

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

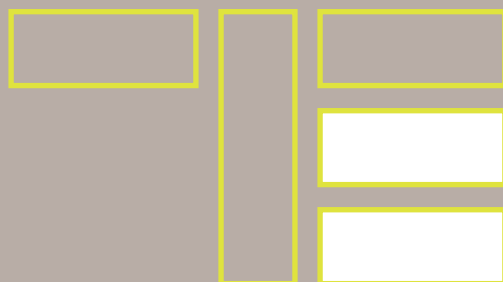
Vol. 37, 1, enero-junio, 2025

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2025371>

Revista semestral

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Ediciones Universidad
Salamanca

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

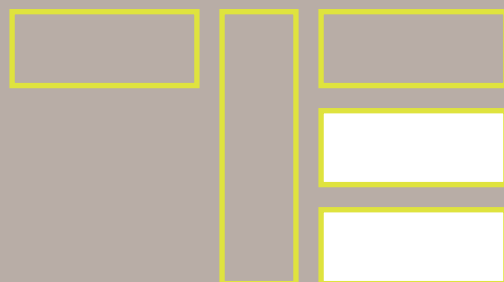
Vol. 37, 1, January-June, 2025

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2025371>

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.2025371>

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

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 37, 1, enero-junio, 2025

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 Q1 en Educación y Filosofía. En 2009 obtuvo el Sello de Calidad FECYT, y lo ha renovado en 2013, 2016, 2019, 2021, 2022, 2023 y 2024. Los últimos años 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; RES; MIAR. Figura, entre otras, en las siguientes bases de datos de su especialidad: Educational Research Abstracts (ERA), DIALNET, Iresie, Pascal y Francis, Psycodoc, Dulcinea y SHERPA/RoMEO.

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
Plaza San Benito, 23. Palacio de Solís - 37002 Salamanca (España)
Fax: 923 29 45 03. Correo-e: eusal@usal.es

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

IMPRESIÓN EN PAPEL BAJO DEMANDA: <https://doi.org/10.14201/teri.2025371>

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 2024 y tasa de rechazo

En la plataforma digital de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* se recibieron durante **2024** un total de **210** artículos. De los cuales, durante 2024, han sido publicados **21** con una tasa de rechazo del **90 %**. El proceso de evaluación de los artículos ha sido doblemente anónimo, con participación de **95** revisores. El **35,8 %** de los revisores pertenece a instituciones científicas extranjeras y el **57 %** son revisoras.

Abellán López, María Ángeles (Universitat de València, <i>España</i>)	Cruz Pineda, Ofelia Piedad (Universidad Pedagógica Nacional, <i>México</i>)
Abramowski, Ana Laura (Universidad Nacional de General Sarmiento, <i>Argentina</i>)	De Miguel Yubero, Victoria (Universidad Autónoma de Madrid, <i>España</i>)
Aguirre Mejía, Elena Tzeteangary (Tecnológico Nacional de México, <i>México</i>)	Del Pozo Armentia, Araceli (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)
Alonso Sainz, Tania (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	Del Pozo Cruz, Borja (University of Southern Denmark, SDU, <i>Dinamarca</i>)
Amaro Agudo, Ana (Universidad de Granada, <i>España</i>)	Díaz Barriga Arceo, Frida (Universidad Nacional Autónoma de México, <i>México</i>)
Arbués Radigales, Elena (Universidad de Navarra, <i>España</i>)	Díaz-Zavala, Rocío (Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, <i>Perú</i>)
Armijo Cabrera, Muriel (Pontificia Universidad Católica de Chile, <i>Chile</i>)	Dobre, Catalina Elena (Universidad Anáhuac, <i>México</i>)
Ávila Francés, Mercedes (Universidad de Castilla-La Mancha, <i>España</i>)	Engel Rocamora, Ana (Universitat de Barcelona, <i>España</i>)
Ballesteros Moscosio, Miguel Ángel (Universidad de Sevilla, <i>España</i>)	Escámez Marsilla, Juan Isidro (Universidad Católica de Valencia, <i>España</i>)
Bautista-Cerro Ruíz, María Josefa (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, <i>España</i>)	Escámez Ruiz, Juan (Universidad Católica de Valencia, <i>España</i>)
Blanco-García, Montserrat (Universidad de Castilla-La Mancha, <i>España</i>)	Estrada Molina, Odiel (Universidad de Valladolid, <i>España</i>)
Cáceres Reche, María del Pilar (Universidad de Granada, <i>España</i>)	Fagundes, Caterine (Universidade Veiga de Almeida, <i>Brasil</i>)
Carreira Zafra, Cintia (Universitat Abat Oliba CEU, <i>España</i>)	Fernández-García, Ana (Universitat Nacional de Educación a Distancia, UNED, <i>España</i>)
Castillo Villapudua, Karla (Universidad Autónoma de Baja California; Tijuana; Baja California; <i>México</i>)	Fernández-Hawrylak, María (Universidad de Burgos, <i>España</i>)
Conesa-Lareo, María-Dolores (Universidad de Navarra, <i>España</i>)	Fuentes Salazar, José Miguel (Universidad de Chile, <i>Chile</i>)
Corona-Rodríguez, José Manuel (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, <i>México</i>)	Gaete Vergara, Marcela Blanca (Universidad de Chile, <i>Chile</i>)
	García. Amilburu, María (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, <i>España</i>)

- García Moriyón, Félix (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- García Sánchez, Roberto (Universidad de la Laguna, *España*)
- Gaviria, José Luis (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Gomez-Zermeño, Marcela Georgina (Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnológico de Monterrey, *México*)
- Gómez Hernández, Patricia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, *España*)
- González Martínez, Pablo (Universidad de Chile, *Chile*)
- González Martínez, Juan (Universidad de Girona, *España*)
- Guevara-Herrero, Irene (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- Gutiérrez-Arenas, M.^a Del Pilar (Universidad de Córdoba, *España*)
- Gutiérrez-Pérez, Bárbara Mariana (Universidad de Salamanca, *España*)
- Gutiérrez Pérez, José (Universidad de Granada, *España*)
- Gutierrez Carrasco, Juan Jesús (Universidad de Comillas, *España*)
- Hernández-Muñoz, Guadalupe Maribel (Universidad Autónoma de Nueva León, *México*)
- Ibáñez Ayuso, María José (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Jiménez Andújar, Eva María (Universidad de Zaragoza, *España*)
- Jiménez García, Eva (Universidad Europea de Madrid, *España*)
- Juica Martínez, Paola (Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile, *Chile*)
- Lay-Lisboa, Siu (Universidad Católica del Norte, *Chile*)
- Longueira Matos, Silvana (Universidad de Santiago de Compostela, *España*)
- Llanes Ordóñez, Juan (Universitat de Barcelona, *España*)
- Mace, Rebecca (University College London, *United Kingdom*)
- Martín-Lucas, Judith (Universidad de Salamanca, *España*)
- Menéndez Álvarez-Hevia, David (Universidad de Oviedo, *España*)
- Milena Quiroz, María (CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, *Argentina*)
- Molero-Jurado, María del Mar (Universidad de Almería, *España*)
- Molina Cuesta, Lorena (Universidad de Málaga, *España*)
- Molina D'Jesús, Álvaro Alberto (Universidad Nacional de Educación a Distancia, *España*)
- Morales-Escobar, Ibeth (Universidad de Córdoba, *Colombia*)
- Negre-Bennasar, Francisca (Universidad de las Islas Baleares, *España*)
- Obando Aguirre, Adriana (Universidad Universidad Nacional de Rosario, *Argentina*)
- Orts García, María (Universitat de València, *España*)
- Palacios Núñez, Madeleine Lourdes (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, *Perú*)
- Parada-Morado, Lilia (TECNM-Instituto Tecnológico Superior de Lerdo, *México*)
- Peregalli, Andrés (Universidad Católica Argentina, *Argentina*)
- Pessoa Rivero, Teresa (Universidad de Coimbra, *Portugal*)
- Prieto Andreu, Joel Manuel (Universidad Internacional de la Rioja, *España*)
- Puleo García, Alicia H. (Universidad de Valladolid, *España*)
- Puig Gutiérrez, María (Universidad de Sevilla, *España*)
- Quilabert, Edgar (Universitat Autònoma de Barcelona, *España*)
- Rabazas Romero, Teresa (Universidad Complutense de Madrid, *España*)

- Ramírez Meda, Kenia María (Universidad Autónoma de Baja California, *México*)
- Ramón Ortiz, Julia Ángela (Universidad de Huánuco, *Perú*)
- Ramos Zamora, Sara (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Reyero García, David (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Rodríguez Toro, María (Universidad Metropolitana, *Venezuela*)
- Romo López, Verónica (Universidad Central de Chile, *Chile*)
- Saiz-Linares, Ángela (Universidad de Cantabria, *España*)
- Salvado Muñoz, Manuela (IES Gredos, Ávila, *España*)
- Sánchez-Caballé, Anna (Universitat Jaume I, *España*)
- Sánchez Pérez, María Carmen (Universidad de Castilla-La Mancha, *España*)
- Sánchez Rojo, Alberto (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Solé Blanch, Jordi (Universitat Oberta de Catalunya, *España*)
- Soledad Seivane, Mariana (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, *Argentina*)
- Sotelino Losada, Alexandre (Universidad de Santiago de Compostela, *España*)
- Suzuki, Shoko (Kyoto University, *Japón*).
- Tahull Fort, Joan (Universidad de Lleida, *España*)
- Thoilliez, Bianca (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- Tianyu, Wang (Yunnan Normal University, *China*)
- Torrecilla de las Heras, Eugenio (Universidad Camilo José Cela, *España*)
- Vega-Gea, Esther (Universidad de Córdoba, *España*)
- Villalobos Claveria, Alejandro Antonio (Universidad de Concepción, *Chile*)
- Zaldívar Sansuán, Raquel (Universidad Complutense de Madrid, *España*)

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.2025371>

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

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 37, 1, enero-junio, 2025

ÍNDICE

Javier GOMÁ LANZÓN, <i>Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado</i>	1-14
Zena HITZ, <i>Educación y vida intelectual</i>	15-23
Stefano OLIVERIO, <i>A la caza de la educación: especulaciones 'arqueológicas' sobre la crítica y la paideia</i>	25-44
Judit ALONSO DEL CASAR, <i>Pedagogías salvajes: nuevas concepciones para una ontología relacional en educación</i>	45-63
Abílio A. LOURENÇO, Sabina VALENTE, Sergio DOMINGUEZ-LARA y Celso FULANO, <i>Enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje: hacia la escuela de excelencia</i>	65-89
Cristina PICAZO-VALENCIA, María Dolores GARCÍA-CAMPOS, <i>Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente</i>	91-109
María-Dolores CONESA-LAREO, <i>Entre pantallas y pensamientos: hacia una educación reflexiva en entornos digitales</i>	111-128
Catherine L'ECUYER, José Víctor ORON SEMPER, Irene MONTIEL, Alfonso OSORIO, Jesús LÓPEZ-FIDALGO y M. Angustias SALMERÓN RUIZ, <i>Cuestionando el desafío a las recomendaciones sobre el uso de pantallas electrónicas</i>	129-149
Joel Manuel PRIETO ANDREU, <i>Revisión sistemática sobre aprendizaje colaborativo mediante realidad virtual, realidad aumentada y realidad mixta</i>	151-186
Xus MARTÍN GARCÍA, <i>Caminos de inclusión: ayuda mutua y reconstrucción de identidades juveniles</i>	187-205
Pablo José SÁNCHEZ-MORALES, Zuleima ORTIZ-MUNICIO y Francisco RIVAS-RUIZ, <i>Empleabilidad del grado de Pedagogía en España: más allá del ámbito escolar</i>	207-227

RESEÑAS DE LIBROS

García Ferrero, J. y Garay Montaner, G. (2024). <i>Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy</i> . Octaedro, 128 pp. Ani PÉREZ RUEDA	233-239
Preguntas para ver y actuar en el mundo. Comentarios a la reseña de Ani Pérez Rueda sobre <i>Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy</i> Jordi GARCÍA FARRERO y Gerardo GARAY MONTANER	240-243
Biesta, G. (2023). <i>La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia</i> . Morata, 164 pp. Mateo VALDÉS	244-247
Massó Aguadé, X. (2021). <i>El fin de la educación: La escuela que dejó de ser</i> . Akal, 352 pp. Yoel ARRIBAS RÍOS	248-250
Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). <i>La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia</i> . Narcea, 202 pp. Milagros MUÑOZ ARRANZ	251-253
Ruiz-Corbella M., y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). <i>Aprendizaje-Servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos</i> . Narcea, 239 pp. Judit ALONSO DEL CASAR	254-257
Rivadeneira, R. (Ed.). (2024). <i>Arte y Educación. Reflexiones para un mundo mejor</i> . EUNSA, 287 pp. Claudia Fabiola ORTEGA-BARBA	258-261

López Herrerías, J. A. (2023). <i>Nueva Ilustración para otro Humanismo</i> . Editorial Popular, 236 pp. Tania ALONSO SAINZ	262-264
García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch. y Arteaga Martínez, Bl. (2024). <i>Pedagogía diferencial adaptativa</i> . Síntesis, 144 pp. Arantza CAMPOLLO-URKIZA	265-266
Obiols Suari, N. (Ed.) (2024). <i>Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes</i> . Edicions de la Universitat de Barcelona, 376 pp. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN.....	267-270
Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. Á. y Dólera González, M. (2024). <i>Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio</i> . Dykinson, 116 pp. Naia Cloe MATÉ BARRERO	271-273
Manzanero, D. (2023). <i>Laberintos de Europa. Mito, tragedia y realidad cultural</i> . Tecnos, 228 pp. Marc PALLARÉS PIQUER	274-275
Cantón Mayo, I. (2024). <i>Las escuelas rurales del Valle de Jamuz y la Valdería</i> . Eolas, 356 pp. Mario GRANDE DE PRADO	276-278

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2025371>

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

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Biannual journal. Vol. 37, 1, January-June, 2025

TABLE OF CONTENTS

Javier GOMÁ LANZÓN, <i>Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado</i>	1-14
Zena HITZ, <i>Educación y vida intelectual</i>	15-23
Stefano OLIVERIO, <i>Hunting for education: 'archaeological' speculations on critique and paideia</i>	25-44
Judit ALONSO DEL CASAR, <i>Wild pedagogies: new conceptions for relational ontology in education</i>	45-63
Abílio A. LOURENÇO, Sabina VALENTE, Sergio DOMINGUEZ-LARA and Celso FULANO, <i>Approaches and conceptions of teaching and learning: towards the school of excellence</i>	65-89
Cristina PICAZO-VALENCIA, María Dolores GARCÍA-CAMPOS, <i>Contributions to pre-service teacher education from the constructed emotion theory</i>	91-109
María-Dolores CONESA-LAREO, <i>Between screens and thoughts: towards a reflective education in digital environments</i>	111-128
Catherine L'ECUYER, José Víctor ORON SEMPER, Irene MONTIEL, Alfonso OSORIO, Jesús LÓPEZ-FIDALGO and M. Angustias SALMERÓN RUIZ, <i>Questioning the challenge to screen use guidelines</i>	129-149
Joel Manuel PRIETO ANDREU, <i>A systematic review of collaborative learning through virtual reality, augmented reality and mixed reality</i>	151-186
Xus MARTÍN GARCÍA, <i>Paths of inclusion: mutual aid and reconstruction of youth identities</i>	187-205
Pablo José SÁNCHEZ-MORALES, Zuleima ORTIZ-MUNICIO y Francisco RIVAS-RUIZ, <i>Empleabilidad del grado de Pedagogía en España: más allá del ámbito escolar</i>	207-227

