceptos diferentes de muerte (Herrán y Rodríguez, 2020). Esta divergencia y apertura de significados para la educación multiplica la accesibilidad de la muerte para la acción educativa.

10. El concepto de “educación” en la death education

Tanto en la TEA como en la TPC, la educación se entiende en sentido amplio como una actividad orientada al cultivo de habilidades, la formación del carácter, el aprendizaje de conocimientos disciplinares, la transmisión del patrimonio cultural y la adquisición y desarrollo de las competencias y valores necesarios para una ciudadanía democrática, inclusiva, crítica, creativa y participativa. La TPC-R aspira a una educación más plena (Herrán, 2023, 2022, 2021). Se define como una evolución interior desde el ego a la conciencia, que tiene lugar de forma compleja y no lineal, y adopta como referente el autoconocimiento esencial, equivalente a la conciencia de universalidad (Herrán y Muñoz, 2002). La *death education*, por tanto, es un puente a través del cual llegar a la educación de la conciencia, que engloba tanto la concepción de la educación de la TEA como la de la TPC, pero que también abarca otras dimensiones y procesos formativos radicales y desatendidos por la Pedagogía. En este enfoque, la Pedagogía y la Didáctica incluyen formas de educación y enseñanza basadas en el conocimiento, las competencias, la conciencia y el control, pérdida y superación del egocentrismo, con el objetivo de una vida más consciente (Figura 5).

FIGURA 5
MODELO BÁSICO PARA UNA AUTOEDUCACIÓN MÁS COMPLETA



Fuente: Elaboración propia

En el marco del enfoque radical e inclusivo, la *death education* se orienta hacia ámbitos educativos que son a la vez ancestrales, novedosos y básicos, como la pérdida y el control del ego, la toma de conciencia y el autoconocimiento esencial (Herrán, 1995).

11. Efectos educativos de la *death education*

En la TEA, el principal efecto de la *death education* es un cambio en las actitudes hacia la muerte, que se hace más efectivo a través del enfoque experiencial o dialógico (por ejemplo, Cordell y Schildt, 1977). En la TPC y la TPC-R, las acciones educativas producen cambios no sólo en las actitudes, sino también en la conciencia y en la propia práctica educativa.

12. Los impactos sociales de la *death education*

La TEA destaca por su plasmación institucional; por ejemplo, la *Association for Death Education and Counseling* (ADEC) y la creación de departamentos de Psicología de la salud y *counselling* en institutos y universidades de EE.UU. También promueve la comunicación a través de los medios, eventos formales y no formales en el sistema educativo, cursos, conferencias, programas para médicos y enfermeras, el desarrollo de referentes de competencia para educadores y formadores en el área (https://www.adec.org/page/Code_of_Ethics#Trainers), etc., incluyendo publicaciones de alta calidad en los campos de la Psicología, la Sociología y la Medicina, además de enfoques multidisciplinares. Aunque el TPC tiene menos impacto social,

especialmente en el ámbito formal, también fomenta eventos, cursos, conferencias, guías, proyectos de investigación, publicaciones, etc.

5. CONCLUSIONES

El análisis de las revistas de alta calidad sobre *death education* indica que se trata de un área de investigación y formación en desarrollo. Su interés científico y profesional es evidente, tanto en el ámbito sanitario como en el educativo. Aunque el enfoque de la *death education* en el ámbito sanitario lleva más tiempo, también es significativo su desarrollo en sistemas, contextos y procesos pedagógicos.

Las tradiciones epistemológicas de la *death education* representan una dimensión importante a tener en cuenta en los estudios bibliométricos, teóricos y empíricos. De hecho, ayudan a trazar la epistemología del campo. Las dos tradiciones analizadas (TEA y TPC, incluida la TPC-R) difieren en varios aspectos. La mayoría de las publicaciones de calidad que proceden de la TEA se refieren a implicaciones profesionales y sociales de la educación sobre la muerte, con contenidos basados en la Psicología y otras Ciencias de la Salud. Las publicaciones de calidad en TPC se centran más en la educación, la formación y la enseñanza que incluyen la muerte, se asimilan a la Pedagogía y a la Didáctica General. En ocasiones, por su novedad y erróneamente, se pueden asimilar a programas de salud. Un ejemplo es el proyecto “Orugas y mariposas de colores en nuestros pupitres” (Herrera, 2020), incluido en el programa “Escuela y Salud” y realizado por la “Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud” (España), apoyado en la Pedagogía de la Muerte generada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación (Herrán *et al.*, 2000). Las publicaciones TPC y TPC-R, que se remontan a la década de los 90 y no han dejado de crecer desde entonces -como muestra el estudio de la producción científica-, definen un enfoque teórico de la *death education* basado en la tradición pedagógica centroeuropea.

Se ha intentado evitar el error advertido por Kastenbaum (1977): la posibilidad de que la *death education* tendiera a la reducción y la manipulación epistemológica, en contraposición a la apertura mental propia de la investigación científica. En opinión de los autores, la presente contribución es para la apertura, como así mismo lo es la educación, por lo que su sentido es coherente con la investigación. La convergencia y la síntesis de ambas tradiciones epistemológicas y académicas de la *death education* puede ser una vía prometedora para el desarrollo científico conjunto desde y para la complejidad y la conciencia, por orientarse al estudio “del fenómeno, pero de todo el fenómeno”, en palabras de Teilhard de Chardin (1955).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: A preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341–349. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199610\)33:4%3C341::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4%3C341::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-P)

- Atkinson, T. L. (1980). Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. *Death Studies*, 4(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/07481188008252964>
- Barnard, H. (1876). *German Pedagogy*. Brown & Gross.
- Berg, C. D. (1978). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1978.tb05135.x>
- Bowen, J. (1975). *Civilization of Europe - 6th to 16th century (v. 2) (History of Western education)*. Routledge.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico [Pedagogy of Death and the mourning process. Stories as a didactic resource]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3130>
- Colomo, E., Cívico, A., & Poletti, G. (2023). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in the Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(59), 223-250. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/7226>
- Collins Dictionary (2023). <https://www.collinsdictionary.com/es/>
- Colomo, E., y Oña, J. M. de (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico [Pedagogy of Death. Songs as a didactic resource]. *REICE*, 13(3), 109-121. <http://bit.ly/3nV7V0E>
- Cordell, A., & Schildt, R. (1977). Death-related attitudes of adolescent males and females. *Death Studies*, 2(4), 359-368. <https://doi.org/10.1080/07481187908253319>
- Corr, C. A. (2016). Teaching about life and living in courses on death and dying. *OMEGA. Journal of Death and Dying*, 73(2), 174-187. <https://doi.org/10.1177/0030222815575902>
- Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr, D.M. (2000). *Death and Dying, Life and Living*. (3rd ed.). Brooks/Cole.
- Cossio, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano [Pedagogical traditions or cultures: from the European and North American context to Latin American pedagogical knowledge]. *Actualidades Investigativas en Educ.*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Cruse, D. (1982). The making of a death educator. *Essence: Issues in the Study of Ageing, Dying and Death*, 5(3), 219-226. <https://eric.ed.gov/?id=EJ264129>
- Cruse, D. (1989). Death education: its diversity and multidisciplinary focus. *Death Education*, 13(1), 25-29. <https://doi.org/10.1080/07481188908252276>
- Dadfar, M., & Lester, D. (2020). The effectiveness of 8A model death education on the reduction of death depression: A preliminary study. *Nurs. Open*, 7(1), 294-298. <https://doi.org/10.1002/nop2.390>
- Deaton, B., & Morgan, D. (1990). *Managing Death Issues in the School*. The Office of Public Instruction (Montana). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361638.pdf>
- Dennis, D. (2009). The past, present and future of death education. En D. Dennis (Coord.), *Living, Dying, Grieving* (pp. 197-206). Jones & Bartlett.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The Univ. of Chicago Press.
- Droit, R.-P. (2012). *El ideal de la sabiduría de Lao zi y el Buddha a Montaigne y Nietzsche*. Kairós.
- Durkheim, É. (2001). *Education and Sociology*. Free Press.

- Durlak, J. A. (1972). Relationship between individual attitudes toward life and death. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38(3), 463. <https://doi.org/10.1037/h0032854>
- Durlak, J. A. (1994). Changing death attitudes through death education. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation and Application* (pp. 243–259). Taylor & Francis.
- Eyzaguirre, R. J. (2006). *Teachable moments around death: An exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers*. University of California.
- Feifel, H. (1959). *The meaning of death*. McGraw-Hill.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del libro.
- Heimann, P. (1976). *Didactics as a teaching science*. Klett.
- Herbart, J. F. (2015). *The science of education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. Leopold Classic Library.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (1997). *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.
- Herrán, A. de la (2012). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE*, 10(4), 286-334. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Fahrenhouse. <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/19>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2021). De la Pedagogía de la muerte a una educación para una vida más consciente. Conferencia. I Congreso Internacional “Hacia una Nueva y Mejor Convivencia”. Ministerio de Educación. Gobierno Regional de Arequipa. Perú. 15-17/12. <https://www.youtube.com/watch?v=AoNrqkyk0Lg&t=47s>
- Herrán, A. de la (2022). Bases para un sistema pedagógico radical e inclusivo. ¿Irrupción de un nuevo paradigma? *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(8), 61-78. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.197>
- Herrán, A. de la (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina y A. de la Herrán (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-215). Octaedro.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V., y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. De la Torre.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Dilex.

- Herrán, A. de la, y Rodríguez, P. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica docente. Revista de investigación educativa*, 2(4), 35-141. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Educ. Rev.* <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrera, C. (2020). Orugas y mariposas de colores acogen y dan voz al gran elefante ignorado [Caterpillars and colored butterflies welcome and give voice to the great ignored elephant]. *Aula de Innovación Educativa* (300), 15-19. <https://www.grao.com/revistas/revista-aula-300-diciembre-pedagogia-de-la-vida-la-muerte-y-el-duelo-en-la-escuela-35078>
- Jambrina, M. A. (2014). Revisión bibliográfica sobre la muerte y el duelo en la etapa de educación infantil [Bibliographic review on death and mourning in early childhood education.]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(7), 221-232. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791024.pdf>
- Johnston, W. (1975). *Silent Music: the Science of Meditation*. Harper & Row.
- Kastenbaum, R. (1977). We covered death today. *Death Education*, 1(1), 85-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ161925>
- Kim, J. (2019). Nursing students' relationships among resilience, life satisfaction, psychological well-being, and attitude to death. *Korean Journal of Medical Education*, 31(3), 251-260. <https://doi.org/10.3946/kjme.2019.135>
- Knott, J. E. (1979). Death education for all. En H. Wass (Ed.), *Dying: Facing the Facts* (pp. 385-398). Hemisphere.
- Kroen, W.C. (1996). *Helping children cope with the loss of a loved one: A guide for grownups*. Free Spirit Publishing.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Simon & Schuster/Touchstone.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/07481187708252877>
- Martínez-Heredia, N., y Bedmar, M. (2020). Impacto de la producción científica acerca de la educación para muerte: Revisión bibliométrica en Scopus y Web of Science [Impact of scientific production on education for death: Bibliometric review in Scopus and Web of Science]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 65-79. <https://doi.org/10.35362/rie8223553>
- McClatchey, I. S., & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega-Journal of Death and Dying*, 71(4), 343-361. <https://doi.org/10.1177/0030222815572606>
- Mêlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. PPU.
- Morgan, E. (1977). *A manual of death education and simple burial* (8ª ed.). Celo Press.
- Neulinger, K.- U. (1975). *Schweigt die schule den tod tot?: Untersuchungen, fragestellungen und analysen*. Manz.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la Muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, y Izuzquiza, D. (2013). “Y si me muero... ¿dónde está mi futuro?” Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Educación XXI*, 16(1), 329-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.729>
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada [Didactics: a panoramic and comparative introduction]. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sankey, H. (1997). Kuhn's Ontological Relativism. En D. Ginev, & R. S. Cohen (Eds), *Issues and Images in the Philosophy of Science. Boston Studies in the Philosophy of Science*, vol. 192 (pp. 305-320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5788-9_18
- Schneuwly, B. (2021). ‘Didactiques’ is not (entirely) ‘Didaktik’. The origin and atmosphere of a recent academic field. In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf, *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 164-184). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099390-9>
- Sonbul, Z.F. (2021). A bibliometric analysis of *death education* research: 1970-2021. *Journal of Theory & Practice in Education*, 17(1), 98-113. <https://doi.org/10.17244/eku.916222>
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *Le phénomène humain*. Éditions du Seuil.
- Testoni, I., Tronca, E., Biancalani, G., Ronconi, L., & Calapai, G. (2020). Beyond the wall: death education at middle school as suicide prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2398. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072398>
- Vogt, G. (1894). *Wolfgang Raticbius, der Vorgänger des Amos Comenius*. Langensalza.
- Wass, H., Miller, M. D., & Thornton, G. (1990). Death education and grief/suicide intervention in the public schools. *Death Studies*, 14(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07481189008252366>
- Xu, R., de la Herrán Gascón, A., & Rodríguez Herrero, P. (2023). ¿Qué pueden aportar las enseñanzas de los clásicos del Tao a la educación occidental? *Revista de Educación*, 399, 105-129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-563>
- Zhao, S., Qiang, W., Zheng, X., & Luo, Z. (2018). Development of death education training content for adult cancer patients: A mixed methods study. *Journal of Clinical Nursing*, 27, 4400-4410. <https://doi.org/10.1111/jocn.14595>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31511>

BEYOND DEATH EDUCATION? A STUDY OF ITS EPISTEMOLOGICAL TRADITIONS

¿Más allá de la death education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas

Agustín de la HERRÁN GASCÓN, Pablo RODRÍGUEZ HERRERO and Victoria de MIGUEL YUBERO

Universidad Autónoma de Madrid. España.

agustin.delaherran@uam.es; pablo.rodriquez@uam.es; victoriyamiguellyubero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>; <https://orcid.org/0000-0002-2152-0078>;

<https://orcid.org/0000-0002-8054-6286>

Date of receipt: 14/06/2023

Date accepted: 03/08/2023

Date of online publication: 01/01/2024

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Herrán Gascón, A. de la, Rodríguez Herrero, P., y Miguel Yubero, V. de (2024). Beyond Death Education? A Study of its Epistemological Traditions [¿Más allá de la *death education*? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183-204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>

ABSTRACT

Death education covers a wide range of fields and contents which, since its beginnings, have included accompaniment, bereavement, and care, mainly from the health sciences. Only in recent decades has it moved into the field of education (education system, schools, training of educators, teaching, etc.), and has been applied beyond the field of bereavement. The best indexed scientific journals on death education define

a valid space for two purposes: to know the scientific production in this field, and to recognise contributions made from two epistemological traditions: the Anglo-Saxon and the Central European, of which Spain participates. In the latter, the field (death education) is differentiated from the scientific discipline of reference (Pedagogy of death). The study aims to: (1) describe the publications on death education in quality scientific journals in the last ten years, and (2) analyse and compare the publications on death education from the perspective of the Anglo-Saxon and Central European epistemological traditions. For this purpose, an analysis of scientific production (quantitative and descriptive) has been carried out among the periodicals with the highest scientific impact in the field of death education indexed in the Scopus and Web of Science (WOS) databases from January 2010 to June 2022. Subsequently, a comparative examination of twelve units of analysis from the perspective of both academic traditions has been carried out. The overall intention has been to contribute to the understanding of the literature analysed. It is concluded that the contributions of both educational traditions are enriching, differentiable and complementary. Within the Central European tradition, the publications produced within the framework of the Pedagogy of Death from Spain, associated with the radical and inclusive approach to education, stand out.

Keywords: death; education; death education; scientific journal; Pedagogy of Death; radical and inclusive approach to education.

RESUMEN

La educación para la muerte abarca una amplia gama de ámbitos y contenidos que, desde sus inicios, han incluido el acompañamiento, el duelo y los cuidados, principalmente desde las Ciencias de la Salud. Sólo en las últimas décadas han pasado al campo educativo propiamente pedagógico (sistema educativo, escuelas, formación de educadores, enseñanza, etc.), aplicándose más allá del duelo. Las revistas científicas mejor indexadas sobre *death education* definen un espacio válido para dos intenciones: conocer la producción científica en este ámbito, y reconocer contribuciones realizadas desde dos tradiciones epistemológicas: la anglosajona y la centroeuropea, de la que España participa. En esta segunda se diferencian el campo (*death education*) de la disciplina por antonomasia (Pedagogía de la muerte). El estudio tiene por objetivos: (1) describir las publicaciones sobre educación para la muerte en revistas científicas de calidad en los últimos diez años, y (2) analizar y comparar las publicaciones de educación para la muerte desde la perspectiva de las tradiciones epistemológicas anglosajona y centroeuropea. Para ello, se ha realizado un análisis de la producción científica (cuantitativo y descriptivo) entre las publicaciones periódicas de más alto impacto científico en el campo de la educación para la muerte indexadas en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science* (WOS) desde enero de 2010 hasta junio de 2022. Posteriormente se ha realizado un examen comparativo sobre doce unidades de análisis desde la perspectiva de ambas tradiciones académicas. La intención global ha sido contribuir a la comprensión de la bibliografía analizada. Se concluye que las aportaciones de ambas tradiciones educativas son enriquecedoras, diferenciables y complementarias. Dentro de la tradición centroeuropea destacan las publicaciones

realizadas en el marco de la Pedagogía de la muerte desde España, asociadas al enfoque radical e inclusivo de la educación.

Palabras claves: muerte; educación; educación que incluye la muerte; revista científica; Pedagogía de la muerte; enfoque radical e inclusivo de la educación.

1. INTRODUCTION

Interest in death education dates back to the 1920s and 30s in the USA (Rodríguez et al., 2019). With Feifel (1959) it was applied to the training, welfare and mental health of health professionals in contact with death, grief and suffering. Other centres of interest since then have been terminal patient care, suicide prevention, attitude change and fear of death (Zhao et al., 2018). Further pioneers, such as the psychiatrist Elisabeth Kübler-Ross (1969), developed our awareness of death through professional health care for the dying in hospitals and hospices.

The main objective of death education is change in the face of death. Feifel (1959) stresses the need to transcend the taboo of death in a multidisciplinary way and foster the awareness of mortality in ourselves and those close to us. This change in attitudes is a key factor in achieving a meaningful, high-quality personal and professional life (Durlak, 1972). As Morgan (1977) remarks:

Death education relates not only to death itself but to our feelings about ourselves and nature and the universe we live in. It has to do with our values and ideals, the way we relate to one another and the kind of world we are building. Thoughtfully pursued, it can deepen the quality of our lives and our relationships (p. 3).

Today, death education encompasses a wide range of educational activities in the areas of death, bereavement, and caregiving. Its formal branch includes academic programs, courses, seminars and clinical practice sessions, all incorporated into the various stages of the education system. As a non-formal activity, it works through “teachable moments” (Eyzaguirre, 2006) which can be exploited for self-education at home or in schools, hospitals, and hospices. The education of children, adolescents and the elderly did not become a field until the 1970s and 80s (Dennis, 2009). Leviton (1977), Knott (1979) and Atkinson (1980) argue for the inclusion of death as a topic in state schools in the USA in the form of objectives, content, guidelines, and resources oriented towards practical knowledge (Berg, 1978; Cordell & Schildt, 1977). Deaton & Morgan (1990) advocate adolescent and youth suicide prevention, intervention and postvention plans. Wass et al. (1990) surveyed a stratified random sample of 423 national state schools, from preschool to twelfth grade, finding that only 11% offered a short course on death as a part of health education, 17 % offered a bereavement education/support program, and 25 % had suicide prevention and intervention programs, while teacher training in the subject was lacking.

Scientific journals have been one of the more notable products of death education, encouraging the publication of quality studies and the advancement of knowledge. Two milestones were the creation of the most important journals in the field: *Omega: The Journal of Death and Dying*, founded by Kastenbaum in 1970, and *Death Education* (later, *Death Studies*), created by Wass in 1977. Although several bibliometric analyses of the topic have been carried out (e.g. Sonbul, 2021), these have focused on quantifying publications but not on identifying different theoretical approaches and their epistemological implications. For this reason, this study aimed to: (1) describe the articles on death education published in quality scientific journals in the last twelve years; and (2) evaluate them from the different standpoints of the English-speaking and Central European pedagogical traditions.