BOOK REVIEWS

García Ferrero, J. y Garay Montaner, G. (2024). <i>Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy</i> . Octaedro, 128 pp. Ani PÉREZ RUEDA	233-239
Preguntas para ver y actuar en el mundo. Comentarios a la reseña de Ani Pérez Rueda sobre <i>Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy</i> Jordi GARCÍA FARRERO y Gerardo GARAY MONTANER.....	240-243
Biesta, G. (2023). <i>La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia</i> . Morata, 164 pp. Mateo VALDÉS.....	244-247
Massó Aguadé, X. (2021). <i>El fin de la educación: La escuela que dejó de ser</i> . Akal, 352 pp. YOEL ARRIBAS RÍOS.....	248-250
Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). <i>La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia</i> . Narcea, 202 pp. Milagros MUÑOZ ARRANZ.....	251-253
Ruiz-Corbella M., y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). <i>Aprendizaje-Servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos</i> . Narcea, 239 pp. Judit ALONSO DEL CASAR	254-257
Rivadeneira, R. (Ed.). (2024). <i>Arte y Educación. Reflexiones para un mundo mejor</i> . EUNSA, 287 pp. Claudia Fabiola ORTEGA-BARBA.....	258-261

López Herrerías, J. A. (2023). <i>Nueva Ilustración para otro Humanismo</i> . Editorial Popular, 236 pp. Tania ALONSO SAINZ	262-264
García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch. y Arteaga Martínez, Bl. (2024). <i>Pedagogía diferencial adaptativa</i> . Síntesis, 144 pp. Arantza CAMPOLLO-URKIZA	265-266
Obiols Suari, N. (Ed.) (2024). <i>Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes</i> . Edicions de la Universitat de Barcelona, 376 pp. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN.....	267-270
Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. Á. y Dólera González, M. (2024). <i>Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio</i> . Dykinson, 116 pp. Naia Cloe MATÉ BARRERO	271-273
Manzanero, D. (2023). <i>Laberintos de Europa. Mito, tragedia y realidad cultural</i> . Tecnos, 228 pp. Marc PALLARÉS PIQUER	274-275
Cantón Mayo, I. (2024). <i>Las escuelas rurales del Valle de Jamuz y la Valdería</i> . Eolas, 356 pp. Mario GRANDE DE PRADO	276-278

EDUCACIÓN Y EJEMPLARIDAD: CULTIVANDO UN CORAZÓN EDUCADO¹

Education and Exemplarity: Cultivating an Educated Heart

Javier GOMÁ LANZÓN
Fundación Juan March. España.
j.goma@march.es

Fecha de recepción: 28/06/2024
Fecha de aceptación: 13/09/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo: Gomá Lanzón, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>

RESUMEN

El texto aborda diversos temas relacionados con la educación, la dignidad humana, la democracia deliberativa y el arte desde una perspectiva filosófica y crítica. En primer lugar, se discute la cuestión de si las personas consideradas vulgares pueden crear obras artísticas de calidad. Se menciona que el romanticismo ha promovido la idea

¹ Este artículo se basa en la transcripción revisada por el autor de una conversación pública celebrada en Madrid en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid el 28 de junio de 2024 con los asistentes al seminario de lectura mensual organizado por el grupo de investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE). El motivo de la conversación fue la finalización de la lectura del libro de Javier Gomá *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad* (Taurus, 2023). Agradecemos a Javier Gomá su presencia en la última sesión y su generosidad para discutir diferentes ideas del libro. La transcripción corrió a cargo de Rodrigo de Miguel Santamaría, a quien se agradece su labor.

de que la sinceridad y la expresividad espontánea reemplazan la virtud en el arte, lo que ha llevado a una conquista de lo vulgar y lo patológico en detrimento de la dignidad humana. La historia de la cultura se describe como una modulación de la dignidad, y se argumenta que las grandes obras de arte no solo deben ser formalmente perfectas, sino también invitar a una vida digna y reconciliar al espectador con la nobleza y la belleza de lo humano.

En el ámbito del arte contemporáneo, se critica que muchas manifestaciones actuales son meras imitaciones del romanticismo sin fuerza vital propia. Se señala que el arte debería presentar los límites constitutivos del individuo y la convivencia bajo una luz favorable, en lugar de perpetuar la expresividad del romanticismo. La ejemplaridad en el arte se ve como un reflejo de la dignidad humana, y se mencionan autores como Tolstói, Goethe y Dostoyevski como ejemplos de quienes, a través de sus obras, invitan a una vida digna.

En cuanto a la democracia liberal, se describe como un sistema deliberativo donde las verdades éticas evolucionan con el tiempo y son susceptibles de crítica y reforma. Se distingue entre verdades escatológicas (últimas) y mundanas (penúltimas), y se aboga por un sano relativismo en la práctica política. La democracia liberal se presenta como el sistema menos imperfecto, basado en la deliberación de verdades potencialmente relativas.

El texto también aborda la importancia de una educación del corazón, en la línea de Platón y Aristóteles, destacando la necesidad de inculcar sentimientos correctos como el pudor y la vergüenza. La educación es vista como un proceso de civilización que debe ir más allá de la obediencia a la autoridad y basarse en el respeto ganado a través del ejercicio ejemplar de la paternidad y la enseñanza.

La ejemplaridad se describe como una fuerza creativa e innovadora, con el caso de Rosa Parks como ejemplo de cómo una acción ejemplar puede cambiar el contexto social. La ejemplaridad, sin embargo, es conflictiva porque desafía las costumbres vigentes y abre juicios en la conciencia de los individuos.

Finalmente, se subraya la importancia de la filosofía en la formación de conceptos como la dignidad, aunque se reconoce que hay un abismo entre las enunciaciones filosóficas abstractas y los casos concretos de la realidad, confiados a la prudencia y al corazón educado. La filosofía puede iluminar y guiar, pero no puede relevar a las personas de sentir, pensar y tomar decisiones en cada situación particular.

Palabras clave: dignidad; educación; ejemplaridad; romanticismo; deliberación.

ABSTRACT

The text addresses various themes related to education, human dignity, deliberative democracy, and art from a philosophical and critical perspective. Firstly, it discusses whether people considered vulgar can create quality artistic works. It mentions that Romanticism promoted the idea that sincerity and spontaneous expressiveness replace virtue in art, leading to the conquest of the vulgar and pathological at the expense of human dignity. The history of culture is described as

a modulation of dignity, arguing that great works of art should not only be formally perfect but also invite to a dignified life and reconcile the viewer with the nobility and beauty of humanity.

In contemporary art. There is a common critique: that many current manifestations are mere imitations of Romanticism without their own vital force. It is noted that art should present the constitutive limits of the individual and coexistence in a favorable light, rather than perpetuating the expressiveness of Romanticism. Exemplarity in art is seen as a reflection of human dignity, mentioning authors like Tolstoy, Goethe, and Dostoevsky as examples of those who, through their works, invite a dignified life.

Regarding liberal democracy, it is described as a deliberative system where ethical truths evolve over time and are susceptible to criticism and reform. A distinction is made between eschatological (ultimate) and mundane (penultimate) truths, advocating for healthy relativism in political practice. Liberal democracy is presented as the least imperfect system, based on the deliberation of potentially relative truths.

The text also addresses the importance of educating the heart, following Plato and Aristotle, highlighting the need to instill correct feelings such as modesty and shame. Education is seen as a process of civilization that must go beyond obedience to authority and be based on respect earned through the exemplary exercise of parenthood and teaching.

Exemplarity is described as a creative and innovative force, with the case of Rosa Parks as an example of how an exemplary action can change the social context. Exemplarity, however, is conflictive because it challenges existing customs and opens judgments in individuals' consciences.

Finally, the importance of philosophy in forming concepts such as dignity is emphasized, although it is acknowledged that there is a gap between abstract philosophical enunciations and concrete cases of reality, entrusted to prudence and the educated heart. Philosophy can illuminate and guide, but it cannot relieve people from feeling, thinking, and making decisions in each particular situation.

Keywords: dignity; education; exemplarity; romanticism; deliberation.

“Obra de tal manera que tu comportamiento sea generalizable en tu círculo de influencia y desencadene en su interior un impacto civilizatorio” (Javier Gomá, *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*, p. 143).

1. EL ARTE COMO INVITACIÓN A UNA VIDA DIGNA

(...) la cultura occidental admite ser dividida en tres grandes períodos.

El primero coincide con la larga premodernidad, extendida desde el origen de la Historia hasta la Ilustración del siglo XVIII, durante la que se interpretó el mundo como una objetividad ordenada y perfecta denominada *cosmos*. La cosmovisión es una forma de colectivismo ontológico en la que lo concreto se subsume en lo universal: como

el ciudadano se subordina a la ciudad, anterior y superior a sus partes, así cada ente particular se subordina al universal del cosmos. Con el giro moderno se inaugura el segundo período, en el que la cultura sustituye la totalidad del cosmos por una nueva totalidad: el *yo* consciente.

Ahora bien, la historia de la modernidad conoce, su vez, dos momentos.

El primero se corresponde con el Romanticismo, en el gozne entre el siglo XVIII y el XIX, cuando ese *yo*, enamorado de la dignidad que descubre poseer, adoptó la forma de *subjetividad*. Una subjetividad es un *yo* que se entiende a sí mismo como una libertad absoluta sin límites, excepcionalidad que no es susceptible de limitarse ni universalizarse. Al proyectarse en la cultura produce, en el XIX y primera mitad del XX, la filosofía crítica, la transgresión moral y la experimentación vanguardista, tres instrumentos de liberación subjetiva. Este primer momento moderno terminó cuando, a impulsos de las varias olas democráticas que extendieron el evangelio de la igualdad durante la segunda mitad del XX, ese *yo* subjetivo, reconociendo no sólo su propia dignidad sino también la de los otros, empezó a declinarse como un *nosotros*. Es el segundo momento moderno, todavía en curso, protagonizado por ese sujeto socializado, modelo de imitación, llamado *individuo*.

Cosmos, *yo* liberal-romántico y *nosotros* democrático: he aquí los tres grandes períodos de la historia de la cultura. Otra manera de designar lo mismo es la tríada objetividad, subjetividad, individualidad. Dicho, por último, en términos ontológicos: universal abstracto, concreto sin universal y universal concreto (pp. 32-33; cursivas en el original)².

Hay una pregunta mayor de nuestra cultura acerca de si la gente, digamos, vulgar, mala, indebida, envilecida puede hacer o no obras artísticas de calidad. Pienso que el romanticismo nos ha acostumbrado a pensar que sí y no solamente que pueden, sino que tienen una posición privilegiada. Mientras que los virtuosos tienen un hándicap puesto que, si bien en la premodernidad se ha exaltado la virtud, en la modernidad lo que se explora son nuevas experiencias no siempre ni necesariamente virtuosas.

Cuando uno ve la historia de la cultura tiene la sensación de que en determinado día el mundo de la cultura se levantó y sustituyó la virtud por la sinceridad, el querer influir por la expresividad espontánea y las ideas expresadas y reconocidas por todos por algo expresado y reconocido solo en nombre propio. Un día en el que se dio rienda suelta a la necesidad de explorar, de tener experiencias nuevas, distintas, especiales. Todo esto tenía mucho que ver con la conquista de lo vulgar, de lo perverso, de lo patológico, fines opuestos a la virtud y sobre los cuales no se podía hablar en nombre de todos.

Concibo la historia de la cultura como la historia de las modulaciones de la dignidad. El gran arte —no digo el arte menor, el entretenimiento— son historias

² Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus.

sobre las cosas que acontecen a la dignidad humana: a veces se exalta, otras se lamenta, otras es estática, otras produce frustración. Por eso hay creatividad humana. Yo diría que hay obras de arte que, desde el punto de vista formal, esto es, como insistiría el romanticismo, independientemente del alma que las creó, pueden ser grandes obras, incluso obras maestras, pero, a mi juicio, los grandes de los grandes, los más grandes artistas, no solo muestran en sus obras una perfección formal, sino que invitan a una vida digna, una reconciliación con la belleza, la nobleza y la dignidad de lo humano, incluso cuando lo hacen a través de la tragedia. Obras que te recuerdan y te hacen admirar la excelencia que posee la dignidad humana.

Gran parte del arte contemporáneo, a mi juicio, es epigonal respecto al romanticismo. El 99 % de los artistas de hoy no se han enterado de que son epígonos-de-epígonos-de-epígonos de un mundo que ya carece de fuerza vital. Hoy día, casi todas las manifestaciones artísticas, incluso las supuestamente más avanzadas, son vulgarizaciones del esquema romántico. No hay un arte que embellezca, que ofrezca bajo una luz favorable lo que es la visión de la civilización actual, que es la pesadumbre de vivir y el gravamen de convivir. Igual que en la época gloriosa tuvo la misión de celebrar el cosmos, y en la época de la subjetividad la de darle forma a la necesidad de expresividad particular, ahora en la segunda modernidad o modernidad tardía el arte tendría como misión presentar bajo una luz favorable los límites constitutivos del individuo e inherentes a la convivencia. Y, sin embargo, lo que nos encontramos en la mayor parte del arte hoy en día es nuevamente la exaltación de la expresividad que sí tuvo sentido a finales del XVIII y principios XIX, y que produjo frutos maduros en el XIX y parte del XX, pero que hoy, a mi juicio, es manierismo sin espíritu.

El romanticismo creó obras canallescas, hechas por canallas, exaltando la parte canallesca que quiere conquistar la vulgaridad, lo morboso, lo satánico, lo anti-humano, todo ello terrenos de la experiencia nunca antes pisados y que querían apropiarse para la expresión de lo literario. Pero incluso en la época romántica los grandes de los grandes son, a mi juicio, los que de la manera que sea encierran una invitación a una vida digna. Así, para mí uno de los grandes de los grandes es por ejemplo Tolstoi, o en ciertas ocasiones puede ser un Goethe o un Dostoyevski: muestran sujetos atribulados que buscan una vida digna. Por ejemplo, en *Crimen y castigo* muestra cómo el protagonista, al intentar superar sus límites, sus miserias —lo consiga o no— introduce una invitación a una vida digna. O Proust, que aun teniendo una vida muy agónica, rota, sufriente, patológica, su obra reconcilia al lector con lo humano creando, con una forma incomparable, un universo de belleza y dignificación de lo humano.

Por último, pienso que el canalla, en cambio, tiene menos función en la segunda modernidad. Puede tener una vida canallesca, y hacer una obra ejemplar, cumplir así la misión que a mi juicio tiene el arte en la segunda modernidad, *pero la hará con más convicción quien no tiene una vida canallesca.*

2. LA DEMOCRACIA LIBERAL ES UNA DEMOCRACIA DELIBERATIVA

La democracia liberal es una democracia deliberativa: solo podemos llevar un asunto deliberativo si es susceptible de exclusión y, por lo tanto, de crítica y si además aceptamos que va evolucionando temporalmente. He mantenido que los grandes fundamentos éticos son sentimentales y que van evolucionando con el tiempo: ¿Quién ha demostrado que el hombre y la mujer son iguales? ¿Quién ha demostrado que la dignidad es importante? ¿Quién ha demostrado que la libertad es un valor supremo? ¿Cuál es la única prueba de la que disponemos?... que se ha realizado la evidencia de que lo es. Por tanto, hubo un tiempo en que no era así. Desde los romanos, los griegos o los medievales o en otras civilizaciones diferentes de la occidental hay una evidencia sentimental distinta que, a su vez, establece unos principios diferentes que regulan la convivencia. Hubo un tiempo en el que el hombre y la mujer no eran considerados iguales, entonces, las verdades en las que nosotros nos fundamentamos son verdades susceptibles de cambio. Tenemos que aceptar que, en una democracia liberal, que es una democracia deliberativa, las verdades son susceptibles de crítica, de reforma, de mejora, de cambio.

Suelo distinguir entre lo escatológico y lo mundano. Lo escatológico son las verdades últimas y pertenecen al corazón, pero tan pronto me relaciono con otros entro en el mundo de las *Verdades penúltimas*³, que son susceptibles de deliberación. Las verdades últimas se parecen más al fanatismo o al dogmatismo que son incompatibles con el sistema de deliberación que sostiene la democracia liberal.

No puede ser casual que el apogeo del relativismo en la cultura occidental durante los dos últimos siglos haya coincidido en el tiempo con la entronización de la paz como bien social supremo así como con las olas democráticas que se han sucedido por todo lo ancho del mundo. A los absolutismos no contingentes -que claman por verdades políticas últimas y necesarias- subyace siempre alguna forma de elitismo autoritario. La democracia, en cambio, se halla suspendida sobre la tela de araña de las *verdades penúltimas*, sin más fundamento que el frágil consenso de sus componentes (p. 187; cursivas en el original)⁴.

Por eso me refiero a la necesidad de introducir un sano relativismo con respecto a la realización práctica de la teoría política que respalda la constitución de una democracia liberal. No introduzco ese sano relativismo cuando en mi obra me refiero a la ontología del ser, el universal abstracto, el universal concreto, el estadio estético y el estadio ético, etc. Por eso es importante destacar el momento en que debe aparecer esa gota de relativismo que, a mi juicio, es la que dirige

³ Se refiere a su libro *Verdades penúltimas* (Arpa, 2024) escrito con Pedro Vallín.

⁴ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

la conversación en la democracia de hoy. La ontología nos muestra el choque profundo, dramático, de una dignidad consciente de sí misma que, al mismo tiempo, experimenta la violencia de una realidad *imperfecta* que es la conversión en cadáver. De ahí la importancia de reconciliarse con la imperfección, a través del juego, del humor... para reconocer que el ideal no es ser idealista sino realista con lo ideal. La solución es asumir la realidad, y la realidad es imperfecta. Pues bien, una vez que uno es testigo de cómo se va realizando ese ideal —lo referente a la ontología—, lo que ve es que el menos imperfecto de los sistemas en la historia es la democracia liberal, y que la democracia liberal se basa en la deliberación y la deliberación se tiene que basar en verdades potencialmente relativas porque en la medida en la que tú declaras absoluta una verdad, lo que en la práctica estás haciendo es sustraerla de la deliberación. Si tú dices que una verdad es absoluta, no es susceptible de deliberación. Aquí entramos en un terreno delicado, que es el terreno de los derechos fundamentales, al que yo me refiero como un absoluto contingente: cosas que siendo contingentes sin embargo tú las tienes que asumir como si fuesen absolutas.

3. UN CORAZÓN EDUCADO

Desde el principio la intención de Platón es crear una educación basada en el conocimiento científico. Por eso, en *La República* trata de fundar una república, una política, en la que una élite, que son los gobernadores o los guardianes, tiene una visión científica de la realidad, que son las ideas, y a partir de esta visión científica se organiza la sociedad. Ahora bien, pasan los años, va publicando diálogos, viaja tres veces a Sicilia, tiene una experiencia muy negativa, vuelve y en sus últimos años escribe su libro más largo, *Las leyes*, donde abandona por completo la visión científica de la realidad, de la política, y se encuentra con la educación.

Es aquí donde insiste una y otra vez en la idea de que es verdad que la *polis* tiene que regularse sobre unas leyes que se fundan en el miedo que produce el castigo en caso de incumplimiento, pero todavía más importante, lo más propio del hombre libre es hacer las cosas por vergüenza, por pudor. Lo contrario es propio de esclavos. El pudor como sentimiento, como fundamento esencial de la educación del ciudadano. Qué bueno sería, una organización política en que la gente no dejara de robar, de matar, o de tener comportamientos antisociales porque saben que en caso de que incurrieran en eso les van a poner una multa o llevar a la cárcel, sino que han interiorizado la regla: no tienen esos comportamientos porque les da vergüenza ante su propia conciencia. Esto es mucho más profundo porque da igual lo que diga la ley, da igual que te cojan o no te cojan, da igual que te pongan una multa o te lleven a la cárcel, es el sentimiento de pudor, de vergüenza, el que funciona en la sociedad.

En *La Política*, Aristóteles dice “Virtud es gozar, amar, y odiar de modo correcto”. Y en el libro X de la *Ética a Nicómaco* insiste en este mismo principio cuando trata de definir qué es lo correcto. Pienso que las cosas más importantes en esta vida no son susceptibles de enunciación conceptual. ¿Puedes definir qué es lo bello, lo virtuoso o qué es ser justo de manera abstracta? Esto sucede con las acciones que Aristóteles llamaría prácticas: la ética, la política y en parte también la retórica: ¿puedes de antemano decir qué es lo correcto para todos los casos y para todas las personas de la historia, o no hay más remedio que, en el caso concreto, confiarse a la prudencia, al tacto, al buen gusto, a la oportunidad de lo particular? Y esto es lo que, en el fondo, a mi juicio, dice Aristóteles. Nosotros podemos establecer unas reglas generales sobre qué es lo virtuoso, o lo prudente o lo generoso, pero lo importante ante los casos concretos es tener el sentimiento -la vergüenza, el pudor- correcto. ¿Y cuál es el sentimiento correcto? Aristóteles dice: el sentimiento del hombre bueno.

Según esta definición, virtuoso es quien -guiado por el buen gusto- siente las evidencias correctas.

La evidencia de lo valioso se manifiesta al gusto especialmente cuando es negada. Por eso la educación sentimental del ciudadano estriba, más que en amar bien, en odiar mejor. El corazón educado siente disgusto cuando es testigo de un atropello sobre lo que juzga más estimable. Por supuesto, el odiar presupone un previo amar un bien cuya dignidad está en peligro, pero es en el movimiento natural de odio, esa sensación de repugnancia ante el disvalor, donde con más frecuencia tiene lugar el percibir sentimental de los valores. Dado que, como se ha repetido, no cabe esperar ninguna demostración de lo bueno, sólo queda la brújula de un odio rectamente cultivado (p. 192)⁵.

Si en el siglo III a. C., en el helenismo, preguntáramos a los más sabios si las mujeres son iguales que los hombres, según su universo de evidencias, la pregunta parecería ridícula. Sin embargo, lo que hoy nos parece ridículo es negar esa igualdad y lo que además nos asombra es que durante todos los milenios anteriores se hubiera negado. ¿Qué ha cambiado? El corazón educado. Lo correcto, a mi juicio, está acompasado a la visión histórica de la forma en la que vives. “Cada una de las grandes obras de filosofía es un pensar *de nuevo* sobre lo *de siempre* por medio de la construcción de una veracidad a la altura de su tiempo” (p. 27; cursivas en el original)⁶.

Hay otro modo de ver el mismo asunto. Hace unos años publiqué un librito llamado *Dignidad*⁷. Una de mis tesis es que curiosamente la filosofía se ha olvidado del concepto de “dignidad”. Hay libros que titulan con dignidad, otros que la mencionan, pero ninguno ha convertido la dignidad en el concepto sustantivo de su

⁵ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

⁶ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

⁷ Gomá, J. (2019). *Dignidad*. Galaxia Gutenberg.

reflexión o meditación filosófica. Hay dos ramas que sí han abordado el concepto de dignidad, una es la bioética, la dignidad al principio y al final de la vida, es decir, el aborto y la eutanasia; y la otra, es el ámbito jurídico, que es la que ha fundamentado el origen de los derechos fundamentales o los derechos humanos. Cuando me acerqué a esos tratados a ver cómo estudiaban la dignidad, me asombraba que se remitiesen a una supuesta solución de este asunto en las obras de la filosofía, pero en estas nunca se ha estudiado el tema de la dignidad. Por mi parte, en los dos primeros capítulos trato de hacer un esbozo de la teoría general de la dignidad. Y lo que quiero plantear ahora es el escaso alcance que tiene hacerse preguntas como: “entonces, con el concepto de dignidad ¿aborto sí o aborto no? ¿Eutanasia sí o eutanasia no?”.

Parte del esplendor de la filosofía, pero también de su miseria radica en que su esencia se alcanza en la enunciación de verdades universales y abstractas, pero luego está el universo de los casos concretos donde no llega. Entre la filosofía y los casos concretos hay un hiato, un abismo, un salto. Si un filósofo se atreve a dar el salto y piensa que su filosofía es válida para todos los casos y para todo el mundo, que cogiendo el libro de dignidad una enfermera ya sabe cómo comportarse con ese aborto o con ese enfermo o con quien solicita que lo maten, está a mi juicio muy equivocado al desconocer que en este mundo de hecho hay un hiato *insuperable* entre las enunciaciones abstractas y el casuismo de la realidad, este último confiado a la prudencia, al saber relativo, circunstancial, ocasional, en definitiva, al corazón educado.

La filosofía puede iluminar los conceptos, a veces incluso ofrecer una visión general de las cosas que pueda servir en un caso concreto, pero no la respuesta a todos los casos posibles. Por ejemplo, con respecto a los derechos fundamentales, la filosofía ya contribuye mucho a desenredar el embrollo del pensamiento contemporáneo si asume, incluso en la virguería de la democracia liberal, que no tienen otro fundamento, por mucho que nos pese, que el sentimiento. Habrá quien se refiera a los derechos naturales, a la ley de la historia, a los principios racionales, a todas las teorías que desde el siglo XVII han intentado fundamentar esos derechos en verdades eternas y racionales y lo que ha ocurrido normalmente es que unas verdades eternas se sustituyen por otras en una especie de secuencias de verdades eternas que terminan por relativizarse mutuamente. Y al final ¿qué es lo que nos queda? *La educación del corazón*.

Lo que la filosofía no puede es hacer enunciaciones que releven a la gente de sentir y de pensar. A mí me gusta hablar de la luz en sus dos vertientes, que ilumina y da calor. Tú puedes establecer un ideal que ilumina y da calor, pero no puedes pretender que a partir de tu ideal, el resto de los ciudadanos estén dispensados de pensar, de tomar decisiones o que ya tengas las soluciones de todos los casos concretos. El ideal kantiano del hombre autolegislador, otro ejemplo, es un ideal iluminador, da luz y calor, pero sabemos que no puede resolver todas las situaciones problemáticas. Y al final ¿qué es lo que nos queda? *La educación del corazón*:

generar en la ciudadanía unas evidencias propicias a la democracia liberal y a la reforma de la vulgaridad en dirección a la ejemplaridad. Se trata de establecer criterios, de ir en busca de las reservas carismáticas que están en la ejemplaridad y en el buen arte y que conduzcan a la gente de la vulgaridad a la ejemplaridad.

Entendida la vulgaridad como una espontaneidad desinhibida y sin límites, la reforma de la vulgaridad -en dirección a la ejemplaridad- consiste en último término en aprender a tomar la amistad como paradigma de socialización democrática (...) [un] movimiento de transformación personal: el que va de la primera a la segunda modernidad o modernidad tardía, de la minoría selecta a la mayoría selecta, de la subjetividad a la individualidad, de la liberación a la emancipación, de la minoría a la mayoría de edad, de la espontaneidad a la civilización, del yo al nosotros, del acreedor al deudor, de la vivencia a la co- vivencia, de ser libres al ser-libres-juntos (es decir, libres y con compromiso), de la coacción al buen gusto, de la arbitrariedad a la elegancia, del yo sin límites a la gozosa autolimitación (p. 199)⁸.

4. LA EJEMPLARIDAD ES CREATIVA

Todos sentimos y pensamos, como decía antes, acompañados a la visión histórica del contexto en el que vivimos. Estoy recordando el caso de Rosa Parks. Vio algo que ya estaba ahí. Otros probablemente también lo verían, pero fue ella la que dio el paso, un acto de ejemplaridad creativa.

La gente de raza negra había sufrido opresión durante milenios, pero su contexto no le permitía pensar que por ser de raza negra podrías tener una dignidad semejante a la otra raza. Y de pronto, a finales del XIX, primera mitad del siglo XX, primeros decenios de la segunda mitad, se crea un contexto en el que más allá de los accidentes que en el pasado fundaban muchas dignidades, ahora todas estas son consideradas meramente accidentales porque lo que emerge como sustantivo es la excelencia de lo humano más allá de toda raza, cuna, educación e incluso de toda virtud. ¿Qué le pasó a Rosa? Que había en su contexto una idea latente de que ella poseía una dignidad que en siglos anteriores no existía.

Pero en Rosa hay algo más. Una de mis tesis de *Universal concreto* es que, en contra de lo que piensan muchos, la ejemplaridad no es conservadora sino creativa, innovadora. En *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, Bergson se refiere a las fuentes cerradas y a las fuentes creativas y sitúa la ejemplaridad de las personas en las segundas. Rosa tuvo un comportamiento ejemplar, carismático, innovador, creativo, moralmente creador, pero también pienso que no se habría levantado hace un siglo.

Max Weber habla de las tres fuentes de la legitimación política: el carisma, la costumbre y la ley. A mi juicio, creo que se equivoca al considerar el carisma como necesariamente irracional y premoderno. Pienso y así lo explico en *Universal concreto* que cuando el modelo enuncia una ley universal, este ideal es plenamente

⁸ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

racional siendo una universalidad no conceptual. Pero en cambio, para mí sí acierta cuando dice que el momento innovador, creador de costumbres es justamente la ejemplaridad. El caso de Rosa Parks es el de alguien que aun habiendo algo latente y beneficiándose del ambiente no se limitó simplemente a reflejarlo sino que tuvo un momento innovador, creativo, carismático, *racional*, una “fuerza viva” como diría Weber. Además, como es propio de la ejemplaridad cuando se crea el paradigma innovador llama a su repetición, por eso el caso de Rosa despertó una costumbre y es que a partir de ella, por decirlo así, los negros ya no se levantaron.

El modo de ‘ser’ de los entes impersonales es el lenguaje mientras que el modo de ‘ser’ de los personales es su ejemplaridad. En consecuencia, el lenguaje funda la ontología del universal abstracto del concepto, en tanto que la ejemplaridad funda la ontología del universal concreto del ejemplo.

Llámesese ‘verdad’ al acto por el cual la mente accede al ‘ser’ del ente. Para la ontología del universal abstracto, la verdad está en la definición teórica del concepto por el intelecto, una noción de lo verdadero muy diferente de la de la ontología del universal concreto del ejemplo, para la cual la verdad del ente es accesible, no mediante una definición, sino mediante una praxis: la acción de repetir o reiterar la ejemplaridad del ejemplo (p. 49)⁹.

5. LA EJEMPLARIDAD ES CONFLICTIVA PORQUE ABRE JUICIO

Es importante distinguir entre lo socialmente normal y lo moralmente normal. Suele ocurrir que lo normal sociológicamente sea un comportamiento que no sea lo normal éticamente o que lo que yo llame normal éticamente sea sociológicamente minoritario.

Realmente la ejemplaridad es conflictiva. De hecho, a lo largo de la historia los sujetos más ejemplares con mucha frecuencia tienen un final violento. La ejemplaridad incomoda, la ejemplaridad es reprochable porque es innovadora. Aunque, como hemos visto, ella misma puede suscitar a lo largo del tiempo una costumbre, al principio, cuando surge, está en conflicto con las costumbres vigentes en ese momento. La ejemplaridad verdaderamente creadora muchas veces es sociológicamente minoritaria, aunque normativamente sea normal. Puedes repartir dinero a tus estudiantes y tener popularidad, pero yo no diría que tienes una ejemplaridad moral ni tampoco una normatividad moral, sino que tienes una normatividad sociológica o una popularidad sociológica.

(...) la ejemplaridad abraza a la vez todo lo reconocido generalmente en una sociedad como bueno, verdadero, bello y justo, y lo compendia en la unidad del prototipo, el cual sintetiza esos bienes en la armonía de una forma personal. Por esta razón, puede afirmarse que lo normal es también lo normativo: en la ejemplaridad se halla concentrado cuanto en ese momento histórico *debe ser*. Este ideal no existe para sí o en su

⁹ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

propio nombre, sino que, preocupado por la generalidad, actúa siempre en nombre de todos. Lo fácticamente minoritario es, paradójicamente, lo único con derecho a la universalidad (p. 133; cursiva en el original)¹⁰.

Uno de los grandes problemas de la filosofía contemporánea es que se está convirtiendo en sociología, y la sociología te dice cómo eres y la filosofía te dice como debes ser, te propone un ideal. El ideal se presenta siempre de una manera disruptiva, innovadora, rupturista respecto a una realidad imperfecta que tiende a defenderse frente a las novedades. *La ejemplaridad es conflictiva porque abre juicio*. Una persona ejemplar es una persona que demuestra con su ejemplo que algo bueno y noble es posible en tu propio contexto, y si tú tienes alrededor la demostración, la constatación de que algo bueno, noble, bello y digno es posible, inmediatamente se te abre el juicio en tu conciencia que te dice: ‘¿y tú por qué no lo haces?’.