2. METHODOLOGICAL SUPPORT

A valid way to explore the current state of death education is through an analysis of scientific output (quantitative and descriptive). In application of the PRISMA Statement (Page et al., 2021), the following functional information is provided. The search focused on articles in high impact scientific journals, with the descriptor “death education”. The period was January 2010 to June 2022. The reason for choosing this interval was that the inclusion of the last full decade up to the present could reflect the trend of publications on the topic in recent years. The search was conducted in the main databases of the Web of Science (WoS, Web of Science core collection), KCI-Korean Journal Database, MEDLINE, Current Contents Connect, SciELO Citation Index and Russian Science Citation Index) and the Scopus database. The following search filters were used: Subject: “death education”, Years of publication: January 2010 - June 2022, Scopus and JCR Indexing (Science Citation Index-Expanded; the Social Sciences Citation Index; and the Art & Humanities Citation Index). The variables associated with the search for the descriptor and, therefore, the category defining the research corpus (“death education”) were the frequency of production by years, the frequencies of journals publishing studies on the subject, the location of the term “death education” (title, journal, etc.), the categories or sub-areas linked, the frequency of keywords, and the authors with the largest productions. No additional restriction criteria were applied to the publications found.

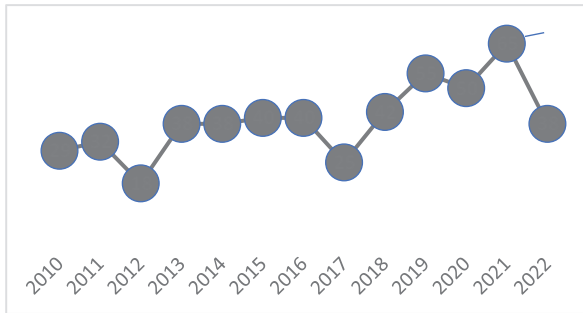
3. RESULTS

3.1. *Academic production in WOS and Scopus*

Between January 2010 and June 2022, 520 high-impact articles were published: $n = 108$ in Scopus, $n = 264$ in WOS, and $n = 148$ in both databases. It was observed that, despite occasional dips in the years 2012, 2017 and 2020, there was an overall upward trend in the number of scientific productions on death education

(Figure 1). The Covid-19 pandemic declared by the WHO on 30th January 2020 may have had an impact through creating a greater need for knowledge.

FIGURE 1
 EVOLUTION OF THE NUMBER OF PUBLICATIONS FROM JANUARY 2010 TO JUNE 2022



Source: Own elaboration according to the databases consulted

3.1.1. Journals

The most productive journal was *Omega: Journal of Death and Dying* (n = 61), followed by *Death Studies* (n = 25). Coming far behind these were *The Korean Journal of Hospice and Palliative Care* and *Journal of Palliative Medicine* (n = 8, respectively). As can be seen, publications were mainly concentrated in journals in the field of thanatology, encompassing research from different areas of science. A number of health science journals were also found, though with fewer publications. Paradoxically, studies published in journals on the WOS and Scopus education lists were scarce (Table 1).

TABLE 1
 NUMBER AND PERCENTAGE OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS ON
 DEATH EDUCATION (≥3)

Journal	n	%
<i>Omega: Journal of Death and Dying</i>	61	28.11 %
<i>Death Studies</i>	25	11.52 %
<i>The Korean Journal of Hospice and Palliative Care</i>	8	3.69 %
<i>Journal of Palliative Medicine</i>	8	3.69 %
<i>Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society</i>	7	3.23 %
<i>Frontiers in Psychology</i>	7	3.23 %

(continued)

TABLE 1
NUMBER AND PERCENTAGE OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS ON
DEATH EDUCATION (≥ 3)

<i>Journal</i>	n	%
<i>Handbook of Thanatology: the Essential Body of Knowledge for the Study of Death, Dying, and Bereavement</i>	7	3.23 %
<i>Korean Journal of Religious Education</i>	6	2.76 %
<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	5	2.30 %
<i>Nurse Education Today</i>	5	2.30 %
<i>The American Journal of Hospice Palliative Care</i>	5	2.30 %
<i>Indian Journal of Science and Technology</i>	5	2.30 %
<i>Behavioral Science</i>	4	1.84 %
<i>Behavioral Science Basel Switzerland BMC Public Health</i>	4	1.84 %
<i>Journal of Digital Convergence</i>	4	1.84 %
<i>Journal of Hospice and Palliative Nursing (JHPN)</i>	4	1.84 %
<i>Official Journal of the Hospice and Palliative Nurses Association</i>	4	1.84 %
<i>Korean Journal of Geribtikigucak Social Welfare</i>	4	1.84 %
<i>The Journal of Learner-Centred Curriculum and Instruction</i>	4	1.84 %
<i>Final Transition</i>	4	1.84 %
<i>Theology and Praxis</i>	3	1.38 %
<i>Gerontology & Geriatrics Education</i>	3	1.38 %
<i>Journal of Christian Education in Korea</i>	3	1.38 %
<i>Journal of Hospice & Palliative Nursing</i>	3	1.38 %
<i>Korean Journal of Educational Research</i>	3	1.38 %
<i>Korean Medical Education Review</i>	3	1.38 %
<i>Studies On Life and Culture</i>	3	1.38 %
<i>The Journal of Humanities and Social Science</i>	3	1.38 %
<i>The Korean Journal of Philosophy of Education</i>	3	1.38 %
<i>Chinese Journal of Practical Nursing</i>	3	1.38 %
<i>Nursing Education in Thanatology: A Curriculum Continuum</i>	3	1.38 %
<i>The Thanatology Community and the Needs of the Movement</i>	3	1.38 %

Source: Own elaboration according to the databases consulted

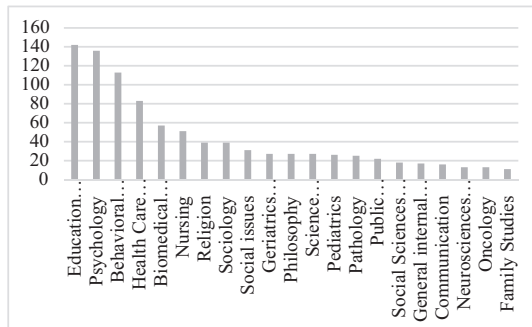
3.1.2. “Death education” in the title of the journal

Only 2 journals in the Scopus database included death education in their titles: *Suicidal Behaviour; Bereavement and Death Education in Chinese Adolescents: Hong Kong Studies* and *Death Education and Research: Critical Perspectives*. The first of these included two articles featuring the keywords “death education”, and the second only one.

3.1.3. Topic categories

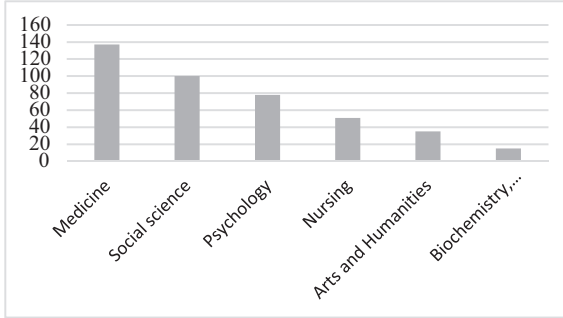
Figures 2 and 3 show the categories with more than ten articles ($n > 10$) on death education in WOS and Scopus. In WOS, most of the articles were included in the category of Education & Educational Research ($n = 142$; 15.22 %). The second category was Psychology ($n = 136$; 14.58 %), followed by Behavioural Sciences ($n = 113$; 12.11 %) (Figure 2). However, it is important to note that journals with articles on the topic in the Education & Educational Research and Education categories were scarce (e.g. *European Journal of Special Needs Education and Compare: A Journal of Comparative and International Education*). In Scopus, most of the articles were included in the category of Medicine ($n = 137$; 32.93 %). The second-ranked category was Social Science ($n = 100$; 24.04 %), followed by Psychology ($n = 78$; 18.75 %) and lastly Nursing ($n = 35$; 12.26 %; Figure 3).

FIGURE 2
 DEATH EDUCATION CATEGORIES IN WOS



Source: Own elaboration according to the databases consulted

FIGURE 3
 DEATH EDUCATION CATEGORIES IN SCOPUS



Source: Own elaboration according to the databases consulted

The category of Education in Scopus was not notable for death education. Thus, our data confirmed that in general, the current epistemological and theoretical concept of death education is more akin to the health sciences (medicine, psychology and nursing), where the majority of publications were found.

3.1.4. Keywords

Table 2 lists the keywords of death education articles published in WOS.

TABLE 2
 KEYWORDS OF DEATH EDUCATION ARTICLES IN WOS

Keywords	n	%
Humans	122	25.10 %
Female	63	12.96 %
Male	57	11.73 %
Adult	48	9.88 %
Attitude to death	48	9,88 %
Young adult	29	5.97 %
Middle-aged	27	5.56 %
curriculum	25	5.14 %
aged	23	4.73 %
Students nursing	22	4.53 %
Terminal care	22	4.53 %

Source: Own elaboration according to the databases consulted

Table 3 shows the keywords of articles on death education published in the Scopus database.

TABLE 3
 KEYWORDS OF DEATH EDUCATION ARTICLES ON IN SCOPUS

Keywords	n	%
Human/s	297	22.11 %
Death education	156	11.62 %
Article	103	7.67 %
Female	89	6.63 %
Male	83	6.18 %
Adult	76	5.66 %
Death	53	3.95 %
Attitude to death	51	3.80 %
Psychology	41	3.05 %
Terminal care	37	2.76 %
Aged	35	2.61 %
Major clinical study	33	2.46 %
Middle-aged	33	2.46 %
Palliative therapy	33	2.46 %
Bereavement	31	2.31 %
Education	31	2.31 %
Palliative care	30	2.23 %
Young adult	30	2.23 %
Controlled study	29	2.16 %
Curriculum	28	2.08 %
Grief	24	1.79 %
Priority journal	20	1.49 %

Source: Own elaboration according to the databases consulted

The keyword “education” only appears on $n = 3$ occasions in WOS and $n = 31$ in Scopus. The term “Pedagogy of Death” appears in 8 articles, all of them published by Herrán and Rodríguez, Spanish authors writing in the Central European

pedagogical tradition (see Table 4). There were more keywords relating to health and social sciences than to education or pedagogy.

3.1.5. Countries and authors

In WOS, the USA (n = 66 articles) was found to be the most productive country, followed in order by China (n = 44), Spain (n = 30) and Italy (n = 23). Likewise, the USA was the most productive country in Scopus, (n = 94), followed by China (n = 36), Spain (n = 27), Italy (n = 26), South Korea and UK (both n = 21) and Australia (n = 20). The authors with the most articles published in the journals analysed are listed in Table 4, together with their country of reference.

TABLE 4
COUNTRIES AND AUTHORS OF DEATH EDUCATION ARTICLES (WOS AND SCOPUS)

Author	n	Country	Years of publication
Testoni	26	Italy	2011 / 2016 / 2016 / 2016 / 2018 / 2018 / 2019 / 2019 / 2019 / 2019 / 2019 / 2020 / 2020 / 2020 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2022
Herrán	10	Spain	2013 / 2019 / 2020 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2022 / 2022 / 2022 / 2022
Rodríguez	10	Spain	2012 / 2019 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2022 / 2022 / 2022 / 2022
Kim	10	South Korea	2014 / 2015 / 2015 / 2016 / 2016 / 2016 / 2017 / 2018 / 2019 / 2019
Ronconi	7	Italy	2016 / 2018 / 2019 / 2019 / 2019 / 2020 / 2020 / 2020 / 2021 / 2021 / 2021 / 2021 / 2022
Zamperini	7	Italy	2016 / 2016 / 2018 / 2019 / 2019 / 2019 / 2020
Ahn	5	South Korea	2014, 2015, 2016, 2016, 2018
Cacciatore	5	USA (Arizona)	2012 / 2013 / 2014 / 2015 / 2019
Doka	5	USA	2011 / 2013 / 2013 / 2015 / 2015

Source: Own elaboration according to the databases consulted

4. THEORETICAL DISCUSSION

Although almost all of the 520 quality publications on death education were in English, they included studies working in differing academic traditions. Here we endeavour to elucidate the two main pedagogical genealogies: the English-speaking educational tradition (EET) and the Central European (or German) pedagogical tradition (CPT). Within the latter, special reference will be made to the case of Spain,

due to its importance in the theoretical advancement of death education through the second pedagogical line. The objectives of the comparison were, on the one hand, to gain a greater awareness of the geographical spread of Death Education, from various perspectives; and on the other, to facilitate comparison and contrast between studies in both academic lineages. For the comparative assessment, 12 dimensions were defined.

1. Names and origins of the two educational traditions

The EET is seen here as the tradition emerging in countries and amongst authors of the English-speaking sphere of influence. Its roots are the late 19th-century USA, and it first appeared in the education theory of psychology (behaviourism) and curriculum theory, in the context of the education reforms required for an increasingly industrialized society (Bowen, 1975; Cossio, 2018; Runge, 2013). The most influential author at this stage was Dewey (1902), a representative of progressive education. This tradition later converged with death education, initiated by Feifel (1959) in the 1970s and 80s. By CPT we understand the tradition emerging in countries and amongst authors in the Central European sphere of influence. This line starts in the 17th century with the German thinker Ratke (also called “Didacticus”) and the Czech Comenius (Barnard, 1876; Vogt, 1894), who laid the scientific foundations of modern didactics. A century later, Herbart (2015) achieved the same task with pedagogy as an academic discipline. The first CPT studies on death education (e.g. Neulinger, 1975) were performed in the field of pedagogy.

2. Epistemological identity of death education

In the EET, a multidisciplinary form of death education is advocated (Feifel, 1959), drawing on anthropology, art, literature, medicine, philosophy, physiology, psychoanalysis, psychiatry, psychology and religion. Later, nursing, sociology, history, theology, etc. were added to this list. Pedagogy and didactics are not included, however, since they do not exist as separate academic disciplines in the English-speaking world. In this tradition, according to the *Collins Dictionary* (2023): “pedagogy” is “the study and theory of the methods and principles of teaching”, while “didactic” (adjective) is defined thus: “something that is didactic is intended to teach people something, especially a moral lesson”, and “didactics” is “the art or science of teaching”. “General didactics”, on the other hand, is applied in curriculum design. In the EET, the field of study (education, death education) is used to refer to both the discipline and the object, a view that is compatible with the multidisciplinary nature of death education (Cruse, 1989). The CPT distinguishes clearly between sciences and fields of study. The science of education *par excellence* is Pedagogy, which exists alongside other education sciences (Durkheim, 2001). Among these we find general didactics, whose object is the

study of teaching (Heimann, 1976), learning, training (equivalent to “education”), the curriculum and everything related to these. Neither the English *didactics* nor the French *didactique* are equivalent to the German *Didaktik* (Schneuwly, 2021). When, instead of referring to education in general, pedagogy and didactics refer to forms of education or teaching that take death into account, we can speak of the Pedagogy and Didactics of Death. Thus, these disciplines can be considered branches of pedagogy or general didactics, respectively. In the analysis of scientific production, the keywords “Pedagogy of Death” appear in the articles published by Spanish authors (Herrán and Rodríguez), both working in the CPT. The CPT can also include, although to a lesser extent, works on death education in the health field (mainly psychology) and other sciences.

3. The Pedagogy of Death in Spain and the radical and inclusive approach to education

Spain is a key country in the ongoing definition of the Pedagogy and Didactics of Death. In the last 35 years, Spanish pedagogy has been notable for being one of the most active in publications on death education (Colomo et al., 2023; Jambrina, 2014; Martínez-Heredia & Bedmar, 2020; Rodríguez et al., 2013). Today Spain is the country with the most quality studies on death education in the CPT tradition, as this bibliometric studies shows. Since the 1980s, a number of Spanish philosophers (e. g. Fullat, 1982; Mèlich, 1989) have stressed the need to educate people around the topic of death. Starting in the 1990s, Spanish pedagogue Herrán has been publishing books and essays laying the foundations for the Pedagogy and Didactic of Death from the CPT (e.g. Herrán, 1997; Herrán et al., 2000). In this theoretical current, death is identified as a pedagogical taboo and a “radical topic” (CPT-R), and the Pedagogy of Death is framed in terms of the “radical and inclusive approach to education” (e. g. Herrán, 1993; 2014; 2015), which, while it affords a new perspective, also stems from the CPT. This approach has made a fundamental critique of Western education, which follows the Socratic tradition. A synthesis is advocated of the Western tradition with the teachings of Buddha and the Taoist classics (e.g. Herrán, 2018); he sees the current form of education as necessary, but limited and biased towards the superficial. In the curricula, disciplines and cross-cutting themes (competences and values) are in line with the type of education demanded by society and required by states. They can be complemented by a set of “radical themes” which respond to deeper human needs, but which are currently not respondents, addressed or sufficiently developed in any way by pedagogical theory or expressed by international organizations that condition education. The first of these is topics is death education. The radical curriculum delves into those issues that, by not being treated, show important educational gaps: perennial vital issues, common to all contexts and of a transcultural nature (Herrán, 2022; Herrán & Rodríguez, 2022).

4. Epistemological orientations

The EET line of death education is oriented towards wellbeing and the adaptation of personal and professional life to bereavement, as our analysis showed. While it has developed mainly in the areas of health and the enhancement of the inner life, it can embrace other themes, such as the fear of death (McClatchey & King, 2015), resilience (Kim, 2019), depression (Dadfar & Lester, 2020) and suicide (e.g. Testoni et al., 2020). Although the EET tends to be multidisciplinary, its essential ground is psychology. The CPT line of death education, on the other hand, and its further development into the radical and inclusive approach to education, is based on the Pedagogy and Didactics of Death as scientific disciplines (Herrán y Cortina, 2006); which, although clearly defined fields, are open to complexity and interdisciplinary approaches (Herrán et al., 2000). The appearance of the radical and inclusive approach to education (CPT-R) has produced “epistemological crises” in the normal corpus of Pedagogy and Didactics (Herrán, 2023; Kuhn, 1996; Sankey, 1997).

5. The concept of death education

In the EET, death education refers to all studies on death in society, the training of health professionals, care for the elderly, the dying and the treatment of death in schools (Cruse, 1982; Leviton, 1977). The CPT conceptualizes death education as that which takes death into account in all its aspects (Herrán, 2022): one’s own and others’, formal and non-formal, social and pedagogical, family and curricular, timeless and conjunctural (e.g. due to pandemics, wars, environmental degradation, loss of biodiversity, genocide, extinction, abortion, disappearances of children—kidnappings, accidents, etc.). Epistemologically, it can be defined as an object of study of both the Pedagogy of Death and other sciences that investigate it from their own perspectives. In the CPT-R line, death education is understood as a potential bridge between formal education (both subject-focused and cross-curricular, encompassing competences and social values) and non-formal education, together with other radical educational fields (Herrán, 2022). From a radical and inclusive approach to education, the Pedagogy and Didactics of Death are defined as “disciplines that study education and teaching that include death for a more conscious life” (Rodríguez et al., 2019).

6. The objectives of death education

In the EET, death education aims to improve quality of life through attitudinal, cognitive and behavioural changes by death or in response to death. These changes bring meaning to a life that includes suffering and death (Durlak, 1972). In the CPT, the objectives of death education are to bring the topics of loss, finitude, death and mourning into schools in order to establish death as a normal topic in education and to train teachers in counselling bereaved students through tutoring. In TPC-R,

death education aims to foster the inner evolution of the human being through an awareness of death and life, as an education that moves from an immature and egocentric life to a more complex and conscious one, or a personal and social evolution from ego to consciousness (Herrán, 2018, 2022).

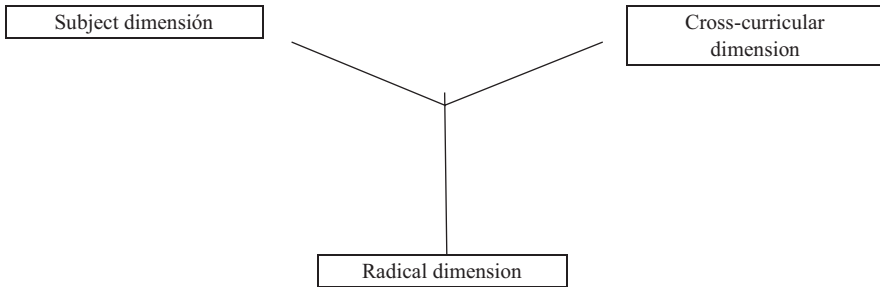
7. Participants and target audience population

In the EET, death education is mainly addressed to health researchers and professionals (doctors, nurses, psychologists, etc.) who are in contact with death, dying and bereavement in situations of crisis, catastrophe, terminal illness, suicide and suffering due to the death of loved ones. It's also addressed to the educational community and society in general. In the CPT and CPT-R, death education is mainly addressed to education researchers, teachers in general, educational counsellors, school heads, politicians in education departments, the media, health professionals and society at large. The main target audience of the TPC-R is people in general, starting with the educational root of all that can be reasoned with, which is each self, and, more specifically, oneself.