Cuando alguien reconoce en un ejemplo concreto la existencia de una regla de valor universal, ese ideal de dignidad y belleza golpea su conciencia con una llamada a reiterarlo, a ser como él, a conformarse al espejo que le ha puesto delante el modelo, y al punto brota el conflicto en el seno del sujeto, a quien de pronto se le ha hecho evidente la vulgaridad de su vida privada por contraste con el luminoso ideal de perfección percibido en el ejemplo concreto de su experiencia (p. 175)¹¹.

Y ante la evidencia de que algo bueno es posible y cercano, que está constatado en un ejemplo, tienes dos posibilidades: una, imitar al bueno, lo que supone un coste personal porque tienes que reformar tu vida; otra, no imitar al bueno, lo que te puede llevar a odiar y desearle la muerte y por eso es tan frecuente que la irrupción de la ejemplaridad a lo largo de la historia sea conflictiva, mientras que una ejemplaridad no conflictiva puede tener la sospecha de que es un mero seguidismo respecto al *statu quo*.

6. EDUCAR ES UN PROCESO DE CIVILIZACIÓN

Es muy importante distinguir entre la igualdad de la dignidad y la pluralidad que es una riqueza positiva de la sociedad. Que exista una misma igualdad no quiere decir que todos llevemos el pelo castaño, que seamos del mismo sitio, que tengamos el mismo número de hijos... La dignidad es compatible con la pluralidad, es una dignidad de origen, pero no de resultado. Y dentro de la diversidad al final uno tiene una vida lograda, otro una vida tachada, uno llega muy alto, tiene fortuna y otro no.

¹⁰ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

¹¹ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

Sería esperable que la democracia hubiera desarrollado su propia antropología igualitaria sustituyendo la anterior de corte elitista, pero lo que realmente ha sucedido ha sido la extensión de la antropología romántico-aristocrática del genio y la excentricidad a todos por igual. Como consecuencia de ello, hoy asistimos a algo así como una *excentricidad de masas*: todos idénticos en nuestra común pretensión de ser únicos (...) (p. 167; cursiva en el original)¹².

Es verdad que la igualdad en la dignidad ha modificado las relaciones educativas y, en particular, el principio de autoridad. ¿Por qué hoy un hijo tiene que obedecer a sus padres? En las sociedades profundamente jerárquicas y estructuradas la invocación del principio de autoridad era suficiente porque había una minoría de personas que se autoproclamaban titulares del monopolio del poder económico, político, religioso, y en el país doméstico que era la familia, el padre: ‘esto lo haces porque te lo digo yo o porque soy tu padre’. Y si no era suficiente el poder social había un poder de conciencia, de llamamiento de obediencia al mandamiento de la ley de Dios que te decía ‘honrarás a tu padre y a tu madre’. De tal modo que si desobedecías a tu padre no solamente te ponías en una situación de indefensión, sino que se producía una división en tu propia conciencia por no cumplir un mandato divino.

La paternidad hoy, por el contrario, ya no es un hecho biológico al que se anudan unas consecuencias de autoridad, sino que cada vez más se está convirtiendo en un principio moral. La paternidad moral se gana mediante el ejercicio. No hay solamente una legitimidad de origen sino la legitimación de ejercicio por lo que es mucho más probable que un hijo te obedezca si te concede el respeto por ejercer de manera ejemplar tu función que por el simple hecho biológico de ser su padre. Yo creo que lo máximo a lo que puede aspirar un padre es a ser un padre blando, aquel que sin necesidad de la coacción puede contribuir a que sus hijos tengan un sentimiento de dignidad. Vivimos en una sociedad en el que estamos sustituyendo el principio de coacción por el principio de persuasión, el principio jurídico por el principio de amistad o de ejemplaridad, el principio del miedo por el principio del pudor.

Del mismo modo, ser hoy profesor, como ser padre, ya no se limita a una legitimación de origen. La función de profesor como autoridad se está sustituyendo por la producción que se legitima a través del ejercicio, de si realmente eres un buen profesor, un profesor ejemplar. Y esto cada vez es más difícil. Los profesores tenéis hoy una gran pesadumbre porque creo que los jóvenes que con 18 años llegan a la universidad —y, por tanto, se supone que aceptan las reglas donde se han matriculado—, lo hacen, sin embargo, con una autoconciencia en la que se mezclan, por un lado, las vulgarizaciones románticas acerca de su propia identidad, de su propia persona y, por otro, un fuerte infantilismo propio de la época

¹² Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

en la que vivimos. Por eso quien imparta clases en primero va a tener problemas porque llegan con las chorradas infantiles propias del colegio y además con unas categorías de autocomprensión que a mí me parecen masificación del romanticismo globalizado. Educar en la universidad, al igual que hacerlo con tus hijos consiste, como señalaba antes, en contribuir a que amen, gocen y odien de manera correcta. Decía que todo esto se lo hace más difícil a los profesores porque, al fin y al cabo, *educar es un proceso de civilización* y para civilizarse se requieren unas condiciones de madurez del estudiante que, en principio, no tienen.

Sólo la educación puede conseguir que el aprendiz, tras una adecuada formación, llegue a ser a la vez perfecto hombre y perfecto ciudadano, artista de la vida y miembro respetable de la comunidad, reconciliando armoniosamente al yo y el mundo, enfrentados entre sí (p. 242)¹³.

¹³ Texto añadido de Gomá, J. (2023). *Op. cit.*

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31847>

EDUCACIÓN Y VIDA INTELECTUAL¹

Education and Intellectual Life

Zena HITZ
St. John's College
Estados Unidos
zena.hitz@catherineproject.org
<https://orcid.org/0009-0000-7292-9626>

Fecha de recepción: 16/05/2023
Fecha de aceptación: 01/02/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo: Hitz, Z. (2025). Educación y vida intelectual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 15-23. <https://doi.org/10.14201/teri.31847>

RESUMEN

Este texto aborda el valor y los desafíos de la vida intelectual, enfatizando que es un bien humano accesible a todos, no solo a profesionales. La autora sostiene que la vida intelectual enriquece la vida interior, permitiendo una comprensión más profunda de la vida y una existencia plena y humana. Este enriquecimiento no depende de reconocimientos visibles como publicaciones o logros profesionales,

¹ Este artículo se basa en la transcripción revisada por la autora de una conversación pública mantenida en Madrid el 16 de mayo de 2023 con la profesora Tania Alonso en torno al libro de Zena Hitz titulado *Pensativos, los placeres ocultos de la vida intelectual*. Esta conversación tuvo lugar en la sede de Madrid de la Fundación Tatiana y 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 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.

sino que se desarrolla internamente. La vanidad es uno de los principales peligros de la vida intelectual, ya que puede llevar a errores y desviaciones del camino del aprendizaje real. Se destaca la importancia de mantener un contacto con la realidad y de formar parte de comunidades académicas o no académicas que ayuden a corregir errores y a avanzar en el conocimiento. A pesar de su naturaleza solitaria, la vida intelectual requiere de la interacción con otros para enriquecer la comprensión y el conocimiento. La autora recomienda construir puentes con personas de diferentes ámbitos, incluso fuera del entorno académico, para fomentar un aprendizaje más diverso y rico. En relación con la corrupción en la vida intelectual, la autora advierte sobre el peligro de utilizar el intelecto para obtener poder o estatus en lugar de buscar el conocimiento por sí mismo. También se aborda el tema de la privación y cómo puede clarificar los motivos y valores verdaderos de una persona. El amor por el aprendizaje es presentado como una herramienta para el autoconocimiento y el desarrollo personal. La autora critica la equiparación de todas las experiencias intelectuales, como jugar videojuegos y estudiar, y aboga por una jerarquía en la educación que distinga entre diferentes tipos de conocimiento. Por último, se menciona el *Catherine Project*, una iniciativa de la Universidad de *St. John's*, que promueve la vida intelectual a través de conversaciones sobre grandes libros. Este proyecto demuestra el interés y la necesidad de espacios para el desarrollo intelectual más allá de las instituciones tradicionales.

Palabras clave: vida intelectual; estudio; artes liberales; conocimiento; intelectuales; educación; formación humanística.

ABSTRACT

The text discusses the value and challenges of intellectual life, emphasizing that it is a human good accessible to everyone, not just professionals. The author argues that intellectual life enriches the inner life, allowing for a deeper understanding of life and a full and human existence. This enrichment does not depend on visible acknowledgments like publications or professional achievements, but rather develops internally. Vanity is one of the main dangers of intellectual life, as it can lead to errors and deviations from the path of real learning. The importance of maintaining contact with reality and being part of academic or non-academic communities that help correct mistakes and advance knowledge is highlighted. Despite its solitary nature, intellectual life requires interaction with others to enrich understanding and knowledge. The author recommends building bridges with people from different backgrounds, even outside the academic environment, to foster a more diverse and rich learning experience. Regarding corruption in intellectual life, the author warns about the danger of using intellect to gain power or status rather than seeking knowledge for its own sake. The topic of privation is also addressed, and how it can clarify a person's true motives and values. The love of learning is presented as a tool for self-knowledge and personal development. The author criticizes the equalization of all intellectual experiences, such as playing video games and studying, and advocates for an educational hierarchy that distinguishes between different types of knowledge. Finally, the Catherine Project, an initiative of St. John's University, is mentioned. This project promotes intellectual life

through conversations about great books, demonstrating the interest and need for spaces for intellectual development beyond traditional institutions.

Keywords: intellectual life; study; liberal arts; knowledge; intellectuals; education; humanistic education.

1. ¿LA VIDA INTELECTUAL ES PARA TODOS?

La tesis principal que recorre el libro es que la vida intelectual es un bien humano, que estudiar y aprender en profundidad, por el mero hecho de hacerlo, nutre la vida, la propia y la de otros, y, además, no solo algunas vidas, sino potencialmente todas las vidas. Por eso, no es una actividad solo para profesionales que deciden dedicarse a darle a la mente, sino que es una actividad que está disponible y que debe estar disponible para todos los seres humanos en general.

Creo que lo que se logra con la vida intelectual es la vida interior. El deseo de llegar a la profundidad de la vida, de pensar las cosas como realmente son, para vivir una vida rica, llena y totalmente humana. Y este deseo es común a todos, puede practicarse de mil maneras por todos, y siempre de la misma manera. Los que trabajamos en la profesión educativa tenemos que ser conscientes de que todo ser humano tiene alguna manera de contribuir en esta actividad; y debemos, con algún esfuerzo, dar la bienvenida a estas personas en sus actividades, y teniendo la vida intelectual más presente como algo propio de los seres humanos, simplemente por el hecho de ser seres humanos. La vida intelectual es un bien humano, es un bien natural, que está a disposición de todas las personas y que cualquiera puede desarrollar. Ahora bien, para los creyentes, la vida intelectual es también una parte de la vida espiritual lo que significa que permite avanzar en caminos hacia la gracia.

Por otra parte, solemos pensar que el uso de la mente, tanto como el uso de cualquier otra cosa, crea resultados visibles: un *post* en las redes sociales que se hace viral, un artículo en el periódico, un informe en una reunión corporativa, algo que realmente transforma las cosas, y que tiene una buena respuesta. Sin embargo, los placeres de la vida intelectual y el valor real de la vida intelectual no son siempre visibles o públicos, es algo que ocurre internamente en el ser humano. Hasta tal punto es así que una de las cosas que ocurre cuando tienes una conversación con gente que desarrolla su vida intelectual sin intereses profesionales concretos o económicos es que puedes contemplar en ellos una versión más auténtica del amor por aprender, de lo que significa buscar aprender y plantearse preguntas fundamentales.

2. LOS PELIGROS DE LA VIDA INTELECTUAL

La vanidad es uno de los peligros de la vida intelectual porque es muy fácil estar confundido sobre el éxito de uno. Si estoy cocinando o construyendo algo de madera, mi fracaso está claro; si cocino algo que no se puede comer, si construyo

algo que se cae, el fracaso es evidente para mí y para todos. Pero el fracaso en otros dominios del intelecto no está tan claro: puedes pasar toda tu vida dedicándote a proyectos intelectuales que están basados en una solución equivocada y que no van a ningún lado. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en el campo de las humanidades, donde el éxito y el fracaso no están tan claros. En cualquier caso, la solución creo que pasa porque los intelectuales y académicos se sigan formando en lo que es real. No necesariamente lo que es tangible, visible, sino en no perder el contacto con la realidad. Las matemáticas son un campo muy bueno para saber cuándo el trabajo no funciona. Recuerdo que cuando estaba en *Princeton* se contaba la historia de un doctorando en matemáticas -la defensa de los doctorados en esta universidad son bastante automáticos, cuando ya has hecho tu trabajo en la defensa, el comité se reúne y simplemente lo aprueban que fue suspendido porque alguien descubrió un error en los planteamientos de su tesis. Este error no era suyo, sino que se encontraba en la literatura secundaria en la que se había apoyado.

La posibilidad de error siempre está presente, siempre, aunque tus motivaciones sean buenas y lo estés haciendo bien, con todo tu esfuerzo, incluso cuando tienes una comunidad que te respalda. Siempre hay una posibilidad de error porque la realidad es muy complicada, rica y profunda, con infinitas aplicaciones prácticas. Como he señalado, pienso también que una comunidad bien estructurada -académica o no- puede tener un poder increíble para ayudar a alguien a liberarse de sus errores en la medida en que se haya generado una confianza de que esa comunidad se encuentra en la dirección correcta. Por eso mismo considero que si no están bien estructuradas puede haber comunidades más proclives al error. Me gustaría añadir, desde mi experiencia personal, que la mayoría de los académicos que conozco están descontentos, no son felices, están cansados, algo va a mal, y pienso que es porque han perdido el contacto con la realidad, trabajando incluso contra ella.

Conviene diferenciar esta posibilidad de error con la corrupción excepcional que supone vincular la vida intelectual con la conquista del poder, del estatus y del dinero.

Otro peligro que puede llegar a tener la vida intelectual y sobre el que me pregunta mucha gente es la soledad, el aislamiento que puede provocar, o como se dice hoy llegar a 'ser un rarito'. Siempre les digo que quien se dedica a la vida intelectual es verdad que puede terminar siendo un rarito, pero, les propongo que no lleguen a ser 'un rarito solitario'. Es necesario construir puentes con otras personas, acostumbrarse a tener amistades diferentes, incluso llegar a aprender algo superficial que te permita conectar con los demás.

En cierto sentido la vida intelectual es solitaria. Por un lado, cada persona tiene su propia trayectoria intelectual, su particular capacidad de comprender. Esto lo observo con mucha claridad cuando, por ejemplo, nos reunimos en *St John's* doce, quince o veinte personas alrededor de una mesa leyendo un libro: cada uno, en la conversación abierta que provoca una pregunta, tiene su propio proceso de

aprendizaje, sus propias experiencias y trayectorias. Ciertas personas en la vida intelectual, como Einstein, muestran desde muy jóvenes una actividad mental particular e inusualmente intensa. Por otro lado, todos sabemos por experiencia que el pensamiento nunca es totalmente comunicado con otros ni compartido en su totalidad. Ahora bien, siguiendo con el ejemplo de Einstein, conocemos su obra porque si bien refleja una vida intelectual solitaria, ha pasado, sin embargo, a formar parte de una comunidad universal de aprendizaje.

Esto es muy importante también en otro nivel porque cuando escuchamos a otras personas, cuando nos ponen retos, cuando nos guían, nos están ayudando a conformar nuestra manera de pensar. Cuando la gente me escribe y me pregunta: “quiero vivir una vida de estudio, ¿con qué libro empiezo?”. Yo suelo decir: “pues con Platón, pero empieza por lo que te guste, pero tienes que leerlo con otras personas”, tienes que leerlo con alguien para que te ayude, si no te pierdes en tu propio lenguaje interno, y tu mente no se desarrolla de la misma manera.

En definitiva, hay una tensión entre la particularidad de mi capacidad de comprensión y la necesidad de compartir el conocimiento. Necesito a los otros para comprender en el modo particular en que yo comprendo.

El entendimiento no es solamente una propiedad individual, pero también es cierto que mi comprensión es mía, y, si yo no entiendo algo, el hecho de que tú sí que lo entiendas no me ayuda, pues necesito entenderlo por mí misma. Como se indica en la obra:

aprender, conocer, estudiar y contemplar son actividades que anidan y viven en el seno del individuo, aunque sean nutridas, cultivadas y preservadas en comunidades y con la ayuda de diversos instrumentos (Hitz, 2022, p. 40)².

En este sentido, es importante también tener el compromiso, en la relación con los demás, de intentar captar la atención hacia la vida intelectual de quienes nos rodean y no están interesados especialmente en ella. Me parece importante despertar su hambre de aprender, captando al principio su atención con temas que le gusten e intentando encontrar una conexión, una vinculación, con otras cuestiones que le saquen de su mundo de intereses. No estoy proponiendo que intentes explicar a Aristóteles a tu familia en la comida del día de Acción de Gracias. No me parece una idea afortunada. Pero sí puedes, con el tiempo, encontrar maneras de conectar con otros. Por eso decía antes que es bueno tener amistades diferentes a las que puedas tener en la universidad. Lo que no me parece acertado es que llegues a pensar que sólo te van a proporcionar una vida intelectual tus amistades ‘intelectuales’ o los que lleven, igual que tú, veinte años estudiando a Aristóteles.

² Hitz, Z. (2022). *Pensativos, los placeres ocultos de la vida intelectual*. Encuentro.

3. EN LA VIDA INTELECTUAL ES FÁCIL CORROMPERSE

Creo que la cultura es buena por sí misma, pero necesita ir acompañada de ciertos hábitos de la voluntad que se expresan en la intención y la motivación. En cierto modo, como ya he señalado, la vida de la mente es algo interior, alejado en principio de las cuestiones de poder y de estatus. Pero hay caminos posibles en esa vida intelectual en los que uno puede conseguir poder. Por ejemplo, Fritz Haber, amigo de Einstein, era un brillante químico que modificó por completo el campo de la química. Y, sin embargo, decide en la Primera Guerra Mundial diseñar armas químicas a favor de la causa alemana. En mi opinión está utilizando el intelecto para fines diferentes de los intelectuales. Creo que, si aprendes por aprender, para avanzar en tu propio desarrollo personal, estás eligiendo un camino correcto. Pero si aprendes con el fin de avanzar socialmente o para ganar poder, o estatus social y, al mismo tiempo, no te separas de la vida intelectual puede llegar a ser peor que cualquier otra persona. El desarrollo intelectual da más posibilidades de destrucción. En la vida intelectual es fácil corromperse mientras que, por ejemplo, es difícil convertirte en un cocinero corrupto. Todo esto ocurre porque el sello de la vida intelectual tiene un prestigio que actúa como una goma elástica sobre el modo en que se elaboran las motivaciones, las intenciones y los objetivos pudiendo llegar a defender posiciones erróneas y aún destructivos en sí mismas. Por eso quien opta por una profesión intelectual debe estar siempre en guardia y distanciarse de estos peligros.

4. LA PRIVACIÓN ES ÚTIL PORQUE ESCLARECE LOS MOTIVOS

En principio no hay nada inconsistente en perseguir una vida auténtica intelectual como tu primer objetivo, en ir en búsqueda de los beneficios de la intelectualidad, en estar en contacto con la realidad e incluso tener dinero, estatus y comodidades. En principio no hay nada que esté en conflicto. El problema, tal y como yo lo entiendo, y esto viene de la teoría de la motivación que he aprendido de Aristóteles, es que puedes tener motivaciones mezcladas, pero siempre hay una que va a ganar cuando hay una crisis. Lo que ocurre cuando, voluntariamente o no, tienes un momento de crisis es que se clarifica tu vida porque puedes ver qué es valioso en sí mismo, y no porque te facilite una vida acomodada. Esta es una de las razones prácticas del ascetismo. La privación intencionada es tan útil porque esclarece los motivos.

San Juan de la Cruz habla del rey David y dice: “yo soy un hombre pobre”. ¿Qué quiere decir? Es el rey de Israel, lo tiene todo, pero lo que quiere decir es que a pesar de tener todas estas cosas no son las que le ayudan a mantener el control porque no son el objetivo último de su vida. Puedes tenerlo todo, como el rey David, pero internamente conviene que te separes de todas estas decoraciones que pueden actuar como servidumbres. Creo que el confort en la clase media

puede ocultar lo que realmente nos importa, puede hacer fácil el fingir que somos muy buenas personas, que nuestras vidas están en orden, y que cuando estemos en crisis sabremos hacer lo correcto, pero en realidad no llegas nunca a saberlo a menos que vivas menos cómodamente. Uno de los peligros de la vida actual, sin duda, son las comodidades de la clase media, que nos ocultan de nosotros mismos, y que nos hacen fácil escondernos. Por eso es necesario encontrar prácticas que nos permitan estar en contacto con la realidad para saber bien lo que realmente nos importa cuando lleguen las crisis.

5. EL AMOR POR APRENDER NOS PERMITE CONOCERNOS

Lo más fácil para todos es estar entretenidos, cómodos, distraídos, ocupados en una cosa o en otra. Ya Pascal decía que “lo más difícil es estar sólo en una habitación con uno mismo”. Muchas veces detrás de las distracciones, de los trabajos, de las ansiedades, de las multitareas, nos escondemos de nosotros mismos. Muchas veces no son ocupaciones que nos vengan de la vida, sino que nos las buscamos nosotros mismos.

La vida intelectual, bien entendida, te ofrece poder alejarte de las distracciones, de las exigencias de la vida corriente, para buscar algo más profundo, más real, para ejercitar tu mente en relación con esa realidad y así descubrir algo más profundo de ti mismo. En realidad, esto es una experiencia muy frecuente para todo el mundo y no sólo para el que tiene una vida intelectual. Cualquiera que pasa su vida laboral al teléfono con múltiples tareas, con una obligación detrás de otra y, de repente, por ejemplo, va a la naturaleza, entonces se relaja, siente que es de otra manera, te alejas de las miradas del exterior, para buscar en tu interior y encontrar la paz y poder recuperar así lo que uno es en realidad.

Me gustaría señalar también que si bien la vida intelectual, sobre todo al principio, tiene más de esfuerzo ascético que de placer sofisticado, sin embargo, cuando se consigue cierto hábito, además de ofrecerte la posibilidad de conocerte mejor a ti mismo es una actividad con la que se disfruta.

6. NO ES LO MISMO UN VIDEOJUEGO QUE ESTUDIAR

En principio, los contenidos u objetos de la vida intelectual pueden ser cualquier cosa pues todo se puede llevar a la vida intelectual. Ahora bien, lo cierto es que hay objetos que proporcionan un ejercicio intelectual más fructífero u objetos más beneficiosos para los jóvenes e incluso también podíamos hablar de objetos especialmente convenientes para, por ejemplo, las personas que se distraen con facilidad. Especialmente interesante es la formación de la mente que proporcionan los libros difíciles o el estudio del mundo natural o de los objetos matemáticos. Estos objetos exigen una disciplina que nos ayuda a formar nuestra mente, a darnos cuenta de lo que es importante, a saber hacer conexiones y sacar conclusiones.

Como decía, creo que todo objeto o contenido intelectual puede servirle a alguien siempre y cuando tenga ya hábitos de atención, de percepción, de hacerse preguntas, de detectar las líneas de pensamiento básicas. Se trata en definitiva de poder concentrarte y pensar con profundidad frente a cualquier cosa. Esto es lo que hace fascinante a la mente.

Ahora bien, me parece necesario añadir algunas matizaciones. La acumulación de experiencias intelectuales sin una dirección, sin un orden, no favorecen el crecimiento personal. No se trata de consumir cultura ni productos intelectuales indiscriminadamente. Creo que la institución universitaria tiene la obligación de dejar clara cierta jerarquía en los contenidos de estudio de la vida intelectual. Me parece fundamental para la educación de las personas enfatizar la necesidad de la comprensión personal, de desarrollar mi propio entendimiento, mi propio camino, mi propia experiencia individual. Pero también hay que señalar que no todas las experiencias son iguales, que no es cierto que jugar a videojuegos y estudiar sean lo mismo. La institución universitaria debe destacar estas diferencias entre unas experiencias y otras, entre unos temas y otros.

Uno de los problemas actuales que tienen las instituciones educativas, entre ellas la universidad, es que quieren ser y parecerse a cualquier otra institución. Quieren así proporcionar la formación necesaria para trabajar y formar parte del mundo del mercado; quieren también ser entretenidas como si estuvieras acomodado en tu casa escuchando a alguien; también quieren participar en la vida política o desarrollar el activismo político como si estuvieran formando políticos profesionales. Esto está provocando que se iguallen en nivel todas las experiencias. Las instituciones educativas deben tener la fuerza de voluntad de reconocer públicamente que la vida intelectual es especial, que es algo con valor en sí mismo, que tiene su propia integridad, sus propias condiciones de éxito, de disciplina y de formación, y que merece la pena desarrollarla. Las universidades pierden su liderazgo si dejan de recordarnos las características distintivas de la actividad intelectual como actividad humana.

Otro síntoma que me llama la atención es la reflexión que se está haciendo, a mi modo de ver equivocada, entre la universidad y la inteligencia artificial. Cuando ahora los profesores se quejan con razón de que un alumno puede escribir una redacción con la inteligencia artificial y obtener una buena nota, esto lo único que significa es que hemos estado mandando redacciones que ya eran redactadas de forma automática, algorítmica e impersonal. En las universidades hemos tratado a los alumnos como personas que dan resultados y no como hombres y mujeres libres que tienen un intelecto vivo en sí mismos, que pueden desarrollarse en contacto con otros y con ciertos temas. Todo el mundo sabe que el hecho de que los alumnos presenten sus trabajos con una máquina no da lugar a una educación. Es la manera de conseguir un grado, pero no de ser realmente transformado. Y esto no es educación. La educación es el desarrollo del ser humano, es la manera en la que un joven desarrolla sus capacidades humanas para pensar, para entender, para reimaginar el mundo, para tomar decisiones y emitir juicios importantes, para

evaluar las pruebas, para indagar en las grandes preguntas. De tal modo que la inteligencia artificial nos está mostrando con claridad cómo hemos estado tratando a nuestros alumnos durante años. La inteligencia artificial hace que la misión de la universidad sea más clara que antes.

Por último, querría insistir en que una de las tareas fundamentales de los profesores es conectar el estudio intelectual con contenidos que importen. Del mismo modo, todas las instituciones educativas, universidades y colegios, deben favorecer un aprendizaje que se conecte con cosas que importan para la vida humana, que enriquezcan la idea de lo que es un ser humano y que expandan nuestro sentido de lo que nos es posible, y no conectarlo con lo que empobrezca, reduzca o trivialice la vida humana.

Me gustaría recurrir en este punto a mi propia experiencia como profesora. Es algo aterrador, pero no hay nada más poderoso y, al mismo tiempo, más débil que mi propio ejemplo ante mis alumnos. Tanto mis virtudes como mis vicios pueden ser imitados por mis alumnos. Para poder cuidar su vida intelectual y moral lo primero que tengo que hacer es cuidar mi propia vida intelectual y moral. Es verdad que no pudo hacer mucho pues solamente están en mi clase una pequeña parte de su tiempo de vida universitaria. Pero más a menudo de lo que creemos tengo la oportunidad de decirles algo y procuro dar consejos para animarlos a iniciarse en la vida intelectual.

7. *CATHERINE PROJECT*³

El *Catherine Project* es una comunidad intelectual *online* que ha fundado Zena Hitz, independiente y sin ánimo de lucro, en la que se tienen conversaciones sobre grandes libros buscando el desarrollo de la vida intelectual de cada uno de sus participantes. Dentro de esta comunidad intelectual hay grupos de lectura diferentes, algunos más formales, otros más informales, los hay más grandes o pequeños dependiendo de la experiencia que tengan los participantes. Es un proyecto que tiene ya casi cuatro años, es bastante popular y ya han pasado por él más de mil personas de todo el mundo, muchos repitiendo. El *Catherine Project* permite que quien quiera empezar a experimentar una vida intelectual lo haga con independencia de la formación que tenga y de dónde resida. Es una manera de fortalecer la cultura, de favorecer una conversación seria e implicarse en el intercambio de ideas. He podido comprobar con mi experiencia el hambre de vida intelectual que hay en personas muy diferentes. Tal vez estas pequeñas comunidades intelectuales actúen como iniciativas contraculturales capaces de cambiar las cosas más fácilmente que instituciones con solera que solamente cambian si lo hacen a muy largo plazo y ante determinadas situaciones.

³ <https://catherineproject.org/>

<https://twitter.com/CatherineProj/status/1742300785885733074>

A LA CAZA DE LA EDUCACIÓN: ESPECULACIONES 'ARQUEOLÓGICAS' SOBRE LA CRÍTICA Y LA PAIDEIA

*Hunting for Education: 'Archaeological' Speculations on
Critique and Paideia*

Stefano OLIVERIO
Universidad de Nápoles Federico II. Italia.
stefano.oliverio@unina.it
<https://orcid.org/0000-0001-9440-5516>

Fecha de recepción: 23/05/2023
Fecha de aceptación: 30/05/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Oliverio, S. (2025). A la caza de la educación: especulaciones 'arqueológicas' sobre la crítica y la *paideia* [Hunting for Education: 'Archaeological' Speculations on Critique and *Paideia*]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 25-44. <https://doi.org/10.14201/teri.31485>

RESUMEN

Este artículo explora en qué sentido la "crítica" puede considerarse como un concepto educativo básico, investigando hasta qué punto es coextensiva con la aparición de la posibilidad de revelar el mundo y la noción (relacionada) del ser humano educable en la tradición occidental. En particular, la atención se centrará en la separación original que hace posible algo como un mundo: se alude a la desunión entre humanos y animales, cuyas características se delinearán a través de un diálogo entre Heidegger y Freire (sorprendentemente similares en sus suposiciones sobre este tema).

En este contexto, se indicará que el punto de surgimiento de esta disyunción ocurre en la caza, a través de la cual los humanos se liberaron de su intimidad con la animalidad y accedieron a una dimensión "más allá" y "por encima" de la naturaleza.

En su proyecto educativo, los griegos seguían siendo conscientes de esta 'historia', como demuestra la importancia que la caza tenía en sus mitos sobre y en su reflexión (filosófica) sobre la educación. Esta idea se investigará también rastreando la evolución del gesto de cazar hacia el horizonte que preside la creación de la escuela y la forma de racionalidad y la actitud epistémica que encarna. Finalmente, se argumenta que frente a los desafíos (ecológicos) contemporáneos necesitamos complementar la crítica con la poscrítica, lo que puede ayudarnos a recuperar dimensiones olvidadas de nuestro patrimonio educativo.

Palabras clave: formación del mundo; educación; mito de la caverna; caza; Heidegger; paideia; crítica.

ABSTRACT

This paper explores in what sense “critique” can be considered a basic educational concept, by investigating to what extent it is coextensive with the emergence of the possibility of world-disclosing and the (related) notion of the educable human in the Western tradition. In particular, the focus will be on the original separation that makes something like a *world* possible: the reference is to the partition between humans and animals, whose features will be outlined through a dialogue between Heidegger and Freire (strikingly similar in their assumptions on this topic).

Against this backdrop, the point of emergence of this disseverance will be indicated as occurring in hunting, through which humans set themselves free from their intimacy with animality and accessed a dimension “beyond” and “above” nature.

In their educational project, the Greeks still maintained an awareness of this ‘history,’ as is evident by the importance that hunting held in their myths about and their (philosophical) reflection on education. This idea will be investigated by also tracking the evolution of the gesture of hunting towards the horizon which presides over the creation of the school and the form of rationality and the epistemic attitude that it embodies. Finally, it is argued that in the face of contemporary (ecological) challenges, we must complement critique with post-critique, which may help us recover forgotten dimensions of our educational heritage.

Keywords: world-formation; *bildung*; myth of the cave; hunting; Heidegger; paideia; critique.

1. LA CRÍTICA COMO CONCEPTO EDUCATIVO BÁSICO

Durante las dos últimas décadas, las humanidades y las ciencias sociales han sido testigos de un debate —si no una confrontación o controversia— entre crítica y poscrítica. También la teoría y la filosofía de la educación se han sumado a esta discusión a raíz del *Manifiesto por una Pedagogía Poscrítica* (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2017) y las amplias reacciones que ha desencadenado¹.