8. Approaches and activities in death education

Traditionally, the EET has embraced two distinct approaches (Corr, 2016): the formal or didactic and the non-formal and experiential. However, we prefer to identify three. First, the formal approach, which takes the shape of courses, conferences, lectures, seminars, etc. that aim to promote cognitive enrichment and changes in attitudes. This is put into practice in official degrees, academic programs and specific subjects. For example, in primary and secondary education, university preparation, professional training, etc. The second is the non-formal approach, applied in congresses, meetings, and so on, but also via articles in scientific journals, books, interviews, documentaries, etc., and with the same objectives as the formal approach. Thirdly, there is the non-formal and experiential approach, which is carried out in close personal communication and dialogue based on trust, and includes clinical practice, discussion, exchange of experiences, etc. It is an approach that takes advantage of "teachable moments" (Corr et al., 2000; Leviton, 1977) for self-education at home and in schools, hospitals, hospices, etc., and aims at deeper and more lasting changes in attitudes towards death (Durlak, 1994). All three approaches use audiovisual and other resources. The CPT and CPT-R include two basic didactic approaches (Herrán et al., 2000): before and after bereavement (subsequent approach). The pre-bereavement approach aims to make death a normal topic in education, in curricula and in life in general, through both formal and informal teaching. It is aware that death does not form part of the education required by society, whether subject-based or cross-curricular. In conjunction with other topics and challenges, it embraces a third dimension of the syllabus to give shape to a more educational curriculum (Herrán et al., 2000; Figure 4):

FIGURE 4
 3D CURRICULUM



Source: Own elaboration

The post-bereavement approach is identified with tutorial guidance and counselling for the child, student or student group in situations of grief (Herrán y Cortina, 2006). Tutors are links between the school and the family and therefore suitable companions for children/students in this process. They should know: how to coordinate with other teachers; whether they are the most appropriate person to intervene in each case; when to ask for support or to refer the child to a specialist in more complex situations of bereavement (Kroen, 1996), etc. The CPT-R embraces two further approaches (Herrán y Cortina, 2006; Herrán et al., 2000): the phenomenal or evolutionary approach and the meditative approach. The phenomenal approach is associated with the awareness of existing in an evolving universe. From this perspective, death is seen as an evolutionary necessity, with no clearly defined before or after. The atom and the universe participate in this existential, real phenomenon, of which one can also be aware. The fourth is the meditative approach (Herrán, 2021). It has to do with deep or radical education, understood as loss of ego, complexity of consciousness and essential self-knowledge. It draws on the teachings of the Buddha, Bodhidharma and the Taoist classics (e. g. Droit, 2012; Herrán, 2012; Xu et al., 2023) and includes the experience of one's essential identity or true nature, which has to do with the awareness of non-being, of emptiness, of nothingness, of the non-ego, i.e. the other side of the ego we believe ourselves to be or have identified with and adhered to. The methodology in this approach is meditation (Johnston, 1975).

9. The concept of “death” in death education

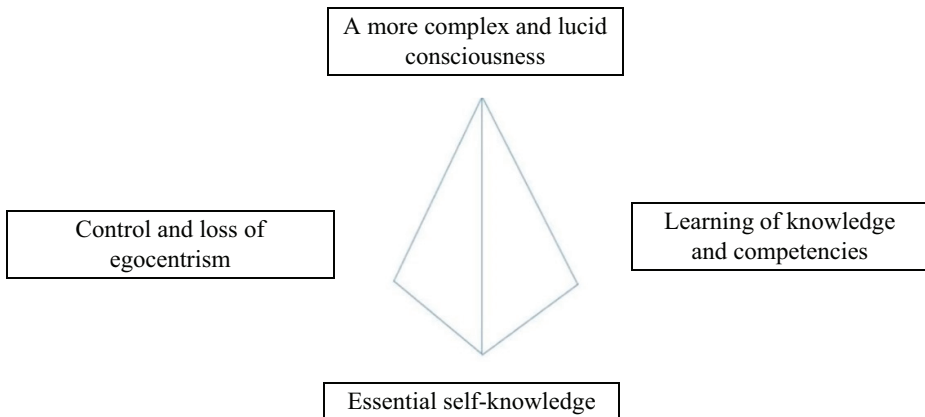
The EET centres on a concept of death associated with dying, grief, mourning and loss, broadly understood. On this basis, other concepts, defined by their “preventive” nature (Aspinall, 1996), are seen as part of the life cycle. In the CPT of death education, however, both basic approaches are addressed: loss and

grief, on the one hand (e.g., Colomo, 2016), and teaching that embraces death in a natural way on the other (e.g., Colomo & Oña, 2014). The TPC-R identifies 21 different concepts of death (Herrán y Rodríguez, 2020). This divergence and openness of meanings for education multiplies the accessibility of death for educational action.

10. *The concept de “education” in death education*

In both the EET and CPT, education is broadly understood as an activity oriented towards skills cultivation, character formation, the learning of disciplinary knowledge, the transmission of the cultural heritage, and the acquisition and development of the competencies and values necessary for democratic, inclusive, critical, creative and participatory citizenship. The CPT-R aspires to a fuller education (Herrán, 2023, 2022, 2021). It is defined as an inner evolution from the ego towards consciousness, which takes place in a complex, non-linear way, and adopts essential self-knowledge as a referent, equivalent to the consciousness of universality (Herrán y Muñoz, 2002). Death education, then, is a bridge through which to arrive at the education of consciousness, which embraces both the EET and CPT understandings of education but which also encompasses other dimensions and radical formative processes neglected by Pedagogy. In this approach, Pedagogy and Didactics include forms of education and teaching based on knowledge, competencies, consciousness and the control, loss and overcoming of self-centeredness with the aim of a more conscious life (Figure 5).

FIGURE 5
BASIC MODEL FOR A FULLER FORM OF SELF-EDUCATION



Source: Own elaboration

Within the framework of the radical and inclusive approach, death education is oriented towards educational areas that are simultaneously ancestral, novel and basic, such as ego-loss and control, awareness and essential self-knowledge (Herrán, 1995).

11. The educational effects of death education

In the EET, the main effect of death education is a shift in attitudes towards death, made more effective through the experiential or dialogical approach (e.g. Cordell & Schildt, 1977). In the CPT and CPT-R, educational actions produce changes not only in attitudes, but also in awareness and educational practice itself.

12. The social impacts of death education

The EET of death education is notable for its institutional embodiments; for example, the Association for Death Education and Counseling, ADEC and the creation of departments of health psychology and counselling in high schools and universities in the U.S.A. it also promotes media communications, formal and non-formal events in the education system, courses, lectures, programmes for doctors and nurses, the development of competency benchmarks for educators and trainers in the area (https://www.adec.org/page/Code_of_Ethics#Trainers), etc., including high-quality publications in the fields of psychology, sociology and medicine, in addition to multidisciplinary approaches. While the CPT has fewer social impacts, especially in the formal field, it also fosters events, courses, conferences, guides, research projects, publications, etc.

5. CONCLUSIONS

The analysis of the high-quality journals on death education indicates that it is a developing research and training area. Its scientific and professional interest is evident, both in the fields of health and education. Although the focus on death education in health has been going on for a longer period of time, its development in pedagogical systems, contexts and processes is also significant.

Epistemological traditions of death education represent an important dimension to be taken into account in bibliometric, theoretical and empirical studies. Indeed, they help to trace the epistemology of the field. The two traditions analysed (EET and CPT, including CPT-R) differ in several aspects. Most of the quality publications coming from EET refer to professional and social implications of death education, with contents based on Psychology and other Health Sciences. Quality publications in CPT focus more on education, training and teaching that include death, and are assimilated to Pedagogy and General Didactics. Sometimes, because of their novelty and mistakenly, they can be assimilated to health programmes. An example is the project “Caterpillars and colourful butterflies on our desks” (Herrán y Rodríguez,

2020), included in the “School and Health” programme and carried out by the “Canarian Network of Health Promoting Schools” (Spain), also supported by the Pedagogy of Death generated from the radical and inclusive approach to education (Herrán et al., 2000). The CPT and CPT-R publications, which date back to the 1990s and have continued to grow since then -as the study of scientific production shows- define a theoretical approach to death education based on the Central European pedagogical tradition.

An attempt has been made to avoid the error warned against by Kastenbaum (1977): the possibility that education for death would tend towards reduction and epistemological manipulation, as opposed to the open-mindedness of scientific research. In the authors’ view, the present contribution is for openness, as is education, so its sense is consistent with the research. The convergence and synthesis of both epistemological and academic traditions of death education can be a promising avenue for joint scientific development from and for complexity and consciousness, as it is oriented towards the study “of the phenomenon, but of the whole phenomenon”, in the words of Teilhard de Chardin (1955).

REFERENCES

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: A preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341–349. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199610\)33:4%3C341::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4%3C341::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-P)
- Atkinson, T. L. (1980). Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. *Death Studies*, 4(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/07481188008252964>
- Barnard, H. (1876). *German Pedagogy*. Brown & Gross.
- Berg, C. D. (1978). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1978.tb05135.x>
- Bowen, J. (1975). *Civilization of Europe - 6th to 16th century (v. 2) (History of Western education)*. Routledge.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico [Pedagogy of Death and the mourning process. Stories as a didactic resource]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3130>
- Colomo, E., Cívico, A., & Poletti, G. (2023). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in the Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(59), 223-250. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/7226>
- Collins Dictionary (2023). <https://www.collinsdictionary.com/es/>
- Colomo, E., y Oña, J. M. de (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico [Pedagogy of Death. Songs as a didactic resource]. *REICE*, 13(3), 109-121. <http://bit.ly/3nV7V0E>
- Cordell, A., & Schildt, R. (1977). Death-related attitudes of adolescent males and females. *Death Studies*, 2(4), 359-368. <https://doi.org/10.1080/07481187908253319>

- Corr, C. A. (2016). Teaching about life and living in courses on death and dying. *OMEGA. Journal of Death and Dying*, 73(2), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0030222815575902>
- Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr, D.M. (2000). *Death and Dying, Life and Living*. (3rd ed.). Brooks/Cole.
- Cossio, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano [Pedagogical traditions or cultures: from the European and North American context to Latin American pedagogical knowledge]. *Actualidades Investigativas en Educ.*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Cruse, D. (1982). The making of a death educator. *Essence: Issues in the Study of Ageing, Dying and Death*, 5(3), 219-226. <https://eric.ed.gov/?id=EJ264129>
- Cruse, D. (1989). Death education: its diversity and multidisciplinary focus. *Death Education*, 13(1), 25-29. <https://doi.org/10.1080/07481188908252276>
- Dadfar, M., & Lester, D. (2020). The effectiveness of 8A model death education on the reduction of death depression: A preliminary study. *Nurs. Open*, 7(1), 294-298. <https://doi.org/10.1002/nop2.390>
- Deaton, B., & Morgan, D. (1990). *Managing Death Issues in the School*. The Office of Public Instruction (Montana). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361638.pdf>
- Dennis, D. (2009). The past, present and future of death education. En D. Dennis (Coord.), *Living, Dying, Grieving* (pp. 197-206). Jones & Bartlett.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The Univ. of Chicago Press.
- Droit, R.-P. (2012). *El ideal de la sabiduría de Lao zi y el Buddha a Montaigne y Nietzsche*. Kairós.
- Durkheim, É. (2001). *Education and Sociology*. Free Press.
- Durlak, J. A. (1972). Relationship between individual attitudes toward life and death. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38(3), 463. <https://doi.org/10.1037/h0032854>
- Durlak, J. A. (1994). Changing death attitudes through death education. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation and Application* (pp. 243–259). Taylor & Francis.
- Eyzaguirre, R. J. (2006). *Teachable moments around death: An exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers*. University of California.
- Feifel, H. (1959). *The meaning of death*. McGraw-Hill.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del libro.
- Heimann, P. (1976). *Didactics as a teaching science*. Klett.
- Herbart, J. F. (2015). *The science of education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. Leopold Classic Library.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (1997). *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.
- Herrán, A. de la (2012). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE*, 10(4), 286-334. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>

- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Fahrenhouse. <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/19>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2021). De la Pedagogía de la muerte a una educación para una vida más consciente. Conferencia. I Congreso Internacional “Hacia una Nueva y Mejor Convivencia”. Ministerio de Educación. Gobierno Regional de Arequipa. Perú. 15-17/12. <https://www.youtube.com/watch?v=AoNrkyk0Lg&t=47s>
- Herrán, A. de la (2022). Bases para un sistema pedagógico radical e inclusivo. ¿Irrupción de un nuevo paradigma? *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(8), 61-78. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.197>
- Herrán, A. de la (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina y A. de la Herrán (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-215). Octaedro.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V., y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. De la Torre.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Dilex.
- Herrán, A. de la, y Rodríguez, P. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica docente. Revista de investigación educativa*, 2(4), 35-141. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Educ. Rev.* <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Jambrina, M. A. (2014). Revisión bibliográfica sobre la muerte y el duelo en la etapa de educación infantil [Bibliographic review on death and mourning in early childhood education.]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(7), 221-232. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791024.pdf>
- Johnston, W. (1975). *Silent Music: the Science of Meditation*. Harper & Row.
- Kastenbaum, R. (1977). We covered death today. *Death Education*, 1(1), 85-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ161925>
- Kim, J. (2019). Nursing students' relationships among resilience, life satisfaction, psychological well-being, and attitude to death. *Korean Journal of Medical Education*, 31(3), 251-260. <https://doi.org/10.3946/kjme.2019.135>
- Knott, J. E. (1979). Death education for all. En H. Wass (Ed.), *Dying: Facing the Facts* (pp. 385-398). Hemisphere.
- Kroen, W.C. (1996). *Helping children cope with the loss of a loved one: A guide for grownups*. Free Spirit Publishing.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Simon & Schuster/Touchstone.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

- Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/07481187708252877>
- Martínez-Heredia, N., y Bedmar, M. (2020). Impacto de la producción científica acerca de la educación para muerte: Revisión bibliométrica en Scopus y Web of Science [Impact of scientific production on education for death: Bibliometric review in Scopus and Web of Science]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 65-79. <https://doi.org/10.35362/rie8223553>
- McClatchey, I. S., & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega-Journal of Death and Dying*, 71(4), 343-361. <https://doi.org/10.1177/0030222815572606>
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. PPU.
- Morgan, E. (1977). *A manual of death education and simple burial* (8ª ed.). Celo Press.
- Neulinger, K.- U. (1975). *Schweigt die schule den tod tot?: Untersuchungen, fragestellungen und analysen*. Manz.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la Muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, y Izuzquiza, D. (2013). "Y si me muero... ¿dónde está mi futuro?" Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Educación XXI*, 16(1), 329-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.729>
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada [Didactics: a panoramic and comparative introduction]. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sankey, H. (1997). Kuhn's Ontological Relativism. En D. Ginev, & R. S. Cohen (Eds), *Issues and Images in the Philosophy of Science. Boston Studies in the Philosophy of Science*, vol. 192 (pp. 305-320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5788-9_18
- Schnewly, B. (2021). 'Didactiques' is not (entirely) 'Didaktik'. The origin and atmosphere of a recent academic field. In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf, *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 164-184). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099390-9>
- Sonbul, Z.F. (2021). A bibliometric analysis of *death education* research: 1970-2021. *Journal of Theory & Practice in Education*, 17(1), 98-113. <https://doi.org/10.17244/eku.916222>
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *Le phénomène humain*. Éditions du Seuil.
- Testoni, I., Tronca, E., Biancalani, G., Ronconi, L., & Calapai, G. (2020). Beyond the wall: death education at middle school as suicide prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2398. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072398>
- Vogt, G. (1894). *Wolfgang Raticbius, der Vorgänger des Amos Comenius*. Langensalza.
- Wass, H., Miller, M. D., & Thornton, G. (1990). Death education and grief/suicide intervention in the public schools. *Death Studies*, 14(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07481189008252366>
- Xu, R., de la Herrán Gascón, A., & Rodríguez Herrero, P. (2023). ¿Qué pueden aportar las enseñanzas de los clásicos del Tao a la educación occidental? *Revista de Educación*, 399, 105-129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-563>

Zhao, S., Qiang, W., Zheng, X., & Luo, Z. (2018). Development of death education training content for adult cancer patients: A mixed methods study. *Journal of Clinical Nursing*, 27, 4400-4410. <https://doi.org/10.1111/jocn.14595>

RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS

36(1) 2024

Enkvist, I. (2022). <i>Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia</i> . Tecnos, 176 pp.	
TANIA ALONSO SAINZ.....	207-212
Comentarios a la reseña de T. Alonso Sainz sobre <i>Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia</i> .	
INGER ENKVIST.....	213-214
Ibáñez-Martín J. A. y Naval, C. (Eds.). (2022). <i>Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad</i> . Narcea, 157 pp.	
MARÍA CASAS BAÑARES.....	215-217
Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M ^a . del M., y García-Álvarez, J. (Eds.).(2023). <i>La educación en red. Una perspectiva multidimensional</i> . Octaedro, 308 pp.	
ÍGOR MELLA NÚÑEZ.....	218-220
Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). <i>La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar</i> . Octaedro, 189 pp.	
EDUARDO S. VILA MERINO.....	221-222
Esteban Bara, F. (2023). <i>Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser</i> . Encuentro, 186 pp.	
ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN.....	223-226
Pérez Guerrero, J. (2022). <i>Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada</i> . EUNSA, 410 pp. Prólogo de J. A. Ibáñez-Martín.	
SOFÍA LARRAÑAGA ALTUNA.....	227-230
Nasarre Goicoechea, E. (Ed.). (2022). <i>Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo</i> . Narcea, 209 pp.	
CARMEN FONTANEDA AMO.....	231-233
Vila Merino, E. S. y Hijano del Río, M. (2022). (Coords.). <i>Transferencia del conocimiento e investigación educativa</i> . Octaedro, 129 pp.	
YOEL ARRIBAS RÍOS.....	234-237
Alba Pastor, C. (Coord.).(2022). <i>Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)</i> . SM, pp. 466.	
SUSANA VALVERDE-MONTESINO.....	238-240
Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (Coords.). (2022). <i>Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos</i> . Pirámide, 414 pp.	
BLANCA ARTEAGA-MARTÍNEZ.....	241-244
Caamaño Liñares, T., Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves, D., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2022). <i>Lo que la diversidad esconde. Experiencias con tecnologías al servicio de la inclusión</i> . Tab Edizioni, 200 pp.	
MELANIE SÁNCHEZ CRUZ.....	245-247
Torío-López, S., Fernández-García, C. M ^a , Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M. P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M. C., Martínez-García, M. L., Rodríguez-Álvarez, M., y Rivoir-González, M. E. (2022). <i>Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad</i> . Universidad de Oviedo, 64 pp. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667	
JOSÉ MANUEL VEGA DÍAZ.....	248-249

Enkvist, I. (2022). *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Tecnos, 176 pp.

El pasado 14 de marzo de 2023 tuve el honor de presentar el libro '*Conocimiento en crisis*' de Inger Enkvist en la Fundación Tatiana. Allí pudimos discutir algunas de las claves que ahora paso a resumir, y que invito a la autora a contestar.

A Inger la descubrí en un seminario de lectura organizado por el Grupo de Antropología y Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense (GIAFE). Desde 2012, un viernes al mes, un grupo de profesores y estudiantes nos reunimos para leer, estudiar y debatir libros que consideramos relevantes. Hemos leído, entre otros, a C. S. Lewis (*La abolición del hombre*), a C. Derrick (*Huid del escepticismo*), a Ch. Taylor (*La ética de la autenticidad*) y a G. Steiner con *Elogio de la transmisión*. En 2015, en esta lista de imprescindibles se propuso la obra de I. Enkvist *Educación. Guía para perplejos*. Y después seguimos leyendo a otros autores como Alejandro Llano o Alasdair MacIntyre. Esto lo cuento, primero, por situar la liga en la que juega Inger Enkvist y sus obras de teoría pedagógica y, segundo, para agradecerle al inicio de esta reseña todos los años que lleva desafiando el pensamiento pedagógico en España.

Comienza Inger su obra *Conocimiento en crisis* con la siguiente afirmación "el debate sobre temas educativos viene a ser a menudo un tira y afloja entre dos posiciones: el progresismo y el tradicionalismo" (p. 9). Y efectivamente.

Es un tira y afloja dicho amablemente, y es una batalla campal dicho más crudamente. Una batalla campal que puede observarse cada día en Twitter (la nueva plaza pública educativa), red social en la que se establecen los grandes polos de los estados de opinión pedagógica. Los docentes que participan de esta batalla diaria en dicha red social no se llaman progresistas o conservadores, sino que -con cierta sorna- se autoproclaman *profesaurios* y *eduinovadores*. Los primeros, los *profesaurios*, quieren que les dejen enseñar, estudiar, preparar sus clases y hacer de la escuela -sobre todo de la escuela pública- el ascensor social que era. Y los *eduinovadores* quieren que se deje de hablar de memorizar "para vomitarlo todo en un examen" (frase típica) y se innove más, o como reza el mayor mantra pedagógico "se innove más para adaptarnos a los desafíos de la era cambiante". Y la batalla, siendo honestos, no está equilibrada.

Esta contienda representa la clásica confusión entre medios y fines de la educación. Y cuando esta confusión irrumpe todo queda muy desdibujado. La educación -y esto es un mandato constitucional- tiene como objeto y finalidad el pleno desarrollo de la personalidad humana. Ahora bien ¿qué significa eso? No parece sencillo concretar en qué consiste la plenitud humana y cómo puede colaborar la escuela en esta plenitud.

En este sentido, la tesis principal que recorre el libro *Conocimiento en crisis* es la siguiente: que el progresivo debilitamiento de los elementos clásicos de la escuela (leer, pensar, escribir, aprender,

concentrarse, autodisciplinarse) está íntimamente relacionado con un empeoramiento de las condiciones que posibilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. ¿Por qué? Porque hemos dejado de confiar en el poder transformador del conocimiento en la persona.

A Inger creo que la podemos situar junto a otros filósofos que han promovido o promueven una fuerte resistencia a este olvido de la centralidad del conocimiento. Estos autores han defendido tesis que Inger ha vuelto a subrayar. Me refiero, entre otros, a Bellamy, con quien Inger comparte la idea de que no transmitir conocimientos es desheredar a los alumnos; o a Gregorio Luri que hace unos años publicó un libro –siguiendo las tesis de M. Young– por la defensa del conocimiento poderoso muy en la línea nuclear de este libro; o a Fernando Savater y Javier Gomá cuando en *El valor de educar* y la *Tetralogía de la ejemplaridad*, respectivamente, nos recordaban que educar es universalizar, es decir, que educar tiene más que ver con transmitir una cultura común que amplíe los límites de nuestro mundo, que con aprender para ser diferentes, distintos o especiales, una idea que Inger rescata también aludiendo al narcisismo que sobrevuela por las escuelas. O, por supuesto, la podemos situar cerca de las tesis de Hannah Arendt, ampliamente citada en el libro, para recordarnos que el docente debe amar lo suficientemente el mundo como para querer transmitirlo a los alumnos.

Podría citar alguno más, pero basten estos para decir que esta corriente pedagógica que promueve Inger no es una voz en el desierto, sino que últimamente

hay un incremento contestatario a la deriva “innovo-fílica” del mundo educativo. Pero no hablemos de otros, sigamos con la profesora Enkvist y su último libro.

Tenemos entre manos una obra en seis actos. Al principio Inger nos hace ver cómo las ideas progresistas concretadas en los años 60, pero gestadas mucho antes, han creado una filosofía de la anti-educación. Y lo hace recorriendo los postulados del postmodernismo, del constructivismo social y del constructivismo pedagógico como elementos que han provocado un descrédito del conocimiento, y lo peor, un desencantamiento del mundo, al no poder conocer nada que esté fuera de nuestras representaciones mentales. Si no se puede conocer realmente porque todo son interpretaciones de nuestra cabeza, la verdad de lo conocido pierde toda su posibilidad y, por tanto, su interés. En un segundo acto nos descubre la influencia del posmodernismo en las leyes educativas suecas a través de cuatro imperativos sociales que han permeado en la educación, que son: el multiculturalismo, el igualitarismo, el desarrollo sostenible y la teoría de género. Dando un paso más, Inger hurga en los precursores de estas teorías, ampliamente estudiados en las facultades de educación como son Dewey, Vygotsky y Piaget, que se utilizan para justificar que los alumnos tienen que ser activos, democráticos, colaborativos y hacer experimentos para aprender. En este capítulo se abre un espacio de ampliación con la teoría de Montessori, que es una de las autoras más proclamadas en el ámbito educativo, sobre todo en el ámbito de la educación infantil, e Inger nos hace ver que ha sido

muy mal entendida y estudiada. Me ha gustado especialmente este apartado porque pone de relieve un asunto que me genera preguntas. Afirma la profesora Enkvist que Montessori promueve los mismos principios que la escuela progresista pero que los concreta y desarrolla de un modo adecuado. Es decir, promueve la individualización, el respeto, la libertad, y la actividad del niño, pero a través de la concentración, el silencio, el trato educado con los compañeros, la asunción de responsabilidad y la concatenación de actividades pedagógicamente relevantes... ¡Esto es muy interesante! porque leyendo el libro me preocupaba que sus páginas pudiesen contribuir a la ya existente polarización entre *profesaurios* y *eduinovadores*, al maniqueísmo social y pedagógico en el que estamos, a la incapacidad de ver la escala de grises, o a la tendencia social de comprar ideas “en pack”, el “pack tradicional” o “el pack progresista”. Y en este ejemplo de Montessori se ve más claramente la importancia de pelear por la buena pedagogía, venga de donde venga y de cuando venga. En Montessori se ve la profundización en lo que decíamos al principio, la profundización de lo que significa el pleno desarrollo de la personalidad humana. Y Montessori lo hizo con mucha observación, mucha experiencia y mucho estudio de distintas disciplinas. Esto nos da una pista de que hay que distinguir, me parece, entre los ideales originales y las formas degradadas en su concreción, como ya apuntó en su día el filósofo Charles Taylor. El fin educativo de la libertad del niño es bueno, deseable, positivo. Si esto significa la no influencia de los adultos, nos

estamos equivocando, pero no en el ideal, sino en su concreción.

Más adelante, en lo que podemos llamar el cuarto acto, Inger ataca frontalmente la ‘escuela única’ que comenzó en Suecia en 1962, a partir de experiencias también de los Estados Unidos y de ver cómo acabó el asunto. Menos conocimientos para todos, anteponiendo la igualdad social a los conocimientos. La ‘escuela única’ parte del principio de la comprensividad. La comprensividad en la mayoría de los países europeos ha ido aumentando en los últimos tiempos, entendiéndose que cuantos más años estén los estudiantes recibiendo una misma formación, mejor. Es decir, es la idea de que un chaval -haya nacido donde haya nacido- tiene que pasar por la misma formación para poder gustar ese conocimiento que le permita descubrir la pasión por el mundo y las distintas posibilidades de estudio, investigación, o formación profesional en el futuro. De lo contrario, lo que ocurría y no parece casualidad, es que al hijo del frutero a la edad de diez años se le ocurría ser frutero y al hijo del notario, se le ocurría ser notario. Y no parece que sean inclinaciones vocacionales innatas, sino -evidentemente- elecciones fuertemente influenciadas por el origen social, el humus cultural en el que han crecido y las expectativas de las familias sobre ellos.

En este sentido, estoy totalmente de acuerdo con Inger cuando afirma que la escuela comprensiva se ha convertido en una escuela antielitista y antiintelectualista. Para que todos lleguen a lo mismo, vamos a darles poco conocimiento, a exigirles poco y a calificar lo menos posible, como atajo tramposo

para ocultar las diferencias sociales y de capacidad intelectual de los chavales.

Pero estando de acuerdo en las formas degradadas de la escuela comprensiva, he de decir que creo que son eso, formas degradadas de un principio valioso que pretendía proteger a los niños de su origen familiar. Porque a veces se nos olvida que no siempre es deseable que la escuela sea la continuación de la familia. Solo en los casos de buenas familias. La educación comprensiva pretendía salvar el llamado Efecto San Mateo de “a quien más tiene más se le dará, y al que no tiene se le quitará incluso lo que cree tener”. Por eso creo que esta distinción entre los ideales originales y su expresión o concreción en formas degradadas es crucial.

Pasa lo mismo con muchos principios de la modernidad como apunta Charles Taylor en su obra de “la identidad moderna”. El ideal de la libertad se ha convertido en la forma degradada de la libertad autodeterminada, el valor de la diferencia se ha tornado en un subjetivismo egocéntrico, y el uso de la razón instrumental en la exacerbación de la razón instrumental como única vía de razonamiento. Pero esto son trampas en la ejecución, no fallos en la idea original. Y es relevante hacer esta distinción porque no es lo mismo pensar nuevos principios que mejorar las formas de aplicación de un principio.

Por eso, leyendo la obra, me surge la duda de si la autora cree que estamos ante un problema de principios o ante un problema de formas degradadas del principio.

Lo pregunto, insisto, porque estamos en un momento de gran polarización y me interesa saber si la profesora Enkvist cree que se puede estar a favor de la libertad de elección de centro y, a la vez, pensar que es una lacra la guetificación en los colegios de la Comunidad de Madrid. Si se puede a la vez querer un fuerte sistema de becas y mantener un criterio de excelencia para los contratos predoctorales. Me interesa mucho y creo que no es equidistancia tibia, sino que es parte de la profundización en la complejidad de los problemas educativos. Me parece que es parte del trabajo de comprender que si durante años no nos hemos puesto de acuerdo en ciertas cosas educativas, los intereses partidistas y las ideologías han jugado un gran papel, por supuesto, pero también (a) la dificultad de extrapolar resultados de investigación educativa que normalmente no son generalizables, y (b) la dificultad propia de la complejidad del mandato constitucional de promover con la educación la plenitud humana, como si lo que significa vida humana plena tuviese grandes consensos sociales.

Dejando la pregunta apuntada, seguimos nuestro recorrido y llegamos al quinto acto, en el que la profesora Enkvist da voz a profesores, economistas, sociólogos, psicólogos y filósofos de la educación para que critiquen desde sus propias experiencias los daños del constructivismo. Me ha encantado este capítulo por la cantidad de referencias y estudios que rescata y porque se ve perfectamente que tenemos un doble desafío que si no se da junto no se dará: el de la excelencia intelectual y social como un todo.

Termina la obra con dos capítulos que forman el último acto, el de la recuperación de los ideales y propósitos de escuela tradicional, que titula “contraste: otra visión de la misión de la escuela”, pero que bien podría llamarse “renovación de la escuela” haciendo caso a la definición de ‘renovar’ que nos da la RAE como “devolver algo a su primer estado”. Considero que la escuela moderna, en sus inicios, albergaba promesas democratizadoras (no solo instructivas) pero que, precisamente, por el rechazo de la transmisión, no ha logrado ser ni instructiva ni democratizadora. Y, por eso, me parece muy acertado cuando apunta en el capítulo anterior (p. 82) que el reto de la excelencia intelectual y social van de la mano necesariamente.

Llama la autora nuestra atención para renovar la escuela en torno a cinco elementos, pero me detendré sólo en tres: la verdad, el docente y los conocimientos generales.

La verdad parece que, como los conocimientos, están en crisis. Pero sería adecuado preguntarnos si somos nosotros los que estamos en crisis o son los conocimientos y la verdad. Nos explica Inger muy bien los riesgos de desinteresarnos por la verdad. Si la verdad no existe es tremendamente difícil que nos interese discutir o aprender, pues nunca podremos estar seguros de si estamos comprendiendo algo en su propio sentido o es una apreciación emocional del yo sobre la realidad. De ahí la importancia de que en educación insistamos en generar personas disciplinadas en desarrollar capacidades intelectuales necesarias para lograr un saber riguroso de la realidad. Y esto no

necesita grandes reformas, sino, sobre todo estudiar y juzgar, como actividades que en sí mismas disciplinan en virtudes intelectuales.

Segundo elemento. El docente. Inger nos recuerda que eliminadas todas las diferencias en la escuela progresista, también se elimina el acto educativo asimétrico de que hay alguien que sabe más que tú que te enseña cosas. En esta confusión estamos. Decimos que aprendemos de los alumnos, que queremos guiar y acompañar su proceso de aprendizaje, y siendo esto cierto de algún modo, se acaba abandonando al alumno, y lo peor de todo, generando más diferencias, pues su fuente de conocimientos prioritaria será su ambiente familiar. Y algunos, como sabemos, tienen libros y otros no. Algunos van de vacaciones a museos y playas preciosas y otros no. En este contexto propone Inger que se recupere el poder y la autoridad del docente. Una autoridad que está íntimamente relacionada con el conocimiento -disciplinar y pedagógico- que tiene el docente. Es urgente recuperar esta confianza en los profesionales de la educación, pero me temo que será un camino lento a tenor de algunas manifestaciones culturales recientes que apuntan en otra línea. Basta recordar que tenemos en la Comunidad Valenciana los deberes escolares regulados por ley, como diciéndole a un docente “qué sabrás tú lo que necesita mi hijo por las tardes”, o el anuncio de Ikea de hace unos años con el lema ‘por menos deberes y más cenas en familia’ en el que aparecía una familia de clase sociocultural elevada comentando datos de historia, fórmulas matemáticas o palabras nuevas en un ambiente de diversión

mientras preparaban la cena. Porque de nuevo, qué sabrán los docentes de los deberes que necesita un niño.

Y en tercer lugar, el asunto que nos recuerda Inger para renovar la escuela es la importancia de establecer un marco de conocimientos generales. O en otras palabras, sentarnos y ponernos de acuerdo en “lo que no puede faltar” en la educación de nuestros jóvenes. En España, el debate sobre el currículum tuvo muchos focos pero pocos flexos. Mucho espectáculo pero poco estudio. Meses de consulta pública a “expertos” con mínima incidencia en la LOMLOE, y con la conclusión de que hay que aumentar la competencia lingüística, sin ningún acuerdo en los libros que hay que leer.

No quiero acabar con un *sabor* amargo, sino con el *saber* de este libro. Ese saber que nos propone la autora para dejar de oír cantos de sirenas y recuperar los fines de la educación y el crecimiento humano. Esta revitalización de la educación que creo necesita de adultos que sepan estar en el mundo con sus matices, distinguiendo los ideales de sus formas degradadas, el trigo de la cizaña, con capacidad de discernimiento, y viviendo en primera persona la aventura del conocimiento. A todos los que quieran desafiar sus ideas pedagógicas, no puedo más que recomendarles este libro.

Tania Alonso Sainz
Universidad Complutense de Madrid

Comentarios a la reseña de T. Alonso Sainz sobre *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*

Agradezco a Tania Alonso Sainz su labor de disección de mi texto y su interés genuino por entender el pensamiento que está detrás. Mi respuesta va a ser más breve y menos elegante que su reseña, y voy a empezar por resumir lo que veo como el núcleo de sus preguntas. Me pregunta si mi intención es cuestionar el progresivismo y la comprensividad como tales o solo sus formas degradadas y quiere hablar de cómo renovar la educación. Voy a contestar las dos preguntas de manera conjunta.

Como siempre en educación, hay que especificar el contexto. Creo que es posible tener una Educación Primaria comprensiva de buena calidad bajo ciertas condiciones. Lo esencial es empezar por devolver la autoridad al maestro. Solo así es posible atraer a personas inteligentes a la profesión, personas que puedan servir de referentes tanto intelectuales como morales a los alumnos. Para obtener que las personas más idóneas quieran dedicarse a la enseñanza habrá que cambiar también la formación docente. Los años de formación de los maestros de Educación Primaria deberían ser una aventura intelectual y personal en compañía de profesores que tengan cosas importantes que decir.

Además, hay que romper con la idea de la inclusión a cualquier precio. Quiero hacer una observación lingüística y es que la palabra inclusión es innecesaria para todos los alumnos que se puedan

incluir. La palabra se suele usar cuando se trata de alumnos con problemas tan graves que su presencia en el grupo cause problemas para ellos mismos y para los demás. Se debe permitir que la escuela organice grupos paralelos para acomodar a alumnos con diferentes necesidades. Si esto no se hace, va a ser imposible reclutar a los maestros que necesitamos, porque la profesión no va a ser una profesión para estimular el aprendizaje, sino más bien una profesión de cuidado y de apoyo social.

Vemos una forma degradada de la comprensividad cuando estamos ante docentes no muy motivados y no bien formados, métodos de enseñanza no exigentes, poca evaluación y la inclusión en el aula de alumnos con problemas de todo tipo. Esa combinación de factores no puede dar un buen resultado educativo ni en el plano intelectual ni social.

En la Educación Secundaria, la comprensividad no es una buena idea. Los alumnos son demasiado diferentes y la comprensividad no corresponde a las necesidades de aprendizaje ni de un grupo ni de otro. Además de ser una manera ineficaz de organizar el aprendizaje causa frustración personal entre los alumnos. La comprensividad puede afectar negativamente el desarrollo personal de los jóvenes porque, en grupos en los que los alumnos son muy diferentes, es casi imposible que la escuela pueda exigirles el nivel adecuado para cada uno de responsabilidad por su trabajo y su conducta.

Otra manera de formular por qué está equivocada la idea de Educación Secundaria comprensiva es que introduce la mentira en la educación. Los

alumnos no son iguales en sus intereses y sus capacidades y querer ocultar esto a través de no enseñarles mucho y no exigirles casi nada es mentirles a ellos y a la sociedad. Es corromper a los jóvenes – y a los profesores.

Se menciona en la reseña la posibilidad de que la comprensividad sea una buena idea que se presenta en una forma degradada. Como he indicado creo que la comprensividad puede funcionar en la Educación Primaria con unas maestras bien elegidas y formadas si, además, se aplican métodos de enseñanza que estimulen el estudio y comprueben el avance de los alumnos. No da buen

resultado si no se permite exigir a los alumnos un esfuerzo seguido.

Se menciona en la reseña la cuestión de si los alumnos deben poder elegir su colegio. Mi respuesta tiene que ver con lo anterior. Si lo que ofrece la sociedad son escuelas degradadas, hay que evitarlas si es posible. Sería un tipo de sadismo condenar innecesariamente a un joven a malgastar sus años formativos. ¿Que así no todos se salvan? Es cierto, y por eso hay que seguir luchando para que los políticos cambien la política educativa.

Inger Enkvist
Universidad de Lund

Ibáñez-Martín J. A. y Naval, C. (Eds.). (2022). *Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad*. Narcea, 157 pp.

Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad, es un libro coordinado por José Antonio Ibáñez-Martín y Concepción Naval, compuesto por nueve capítulos escritos por diferentes expertos en el ámbito educativo que abordan los desafíos a los que se enfrenta la educación en relación con la formación de la personalidad y el carácter de los estudiantes. Sin embargo, su enfoque no queda limitado al ámbito académico, sino que también se ocupa de sus implicaciones en el desarrollo de la vida personal y social, a través de reflexiones acerca de la educación en valores éticos y de la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con el entorno.

En el capítulo primero, *Introducción. La educación del carácter entre los escenarios de la acción educativa*, José Antonio Ibáñez-Martín y Concepción Naval, contextualizan el tema transversal del libro trazando un marco histórico que se remonta doscientos años atrás y nos ofrece una perspectiva histórica acerca de la evolución del concepto de la educación del carácter en el mundo occidental, así como las implicaciones de los distintos paradigmas que trataron la idea. Finalmente describen las líneas principales de los enfoques de los distintos capítulos que conforman el libro.

El segundo capítulo, *La integración del mundo emocional en la vida personal para dar sentido a la educación del*

carácter, Josu Ahedo Ruiz parte de un análisis acerca del estado anímico actual de la juventud y su fragilidad ante los retos propios del desarrollo personal en la vida adulta. El autor establece una dialéctica con los paradigmas actuales de la educación emocional y ofrece una fundamentación teórica para la integración del mundo emocional en la vida personal, dando sentido a la educación del carácter para la adquisición de hábitos estables de la inteligencia y la voluntad: “cuanto más virtuosos seamos más podremos disponer y más se podrá dar” (p.40).

En el capítulo tercero, *Educación del carácter y democracia liberal*, Hanan A. Alexander discierne acerca del cultivo de valores éticos a través del estudio histórico de las tradiciones, en un contexto cultural donde prevalece el individualismo desconectado de lo común. Mediante el concepto de “espiritualidad inteligente” el autor nos ofrece un enfoque en el que la educación moral “evita tanto el dogmatismo como el relativismo y mejora la defensa comunitarista de la democracia” (p. 59).