¹ En la creciente bibliografía se remite al lector al menos a los números especiales aparecidos en *Teoría de la Educación* (32(2), 2020) y en *on_education. Journal for Research and Debate* (3(9), 2020), así como a Bittner & Wischmann (2022).

Aunque mantengo este debate en el trasfondo de la presente reflexión, en este artículo no voy a contribuir a él específicamente, sino que me esforzaré por plantear una cuestión más fundamental sobre el sentido y la importancia de la crítica.

Christiane Thompson (2021) ha insinuado que podemos “entender *la crítica como un concepto educativo básico*. La crítica es la marca de la experiencia educativa, o *Bildung*, en el sentido de que pone de manifiesto las deficiencias de nuestras prácticas de revelación del mundo” (p. 221. Énfasis añadido). Se trata de una afirmación que invita a la reflexión, ya que la filósofa alemana de la educación no se limita a mencionar la “crítica” como una corriente o tradición relevante e influyente en la historia de la teoría de la educación, sino que la convierte en un ingrediente fundamental de la experiencia educativa como tal. Estirando un poco esta reivindicación, podríamos aventurarnos a decir que estudiar la educación conlleva intrínsecamente abordar su dimensión crítica y/o asumir una postura crítica. De ser así, el estatus de la poscrítica en la teoría y la filosofía de la educación se volvería, si no totalmente contradictorio, al menos cuestionable: mientras apela a “la educación por la educación” (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2017, p. 18), la pedagogía poscrítica correría en realidad el riesgo de perderse un elemento constitutivo de la educación.

Thompson introduce su afirmación al abordar la tradición crítica en filosofía de la educación. No seguiré sus reflexiones, pero me interesa señalar dos conceptos que ella relaciona estrechamente con la “crítica” y que volverán en la presente argumentación (ver esp. sección 2): *Bildung* y prácticas reveladoras del mundo.

Me ocuparé de este circuito de *Bildung*/revelación del mundo/crítica explicando la crítica en los términos proporcionados por algunos pensadores poscríticos. En particular, el filósofo francés Laurent de Sutter (2019) ha sugerido que “[a] pesar de la variedad de las manifestaciones [de la crítica], todas ellas caen dentro de la misma relación con el pensamiento. *Esta relación con el pensamiento es de fuerza: el pensamiento debe poder triunfar sobre lo que piensa*” (pos. 20. Énfasis añadido)². De este modo, De Sutter ensaya implícitamente algunos motivos de Michel Serres, posiblemente el predecesor de la actitud poscrítica en su malestar por el *ethos* de la crítica y su inclinación hacia una actitud *de juicio* en el conocimiento (Serres, 1992, p. 199; véase también Oliverio, 2020); tal malestar discurre ciertamente en paralelo con la confrontación de toda la vida de Serres con el problema de la violencia, posiblemente la cuestión que yace en el corazón de su pensamiento (Serres, 1992, p. 17). En palabras de Bruno Latour (1987, p. 91), “la filosofía de Serres está *libre de negación*” (énfasis añadido).

A través de Serres y de Sutter, comienza a esbozarse una constelación conceptual que mantiene unidos los temas de la crítica, el juicio, la negación, la fuerza y la violencia: ¿cómo se relaciona este cúmulo de conceptos con el mencionado circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica?

² Salvo que se especifique lo contrario, todas las traducciones de obras no inglesas son del presente autor.

El resto de este artículo trata de responder a esta pregunta explorando en qué sentido la revelación del mundo y la *Bildung* deben/pueden entenderse dentro del horizonte de la crítica, abordada esta última, a su vez, a través del mencionado conjunto de conceptos “poscríticos”. Más concretamente, se avanzará una propuesta interpretativa según la cual la crítica es fundamental para (la posibilidad de) la educación *precisamente porque* está alineada con la negación, el juicio, la fuerza y la violencia. Además, se argumentará que esto es así *en la medida en que interpretamos (la posibilidad de) la educación en referencia a la cuestión de la revelación del mundo*. El punto de fuga de la argumentación es que, en nuestra tradición, el ser humano surge como educable en tanto que ser revelador del mundo y lleva esta última característica *en la medida en que ha venido al mundo a través de un acto de negación, juicio, fuerza y violencia*.

El tipo de investigación que aquí se persigue puede definirse como “arqueológica”, adaptando —a través de algunos giros hermenéuticos— una idea de Giorgio Agamben (2009). Una investigación arqueológica se remonta a un *archē* (=un punto de insurgencia), que no es un dato localizable en una cronología, sino que es “una fuerza que opera en la historia”, algo así como el Big Bang, “que se supone que dio origen al universo, pero que sigue enviando hacia nosotros su radiación fósil” (p. 102).

En consecuencia, la pregunta es: ¿podemos identificar este acontecimiento —que opera en la historia, pero no es históricamente localizable— que sigue irradiando en la copertenencia de crítica, juicio, negación, fuerza y violencia? Este acontecimiento debería representar aquello a través de lo cual el ser humano emergió como ser revelador del mundo y, por tanto, educable.

La palabra “crítica” deriva del griego *krinein*, que significa “separar” y “juzgar”. La palabra alemana para “juicio”, *Urteil*, conserva muy bien este doble sentido: en efecto, si dividimos el término con un guion, tenemos *Ur-teil*, es decir, una separación “original” (*Ur-*) (es en esta acepción de *Ur*-separación o *Ur*-desunión como se utilizará la palabra alemana en lo sucesivo): ¿está la posibilidad de la revelación del mundo ligada a un *Ur-Teil* en el sentido que acabamos de introducir? ¿Es este último el *archē* que sigue irradiando en la educación del ser humano? ¿Es el acontecimiento de esta separación original el Big Bang del que la humanidad ha surgido como educable (al menos en la tradición occidental)? Y, ¿en qué sentido está este acontecimiento vinculado a la negación, la fuerza y la violencia?

Sugeriré identificar el mencionado *archē* y Big Bang en la caza, entendida como el acontecimiento de la *separación de lo humano y lo animal*, arraigándose este acontecimiento, sin embargo, en una imitación prístina de los animales, según una dialéctica muy complicada que podría otorgar nuevas perspectivas sobre lo que propongo llamar la complementariedad crítica/poscrítica. En este sentido, podemos decir, con una pizca de ironía, que la ontología del ser humano como educable es en realidad una “cazontología” [*buntology*]³.

³ Traducción del juego de palabras original en inglés entre ontology (=ontología) y su *quasi* homófono *buntology* (hunt=caza).

Es crucial precisar algo de antemano: plantear la idea de “cazontología” no implica en absoluto avalar el despliegue de prácticas cinegéticas (y lo que ello implicaría en términos de matanza de animales) como estrategia pedagógica. La mía será una exploración “arqueológica” y, como debería ser evidente en lo que sigue (véase más adelante la sección 5), su resultado será más bien el de invocar modos de relaciones entre animales y humanos que se basan en parentescos mutuos (Haraway, 2016).

Desde la perspectiva contemporánea, abordar el tema de la caza en la teoría y la filosofía de la educación puede sonar extraño o, como se acaba de mencionar, inapropiado en el aspecto puramente pedagógico (y coincido plenamente con esta última advertencia); sin embargo, debemos recordar que —en los mismísimos albores del proyecto educativo occidental— los griegos tenían una aguda conciencia de la relevancia de la caza a la hora de pensar en la educación, tal y como se manifiesta en sus mitos, así como en autores clásicos como Platón y Aristóteles (véase la sección 4). Para los griegos, la caza era un preámbulo de la *paideia*. En su exhaustivo examen del significado de la caza en la cultura griega, el clasicista francés Alain Schnapp (1997) parte precisamente de la idea de que investigar la caza es detenerse fundamentalmente en “la relación de la ciudad con el mundo de los jóvenes” (pos. 145). Una auténtica *paideia* implicaba el acceso a los conocimientos, valores y saberes sociales compartidos de la *polis* y, por tanto, a la *polis* como mundo humano por excelencia en contraposición al entorno “salvaje”. En efecto, “el discurso de la ciudad instituida recuerda la impermeabilidad de la frontera [entre humanos y animales], la indiscutible superioridad de los seres humanos sobre las bestias” (pos. 885). Sin embargo, los griegos sabían que esta frontera es algo adquirido y, por tanto, “reversible” (pos. 774). No es casualidad que en Esparta a los niños se les llamara lobos y en Atenas a las niñas osas. En las genealogías griegas de la raza humana (véase, por ejemplo, el *Estadista* 270d-274e de Platón), la caza es una etapa mediadora “desde la prehistoria más remota hasta la era de las ciudades” (Schnapp, 1997, pos. 308). Por lo tanto, podemos decir que la importancia educativa de la caza en la antigua Grecia reside en el hecho de que, a través de la caza, los jóvenes “repetían” la transición a la cultura y al mundo humano de la *polis*.

Me gustaría sugerir que, de este modo, los griegos consideraban la caza como literalmente “propedéutica” (= como algo que precede a la *paideia* dentro de la *polis*) porque tenían la sensación de que la propia educabilidad de los humanos estaba arraigada en la caza como el acontecimiento “arqueológico” de la separación original. Esto no significa convertir a la *paideia* griega en “crítica” en el sentido moderno de la noción; sin embargo, puede contribuir a indicar una perspectiva (adicional) desde la que dar sentido a la crítica como concepto educativo básico, en la medida en que la entendemos en relación con la desunión primordial.

Con este telón de fondo, el resto de esta reflexión se estructurará en tres pasos: en primer lugar, mostraré cómo la desunión original puede actuar como una presunción oculta también en la pedagogía crítica entendida *stricto sensu* y que, en última instancia, hunde sus raíces en el proyecto educativo occidental iniciado por

la concepción griega de la *paideia* (sección 2); en segundo lugar, en referencia a la mitología griega, indicaré que la caza es el lugar en el que se consuma la separación original (la *Ur-teil* protocrítica), después, sin embargo, de haber sido un lugar en el que animales y humanos se encontraron antes de cualquier distinción ontológicamente nítida (sección 3); y, finalmente, mostraré las reverberaciones de este *archē* en las contribuciones de Platón y Aristóteles al proyecto educativo occidental (sección 4). En la sección final, y en el contexto de esta “cazontología”, insinuaré hasta qué punto la poscrítica podría (¿debería?) considerarse un concepto educativo igualmente básico.

2. CRÍTICA, *PAIDEIA*/*BILDUNG* Y LA DESUNIÓN ANIMAL/HUMANO

Me basaré en la consideración de hasta qué punto la separación original animal/humano en cuanto *archē* de la educabilidad humana sigue operando como una “radiación fósil” también cuando la crítica en sentido estricto está más claramente en primer plano. A este respecto, un ejemplo particularmente ilustrativo lo proporciona Paulo Freire: al introducir la noción de “universo temático mínimo” (Freire, 2018, p. 97), estratégico para “el contenido programático de la educación [dialógica]” (p. 96), Freire siente la necesidad de “presentar algunas reflexiones preliminares” (p. 97), que notablemente tienen todo que ver con una distinción tajante entre humanos y animales: los primeros, como

los seres inacabados... [son] los únicos que tratan no solo [sus] acciones sino [su] propio ser como objeto de [su] reflexión; [en cambio] los animales [...] son incapaces de separarse de su actividad y, por lo tanto, son incapaces de reflexionar sobre ella (*Ibidem*).

Es notable cómo Freire retrata la condición animal:

Dado que la actividad de los animales es una extensión de estos, los resultados de esa actividad son también inseparables de ellos mismos [...]. Los animales son, en consecuencia, fundamentalmente ‘seres en sí. Su ahistórica vida *no ocurre en el “mundo”, tomado en su sentido estricto* [...]. Los animales no se sienten interpelados por la configuración que se les presenta, *solo estimulados*. [...] no pueden ampliar su “mundo de utilería” a un mundo simbólico y significativo que incluya la cultura y la historia (pp. 97-98). Énfasis añadido).

Para adoptar el vocabulario introducido en la sección anterior, los animales son descritos como incapaces de revelar el mundo y, en consecuencia, sin ningún acceso a la experiencia educativa en tanto que *Bildung*. Sugeriré interpretar estos postulados freirianos con algunas intuiciones de Heidegger, lo que nos permitirá crear un puente hacia el tema de la *paideia* y, por tanto, hacia la insurgencia misma del proyecto educativo occidental.

Son oportunas dos observaciones preliminares. En primer lugar, si bien Heidegger rechaza un parentesco real entre la *paideia* griega y la *Bildung* alemana (Heidegger, 1997, pp. 114-116), reconoce que, por imperfecta que sea, la traducción de *paideia* mediante *Bildung* representa la mejor opción (Heidegger, 1996b, p. 217). Además, Heidegger (1992a) parece invitarnos a repensar la *Bildung* en términos de *Weltbildung* (formación del mundo) y a establecer precisamente aquí el umbral

entre lo animal y lo humano: el ser humano es *formador de mundo*, mientras que el animal es *pobre en mundo*. Recuperar el significado griego de *paideia* y enmarcar una comprensión de *Weltbildung* podrían interpretarse, en consecuencia, como dos aspectos de la misma empresa para Heidegger.

La noción de *Weltbildung* se introduce a través de un argumento análogo al que opera en Freire: en efecto, Heidegger (1992a) establece una oposición entre “entorno” (*Umgebung*), “conducta” (*Benehmen*) y “pobreza de mundo” (*Weltarmut*), del lado del animal, y “mundo” (*Welt*), “comportamiento” (*Verhalten*) y “formación del mundo” (*Weltbildung*), del lado del humano. La conducta animal (*Benehmen*)

como modo de ser en general solo es posible sobre la base de la *absorción del animal en sí mismo* [*Eingenommenheit in sich*]. Describiremos *el modo específico en que el animal permanece consigo mismo* [...] como *cautivación* [*Benommenheit*]. [...] La cautivación es la condición de posibilidad de que, de acuerdo con su esencia, el animal se comporte *dentro de un entorno pero nunca dentro de un mundo* (pp. 347-348. Énfasis en el original)⁴.

Estos puntos de vista llevan a la conclusión de que “la esencia de la animalidad” significa: *El animal como tal no se sitúa dentro de una manifestación de seres. Ni su llamado entorno ni el animal mismo se manifiestan como seres*” (p. 361. Énfasis en el original).

La expresión “manifestación de los seres” se refiere a la interpretación de Heidegger de la idea de *alētheia* (que suele traducirse —en su opinión, de forma inexacta— como “verdad”). Decir que el animal está absorbido en sí mismo y cautivado dentro de su entorno es coextensivo a decir que es incapaz de *alētheia*. Así, esta última y la *Weltbildung* están íntimamente correlacionadas: formar un mundo —es decir, no estar simplemente atrapado en un entorno— significa el desocultamiento de un dominio en el que los seres puedan aparecer como tales y no operen, en consecuencia, solo como estímulos, como dice Freire al hablar de los animales como solo estimulados (a propósito: es precisamente esta diferencia la que corremos el riesgo de evaporar al concebir los contextos educativos en términos de “entornos de aprendizaje”).

Discutir a Freire a través de algunos postulados de Heidegger nos ha llevado a una comprensión inicial de por qué y en qué sentido el circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica se refiere aquí a la desunión animal-humano. Para dar un paso adelante y vincular esta discusión con los propios albores del proyecto educativo occidental, me referiré ahora a la interpretación que Heidegger hace del mito de la caverna de Platón en *La República*, uno de los relatos clave de la cultura occidental que es, además, eminentemente educativo.

Platón introduce la noción de *paideia* (y de su “opuesto” *apaideusia*, es decir, ausencia de educación) en relación con las ideas de “nuestra naturaleza” (*Rep.* 514a), de la “conversión de toda el alma” (*periaigōgē holēs tēs psuchēs*) y de *alētheia*.

⁴ Para la versión en español, me basaré en la traducción del alemán al inglés de William McNeill y Nicholas Walter (véase Heidegger, 1995).

Heidegger parece oscilar entre dos lecturas. En la *Doctrina de la verdad de Platón*, se limita a interpretar la conexión entre *paideia* y *apaideusia* (= la ausencia de educación) en términos de una “transición” de la segunda a la primera (Heidegger, 1996a, p. 217); en cambio, en un curso de 1931/1932 insiste en su “confrontación” (Heidegger, 1997, p. 114): un elemento de conflicto íntimo se lee así entre *paideia* y *apaideusia*. Es esta última lectura la que resulta más significativa en el presente contexto, como se hará evidente a continuación.