Emanuele Baludzzi, en el capítulo cuarto *La educación del carácter y el desafío de la ecología integral: una alianza para el cuidado de nuestra casa común* subraya la vinculación entre la educación del carácter y el paradigma de la ecología integral. El autor destaca la importancia de fomentar desde la familia y la escuela una construcción identitaria con un sentido ético capaz de promover un desarrollo armónico en la persona, que es capaz de, libremente, comprometerse con la vida y con el medio ambiente.

En el quinto capítulo titulado *Educación de la phronesis, la brújula de las virtudes*, Aurora Bernal Martínez de Soria, establece una dialéctica crítica con el trabajo realizado por el *Jubilee Centre for Character and Virtues*, encabezado por Kristján Kristjánsson, en el que se desarrolla desde la psicología experimental un nuevo modelo de sabiduría práctica denominado *Neo-Aristotelian Phronesis Model*. La autora expone la fundamentación de una profunda reflexión acerca de las implicaciones educativas de los significados atribuidos en el proyecto de Kristjánsson a la prudencia o al “concepto aristotélico de buen sentido o sabiduría práctica o *phronesis*” (p. 72).

En el capítulo sexto, *Renovando la imaginación educativa en el Black Mountain College*, Chris Higgins, recupera la experiencia del brillante experimento educativo llevado a cabo en las montañas de Carolina del Norte entre 1933 y 1956, la escuela superior de arte *Black Mountain College* (BMC), importante cuna del movimiento modernista de mediados de siglo XX. El autor comienza su recorrido por la enseñanza en la escuela de educación superior ofreciendo una interesante reflexión crítica acerca de la tendencia contemporánea a “historizar” y “estetizar” el BMC y las limitaciones de su interpretación de acuerdo a tales términos, para después profundizar y poner en valor los fundamentos pedagógicos humanistas que sustentaron la institución.

El capítulo séptimo *Educación en amabilidad para atender al otro*, Marisa Musaio parte del concepto de amabilidad como un valor educativo “útil para humanizar el aprendizaje y las formas de enseñanza y conectarlas con una

educación que promueva la empatía, el altruismo y los comportamientos pro-sociales” (p. 112). La autora articula un marco reflexivo en el que la superación de comportamientos narcisistas e individualistas se torna un imperativo en beneficio del bien común, más aún en el escenario de inestabilidad y riesgo precipitado por la reciente pandemia de COVID-19.

En el capítulo octavo, *La educación del carácter en la universidad: apuntes teóricos y perspectivas internacionales*, por Concepción Naval y Jorge Luís Villacís, los autores abordan la pregunta por la formación del carácter en la educación superior, entendiendo como uno de los objetivos fundamentales de la institución “formar humanamente a los futuros profesionales y servir a la sociedad” (p. 126). En el capítulo los autores exponen distintas dimensiones y estrategias que impulsan la educación del carácter en la universidad, como a través del caso del programa *Core Curriculum*, implementado en la Universidad de Navarra, el cual tiene por objetivo contribuir a la formación humanista a través de la lectura de clásicos de la literatura universal.

En el noveno y último capítulo, *Grandes libros, educación superior y formación del carácter: a propósito de Robert M. Hutchins*, Ángel Pascual Martín expone la línea de línea de pensamiento Robert M. Hutchins (1889-1977), uno de los más importantes promotores de programas educativos basados en la lectura de Grandes Libros en los Estados Unidos. Leer en comunidad, es forzarse por comprender los temas tratados en los grandes libros, en los se tratan temas transcendentales acerca de la moral, del

bien y el mal, del sentido de la vida humana y del propósito de la sociedad, resulta una actividad fundamental para, en palabras del autor “escapar del dogmatismo y de la invasión de la libertad individual” (p. 141).

Nos encontramos ante una interesante obra de referencia para todas aquellas personas interesadas por el papel de la educación en la formación de la personalidad y el carácter. Las distintas perspectivas reunidas en este libro nos ofrecen la posibilidad de conformarnos una imagen completa, rigurosa, profunda y reflexiva sobre los retos que enfrenta la educación en la actualidad. Bajo una mirada que abarca perspectivas teóricas y empíricas, el valor conceptual de las

aportaciones recogidas en este libro sirve de contrapunto al relativismo subjetivista y emocional de la modernidad. Ante la tendencia general a la instrumentación de la educación, todo ello supone una cuestión trascendental para la reflexión acerca de la necesidad de educar el pensamiento humano para *ser*, y aún una justificación por la esperanza ciega depositada en la educación ante la posibilidad de un mundo mejor, y que, en cierto modo, su lectura despierta inquietud por tareas que laten en el corazón de la educación desde el principio de los tiempos, y que tenemos todavía pendientes.

María Casas Bañares
Universidad Complutense de Madrid

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M^a. del M., y García-Álvarez, J. (Eds.).(2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro, 308 pp.

El libro que a continuación se ofrece a examen de los/as lectores/as de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* es fruto del trabajo mancomunado de diferentes académicos/as que, bajo la edición y coordinación de los/as profesores/as Miguel A. Santos Rego, María de Mar Lorenzo Moledo y Jesús García Álvarez (GI ESCULCA - *Universidad de Santiago de Compostela*), nos ofrecen rigurosos análisis sobre las implicaciones que tiene para la educación el actual contexto social, que se define en términos de globalidad, diversidad y, aun así, conexión.

Se trata, pues, de un volumen denso, más por su extensión que por la complejidad o superfluidad de su contenido. No en vano, en sus casi 300 páginas se incluyen once trabajos que abordan desde múltiples perspectivas el tema central de estudio: la educación en red. Aporta coherencia y lógica la estructuración en dos partes bien diferenciadas: una primera (seis capítulos) de corte más teórico y epistémico donde se tratan los principios de la educación en red, y una segunda (cinco capítulos) donde la acción educativa en red es analizada en el ámbito concreto de la universidad y el desarrollo profesional.

Principia la obra con una introducción de los/as coordinadores/as. Es digno de mención el ejercicio de humildad y coherencia académica que sienta los cimientos de un libro tan ambicioso como el que aquí se presenta. Y es

que comienzan los/as editores/as reconociendo que la comprensión de un tema con la complejidad como el que se inician a abordar no se agota en este volumen, si bien sienta las bases para inicializar una vía de trabajo que interesa, y es que una sociedad en red requiere análisis oportunos y ajustados también en clave educativa. Anuncian, pues, un compendio de contribuciones en el que se estudian las posibilidades adaptativas de la educación a una sociedad en red, pues es en dicho marco contextual de diversidad donde ha de hacerse valer como eje de conectividad.

Abren la primera parte los profesores Antonio Bernal y Antonio R. Cárdenas, de la *Universidad de Sevilla*, junto al profesor Juan Alfredo Jiménez Egizábal de la *Universidad de Burgos*. Lo que este primer capítulo ofrece es una visión sistémica de la educación emprendedora, toda vez que es sobradamente reconocida su relación con el progreso del bienestar social en un marco global, siendo su posicionamiento de partida el reduccionismo que puede suponer el entenderla como un fenómeno individual y atomizado.

El segundo capítulo, a cargo de Manuel Fernández Cruz y F. Borja Fernández García-Valdecasas (*Universidad de Granada*), ofrece un análisis sobre las tendencias de formación en red, más allá del entorno estrictamente institucional, de los profesionales de la educación. Es así como, además de una revisión sobre las nuevas corrientes en la formación universitaria, donde se abordan cuestiones como la calidad, la sostenibilidad, o el aprendizaje interprofesional o en red, entre otros, terminan por ofrecer una

más que interesante experiencia de una agrupación estratégica (red de entidades) que conforma sinergias para la mejora de la formación inicial de profesionales de la educación.

Llega el tercer trabajo de la mano de las profesoras Cebreiro, Fernández-Morante y Casal-Otero de la *Universidad de Santiago de Compostela*. Las expertas de la universidad compostelana discuten acerca de las posibilidades y los desafíos que abren las tecnologías educativas frente a la formación en red. Se insiste en que la tecnología, *per se*, no es sinónimo de formación en red, pues median variables como los discursos más tecnológicos que educativos, políticas sobre tecnología alejadas del conocimiento científico o la necesaria investigación en el ámbito.

Por su parte, el profesor Joaquín Gairín (*Universidad Autónoma de Barcelona*), en el cuarto capítulo, se centra en las redes de comunidades de práctica profesional y en lo que estas pueden aportar a la educación y la formación. Lo que se ofrece es un certero tratamiento del funcionamiento y de las posibilidades de estas comunidades, donde la competencia común entre diferentes personas que viven en comunidad y comparten prácticas se convierte en elemento de desarrollo, no solo educativo, sino también profesional.

El quinto capítulo reúne a los/as tres coordinadores/as del libro junto a su compañera de la USC Ana Vázquez. Presentan un trabajo sobre una de las líneas que más han cultivado en los últimos años en su grupo de investigación: la educación no formal. Y es que ya adelantan que la naturaleza de los procesos educativos no formales son

un medio idóneo para el trabajo en red, en tanto que potencia los vínculos entre las personas y sus comunidades, con las oportunas consecuencias que de esas relaciones se derivan en términos de capital social.

Desde México, cierran la primera parte los profesores Jacobo García, Armenta Beltrán e Ibarra Aguirre (*Universidad Autónoma de Sinaloa*). En su capítulo ponen el énfasis en entender las redes en su vertiente preelectrónica, como un fenómeno que, si bien se diversificó con Internet, no se originó con el mismo. Bajo esta premisa, sustentan su posterior argumentación en las ideas de tres pensadores: Rafael Ramírez Castañeda, Rabindranath Tagore y Jiddu Krishnamurti.

Inaugura la segunda parte de la obra el sexto capítulo, que corre a cargo del profesor Miguel A. Escotet (*University of Texas y Universidad Intercontinental de la Empresa*). En él se toma una perspectiva de futuro acerca de la educación superior, y lo que el profesor Escotet advierte es la imperiosa necesidad de que la universidad dé respuesta a las tendencias de educación a lo largo de la vida y en red, especialmente en términos de relaciones con el mercado de trabajo.

Desde la *Universidad de Harvard*, es Fernando Reimers quien aborda en el octavo capítulo las redes en la innovación universitaria. La idea base de su aportación reside en la creencia de que las redes que establecen las universidades, tanto entre sí como con otras instituciones, optimizan sus tres funciones principales y contribuyen a generar mayor impacto social.

El noveno capítulo, fruto del trabajo de las profesoras González-Sanmamed (*Universidad de A Coruña*), Souto-Seijo y Estévez-Blanco (*Universidad de Santiago de Compostela*), presenta un estudio de caso en el que se pretende identificar cuáles son los elementos que constituyen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios del ámbito de Ingeniería y Arquitectura con un desempeño excelente. Lo que concluyen es que son tres las categorías clave que inciden en dicho desarrollo: las actividades, las interacciones y los recursos.

El décimo y penúltimo capítulo del libro corre a cargo de las profesoras Fernández-Salinero (*Universidad Complutense de Madrid*), Martín-Gutiérrez (*Universidad Internacional de La Rioja*) y Montoro-Fernández (*Universidad Loyola Andalucía*). En él proponen un análisis de la promoción que desde la Unión Europea se hace del emprendimiento. Más concretamente, se enfocan en el ámbito de la formación para el empleo y en las redes de cooperación que al respecto establecen los Estados miembros, reparando en los diferentes programas emprendedores que existen en el marco comunitario.

Es la profesora Rodríguez Izquierdo, de la *Universidad Pablo de Olavide*, quien se encarga de cerrar la obra. Se trata de una investigación en la que se analiza la

calidad en las redes de colaboración que se construyen entre la universidad y la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. La conclusión apunta a que la reciprocidad entre los diferentes agentes, en un auténtico equilibrio en las relaciones, es un elemento diferenciador en este tipo de proyectos educativos.

Estamos, pues, ante un libro que abre líneas de trabajo de interés y actualidad en el ámbito educativo, y que lo hace además atendiendo a los desafíos que la educación ha de enfrentar en una sociedad que se dice del conocimiento y en la que la globalidad y la diversidad han transformado los esquemas comunitarios como nunca antes. Además, los/as autores de los once capítulos que lo conforman abordan diferentes temáticas y dimensiones que, en conjunto, ofrecen una panorámica amplia acerca de lo que es, o ha de ser, la educación en un mundo de redes. Se trata, en definitiva, de una obra que puede resultar de interés para todas aquellas personas a las que les interese el presente y el devenir educativo, pues en ella se abren espacios de análisis, reflexión y diálogo sobre los retos a los que se ha de enfrentar, y que ya está enfrentando, la educación en el actual entramado social.

Ígor Mella Núñez
*Universidad de Santiago
de Compostela*

Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro, 189 pp.

Decía Julio Cortázar en uno de sus poemas: “Siempre fuiste mi espejo, / quiero decir que para verme tenía que mirarte”. La alteridad es lo que da sentido a la existencia y nos configura como seres humanos, porque somos seres sociales y porque somos en la medida que hay un otro u otra diferente cuya presencia nos interpela. Amparados en una tradición filosófica cuyo autor de referencia es Levinas, los autores y autoras de este magnífico libro ofrecen una síntesis de lo que es una trayectoria intelectual en torno al desarrollo de lo que se ha denominado Pedagogía de la Alteridad, del que los grupos de investigación que llevan el peso del texto son partícipes desde hace años, tanto desde la Universidad de Murcia (España), con los profesores Ortega y Mínguez como máximos representantes, como desde la CETUS Universidad de México, con el profesor Linares.

En este contexto hay que entender esta obra, que lleva como ilustrativo subtítulo “*Un compromiso ético con otro modo de educar*”, que a mí personalmente me evoca el título del último y maravilloso libro de José Manuel Esteve “*Educación: un compromiso con la memoria*”. A lo largo de sus capítulos plantea, como dice acertadamente el profesor Ortega en el prólogo, más preguntas que respuestas (p. 11), en el sentido de que pretende ofrecer reflexiones valiosas para cuestionarnos el hecho educativo y su praxis, pero eso sí, desde

sólidos fundamentos teóricos. En este sentido, considero que la Pedagogía de la Alteridad, en sintonía con lo explicitado por las autoras y autores, debe constituir una experiencia en la que se muestre la interiorización y apropiación que debemos hacer como educadores y educadoras del valor de la presencia del otro y de nuestra responsabilidad y compromiso para con el mismo, sin que medie en esa relación, como manifiesta Levinas, una espera de reciprocidad, ya que es una relación con sentido en sí misma desde su manifestación ética.

Así, nos adentramos en primer lugar en un recorrido sobre el origen y desarrollo de la propuesta educativa implícita en la Pedagogía de la Alteridad, la cual, en palabras del profesor Linares

busca mostrar con claridad cómo el desarrollo de uno mismo está subordinado al reconocimiento del otro y cómo todo acto educativo es, por su propia naturaleza, una relación ética, un compromiso de asumir responsablemente el cuidado de cada alumno y una necesidad imperiosa de que el profesor testimonie con su vida esa certeza (p. 34).

Deudora de la ética de Levinas fundamentalmente, y de la relación que tuvo con autores como Husserl o Ricoeur, entre otros, considero que una de las aportaciones más interesantes que realiza es en torno a la relación ética entre docente y alumnado, relación asimétrica y que precisamente por eso requiere de una responsabilidad respecto del estudiante. De ahí se derivan los conceptos que conforman los epicentros del resto de capítulos del libro, que desarrollan de forma más profunda las implicaciones pedagógicas del concepto

de responsabilidad en Levinas, sustrato y deber humano, teniendo en cuenta las circunstancias del educando e introduciendo criterios de libertad y justicia en el quehacer docente; del proceso de acogida (la hospitalidad también, en clave leviniana) en educación y su importancia, así como su vínculo con el encuentro y la escucha, siendo “respuesta a la interpelación del otro, nunca imposición” (p. 101); de la compasión como principio rector, respuesta a la injusticia, sensibilidad ante la necesidad del otro u otra, un proceso de “hacerse prójimo” (p. 131) en educación; del testimonio como experiencia íntimamente relacionada con la recuperación de la memoria y estrechamente relacionado con los derechos humanos; y de la esperanza (término con tantas y queridas resonancias freireanas),

a la que nos abrazamos en la búsqueda de sentido y del cambio cuando educamos.

En definitiva, un libro que nos plantea dilemas, desafíos, pensamientos, líneas de acción y planteamientos pedagógicos teniendo en el centro de todos ellos a la ética como eje para la construcción de relaciones educativas, la generación del conocimiento y de una manera más humana de entenderlas y desarrollar el quehacer educativo. Como decía el propio Levinas, en una cita incluida en uno de los capítulos del texto: “Lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder” (p. 110).

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

Esteban Bara, F. (2023). *Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser*. Encuentro, 186 pp.

Tras el sugerente título de *Universitarios*, acompañado del irónico subtítulo *Lo que son y lo que dicen ser*, su autor, Francisco Esteban Bara, nos ofrece una mirada crítica, a la par que interesante y constructiva, sobre la institución universitaria y sus «habitantes», tanto los que se albergan de forma más o menos permanente (profesores, académicos, etc..) como los transeúntes (estudiantes, doctorandos y doctorados, investigadores visitantes o en formación, etc.). Todos pueden ser calificados de «universitarios»; a saber, los que están ejerciendo la docencia, los que se encuentran estudiando hasta que egresen, y los que han estado, es decir, los que ya poseen el título, grado o el máster necesario para ser denominados como tal. En esta amena y reflexiva obra, su autor nos brinda una perspectiva crítica pero también un juicioso y metódico análisis especulativo que invita al lector a pensar, o repensar, la vida universitaria, sus hábitos, su misión (o misiones) y, sobre todo, su importante función social en una comunidad democrática como es la nuestra.

Vale la pena recordar que no es la primera vez que el profesor Esteban realiza y plantea un estudio profundo sobre la universidad, acerca de su tradición, así como de sus funciones y costumbres. De hecho, a la luz de sus publicaciones, se podría afirmar que en su nutrida e ingente trayectoria académica se ha centrado, entre otros ámbitos, en la Filosofía de la Educación,

la Educación Moral y la Ética docente, pero, en particular, en las filosofías de la universidad como institución educativa superior por excelencia. Textos tan originales como *La universidad light* (2019), *Bienvenidos a la universidad* (2021) o *Chistes de Eugenio para repensar la Universidad* (2021), por citar algunos; así como artículos de la talla de «El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una oportunidad tras la Covid-19» (2023), «Extravío de la educación universitaria contemporánea» (2022), «El desarrollo de la razón práctica en estudiantes universitarias del ámbito de la salud, según el enfoque de Martha Nussbaum» (2021) o «La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020» (2020), por mencionar los más recientes, ilustran este hecho.

Más allá de sus publicaciones, la obra que nos ocupa –que es principalmente una reclamación de la cultura, de la Universidad como institución de formación ética y humanística en el sentido más mayúsculo del término– se estructura en doce capítulos y un epílogo. A lo largo de sus páginas, la temática pivota sobre cuatro o cinco aspectos fundamentales que intentaremos abordar. Aún a riesgo de olvidos, podríamos decir que los temas clave sobre los que versa son la sedicencia, el crucial papel del conocimiento, la relación docente-discente a través de la tutoría universitaria, la autonomía universitaria y, por último, la misión y labor principal de la universidad. En definitiva, qué implica, qué supone y qué exigencias tiene ser universitario –tanto a nivel humano y moral como en el ámbito cognoscitivo y profesional–.

De forma transversal, estos temas van surgiendo, de explícita o implícitamente, a lo largo de los capítulos, párrafos y líneas que componen este opúsculo. Sea como fuere, antes de entrar pormenorizadamente en cada uno de ellos, conviene subrayar que el profesor Esteban nos recuerda, de forma oportuna y acertada, que la Universidad es, ante todo y desde sus orígenes, un proyecto humano de personas, con personas y, sobre todo, para personas. Este aspecto sienta las bases de por qué la Universidad debe responder a un plan humanizador y, por este motivo –por la búsqueda de la verdad, la bondad y la belleza–, es buena para todos sus integrantes además de beneficiar a la sociedad que la acoge.