En el mismo texto, Heidegger (1997) es claro al entender el término “naturaleza”, según su interpretación de la palabra griega, como “surgir y permanecer en lo abierto” (p. 115). Decir que *paideia* es “nuestra naturaleza” no significa, por tanto, simplemente que sea el “núcleo” del ser humano, sino que más bien alude al modo específico en que el ser humano se sitúa en lo abierto.

En esta estela, también la ulterior definición de Platón de *paideia* como “conversión de toda el alma” puede recibir una interpretación más radical. Como nos ha recordado repetidamente Heidegger, la palabra griega *psuchē* no puede traducirse en modo alguno por “mente”, de modo que en la *paideia* solo estaría en juego una especie de conversión psicológico-epistémica (Jaeger, 1944a, pp. 292 y ss.). Doblando hermenéuticamente otros pasajes de Heidegger, donde muestra que *psuchē* tiene que ver con la ‘esencia’ de la vida, podríamos decir que la *paideia* está enraizada en una ‘conversión’ dentro del dominio de la vida en su conjunto, que inaugura un régimen diferente de ‘apertura’. Y es en este sentido en el que se investigará aquí el vínculo íntimo entre *paideia* y *alētheia*, porque nos permite volver a conectarla con la cuestión de la desunión animal/humana.

En su reflexión crítica sobre Rilke, Heidegger (1992b, pp. 226 y ss.; 1994b, pp. 284 y ss.) contrapone dos tipos de “lo Abierto”: por un lado, está lo Abierto como el incesante avanzar dentro del ámbito del ser, muy en el sentido en que hablamos de “mar abierto” y este es el sentido que Rilke da a la palabra, al hacer de ella un privilegio del animal (Heidegger, 1992b, p. 226). Totalmente distinto, y separado de él por un “abismo” (Ibid., p. 237), es lo Abierto como lo no oculto (*alētheia*) de los seres que deja surgir y estar presentes a los seres como tales (Ibidem). Lo Abierto de Rilke es más bien lo que está encerrado, mientras que lo Abierto en el sentido de la *alētheia* es una especie de manifestación de los seres como tales.

Sobre este trasfondo, podemos decir que entre *apaideusia* y *paideia* no hay meramente una transición, sino más bien una confrontación: en efecto, la posibilidad misma de la *paideia* —como nuestra naturaleza, es decir, como el modo humano de estar en lo abierto— radica en la irrupción de la apertura no revelada, propia del animal, en esa no ocultación del ser en cuanto ser que pertenece al mundo. Se trata de una dimensión accesible solo a aquel ser, el humano, que es *welt-bildend*, es decir, formador de mundo.

En consecuencia, podríamos aventurarnos a decir que la conversión de *psuchē* como un todo, que es la *paideia*, deriva de y está arraigada en una vuelta del revés

(*periagōgē*) de la “vida” como un todo, a través de la cual se “des-cierra”, se revela, la dimensión del mundo. En otras palabras, mientras que otros seres vivos, como los animales, permanecen encerrados en el entorno como una constelación de estímulos (como en Freire), los humanos acceden al mundo y a la manifestación de los seres *qua* seres. Como ha señalado Giorgio Agamben (2004, p. 69), la “latencia” que domina en el núcleo mismo de la *alētheia*⁵ podría interpretarse como la no revelación propia del animal. Por lo tanto, la alfa privativa de *alētheia* se referiría a una lucha contra esta latencia (animal).

De este modo, hemos añadido una faceta más a la discusión del circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica: mientras que a través de Freire y Heidegger lo hemos visto como referido a la separación animal/humano, a través de Platón y Heidegger lo hemos leído ahora no simplemente en términos de una separación sino más bien de una confrontación. En este sentido, debemos “escuchar” esta nota de confrontación que resuena dentro de la propia noción de *paideia*. En el nivel humano ya establecido, esto implica claramente una referencia a un ir más allá de la ausencia de educación (*apaideusia*). Sin embargo, hay una dimensión más profunda, “arqueológica”: la posibilidad misma de la *paideia* está enraizada en una lucha contra la latencia animal, es decir, el dominio mismo de la *paideia* (humana) emerge a través de un vuelco dentro del dominio de la vida misma.

En la lectura aquí propuesta, esta lucha originaria —que acaba instituyendo lo animal como animal y lo humano como humano, es decir, abierto a la educación porque es *welt-bildend*— recorre la mitología griega en cuanto a la insistente recurrencia del tema de la *caza*. Ahora es preciso volver sobre el sentido de esta conexión para explorar mejor los estratos más profundos de la *paideia* griega y, más en general, del proyecto educativo occidental.

3. LA CAZA Y EL ANIMAL METAFÍSICO QUE VIENE AL MUNDO

En los libros de historia de la educación occidental, el ideal de *paideia* se remonta sobre todo a la época de las *polis* o antes, a la educación aristocrática de Homero. Sin embargo, en la cultura griega, el primer pedagogo —representado en la cerámica y recitado por los poetas— fue el centauro Quirón. Enseñaba⁶ a sus alumnos caza, medicina (=las artes de matar y curar) y sabiduría. Quirón, como centauro, era mitad humano y mitad animal. En la figura de Quirón, los griegos nos han transmitido tanto la imagen de una *paideia* aún no inflexionada humanísticamente como la idea paradójica de la caza como espacio de encuentro (y aún no definitiva desunión) de animales y humanos.

⁵ La palabra *alētheia* se compone de una alfa privativa y de una raíz del verbo “*lanthanein*” que se refiere a la ocultación, a la latencia.

⁶ Al hablar de Quirón, utilizaré el pronombre/adjetivo posesivo masculino para ajustarme al género gramatical de la palabra griega original.

Roberto Calasso (2016, p. 20) ha señalado que para los héroes educados por Quirón “la caza era el primer elemento de la *paideia*” en la medida en que era “la primera prueba de *areté*” (*Ibidem*). Se trata de una precisión importante: en la época mítica, la caza no se practicaba porque fuera “útil” o, como ocurrirá más adelante en la *polis*, porque sirviera para preparar a los jóvenes para las fatigas de la guerra mediante el fortalecimiento del cuerpo (Barringer, 2001, p. 11).

Con una formulación aparentemente enigmática, la caza es definida por Calasso (2016, p. 20) como una actividad en la que “el animal se rebela contra sí mismo e intenta matarse. Antes de ser protagonistas de tantas historias de metamorfosis, los grandes cazadores fueron ellos mismos el resultado de una metamorfosis”⁷.

Recurriendo al vocabulario de la sección anterior, el reino de la metamorfosis precede a esa desunión original que establece que los animales y los humanos pertenecen a dominios separados. En el reino de la metamorfosis,

el cambio era continuo, *ya que posteriormente solo se produciría en la caverna de la mente*. [...] Cuando la caza tuvo su comienzo, no había un ser humano que persiguiera a un animal. Había un ser que perseguía a otro ser. [...] Con el pastoreo y la agricultura, el animal pasó a ser solo un animal, separado para siempre del ser humano. Para los cazadores, en cambio, el animal era otro ser, ni animal ni humano, perseguido por seres que no eran ni animales ni humanos. Cuando *tuvo lugar aquel acontecimiento que fue el acontecimiento de cualquier historia anterior a la historia, cuando tuvo lugar la separación de lo que se llamaría humano de lo que se llamaría animal, nadie pensó que la sabiduría —la vieja y la nueva sabiduría— pudiera encontrarse sino en alguien que participara de ambas formas de vida*. (pp. 15-16 y 20. Énfasis añadido)

Conviene hacer algunos comentarios para relacionar estas anotaciones de Calasso con el argumento que vengo desarrollando. En primer lugar, hay que distinguir dos tipos de caza: una es la caza “mítica”, que es el primer elemento de la *paideia* de Quirón y tiene lugar en un ámbito —el de la metamorfosis— en el que la separación original animal/humano aún no se ha consolidado. Así, la caza es el ámbito del encuentro de dos seres, que pueden cambiar sus posiciones respectivas, y no el enfrentamiento de dos especies en dos “niveles de vitalidad” diferentes (Ortega y Gasset, 2008, p. 81), como será el caso de (el segundo tipo de) la caza que se produce una vez que la separación animal/humano ha tenido lugar. En cambio, la caza mítica es la manifestación de una continuidad y potencialidad de cambio constante (=metamorfosis) que, posteriormente, como afirma Calasso, persistirá solo en “la cueva de la mente”.

Antes de explorar estos dos tipos de caza, conviene detenerse en esta última expresión. El significado aparente se refiere a la fluidez de las apariencias en la corriente de la conciencia (y/o en los sueños), pero sugiero leer esta frase de

⁷ El movimiento de “la revuelta del animal contra sí mismo” resuena con la frase platónica de una *periagōgē*, que, como se ha dicho, es una “revuelta” de toda la vida y, por tanto, el paso enfrentado de una forma de vida a otra.

Calasso en relación con lo que se ha argumentado en la sección anterior al tratar la parábola de la caverna de Platón.

Ya hemos visto que el mito platónico puede leerse como una especie de relato de la desunión entre animales y humanos. Ahora podemos añadir que esto ocurre a dos niveles: en aras de la brevedad podemos llamarlos el “humano” y el “arqueológico”. En primer lugar, si interpretamos la caverna como “la caverna de la mente”, nos referimos a aquel dominio (psíquico) que presupone la separación animal/humana ya acontecida y, por tanto, después de haber dejado atrás el régimen de metamorfosis. En este último, existía la posibilidad de un cambio continuo de una forma a otra, mientras que en el nuevo régimen la “animalidad” es negatividad. En efecto, en este nuevo régimen la condición de estar en la caverna es *apaideusia* porque es una condición animal: los protagonistas del relato de Platón (1995) están aprisionados y no pueden moverse (*Rep.* 514a-b), es decir, son freirianos “seres en sí”, “sumergidos”. En consecuencia, en este nivel la *paideia* en tanto que “nuestra propia naturaleza” (*Rep.* 514a) se produce como una huida hacia el mundo exterior, lo abierto, lejos del riesgo de recaer en una condición animal.

Es revelador que en Platón esta huida a lo abierto hacia la luz del Sol —es decir, la conversión de todo el *psuchē*— no se produzca suavemente, sino mediante un acto de “fuerza” (*Rep.* 515e6). Este acto de fuerza, este arrancarse de una condición animal tiene lugar, en el mito platónico, cuando ya se ha producido la separación original y ya se ha establecido el dominio psíquico humano. Sin embargo, me gustaría insinuar que este gesto remite también a esa separación original mediante la cual los humanos se desligaron de su absorción en el entorno.

Este es el segundo nivel (“arqueológico”) implícito en el mito de la caverna, tal como propongo leerlo. Apunta indirectamente a ese gesto a través del cual “el animal se rebela contra sí mismo e intenta matarse”, como dice Calasso (2016, p. 20). El *Homo*⁸, que en el reino de la metamorfosis no era más que un ser entre otros seres que se perseguían, se eleva por encima de las demás especies y se convierte en el depredador maestro, el *homo necans*, que expía este gesto de matar asociándolo a una matanza sacrificial, que debería redimirlo (Burkert, 1983). De este modo, el régimen de metamorfosis —y los parentescos en los que se basaba— llegó a su fin.

Fue un acto de increíble violencia, en el que el *Homo* se liberó de la naturaleza. Es el gesto proto-crítico que establece al *Homo* como especie educable, en la medida en que la *paideia* como conversión de toda la vida es “nuestra propia naturaleza” y, por tanto, algo separado por un abismo del resto de la naturaleza. Es un acceso a la *alētheia* como negación (violenta) de la latencia de la condición animal o, mejor dicho, de esa condición metamórfica previa a la desunión animal/humano.

Debemos profundizar en la historia que hemos ido reconstruyendo y debemos volver a los dos tipos de caza mencionados anteriormente en este apartado. En

⁸ Al referirme a *Homo* como especie, utilizaré el pronombre/adjetivo posesivo masculino para ajustarme al género gramatical de la palabra latina original.

efecto, existen dos dimensiones (o, tal vez, momentos) de la caza que, aunque estén entrelazadas, no deben confundirse. He llamado a la primera —de manera ciertamente insatisfactoria— la caza “mítica”, la actividad enseñada por Quirón: es la caza como dominio del encuentro de seres aún no separados por un abismo ontológico.

Pero la caza es también “el lugar donde se consuma la desunión primordial, esa divergencia de la que descienden todas las demás” (Calasso, 2016, p. 118). Con una expresión memorable, Calasso comenta: “Los humanos se convirtieron en animales metafísicos durante la caza” (p. 21). Sugiero interpretar “metafísico” en un doble sentido: primero, como el movimiento más allá de la naturaleza que establece nuestra propia naturaleza (que es *paideia*); y, segundo, como el establecimiento de la “jerarquía zoológica” de la que habla Ortega y Gasset (2008, p. 81) al ocuparse de este segundo tipo de caza.

Lo crucial e intrincado del fenómeno de la “caza” está en la interconexión —pero también distinción— de estos dos momentos. Y, en cierto sentido, ahí puede radicar en última instancia la complementariedad de la crítica y la poscrítica (véase más adelante la sección 5).

Para desentrañar esta maraña de significados, pasaré del vocabulario del mito al de la ciencia, apropiándome de algunos postulados de Serge Moscovici (1994). El científico social rumano-francés destaca que los humanos se han hecho a sí mismos humanos “al prepararse para su tarea como cazadores”. En otras palabras, han intentado adquirir actitudes, métodos [y] entrar en contacto con una parte determinada del entorno, lo que constituye una empresa que los transformó por completo genética, social y tecnológicamente” (p. 92).

Perspicazmente, Moscovici llama a este proceso el *devenir humano de los cazadores* y lo distingue del *devenir cazador de los humanos*. De este modo, indica una diferencia de dos momentos de la caza, sustancialmente paralela a la introducida por Calasso. Tal como propongo entenderlo, el segundo momento ya presupone la separación animal/humano y finalmente la relanza a un nivel superior. El *devenir humano de los cazadores* (=el primer momento) significa, en cambio, que al principio de su trayectoria evolutiva, el *Homo* no se disoció de los demás animales, sino que su “interés principal era multiplicar y enriquecer los vínculos hilados con este mundo [animal] [...]. Así como nosotros penetramos en los misterios de las reacciones químicas y de las fisiones nucleares, lo que importaba [a los homínidos] era penetrar en los secretos del bisonte, del caballo y del ciervo” (p. 93).

En el vocabulario de Calasso (2016), el devenir humano de los cazadores (= el primer momento de la caza) se nutre de un proceso de imitación de “otros seres, que aún no se llamaban *animales*” (p. 125). El *Homo* primero tuvo que imitar los comportamientos de otros depredadores y, en esta apropiación, inició una dinámica que culminó en la separación original animal/humano y, por tanto, en la oposición al “continuo zoológico” (p. 119).

La metamorfosis final (y, por tanto, el fin del régimen de la metamorfosis) es el devenir cazador de los humanos y esta es la “segunda etapa” de la caza: en ella, el régimen de la imitación (que aún guardaba afinidad con el reino de la metamorfosis) es sustituido

por el régimen de la prótesis (=el uso de las armas, antecesor mismo de la tecnología), “[un] pasaje acompañado de un inmenso aumento de poder (aún en curso) y de una progresiva anulación de lo común con el resto de la naturaleza” (Calasso, 2016, p. 127).

Dos “operaciones” principales marcan (la segunda etapa de) la caza como ese lugar donde ocurrió la separación primordial: la mirada que aísla algo *como* un objetivo (Calasso, 2016, p. 19) y la posibilidad de golpear un objetivo a larga distancia (p. 118). Quiero sugerir la lectura de esta constelación temática a través de los postulados heideggerianos (e, indirectamente, freirianos) introducidos más arriba. Deberíamos pensar en las dos “operaciones” como íntimamente entrelazadas: la mirada aislante marcada por la estructura *como* (mirar algo *como* un ser y, entonces, *como* un posible objetivo) y la posibilidad de golpear el objetivo desde la distancia son dos caras de un mismo acontecimiento, a saber, la ruptura (fuera) del anillo de estímulos (típico del animal) y la institución de lo humano como lo que Sloterdijk (2001, p. 293) llama “el animal de la distancia”.