Sin embargo, vayamos por partes. El autor destaca que uno de los mayores problemas de la universidad, y en particular de los universitarios, es la sedicencia. Es decir, los que dicen serlo, otorgándose un título o calificativo tan complaciente, excelso, extraordinario y sublime como el de universitario, cuando no cumplen más que el mero requisito de disponer de un grado, ser profesor o estudiante. Empero ser universitario significa mucho más que eso, supone creer, ejercitar y cultivar una forma de vida, tener una determinada relación con el conocimiento, gozar de una determinada ética y, sobre todo, humanismo, entre otros múltiples aspectos de vital relevancia.

A decir verdad, el tema de la sedicencia universitaria es un asunto recurrente en este tratado. La sedicencia supone una especie actitud de todo vale, de *¡Carpe Diem!*, de relativismo y de conformismo

que ha dañado mucho la universidad como institución de educación y formación superior, así como a las personas que forman parte. Este aspecto nos aboca directamente al tema del conocimiento, otro de los puntos clave sobre los que la obra trata. Si bien se asume, de entrada, que el conocimiento es por definición falible, no por eso se acepta que todo es conocimiento, que todo es saber o que cualquier saber puede formar parte de la formación universitaria. No cabe duda de que, si hay alguna institución en la que el conocimiento juegue un papel fundamental, tanto en su transmisión como en su construcción, esta es la Universidad. El profesor Esteban pone sobre la mesa que, mucho más allá de formar profesionales, uno de los aspectos cardinales que ha de definir la Universidad, y por ende el universitario, es su amor y su admiración hacia el saber. De hecho, él mismo insiste en la importancia que tiene el papel del intelectual, del sabio, del que aprende y enseña a dudar, del que enseña y aprende a pensar, a saber, a filosofar. Una de las grandes aportaciones que realiza esta obra es, posiblemente, subrayar el crucial protagonismo que debería tener en la universidad el interés por la búsqueda de la verdad, de la bondad y de la belleza como aspecto esencial y misión principal. Cualquiera que haya transitado por esta institución debería ser un sabio, una persona que conoce, consciente de todo lo que aún le falta por conocer, que piensa, razona y reflexiona por sí mismo. Debería ser, como afirma Esteban, un incomprendido.

Por esta razón, en este interesante e inspirador libro, se pone de manifiesto

el papel de las clases magistrales, en contra del mito de la constante innovación docente, y de la importancia de las tutorías universitarias como espacios auténticos de encuentro para conversar, dudar y en definitiva pensar conjuntamente (profesores y alumnos). Sobre la primera cuestión, las clases magistrales, cabe congratularse de la oportuna y acertada defensa que realiza la obra que tenemos entre manos. De un tiempo a esta parte, estas han caído, además de en un desuso generalizado, en un creciente menosprecio con la consecuente merma de su práctica. No obstante, el autor nos recuerda que las lecciones magistrales son una verdadera experiencia intelectual, profunda e incluso transcendental. Constituyen un elogio a la transmisión y una apertura de la interioridad espiritual del docente hacia el otro, hacia los otros. Un espacio en el que el profesor dinamiza del discente el deseo de saber, le empuja a amar lo que él ama, el conocimiento, el saber, la ciencia, la reflexión, el pensamiento. El Dr. Esteban nos recuerda, acertadamente y en su defensa que, si bien en las clases magistrales no hay movimiento aparente, eso no significa que no haya movimiento puro.

Junto con las lecciones o clases magistrales, la tutoría ejerce una función decisiva en la enseñanza universitaria. La universidad postmoderna ha hecho que, en muchas ocasiones, el acompañamiento al estudiante se limite a una mera transmisión de información: por ejemplo, en qué consiste la evaluación única o continua de una asignatura, qué bibliografía es la obligatoria para superarla

o qué documentos, textos o artículos resultan complementarios o sirven para ampliar el contenido del programa docente, en el mejor de los casos. El profesor Esteban, en este apasionante y apasionado texto, nos interpela a volver a la tutoría universitaria como el espacio privilegiado donde sentarse, conversar y pensar conjuntamente, el lugar por excelencia desde el que plantear dudas, en el que enseñar a indagar, razonar y preguntarse y, como no, en el que devenir un referente –moral e intelectual– para los alumnos. Entre las líneas de esta obra se entre lee una vuelta a la fe pedagógica, a la ilusión de volver a hacer de la universidad un lugar de encuentro entre profesores y alumnos, interesados por la construcción conjunta del conocimiento, de la búsqueda de la verdad, del bien y de la belleza. Esta misión, o misiones principales de la universidad, nos lleva directamente al problema de su autonomía, en ella debe radicar su esencia y su *modus operandi*. Sin autonomía, sin libertad, no hay universidad. Simplemente una institución sometida a los avatares del mercado, subyugada a la comunidad en la que se inserta sin poder orientar su transformación ni, por ende, mejorarla e impulsar su desarrollo.

Con todo, al margen de la buena intención que acompaña estas breves líneas, ningún resumen o reseña pueden englobar la amplitud y profundidad de ideas, aportaciones y sugerencias que realiza este espléndido volumen. Estamos ante un monográfico que, con una excelente y amena literatura, nos plantea problemas de primera magnitud, que solicita volver a poner la universidad

a la altura que merece, como lugar de encuentro del saber, de profesores y alumnos, como un espacio de reflexión y de referencia cultural y social. En definitiva, como una institución que ha de liderar el desarrollo social, que ha de enfocar la transformación hacia una mayor justicia, equidad y bienestar sociales. Dicho en otras palabras,

un lugar humanístico y humanizador. Y a esta reivindicación nos sumamos muchos académicos y estudiantes que, ¡a qué negarlo!, como el Dr. Esteban, autor de este sugestivo y fascinante ensayo, amamos sin paliativos la universidad.

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona

Pérez Guerrero, J. (2022). *Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada*. EUNSA, 410 pp. Prólogo de J. A. Ibáñez-Martín.

“*Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada*” es un libro del profesor Javier Pérez Guerrero en el que se reflexiona en torno al concepto de educación personalizada, en un intento por delimitar los principios sobre los que se sustenta, los objetivos que persigue y sus posibles líneas de actuación. En palabras del autor “la educación personalizada parece haberse convertido en un tópico de contenido difuso” (p. 39). José Antonio Ibáñez-Martín opina eso mismo en el prólogo del libro, al describirla como “un mantra de fundamento poco conocido” (p. 13). Ante esta situación, el autor decide ahondar en el tema para descubrir el verdadero significado de estas dos palabras cuando se expresan juntas.

En cuanto a la estructura de la obra, al inicio se mencionan las ideas centrales del libro a las que se vuelve de forma recurrente analizando en cada ocasión un aspecto distinto. La comprensión de dichas cuestiones resulta fundamental para entender en profundidad el concepto de educación personalizada. Por ello, un concepto que parece relativamente sencillo al comienzo se va enrevesando hasta convertirse en un término lleno de matices. Cabe señalar que todo ello lo hace apoyándose en las ideas de multitud de autores y aludiendo recurrentemente a la mitología y a la religión.

Tal y como acabo de mencionar, a lo largo de las páginas se abordan diversas nociones que conforman la educación

personalizada. Como en esta reseña no puedo abordarlas todas me centraré en las ideas que me han parecido más interesantes.

La cuestión central de la obra viene recogida en la siguiente frase: “la persona humana carece de iniciativa respecto a su naturaleza, pero no respecto a aquello en lo que acaba convirtiéndose, pues su conducta genera una especie de segunda naturaleza que ya no es ni recibida ni común” (p. 96).

Coincido con el autor en que, a pesar de que todos tengamos una naturaleza común, cada persona es humana de forma personal, singular, propia y única. Es ahí donde radica la esencia de cada uno. A este respecto, la educación personalizada persigue el desarrollo personal, entendiéndolo como un hacer crecer la esencia de uno mismo. Ello permite que cada cual se muestre tal y como es y desarrolle un proyecto de vida personal.

Para que la vida se vuelva manifiesta de la persona, deben darse dos condiciones. Por un lado, cada persona debe conocerse a sí misma, lo cual requiere una indagación personal, un volverse hacia dentro, hacia el interior; un ejercicio poco habitual hoy en día. Por otro lado, cada cual debe construir su propia identidad social, entendiéndola esta como una vía de expresión del ser personal, de forma que pueda aportar al mundo aquello que solo él o ella puede. Estas son precisamente las principales labores que le corresponden a un educador: ayudar a los educandos a descubrir quiénes son y a aprender a vivir en consonancia. En efecto, el maestro debe animarlos a iniciar un proceso de conocimiento personal imprescindible para

poder revelar al mundo lo que atesoran en su interior, aquello que en esencia son.

Quisiera detenerme en este punto y cuestionar la concepción que tiene el autor en torno al yo. Este concibe a la persona como un ser aislado, ajeno a la realidad externa. Por ende, defiende que las funciones que desempeñamos en la sociedad no nos definen como personas y que, por lo tanto, no nos debemos identificar con ellas. A su parecer, para conocer realmente a alguien debemos trascender el lugar que esa persona ocupa en la sociedad. Por esta razón, el proceso de conocimiento personal lo equipara a la xilografía y la litografía:

cuando un maestro hace una imagen de madera o de piedra no hace que la imagen entre en la madera, sino que va sacando las astillas que tenían escondida y encubierta a la imagen; no le da nada a la madera, sino que le quita y expurga la cobertura y le saca el moho, y entonces resplandece lo que yacía escondido por debajo (p. 129).

Este planteamiento me suscita la siguiente reflexión: ¿Es posible separar el ser personal de su identidad social? ¿Son realmente dos cosas distintas o son una y la misma cosa? Al contrario de lo que defiende el autor, opino que ambas dimensiones conforman un ente único. No nos podemos desligar de las funciones que desempeñamos en la sociedad al tratarse de una parte importante de nosotros mismo. Nuestros actos nos constituyen, nos van conformando. A continuación, trataré de concretar esta idea por medio de un ejemplo extraído de mi propia vivencia. Una persona que

se dedica al diseño ve el mundo y se posiciona en él de una forma determinada, distinta a como lo haría una persona que se dedica a otra profesión. Le es imposible no fijarse en los objetos, en su utilidad, en su forma,... Todo ello demuestra que su condición de diseñador le constituye, erige su yo.

Unido a ello, considero que los roles sociales son meras abstracciones, que no se materializan hasta el preciso instante en el que una persona los encarna. Por tanto, es completamente imposible desempeñar una función social de forma impersonal, porque en ese caso no tendría una existencia real. Creo que es precisamente ahí donde radica la autenticidad personal, en el hecho de apropiarte de ese personaje, de hacerlo tuyo, de realizar esa función como solo tú podrías. En definitiva, considero que el ser personal se expresa a través de la acción o, dicho de otro modo, el carácter íntimo se extiende a todo lo que uno hace. Por este motivo, opino que la siguiente afirmación, recogida en el libro, necesitaría más precisión: “Trato de ser para mis alumnos una persona real, esa persona que yo soy. Trato de ser auténticamente yo en mi relación con ellos [pero] con mucha frecuencia me comporto más como profesor que como yo mismo” (p. 146). Como acabo de mencionar, el rol del profesor cobra vida en el preciso instante en el que una persona lo asume, por tanto, a mi juicio, dicha frase requiere más matizaciones. Es evidente que no actuamos de igual manera en cualquier contexto porque cada situación exige que nos comportemos de una forma determinada, pero eso no significa que dejemos de ser nosotros

mismo. Yo misma, no desempeño mi papel de hija, de alumna o de amiga del mismo modo, pero siempre actúo desde lo que soy, sin perder nunca mi esencia, o por lo menos eso intento.

Hasta el momento me he centrado en esa *segunda naturaleza* que menciona el autor, en aquellas características distintivas que hacen que cada cual sea único. No obstante, ahora me gustaría enfocarme en aquello que todas las personas comparten: la naturaleza humana.

En este punto, coincido totalmente con el autor en que las personas poseen una naturaleza humana que es compartida por todas ellas, pero partiendo de esa dotación previa cada cual se desarrolla de una forma particular. La posibilidad de destinar nuestra vida nos hace responsables de nosotros mismos. Sin embargo, no debemos olvidar que el fin último está determinado por la naturaleza humana y, por tanto, también la libertad. La labor del educador consiste precisamente en que los educandos acepten este hecho y quieran hacer el bien, que hagan lo que deben en tanto que seres humanos. De esta manera, su forma de existencia personal estará inspirada en la naturaleza recibida. Es decir, su actitud y su conducta confirmarán su condición de ser humano. Esa correspondencia entre lo que la persona está llamada a ser y lo que es, hace que la vida cobre sentido.

Aquí radica la complejidad de la tarea docente. Los educadores tienen una gran responsabilidad porque deben procurar que los educandos destinen sus vidas de forma adecuada. Se trata de una tarea compleja ya que este deseo de actuar acorde a lo que dicta la recta razón debe nacer del propio sujeto, no puede

ser impuesto por una persona ajena. El autor plantea que la manera de hacerlo es a través de un encuentro personal que dé lugar a una relación de amistad en la que se comparta lo valioso de la vida. De esta manera el educador podrá influir en los educandos, quienes probablemente acaben integrando esos valores en su ser. Esta propuesta que hace el autor nos parece a muchos muy cuestionable ya que parece que se trata de influir en las personas de forma encubierta aprovechando la relación de amistad que existe entre el profesor y el alumno.

Por otro lado, este planteamiento demuestra que la tarea de educar no se le puede encomendar a cualquiera, tan solo podrán dedicarse a esta profesión aquellas personas que sean íntegras. A este respecto, considero oportuno rescatar una cita de Ibáñez-Martín (2017) con la que coincido totalmente:

La coherencia entre la propia vida y la enseñanza es condición precisa no sólo para que el alumno se moleste en considerar si vale la pena escuchar las razones que el profesor ofrece..., sino incluso para que el profesor pueda llegar a conocer profundamente el significado de lo que ha de enseñar (p. 189).

Como se habrá podido observar se trata de un libro muy profundo que aborda el concepto de educación personalizada en su entereza. Por ello, recomiendo enormemente su lectura a todo aquel que esté interesado en conocer los fundamentos filosóficos en los que se sustenta la educación personalizada. No obstante, me permito advertir que, al contrario de lo que uno pueda pensar al leer la contraportada del libro, donde

se da a entender que el libro es sencillo y fácilmente comprensible, lo cierto es que se trata de una obra, por los temas que trata, muy compleja. Lo subrayo porque quien se decida a leerlo debe estar dispuesto a hacer un esfuerzo considerable por comprender los planteamientos del autor, de no ser así lo más probable es que desista y abandone su lectura sin haber extraído ninguna conclusión valiosa. Sin embargo, creo que lo mínimo que podemos hacer para compensar el enorme trabajo que le ha supuesto al autor escribir un libro de este calibre, es aceptar el reto de leer la obra e intentar entender lo que el autor trata de

decirnos. Además, puedo asegurar que esta no deja indiferente a los lectores y que se pueden extraer aprendizajes muy valiosos a partir de las reflexiones que suscita su lectura.

Sofía Larrañaga Altuna
Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.

Nasarre Goicoechea, E. (Ed.). (2022). *Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo*. Narcea, 209 pp.

En la presente propuesta editada por Eugenio Nasarre Goicoechea, se pone en manifiesto la tarea educativa necesaria para la sociedad actual. Este ensayo colectivo titulado *Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo* presenta una radiografía muy detallada de la sociedad actual en continua deconstrucción, que genera un desapego de lo existente así como la figura de la cultura de la cancelación. En esta nueva realidad de destrucción de todo propósito aparece una necesidad de cambio de mentalidad, la cual se llega a calificar como encrucijada. En esta obra, paralelamente, se hace alusión en numerosas ocasiones al avance científico-tecnológico; donde lo humano adquiere un valor fundamental pues no puede llegar a ser sustituido por máquinas. Las bases conceptuales en las que se desenvuelve el libro mediante las cuales reivindica una educación humanista son: la razón y la libertad. Los distintos autores que han colaborado en este libro han generado un conocimiento pedagógico clave a mi parecer, para recuperar la rama gnoseológica y normativa de la pedagogía. Si queremos lograr la supervivencia de la sociedad se debe formar al ser humano en virtudes intelectuales, sociales y morales. Así -añade Nasarre- es necesario formar en un lenguaje común y en el don de la libertad. Este libro forma parte del ámbito de políticas educativas y se ha llevado a cabo en el contexto temporal de la elaboración de la LOMLOE; podemos encontrar ciertas críticas ante esta ley -y

las anteriores- que han desvalorizado las humanidades en la escuela, así como de la propia Educación Humanista. Igualmente, hace alusión a la importancia de que el Estado cultive y propague esta educación en sus ciudadanos.

A lo largo del primer capítulo, Gregorio Luri esboza las corrientes e ideas predominantes en la mentalidad pedagógica *New Age* que han llevado a la deconstrucción de la tarea educativa. Igualmente, defiende la escuela como una institución imperfecta pero noble y pretende acabar con la pedagogía de la sospecha existente especialmente relacionado con el papel de la escuela.

Miguel Herrero es el encargado del segundo capítulo; a través del cual defiende la valiosa función de las humanidades para el SXXI especialmente, desde el enfoque de la formación humanística integral de los educandos a partir de la escuela pública. Asimismo, refuerza el valor positivo de estas disciplinas como un instrumento de cohesión social, de formar ciudadanos conscientes y los instrumentos cognitivos que proporciona su estudio (memoria y esfuerzo), así -añade- que es una vacuna contra el adoctrinamiento (las humanidades no son neutras, pero sí neutrales en cuanto a que son de todos).

Carmen Guaita en *Las claves de la relación profesor-alumno* (capítulo tres) expresa la importancia de lo humano y la labor del docente, que es trascendental, para su permanencia. A lo largo del capítulo defiende el valor del diálogo en el propio desarrollo profesional en distintos ámbitos; (i) personal; (ii) interacción con el alumno; (iii) el entorno del centro

y la sociedad; (iv) la profesión docente consigo misma; (v) la familia. A su vez, señala en la relación profesor-alumno la conexión del pasado y futuro concluyendo en que la ética no es un lugar al que regresar, sino un camino lento por el que seguir progresando. Los alumnos han nacido en un contexto totalmente distinto al de los profesores, pero es imprescindible no perder la noción del tiempo y su valor como constructor de la personalidad. Ante el avance de lo virtual, Guaita añade que necesitamos las virtudes clásicas (prudencia, justicia, fortaleza y templanza), porque son los únicos y verdaderos avances de la sociedad.

El capítulo cuatro realizado por Juan Antonio Gómez aborda, a mi parecer, un concepto clave de la educación que se encuentra en crisis: la autoridad. El autor expone cómo la autoridad ha perdido su papel principal y las consecuencias de esta ausencia. Se ha configurado una nueva pedagogía que niega la autoridad y se sustituye por otros conceptos con mejor prestigio pero que esconden unas consecuencias nocivas en la propia educación. Finalmente, añade propuestas para recuperar la autoridad, tanto a nivel personal, social y político. Para acabar con la crisis de educación, debemos solventar la crisis de principios que ha instaurado la cultura de la sospecha; por lo tanto, los docentes tienen un papel clave: “al margen de todos los problemas que tiene la educación, mientras existan personas apasionadas por la tarea educativa que mantengan la ilusión, la entrega, el cariño y la autoridad, habrá esperanza” (p. 97).

En *Crecimiento y desarrollo personal: construyendo un futuro más humano* (capítulo 5) Agustín Dosil presenta una visión integral y plena a partir de la psicología, antropología y neurociencia para la formación de un futuro más humano. Dosil presenta la necesidad de un nuevo diseño educativo en este contexto, así como señala las consecuencias de los usos y abusos de las nuevas tecnologías. A medida que presentaba estos aspectos, proponía recursos y respuestas educativas muy necesarias para el crecimiento y desarrollo personal.

En el capítulo seis, Agustín Domingo plantea el aprendizaje de las virtudes en nuestra sociedad actual sin ceñirnos únicamente en una teoría procedimental. El autor presenta la aportación de MacIntyre para explorar las huellas del aprendizaje de las virtudes. Igualmente, añade la ausencia de planteamientos de estas en las políticas educativas; finaliza reivindicando la importancia de repensar las virtudes con una antropología práctica que tiene en cuenta la complejidad y vulnerabilidad de la voluntad.

En el capítulo siete Xavier Pericay expone a partir de distintas anécdotas la desvalorización del lenguaje común. Critica esa sociedad actual que pretende acabar con la conservación del conocimiento compartido (la cultura y la tradición) como una barrera a la formación de la persona. No se puede formar sin una base, sobre el vacío y el nihilismo identitario. Igualmente, critica la suplantación de la lengua común en el ámbito educativo, así como analiza la implantación de nuevos términos mediante las

políticas educativas (tanto nacionales como supranacionales). En ocasiones, esta modificación de términos no cambia nada o tapa cosas, también se añade que sirve para transmitir mentiras y disimulos desde el nuevo pedagogismo.

José María Martínez-Val a lo largo del capítulo ocho explica cómo se fue construyendo el conocimiento científico sobre nuestro entorno (físico, químico y biológico), de ese capítulo *la verdad científica* me parece clave señalar una serie de ideas; las situaciones de discusión y controversia que surgen en la investigación, las proposiciones que se adquieren por inducción son verdades hasta que se vuelven más exactas o excepciones y la necesidad de la consciencia y conciencia en el método científico. Las ciencias sociales causan más controversia que las experimentales porque no se pueden medir de la misma forma, pero sí se deben entender los hechos que se están tratando para comprender nuestra civilización. Por lo tanto, es imprescindible en la ciencia identificar muy bien nuestros fines, aplicar los medios

necesarios y disfrutar de los efectos conseguidos.

El libro concluye con el último capítulo elaborado por Gregorio Robles y Jesús Moreno quienes emplean la metáfora de Don Quijote y Sancho Panza para explicar la relación entre la tecnología y los humanos; es decir cómo ambos personajes sin perder su esencia crecieron, por lo tanto, es imprescindible humanizar la tecnología o *quijotizarla* y *sanchizar* a los humanos; en otras palabras, que conozcamos las capacidades para mejorar nuestras vidas, así como las amenazas para minimizarlas.

Este libro es importante para la formación de futuros profesionales de la educación pues aborda cuestiones clave de la crisis del conocimiento pedagógico, así como la falta de normativa. Estas cuestiones deben ser abordadas desde las facultades de educación para aproximarnos a la intencionalidad educativa; es decir el *para qué* de la escuela.

Carmen Fontaneda Amo
Universidad Autónoma de Madrid

Vila Merino, E. S. y Hijano del Río, M. (2022). (Coords.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa*. Octaedro, 129 pp.

Eduardo S. Vila Merino y Manuel Hijano del Río han logrado captar la atención con su novedosa publicación que salió a la luz en el verano de 2022. Un proyecto llevado a cabo por un grupo de docentes de la Universidad de Málaga - más concretamente, del Área de Teoría e Historia de la Educación, del Máster Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas- cuyos textos giran en torno a la transferencia del conocimiento educativo desde una perspectiva social. Su finalidad es simple: abogar por una transferencia desarraigada de, como dicen los autores, “el corsé mercantilista” (p. 9) que tiene la institución universitaria, poniendo así una mayor focalización en el conocimiento y logrando una escuela justa e inclusiva.

El libro está organizado en cinco capítulos y una breve introducción que comienza con la siguiente frase: “Las palabras tienen una doble vida: la de quien las escribe y la de quien las lee”, una clara referencia a la subjetividad de la propia transmisión, un proceso que los autores quieren evitar perder, pero que resulta difícil debido a la aparición y auge de la falsa pedagogía y la tecnología. Por tanto, propone una mayor incidencia en muchas ramas formativo-educativas, sorteando así el modelo tecnocrático y mercantilista instaurado hoy día (pp. 14-18).

El primer capítulo, “*La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social*” a cargo

de los profesores Vila Merino y Sierra Nieto trata, como indica su título, sobre la transferencia del conocimiento desde una óptica teórica y mostrando “las consecuencias del sobredimensionamiento o interpretaciones tergiversadas del nuevo encargo que tiene la universidad del siglo XXI” (p. 10). Esa concepción mercantil, que los autores llegan a calificar como “adaldid” debido a su poder, merma la propia base científica. ¿Por qué trabajar si todo está al alcance de un click? Se narra perfectamente el porqué de este pensamiento antiteórico, que no se origina en las aulas sino en las redes (p. 15). Dichas palabras me recordaron a una frase que Diego Blanco Albarova¹ dijo en una conferencia a la que asistí: “las redes sociales son gratuitas porque nosotros somos el producto”. Un problema que afecta a las nuevas generaciones, que provoca la falta de pensamiento crítico, y que puede relacionarse con esta lucha existencial ser humano-mundo de la que trata el primer capítulo. Este tipo de sucesos únicamente manchan la imagen de los sistemas educativos, así pues, los autores dan vital importancia a la enseñanza de los contenidos, apoyados en la tesis de Hartmut Rosa, se quejan de que actualmente, a causa de la tecnología y la “robotización”, se está perdiendo la

1 “Érase una (y otra) vez: Transformaciones en la narrativa infantil y juvenil”. 21 de febrero de 2023. Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, UCM. Esta conferencia forma parte del ciclo de conferencias y actividades del Proyecto “Más que Palabras. Las humanidades en la formación de los educadores”, patrocinado por la Fundación Tatiana Pérez de Guzmán El Bueno y dirigido por David Reyero.

capacidad de dudar o ser creativos (p. 23). He de reconocer, en sintonía con los autores, que efectivamente la duda se está erradicando en virtud del actual “boom” de las inteligencias artificiales, como es el caso del famoso ChatGPT, cuyo uso en facultades universitarias está “*in crescendo*”.

Los dos capítulos siguientes (“*Pedagogía Social y transferencia a la ciudadanía*” -Oña Cots, Martín-Solbes y Ruiz-Román- e “*Investigación en educación inclusiva y transferencia en la formación inicial del profesorado: dificultades y retos*” -Rascón Gómez, Civila Salas y Calderón Almendros-) se concentran en un modelo esperanzador de transmisión, una vía de escape de la sociedad neoliberal-capitalista, la Pedagogía Social (p. 38), cuyas principales bases son: la interculturalidad, el reconocimiento de derechos fundamentales y la dimensión ecosocial (p. 42). Yo me pregunto ¿Es posible un método así, donde no haya una imposición cultural, o es simple fantasía? Si nos enfrentamos como docentes, haciendo referencia a la *necropolítica*² (pp. 38-39), a jóvenes zombi, pasivos, ardua tarea será la enseñanza. La inviabilidad de una interculturalidad es enorme, abriría paso al etnocentrismo y relativismo, nadie querría perder su distinción para pasar a ser uno más, objetos empaquetados en la misma caja, algo que definitivamente se trata de evitar en este libro. Por otro lado, frente a la economía depredadora

instaurada, en la que luchamos para ascender peldaños destruyendo todo a nuestro paso, defienden un desarrollo ecosocial, una sociedad de no-violencia (p. 43). Imposible pues, dejar en el olvido la naturaleza humana, que desde tiempo atrás ha sido violenta. ¿Qué harían si alguien no acepta estas medidas o no mantiene ese estatus no-violento? El estrés o el cansancio nos generan ira y es inevitable. Debido a esta naturaleza y el constante cambio demandante de la sociedad, se dificulta en gran parte la tarea educativa, y pese a que se consiga sobrellevar, conlleva un gasto económico magno y mucho revuelo social.

El tercer capítulo, pone el foco de la crítica en la tardanza del sistema educativo español a la hora de implantar una educación inclusiva. Pese a todos los cambios legislativos recientes a favor de una escuela equitativa, de calidad, que promueve oportunidades permanentes para todos, los resultados muestran que nuestro sistema educativo sigue excluyendo a los colectivos vulnerables, (pp. 62-63). De este modo, aboga por “la necesidad de una mayor igualdad de oportunidades y del acceso universal al ámbito escolar” (p. 65). Se precisa una educación libre de desigualdades, algo que el gobierno español ya intentó realizar, pero fracasó (p. 66), aunque a mi juicio, con el ingreso de los fondos “*Next Generation*” se podrá hacer frente. Esta iniciativa inclusiva conlleva un requerimiento de formación inicial docente, donde estos aprendan a interiorizar valores, opten a nuevas metodologías y contenidos, y puedan así sentirse confiados en sus prácticas docentes.

2 *Necropolítica*: Dictamen de como las personas debemos vivir y morir utilizando el poder social y político a su favor.

Teniendo la asertividad como medio de progreso, se defiende un modelo escolar humanista, alejado del mercantilismo. El docente, dentro de un nuevo paradigma, toma el papel de transformador, evitando así, procesos autoritarios o de clasificación del alumnado (pp. 68-73). Como medio transformativo, reclaman un mayor número de asignaturas de carácter inclusivo o de atención a la diversidad en grados universitarios, una oferta que, en boca de los autores, es pobre. “La inclusión no puede ser una opción” (p. 73), ya que las funciones de la escuela son el aprendizaje, el logro y la participación, no hay cabida para la devaluación de personas con discapacidades, dificultades, déficits, etc. (p. 77).

El siguiente capítulo (“*Las OTRI en las universidades públicas andaluzas: políticas, planes y programas para fomentar la transferencia de conocimiento*” de los profesores Hijano del Río y Torres Sánchez) tiene una finalidad introductoria a futuros procesos investigativos sobre la transferencia del conocimiento, llevada a cabo por las OTRI. Desde su origen, la universidad ha tenido varias misiones, pero no es hasta finales del siglo pasado que se dió especial relevancia a “la tercera misión”, la transferencia. Un elemento regido por las necesidades cambiantes de la sociedad. De esta manera, se desarrolla el modelo de universidad emprendedora, basada en la relación sociedad-empresa, saliendo así de esa cárcel alejada del mundo real (pp. 84-86). Se apunta hacia un conocimiento productivo, competitivo y rentable para el mercado, convirtiendo a las universidades en mediadoras del capital

intelectual, y la forja del “conocimiento útil”. Esto genera una nueva configuración, un nuevo triángulo pedagógico; universidad, Estado y mercado, cediendo a la definición de “*engaged university*”, basada en el compromiso por la investigación, la docencia, el aprendizaje colaborativo y el compromiso social. Por consiguiente, los autores buscan fomentar la colaboración público-privada en la fase de transferencia, que la universidad se apoye en centros de investigación y empresas mediante consorcios, que no se estanque en su papel de gestores de solicitudes a convocatorias (p. 10), que interactúe y colabore con *spin-offs* o *start-ups*. Asimismo, defienden una transferencia mediante “*science-pull*” en la que la ciencia llega al mercado a través de licencias, patentes, *spin-offs* ya que la contribución de la OTRI en la dinamización de actividades I+D+i, ha tenido un carácter más “*market-pull*”. Además, critican la complejidad de búsqueda de financiación pública para dichas investigaciones (pp. 91-93). El capítulo concluye con las funciones y actuaciones de la OTRI en 9 universidades públicas andaluzas, un tema que, bajo mi punto de vista, ocupa mucho espacio y podría haberse utilizado para profundizar en el debate *science-pull* frente a *market-pull*.

Finalmente, el último capítulo (“*Historia de la Educación y transferencia social*” de Sanchidrián Blanco, Grana Gil y Martín Zúñiga) formula una crítica a la dificultosa capacidad de transmitir las ciencias de la educación, un tema no conocido por muchos pese a nuestro universal paso por la escuela. Es necesario saber de esta para

entender nuestra evolución. Así pues, procura la implicación de la sociedad y distintos agentes en una transferencia de la historia educativa desde tres fuentes distintas; museos pedagógicos, medios cinematográficos e Internet, ámbitos de doble vertiente, actuales y que ofrecen una visión histórica pasados unos años (p. 107). Buscan convertir a los ciudadanos en agentes del patrimonio (p. 114), mediante la educación no formal. Estudiamos a los grandes como Federico García Lorca o Juan Ramón Jiménez, mas nadie, por ejemplo, se acuerda o dió alguna vez a Giner de los Ríos, referente de ambos, porque no se da importancia a las figuras educativas. De ahí el intento de emplear al máximo estas tres fuentes señaladas con anterioridad. Con el auge

de las TICS y las series de ficción, ¿por qué no transferir el conocimiento desde formas no teórico-magistrales? Internet nos abre miles de posibilidades investigativas y referenciales; *Google Académico*, *ResearchGate* u *Orcid* donde muchos investigadores tienen un perfil (p. 119). Qué mejor que acercar el patrimonio histórico educativo a la población desde estas fuentes alternativas, utilizar estos medios para que la transmisión educativa y la investigación no se estanquen en medios y formas que nadie consulta, y empiece a ser una realidad, un mundo donde nosotros mismos ponemos las fronteras.

Yoel Arribas Ríos
Universidad Complutense de Madrid

Alba Pastor, C. (Coord.).(2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. SM, pp. 466.

¿Es posible enseñar pensando en todos los estudiantes? ¿Cómo puede conseguirse? Las respuestas a estas cuestiones quedan claramente resueltas tras la lectura de esta obra, coordinada por la catedrática en Didáctica y Organización Escolar, Carmen Alba Pastor. El texto nos permite conocer de una forma amena, práctica y reflexiva, las posibilidades que ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para alcanzar una auténtica educación inclusiva. Las autoras y los autores de este manual exponen con una gran calidad argumentativa y rigurosidad científica, diferentes recursos y prácticas pedagógicas que permiten al lector representarse fácilmente cómo desarrollar el DUA en el aula ordinaria. Incorporar este modelo didáctico a nuestra práctica educativa es imprescindible si queremos alcanzar uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS4) planteados en la agenda 2030: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Por este motivo el presente manual adquiere una relevancia fundamental en el marco global de desarrollo que estamos viviendo, invitándonos a transformar nuestras prácticas para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes. En palabras de Pilar Arnaiz, autora del prólogo de este libro: *“Estamos ante un escenario que presenta la educación inclusiva como una educación de calidad, y al DUA*

como el marco de acción para conseguir esa ansiada educación.”

Las autoras y los autores del presente manual nos demuestran en cada capítulo cómo el DUA es una poderosa herramienta que permite solventar las barreras de aprendizaje que el sistema educativo plantea al alumnado más vulnerable. El modelo del DUA se desarrolla para dar respuesta a la diversidad del alumnado y se fundamenta en aportaciones realizadas desde la pedagogía, psicología cognitiva y la neurociencia. Este modelo se organiza en torno a tres ejes, correspondientes a tres redes neuronales especializadas e imprescindibles en el proceso de aprendizaje: redes afectivas, redes de conocimiento y redes estratégicas. Para cada uno de estos ejes el DUA establece tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje (principio vinculado con redes afectivas), proporcionar múltiples formas de representación (principio vinculado con las redes de reconocimiento) y proporcionar múltiples formas de acción y expresión (principio vinculado con redes estratégicas).

Con base a estos tres ejes y principios se organiza la estructura del libro, encontrando tres grandes bloques: un primer bloque relacionado con el componente afectivo del aprendizaje, un segundo bloque relacionado con la construcción de conocimiento y un tercer bloque relacionado con el pensamiento estratégico. Cada uno de los bloques contiene tres capítulos que abordan, desde un prisma reflexivo y funcional, cómo desarrollar en las aulas las pautas correspondientes a cada uno de los principios del DUA.

En los tres capítulos correspondientes al primer bloque los autores y las autoras aportan las claves para abordar las pautas del DUA relacionadas con: *proporcionar opciones para captar el interés, proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, y proporcionar opciones para la autorregulación*. Los lectores y lectoras tendrán acceso a multitud de recursos, experiencias prácticas, y técnicas y estrategias pedagógicas encaminadas a promover la autonomía, aumentar la seguridad, disminuir las distracciones, mantener el esfuerzo, desarrollar la motivación y fomentar que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje. Los autores invitan a los docentes a prestar atención a los componentes afectivos y cómo desarrollarlos de manera que se optimice plenamente el aprendizaje de sus estudiantes. Los lectores podrán comprobar cómo los docentes nos convertimos en piezas fundamentales para conseguir que todos los estudiantes estén motivados y regulen su propio aprendizaje, y cómo podemos llevarlo a cabo con unas prácticas orientaciones.

A lo largo de los tres capítulos que conforman el segundo bloque las autoras nos abren las puertas a numerosas posibilidades para que la información sea accesible para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o socioculturales. En estos capítulos se abordan las pautas del DUA referidas a: *proporcionar opciones para la percepción; proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos; y proporcionar opciones para la comprensión*. Los autores nos presentan con útiles ejemplos cómo

conseguir que el alumnado acceda a la información y la conviertan en auténtico conocimiento. Nos ofrecen la posibilidad de conocer diferentes herramientas digitales y estrategias metodológicas que permiten flexibilizar el currículo y proporcionar ayudas personalizadas a los estudiantes. Además, nos trasladan una idea fundamental de la que depende en gran medida el éxito que se pueda alcanzar en relación a este principio del DUA: el docente debe convertirse en un detective, que pueda detectar y predecir los obstáculos que sus estudiantes encuentren en el proceso de aprendizaje, y así diseñar y desarrollar contenidos y procedimientos flexibles que salven esas barreras.

En el último bloque se plantean diferentes cuestiones y estrategias pedagógicas encaminadas a desarrollar las tres pautas del DUA incluidas en el principio "*proporcionar múltiples formas de acción y expresión*". Los autores abordan cómo *proporcionar opciones para la interacción física, para la expresión y la comunicación, y para desarrollar las funciones ejecutivas*. En estos capítulos el lector podrá acceder a toda una gama de ejemplos prácticos y recursos tecnológicos que, sin duda, son una ayuda indispensable para conseguir que todos los estudiantes puedan interactuar, puedan tener diferentes opciones para expresar lo aprendido y, además, puedan desarrollar mecanismos de control para planificar sus tareas y procesos de aprendizaje.

En líneas generales, a través de los once capítulos desarrollados en el libro, el lector hallará respuestas a cuestiones relacionadas con los procedimientos que deben ponerse en marcha para atender la diversidad del alumnado en el aula

ordinaria. Además, podrá tener a su alcance todo un repertorio de experiencias prácticas que facilitan y posibilitan la flexibilización del currículo y la optimización del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Los autores y las autoras mencionan y ejemplifican, de forma clara y eficaz, las diferentes metodologías, materiales, recursos y herramientas que pueden emplearse en diferentes etapas educativas para solventar las barreras de aprendizaje que el currículo presenta al alumnado. De esta forma, se presentan todo un abanico de posibilidades pedagógicas basadas en diferentes metodologías y recursos: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos, aprendizaje cooperativo, gamificación, *flipped classroom*, *role-playing*, comunidades de aprendizaje, tertulias dialógicas, grupos interactivos, meditación, *mindfulness*, *visual thinking*, mapas conceptuales, recursos manipulativos, espacios interactivos, herramientas digitales y servicios de la web 2.0, sistemas alternativos de comunicación, etc.

En definitiva, el lector adquirirá conciencia de la importancia de adoptar un cambio de mirada respecto a lo que supone enseñar pensando en todos los estudiantes. Tomando como referencia la idea de la coordinadora de la presente obra, este cambio debe consistir en pasar de adaptar el currículo para cada uno de los estudiantes que se encuentre fuera de la media, a diseñar un currículo para todos, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula. Estamos ante una obra indispensable para cualquier docente preocupado por mejorar su práctica educativa y conseguir la tan ansiada inclusión en el aula. Esta obra se constituye, por tanto, como un manual de referencia para construir nuevas prácticas educativas que posibiliten una auténtica inclusión educativa, convirtiéndose en una oda a la esperanza, impulsándonos a creer que otra educación es posible.

Susana Valverde-Montesino
Universidad Complutense de Madrid

Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (Coords.). (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide, 414 pp.

El manual se organiza en tres bloques: los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atención a las diversidades, las innovaciones educativas centradas en la inclusión y la investigación educativa e inclusión. Treinta y tres autores en catorce capítulos nos narran distintos abordajes del significado de la inclusión como un notable ejercicio de colaboración académica desde distintas miradas y centrados en distintos entornos educativos.

El primero de los capítulos, de cohorte teórico, nos presenta la diversidad desde una mirada global, aunque puede sorprender al lector que se muestren temáticas asociadas, por ejemplo, a la diversidad motora o sensorial, diversidad económica o cultural, entre otras, que conducen a una diversidad de la escuela que no ha de partir de identificar para atender, sino de enriquecerse de las características personales de cada uno para responder a cada necesidad e inquietud con “responsabilidad, tolerancia social y aceptación” (p. 53).

En el segundo de los capítulos viajaremos a New Brunswick (Canadá) y a un modelo de organización de escuelas que hace 36 años cerró los centros de educación especial. Se define

un modelo basado en la mejora de los resultados de todos los estudiantes (no solamente de aquellos que tienen un plan personalizado de aprendizaje)

mediante el seguimiento del progreso individual y el uso de datos para informar las decisiones sobre las necesidades de enseñanza (p. 67).

La enseñanza diferenciada en este caso se plantea como una aplicación de estrategias de “trabajo diversificado que permiten involucrar al cien por cien del alumnado y no solamente a los más competentes” (p. 76); cabe señalar la enorme diferencia conceptual de este término “diferenciada” respecto a la concepción en el entorno escolar español.

En el tercer capítulo se parte de un recorrido desde 1994 con la aprobación de la Declaración de Salamanca, que por primera vez “reconoce la unicidad de cada niño y el derecho fundamental a la educación de todos los niños sin distinción de ningún tipo” (p. 91). Esta declaración supuso un cambio en lo que hoy entendemos por educación inclusiva, ya que por vez primera la diversidad se considera como un valor, y la educación inclusiva un modelo educativo para “afrentar los desequilibrios sociales y educativos” (p. 92). Este desafío supone compromiso y respuestas complejas desde el entorno educativo, por lo que queda un camino largo y a veces angosto por recorrer.

El cuarto capítulo nos acerca a la escuela rural en España, Portugal y Brasil desde un currículo integrado, donde “los escolares aprenden mejor cuando reconocen el contenido como algo cercano, comprensible y útil para su vida cotidiana” (p. 113). Los autores nos señalan las distintas dificultades que supone la construcción e implementación de un

currículo integrado, algunas de ellas concretadas en la delimitación de los temas para relacionar distintos tipos de conocimientos que involucren al estudiante en el proceso, o la necesidad de saber cómo incluir otros conocimientos más allá de los académicos, y que al tiempo no se fuerce su inclusión artificialmente, sino que sean temas vivos. Y es que el modelo de escuela rural es un ejemplo de supervivencia en un entorno que se vacía, con transformaciones e innovaciones en silencio que por suerte están teniendo mayor visibilidad. El capítulo finaliza con ejemplos concretos que cuentan con la colaboración de instituciones, que facilitan la transformación de la comunidad para emprender el cambio.

Es en el quinto de los capítulos cuando la autora se asoma a la tecnología desde el desarrollo de la competencia digital en el profesorado desde una visión inclusiva. La autora nos presenta dos conceptos: alfabetización mediática e informacional, cuyo trabajo sirve para “favorecer el pensamiento crítico y el acceso a la información y al conocimiento” (p. 144). Un profesorado formado en estas dos alfabetizaciones va a convertirse en un agente de cambio, porque podrá favorecer una educación cívica y el desarrollo del pensamiento crítico en su alumnado.

En el capítulo seis se relaciona la inclusión con la mejora de la convivencia escolar, y es que encontramos en este binomio términos que vinculan el compromiso ético de reconocimiento de las personas y, por tanto, la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a todo el alumnado en un contexto de respeto, comprensión y democracia (p. 171).

Un recorrido desde los tipos de conflicto, las pautas de la actividad para el análisis de un conflicto o la elaboración democrática de normas nos conducen a un programa de mediación y otro de alumnos ayudantes, dos programas diferenciados que buscan soluciones, y es que la convivencia implica la gestión positiva del conflicto necesariamente.

En el ecuador del manual el séptimo capítulo los autores nos acercan a una experiencia de innovación que utiliza como recurso el teléfono inteligente, desde una perspectiva de inclusión, participación y convivencia. Dos centros, de España y Brasil, participan en una experiencia en el aula con niños y niñas entre 4 y 6 años, que parte de una evaluación del contexto para detectar barreras para la inclusión. Los autores nos muestran con detalle cada uno de los momentos de la intervención, ilustrando con fotografías y figuras el diseño y la acción en el aula, desde un planteamiento claro de objetivos.

La tecnología cambia el desarrollo del individuo, y el docente ha de apoderarse de ello para transformar sus aulas, consiguiendo espacios abiertos en los que todos los alumnos participan de forma activa en su proceso de aprendizaje e interactúan de forma fructífera (p. 216).

Las autoras del octavo capítulo nos aproximan al aprendizaje servicio (ApS) en el ámbito universitario, tomando como clave la participación. Se parte de

una definición de indicadores y dimensiones que nos facilitan la contextualización del escenario a aplicar y es que, “aunque los programas de las asignaturas de diferentes titulaciones universitarias incluyen referencia a la ciudadanía activa y al desarrollo de valores sociales, no se llevan a la práctica suficientes actividades académicas que permitan la adquisición de estas competencias” (p. 227).

La experiencia describe “cómo se articula la inclusión, como dimensión de la participación, en el ámbito universitario, a través de los programas de las asignaturas de primer curso de las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas” en una universidad española, que se presentan de manera cuantificada en indicadores y dimensiones que facilitan la comprensión de cómo esta metodología ApS se ha situado como una alta presencia e interés en el entorno de la universidad.

Pero no podemos únicamente describir experiencias sin instrumentos que evalúen, y así en el noveno capítulo se realiza una revisión de cuestionarios y escalas para el análisis de actitudes y percepciones de la comunidad educativa hacia la diversidad. El objetivo que se presenta es “identificar si las prácticas educativas, proyectos, estrategias y actitudes que el centro educativo lleva a cabo se ajustan a los principios de inclusión educativa, con la finalidad de tomar medidas de mejora” (pp. 252-253). El primer modelo de 2015, de Booth y Ainscow, denominado *Index for Inclusion*, fue un “conjunto de materiales cuya finalidad es apoyar a las instituciones educativas a la hora de autoevaluarse

de cara a iniciar procesos de transformación hacia modelos de centros más inclusivos” (p. 258). El capítulo desgrana los elementos principales que nos permiten entender su configuración global desde objetivo, dimensiones, indicadores y subindicadores que nos conducen a una determinada metodología de trabajo. Para finalizar, se nos presentan otros instrumentos para la evaluación de la atención a la diversidad e inclusión.

La utilización de la foto-elicitación y la narración fotográfica en la formación permanente del profesorado para contribuir a una escuela inclusiva, ocupan el desarrollo del décimo capítulo. Los docentes a partir de una fotografía “evocan posteriormente dilemas profesionales y situaciones conflictivas de su práctica” (pp. 286-287), orientando así hacia la reflexión y deliberación sobre la propia práctica docente desde sus propias imágenes, se interroga al docente sobre los porqués y los significados de ese instante, para que “puedan interpretar lo que hacen y dialogar sobre su práctica” (p. 292). Se describe este tipo de prácticas con maestras de Educación Primaria, que pueden facilitarnos el desarrollo de este tipo de prácticas en nuestro entorno educativo.

Continuando con la lectura llegamos al capítulo 11 que nos presenta la investigación-acción participativa como fundamento de mejora de la sociedad. Un recorrido inicial sobre el significado de este término “investigación-acción” nos encamina a los fundamentos de la investigación-acción participativa y los pasos para desarrollarla.

Conocer las teorías llevadas a la práctica es una forma de mostrar las evidencias de éxito, y así llegamos a la construcción de una escuela inclusiva, multicultural y democrática en Valencia, o a un ejemplo de formación del profesorado en Segovia, un programa de promoción de participación en Barcelona o un modelo inclusivo de gobernanza en Guipúzcoa.

Los capítulos 12 y 13 nos hablan de narrativas, el primero de ellos desde la emancipación y transformación, el segundo desde la educación artística. Leer experiencias de investigación narrativa desde áreas como la enfermedad mental o el síndrome de Asperger, supone acercarse a formas de reconocimiento para la inclusión educativa.

Cuántas veces no les hablé a mis estudiantes de TFG del miedo al folio en blanco, y así empieza el capítulo 13, desde esa sensación que todos hemos tenido antes de crear. “Narrar es la acción de contar, de expresar u otorgar de vida a algo inexistente” (p. 360). Conocer la investigación artística, la creación práctica hasta la propuesta de narrativas

artísticas visuales, nos abre de nuevo una mirada a los espacios inclusivos y colaborativos.

Y terminamos dando solidez a la investigación cualitativa desde el uso de software especializado, rompiendo con esa dicotomía aún existente entre el número y el dato, entre lo cuantitativo y lo cualitativo. NVIVO, MXQDA o ATLAS.TI son ejemplos de cómo extraer información de la imagen o la palabra de una forma propia de conocimiento científico que nos ayuda a interpretar contextos, donde el número por sí solo no tiene significado.

Para finalizar queremos señalar que cada capítulo parte de un resumen, que facilita al lector dirigirse en su lectura por uno u otro de manera independiente, según la temática en que focalice su atención. Además, la mayoría de ellos se cierra con un apartado de reflexiones o conclusiones finales, que nos aportan una prospectiva para poder continuar profundizando.

Blanca Arteaga-Martínez
*Universidad Nacional de Educación
a Distancia*

Caamaño Liñares, T., Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves, D., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2022). *Lo que la diversidad esconde. Experiencias con tecnologías al servicio de la inclusión*. Tab Edizioni, 200 pp.

La inclusión es un proceso complejo, paradigma y meta común de aquellos que valoran la educación y persiguen el crecimiento personal de su alumnado. El derecho a la educación de cada uno de los miembros de la sociedad es un elemento central y así se plasma en sus páginas que alternan el idioma italiano y el español. Las propuestas que promueven la adecuada atención a la diversidad han crecido exponencialmente en las últimas décadas, al igual que la introducción de los recursos digitales en las aulas. Tecnologías que en base a sus características puede resultar una herramienta útil en el proceso de inclusión y que de ninguna manera se presentan como elemento sustitutivo de docentes o familiares.

Este es el objetivo que persigue la obra que da lugar a esta reseña: acercar al lector experiencias reales y actuales, contadas y vividas en primera persona, dirigidas a la diversidad de contextos, acontecimientos y personas de una sociedad en constante cambio. Sociedad que no debería excluir a sus miembros y que puede beneficiarse de los recursos tecnológicos disponibles.

Bajo esta finalidad el libro se estructura en dos bloques, precedidos de un prólogo escrito por Adiaratou Iglesias y M^a Lina Iglesias. El primer bloque, cuyo título es “En primera persona”, está constituido por cinco capítulos que narran

la experiencia en primera persona de la mano de los propios protagonistas, quienes nos muestran qué esconde la diversidad. El segundo bloque lleva como nombre “Experiencias desde la práctica en contextos diversos” y cuenta con seis capítulos que nos aproximan al uso que se puede hacer de las tecnologías en contextos educativos diversos a través de la implementación de proyectos y prácticas docentes.

Durante el prólogo Iglesias-Forneiro reflexiona a través de sus propias vivencias, compartidas con su hija Adi, una adolescente que presenta dificultades visuales. En él encontramos ideas que trazan el recorrido de la obra, la importancia de un cambio de actitud, en los recursos y las medidas políticas. La relevancia de una transformación en la mirada, aquella que nos permita observar las virtudes y potencialidades que cada persona posee inherentemente.

El primer capítulo desarrolla las vivencias de Caamaño-Liñares como alumna y posteriormente docente con diversidad funcional. Reflexiona a través de su propia experiencia sobre la relevancia de las familias, de la formación en atención a la diversidad, de la empatía para alejar la tendencia a la selección y de las posibles dificultades en la identificación de barreras. Sobre ser capaces de utilizar el poder transformador de la educación para entender la diversidad como parte de la condición humana.

Los dos siguientes narran las experiencias en el contexto escolar de dos docentes. El segundo capítulo, escrito por Pinaque-Varela, muestra el complejo, pero gratificante proceso de inclusión de una alumna con autismo. La necesidad

de cambios que implica como el trabajo colaborativo entre los agentes educativos, la reinterpretación del currículo, la flexibilidad del tiempo o la personalización. La cohesión grupal fue la antesala a la introducción de actividades y rutinas que favorecieron la socialización y participación activa del alumnado. Por otro lado, Saladino y Marín-Suelves se basan en una entrevista semiestructurada a un docente italiano para mostrarnos como la aplicación móvil *Second Life* fue una herramienta central en talleres de escritura creativa y como favoreció la participación activa de dos alumnos, uno de ellos con discapacidad intelectual y otro con trastorno específico del aprendizaje.

El cuarto, cuya autora es Huaca-Guevara, recoge las dificultades de una madre en el periodo del COVID, bañado por la incertidumbre y la falta de respuestas en un país donde la atención a la diversidad se encuentra en el inicio del camino. Mientras que, en el quinto y último capítulo de este bloque, Teijeiro Boó, nos acerca a los cambios que conllevan para el alumnado y el entorno el diagnóstico de una enfermedad crónica. La necesidad de un período de adaptación individual, familiar y escolar. Recorre procesos clave como la necesidad de informarse, de no delegar responsabilidades a las familias y especialmente promover la escucha activa entre familia-escuela.

El segundo bloque comienza con proyecto “Aulas Galegas” de Ballesteros *et al.*, un portal educativo cuyo objetivo es compartir actividades, recursos e iniciativas con docente, alumnado y familias en este idioma, con la finalidad de hacer frente a la importante brecha

digital en este territorio. Blog estructurado donde tienen cabida también los recursos adaptados al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que nace del compromiso y la actualización conjunta.

El séptimo capítulo nos introduce en el proyecto de la propia autora Donato, en el que basó su tesis doctoral. Bajo el nombre “Explora conmigo donde vivimos” se construye un proyecto de escuela abierta, política y pedagógicamente responsable. Donde se abren las puertas de la escuela a la comunidad a través de diálogos enriquecedores que permiten analizar los factores sociales que pueden influir al contexto, para llevar a cabo acciones a través de la relación y la implicación colectiva.

El octavo y noveno parten del desarrollo de un proyecto en el aula, el primero de ellos de las autoras López-Marí y López-Gómez se desarrolla en tres aulas de primaria, implica a ocho docentes y hace uso de la gamificación para llevar a cabo experiencias inclusivas para el alumnado con NEE, quienes se benefician de la flexibilidad metodológica y la cooperación de sus compañeros. El segundo, escrito por Pardo-Baldoví y Vidal-Estevé parte del proyecto “Edublog, construyendo la escuela inclusiva”, desarrollado en las aulas universitarias de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. A través del cual se aunó teoría y práctica, creando un espacio de intercambio, donde se favorecieron las relaciones mediante la participación de sus miembros.

El penúltimo capítulo muestra cómo se ha desarrollado un programa intergeneracional. De la mano de Abarrategui y Pascual conocemos este proyecto

en el que participaron tanto alumnado de tercer y cuarto curso de Educación Primaria, como ocho personas de entre 65 y 75 años. Actividades que se llevaron a cabo con la finalidad de romper estereotipos generacionales, fomentar el intercambio de conocimientos, hacer del aula un espacio inclusivo y comunitario y apostar por una educación a lo largo de la vida.

Rizo, Gómez y Navarro cierran este libro reflexionando sobre la relevancia de la estimulación temprana, en este caso mediante la utilización y creación de recursos como la aplicación *VISAPP*, destinada a alumnado de Infantil con problemas de visión. Donde la personalización es un elemento fundamental en su diseño.

Lo que la diversidad esconde es una obra que nos conduce a la reflexión, nos permite acercarnos a una amplia variedad de contextos donde la diversidad, como aspecto inherente de la sociedad, es un elemento central. Cada uno de los capítulos tiene su impronta, experiencias enriquecedoras que en todos los casos sitúan el foco en la diversidad como valor, pero que visibiliza las barreras y obstáculos que dificultan el camino. Intervenciones, programas o proyectos que integran las tecnologías como una herramienta útil para favorecer la inclusión educativa, pero cuya piedra angular es el alumnado, los docentes y familiares.

Melanie Sánchez Cruz
Universitat de València

Torío-López, S., Fernández-García, C. M^a, Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M. P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M. C., Martínez-García, M. L., Rodríguez-Álvarez, M., y Rivoir-González, M. E. (2022). *Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo, 64 pp. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667>

Son muchas las ocasiones en las que repetimos la idea de que ser madre o padre no es tarea fácil y que no existe un manual para ello. Las prácticas parentales están llenas de dudas e inseguridades donde no existen atajos ni acciones clave. La *Guía para promover una Parentalidad Positiva* es un excepcional recurso para que padres, madres y cualquier profesional de la educación pueda conocer y reconocer aquellos elementos básicos a tener en cuenta en cualquier situación donde tiene lugar el desarrollo educativo y social de niños y niñas entre 0 y 12 años de edad.

Estamos ante una guía con un planteamiento muy práctico que tiene como misión generar un pensamiento crítico en torno a la práctica parental, con el valor añadido de que pueda ser útil tanto dentro del ámbito familiar como escolar. No exponen acciones milagrosas ni situaciones ideales alejadas de la realidad. En todo momento nos adentramos en una obra elaborada desde el rigor práctico y científico de años de experiencias reconociendo las necesidades intrínsecas dentro de las primeras etapas de la infancia y adolescencia.

La guía pivota sobre tres dimensiones parentales que se presentan en relación con tres necesidades básicas (de autonomía, de competencia y de pertenencia) vinculadas al ser humano bajo el prisma de la Teoría de la Autodeterminación. Dichas dimensiones parentales (Autonomía *vs* control psicológico, la estructura *vs* la desorganización y la provisión de afectos *vs* el rechazo) asientan las bases desde las que fundamentar todo el contenido teórico de los procesos de aprendizajes que promueve dicha guía como práctica parental.

Tras exponer breve y pedagógicamente los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta la guía, los/as autores/as han buscado generar espacios de aprendizaje, durante el desarrollo de las unidades de contenido, a través de preguntas que serán de utilidad para repensar la práctica educativa, significando el proceso y estableciendo estrategias educativas de apoyo para las familias y profesionales.

Los núcleos de contenido se dividen en cinco preguntas que son las que configuran las cinco unidades que dan forma a esta guía. Durante la lectura de estas, encontramos que los/as autores/as han estructurado cada unidad intentando que la persona que la lea se sienta acompañada con esta guía.

Unidad 1. ¿Cómo fomentar el apoyo a la autonomía en nuestros hijos e hijas?

Unidad 2. ¿Soy un padre o una madre controladora?

Unidad 3. ¿Es buena la sobreprotección? Hiperpaternidad/hipermaternidad

Unidad 4. ¿Es nuestro hogar un entorno estructurado? Normas y límites

Unidad 5. ¿Cómo nos comunicamos con nuestros hijos e hijas?

La disposición desde la que se adentra cada unidad parte, en un primer momento, de conocer aquellos conceptos claves (“autonomía”, “control *vs* autoregulación”,...) que impregnan de sentido el paradigma desde el que afrontar las situaciones que surgen con los hijos e hijas. De este modo, tras la pregunta inicial, se desarrolla un breve contenido teórico que matiza los elementos claves desde los que situar al lector/a y profundizar en la unidad. Conscientes de la relevancia educativa de estos conceptos, se abre un espacio de reflexión planteando varias preguntas que buscan interpelar e identificar desde donde situar la propia práctica parental y, por otro lado, conocer los efectos que provocan en los hijos e hijas los comportamientos que emergen durante la convivencia en el día a día.

Al finalizar cada unidad cobra especial significado las diversas recomendaciones que ofrecen para mejorar, potenciar y/o evitar las acciones concretas de los padres y madres (evitar ser un progenitor controlador, potenciar una buena comunicación familiar, etc.) o para estimular la autonomía en los hijos e hijas durante el desarrollo de las estrategias educativas.

Todo este recorrido encumbra el proceso con una autoevaluación centrada en experiencias concretas del día a día de los hijos e hijas marcadas con varias respuestas posibles, destacando aquella que promueve una parentalidad positiva. Los/as autores/as presentan al finalizar cada unidad, una autoevaluación que recoge cuatro situaciones cotidianas

(cuando mi hijo/a prepara la mochila para el día siguiente, cuando ha obtenido una calificación más baja de lo esperado, etc.), ofreciendo tres tipos de respuesta dentro de las que los/as lectores pueden situarse. Dichas respuestas están clasificadas según el criterio empleado esté próximo o alejado de una práctica parental positiva. De esta manera, se aterriza todo lo expuesto durante la unidad haciendo que el/la lector/a represente en su conciencia o imaginario un hecho específico que le facilite la identificación de los elementos teóricos y prácticos sugeridos como estrategias de parentalidad positiva.

La guía para promover una parentalidad positiva no pierde de vista en ningún momento su misión de brindar a los padres, madres y profesionales del ámbito educativo las estrategias que permitan construir, de manera conjunta a los hijos e hijas y alumnado, la creación de ambientes de corresponsabilidad y autonomía. Leer esta guía supone un punto de inflexión, ya que lleva a reevaluar las bases desde las que los progenitores podrán establecer los criterios y métodos de intervención con sus hijos/as, partiendo de las necesidades de estos/as para su desarrollo en plenitud.

José Manuel Vega Díaz
Universidad de Málaga