El animal metafísico como animal de la distancia es también el animal ‘teórico’ que mira y rastrea sus objetivos desde lejos (esta es, por cierto, la razón por la que la caza se convertirá en una metáfora clave en Platón [Classen, 1960] y en la filosofía posterior para la persecución de los logros cognitivos más nobles). La *paideia* humana, pues, lleva al *Homo* a lo abierto, lejos de la absorción en cualquier medio animal, convirtiéndolo en un ‘teórico’. Donde estaba la imitación debe convertirse en ‘teoría’ y es la ‘teoría’ la que asegura las particiones nítidas de los dominios de los seres (véase la sección siguiente).

Conviene recapitular la argumentación desarrollada hasta aquí: el intento ha sido el de interpretar el circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica a través de la visión de la crítica como ligada a la fuerza-negación-violencia (como sugiere una actitud poscrítica). En la sección anterior, hemos identificado un patrón de pensamiento que considera a los animales como aprisionados en un entorno y a los humanos, en cambio, como abiertos al mundo y con acceso a la manifestación de los seres. Hemos visto esta confrontación operando dentro del concepto de *paideia*, que es nuestra *propia* naturaleza en la medida en que los humanos nos arrancamos del resto de la naturaleza y, principalmente, de la latencia y el cautiverio de los animales.

En esta sección, hemos profundizado en este acontecimiento de separación, distinguiendo un régimen de metamorfosis en el que no hay abismo ontológico final que separe a animales y humanos y el régimen inaugurado por la desunión animal/humana. Este último hace surgir al humano como el ser que es formador de mundo y “teórico”, es decir, capaz de ver las cosas desde lejos y golpearlas. Esta separación tuvo lugar en la caza. Al principio, la especie *Homo* cazaba imitando a los demás animales y esta es una (primera) etapa en la que la separación aún no se había consumado. Sin embargo, luego los humanos se convirtieron en cazadores (=la segunda etapa de la caza), al romper el continuo ontológico y liberarse de la naturaleza mediante el uso de armas.

Este es un esbozo dramáticamente conciso de una historia que relatan tanto los mitos como las ciencias en sus diferentes lenguas. Se ha tematizado aquí porque

podría decirse que es el telón de fondo de la aparición del ser humano como animal educable. La experiencia educativa está íntimamente relacionada con la revelación del mundo y esta última ha sido leída aquí como un des-encerramiento violento y confrontativo del cautiverio animal dentro de un entorno y un acceso al mundo y a la *alētheia*; en consecuencia, la caza como empresa antropogenética es también el preámbulo de la *paideia* en un sentido mucho más radical que en la *polis* griega.

Y, en efecto, el tema de la caza es todo menos ajeno a Platón y Aristóteles, cuya "filosofía de la educación [...] es el origen del que vivimos, la tradición que nos conduce" (Fink, 1970, p. 7). Y es a ellos a quienes nos dirigiremos en la próxima sección.

4. LA PAIDEIA MATEMÁTICA Y EL ANIMAL "TEÓRICO"

En la sección final del libro 7 (822d-824a) de sus *Leyes*, Platón aborda la cuestión de la caza en la educación y la discusión está literalmente enmarcada por dos frases aparentemente similares, pero en realidad significativamente diferentes, las cuales merece la pena citar.

La primera, al principio de la sección (822d), dice: "Podemos decir ahora que nuestras leyes relativas a las materias de educación se han completado. El tema de la caza [...] debe abordarse ahora de manera similar". La segunda, al final, es: "Así que ahora, por fin, podemos decir que todas nuestras leyes sobre educación están completas". Debido a la superposición parcial de las dos frases, la hipótesis "filológicamente correcta" es que el breve tratamiento de la caza es una especie de suplemento, motivado por la aparición del breve tratado de Jenofonte, *Caza con perros* (véase Jaeger, 1944b, pp. 177-178).

Me gustaría avanzar, sin embargo, una interpretación más especulativa. En particular, quiero destacar una diferencia muy notable en los dos pasajes: en la primera frase, Platón habla literalmente de "las leyes sobre *lo que se puede/debe aprender* en lo perteneciente a la *paideia*" (*paideias mathēmatōn peri nomimā*), mientras que en la segunda menciona solo "*todas las leyes...* sobre la *paideia*" (*panta... paideias peri nomimā*). En la primera frase hay una referencia explícita a los *mathēmata*, que desaparece en la segunda. La cuestión gira en torno a cómo entra el tema de los *mathēmata* (= materias, estudios) en la historia aquí reconstruida.

Conviene hacer algunos comentarios sobre este punto: la caza no es una finalización en el sentido de la adición de una materia más. Más radicalmente, la caza no es algo que pertenezca al ámbito de los *mathēmata* entendidos de manera fundamental. En palabras de Heidegger, "*ta mathēmata* significa, en griego, aquello que, en su consideración de los seres y del trato con las cosas, el hombre conoce de antemano: la corporeidad de los cuerpos, la vegetabilidad de las plantas, la animalidad de los animales, la humanidad de los seres humanos" (Heidegger, 1994a, p. 78). Desde esta perspectiva, la caza no viene a completar la *paideia* redondeando un currículo, sino apuntando hacia una dimensión *anterior al desvelo del ámbito del aprendizaje y del conocimiento*. En este último ámbito, las distinciones y distancias

entre los dominios de la realidad ya están siempre establecidas; en cambio, la introducción de la caza nos remite al acontecimiento proto-crítico que hace posible algo parecido a una *paideia*, como conversión de toda la vida. Y es en este sentido en el que evoca toda la *paideia*, es decir, la *paideia* más lo que la hace posible.

No debemos pasar por alto la nota dramática de esta historia. En palabras ya citadas de Calasso (2016, p. 20), en la caza, “el animal se rebela contra sí mismo e intenta matarse.” Esta revuelta del animal contra sí mismo es una forma de describir, en el lenguaje inspirado en la mitología, esa lucha que domina el núcleo mismo de la *paideia* —como íntimamente ligada a la *alētheia*— y que remite al surgimiento mismo de la *paideia* humana. Por esta razón, la caza no puede ser uno de los *mathēmata*: estos presuponen aquellas distinciones/separaciones de los dominios de la realidad que han venido “al mundo” en la caza, a saber, en el acontecimiento de la desunión que tiene como resultado lo animal y lo humano. Como ya se ha dicho (véase la sección 1), la caza es propedéutica, es anterior a la *paideia* humana.

Por lo tanto, podemos añadir que esta *paideia* es *matemática* y está relacionada con la aparición de lo humano como “animal teórico”, es decir, el animal que mira y golpea desde lejos (y, por lo tanto, está relacionada con el segundo tipo de caza: véase la sección anterior). Volver a Aristóteles (1972) nos permitirá mostrar, desde una perspectiva más, hasta qué punto esta visión de lo que es la *teoría* tiene mucho (si no todo) que ver con la cuestión de los animales abatidos.

Para exponer mi punto de vista me apropiaré de algunas ideas de Mario Vegetti (1996), que estudia “un camino de la racionalidad científica griega en la época de su constitución: ese camino al final del cual solo pueden clasificarse los animales muertos o, mejor dicho, los animales abatidos” (p. 22). Al principio no fue así. Como destacó Bruno Snell (1953), desde Homero hasta el siglo V a.C., los animales “son el espejo en el que el hombre [*sic*] se mira” (p. 203). Esta era la “radiación fósil” de esa relación imitativa que el *Homo* tenía al comienzo de su trayectoria evolutiva. Y esto sigue vigente en el primer tratado de Aristóteles, *Historia animalium*, en el que la “taxonomía” de los animales se refiere a ellos como seres vivos y portadores de muchas semejanzas con los humanos, incluso a nivel de los procesos de aprendizaje y enseñanza (véase *Hist. anim.* IX 608a 13 y ss.). Hay, en otras palabras, “un ir y venir y un tránsito entre lo animal y lo humano, un pasar a través del espejo” (Vegetti, 1996, p. 26).

La contrapartida cognitiva de esta similitud especular es la idea de *metis* (Detienne & Vernant, 1974) como una especie de astucia y conocimiento práctico, que es capaz de hacer frente a las especificidades de la situación y que pertenece tanto a los animales como a los humanos. Esta alternativa cognitiva aún resuena en la idea de Carlo Ginzburg (1979) de un paradigma científico —totalmente distinto del galileano moderno— que sería especialmente significativo en las ciencias humanas y que está relacionado con el rastreo de indicios y con una especie de “baja intuición” que “[t]iene en cuenta el estrecho vínculo entre el animal humano y las demás especies animales” (p. 93).

El animal-espejo desapareció progresivamente de la cultura griega y este proceso fue coextensivo con la aparición de la idea de una racionalidad y teoría epistémicas,

entendidas como estudio desinteresado del animal. En Aristóteles, este cambio es particularmente evidente en su transición de una taxonomía de los animales vivos (y sus comportamientos) a su examen morfológico:

[...] se perfila un nuevo estilo de racionalidad, la racionalidad del método, del experimento y de la teoría científica, que se distancia de sus objetos, los neutraliza, los esteriliza, por así decirlo, para obtener un pleno dominio cognitivo sobre ellos, cualesquiera que sean los costes de este dominio. A partir de este momento, la apelación a la disección se hace constante; es, en un sentido fuerte, la *theoria* del animal [...]. Cuando se establece, la nueva racionalidad corta su vínculo de amistad y simpatía entre el animal y el hombre. (Vegetti, 1996, p. 42)

En el vocabulario de la presente reflexión, el establecimiento de la teoría como la principal operación cognitiva y, por tanto, como la meta del proyecto paidético es el último coletazo del gesto proto-crítico de desunión y ahí radica el íntimo vínculo entre teoría y crítica. Es más que una curiosidad textual el que una de las reflexiones más intensas de Aristóteles sobre la ciencia (*episteme*) y la *paideia* no se encuentre en sus tratados lógicos o psicológicos, sino al comienzo mismo del *De partibus animalium*, la culminación “teórica” más avanzada de su estudio del animal. En efecto, como señala Vegetti,

[c]on el telón de fondo del nuevo estilo de racionalidad [...] hay un lugar institucional, que es la tercera gran novedad del siglo IV a.C.: la escuela. [...] Además de ser templo y taller, [...] la escuela impone también nuevas formas de organización y transmisión del saber: en primer lugar, su articulación disciplinar. [...] A la disciplina científica le corresponde una forma específica de transmisión del saber: el tratado, donde la nueva racionalidad avanza ordenadamente en su camino, acumula sus conocimientos [...] y los transmite a los alumnos de la escuela. [...] La escuela y el tratado son, pues, el escenario donde se representa la relación entre la racionalidad científica y el cadáver del animal, ya sea muerto o disecado según exigencias metódicas. (pp. 43-44 y 46)

Esta escuela es “matemática” en la medida en que opera mediante la separación de dominios, que se presuponen como aquello que debe aprenderse de antemano (=los *mathēmata* de Heidegger). La escuela surge como el lugar de la teoría más que de la *metis*, de la mirada objetivadora más que del encuentro vivo, y del conocimiento desapegado (y, por tanto, del tratado o libro instructivo) más que del rastreo de pistas.

En la cultura griega posterior se destacará con insistencia la homología entre las prácticas de disección y las prácticas de escritura (Vegetti, 1996, p. 57). Así, quizá no sea demasiado descabellado afirmar que la escuela como escenario de la disección de la vida y de su escritura es heredera de esa segunda etapa de la caza, en la que “el animal se rebela contra sí mismo y acaba con su vida”, por retomar la fórmula de Calasso.

Con el trasfondo de la supresión consumada de la latencia de la animalidad (= *a-lētheia*), el aprendizaje como *mathēsis* se convertirá en un rastreo de la verdad

como *orthotēs* (Heidegger, 1996a)⁹, es decir, como corrección de la mirada de acuerdo con los diferentes *mathēmata*. En la escuela como templo de la teoría y la crítica, la vieja sabiduría de Quirón —la capacidad de alternar entre las formas de la vida— ya no parece tener mucho peso.

5. ¿HACIA LA POSCRÍTICA COMO CONCEPTO EDUCATIVO BÁSICO?

En este artículo he propuesto una investigación arqueológico-especulativa para dar sentido a la idea de que la crítica es un concepto educativo básico, íntimamente relacionado con los de *Bildung* y revelación del mundo. Apoyándome en el significado etimológico de crítica (separar y juzgar), así como en algunas comprensiones poscríticas contemporáneas de esta última y valorando también el papel de la caza en la *paideia* griega y en los mitos griegos, he sugerido identificar en la caza el *archē*, el punto de insurgencia de las condiciones del proyecto educativo occidental. En efecto, en ella se consume en última instancia esa separación entre lo animal y lo humano que opera como radiación fósil en nuestra tradición, hasta la fundación de la escuela y su medio didáctico, el tratado o libro instructivo.

Sin embargo, la caza, en la época mítica de Quirón, el primer pedagogo, había sido el ámbito del encuentro entre especies en un plano de parentesco, imitación y metamorfosis. ¿Hay algo que aprender de todo esto? No creo que podamos eludir el proyecto “paidético”-“crítico”, pero tal vez los desafíos (ecológicos) contemporáneos apelen a la necesidad de recuperar partes de la “vieja” sabiduría, de revisar lo que el filósofo francés Baptiste Morizot (2016) llama la revolución neolítica y sus “mapas ontológicos” metafísicos, que presuponen el abismo entre humanos y animales, y de abrir nuevos caminos (ontológicos).

Siguiendo el vocabulario del presente artículo, los mapas ontológicos clásicos son el resultado del gesto “protocrítico” del *Ur-teil* animal/humano. En cambio, Morizot (2016, 2018) invoca la diplomacia y la negociación con otras especies como la única solución en los escenarios contemporáneos, que en última instancia apunta a una cohabitación de diferentes formas de vida. Este proyecto “geopolítico” (por adoptar el adjetivo de Morizot) conlleva una ontología revisada y se apoya en un complejo giro epistemológico que pivota sobre la práctica del rastreo entendida como “descifrar e interpretar huellas e impresiones para reconstruir la perspectiva animal” y como “indagar, a partir de este mundo de índices que revelan los hábitos de la fauna, en su manera de habitar en medio de nosotros y en interrelación con otros” (Morizot, 2018, pos. 190). Esta estrategia cognitiva va en contra o, al menos, problematiza la *theoria* ‘aristotélica’ del animal matado/disecado y se asemeja bastante al paradigma científico alternativo de Ginzburg, aunque Morizot la ve también como una precursora remota del surgimiento de la mente científica.

⁹ No puedo seguir más allá, en este contexto, esta pista heideggeriana, que podría conducir a resultados casi no heideggerianos, desvelando una especie de complicidad profunda entre *orthotēs* y *alētheia*.

En cualquier caso, podemos decir que existe una conexión de esta forma de conocer con el primer tipo de caza, antes de la desunión humano/animal. Al representar esta epistemología, en Morizot (2016, 2018) son recurrentes conceptos como la metamorfosis o la idea del reconocimiento de “ancestralidades” comunes entre animales y humanos que nos permiten (en parte) pasar a la perspectiva del animal según la lógica de lo que Viveiros de Castro (2017) define como “perspectivismo.” Utilizando la terminología introducida en la sección 3, se trata de una recuperación de esa dimensión de imitación que marca la caza como el “devenir humano de los cazadores” (Moscovici, 1994, p. 92) pero también de esa “vieja y nueva sabiduría de participar en diferentes formas de vivir” que hemos encontrado en Calasso (2016, p. 20).

Al igual que Calasso, también Viveiros de Castro (2017) remite esta sabiduría a la epistemología chamánica:

Al ver a los seres no humanos como se ven a sí mismos (de nuevo como humanos), los chamanes son capaces de desempeñar el papel de interlocutores activos en el diálogo transespecífico y, lo que es aún más importante, de regresar de sus viajes para relatarlos, algo que los “laicos” tan solo pueden hacer con dificultad. [...] El chamanismo es un modo de acción que conlleva un modo de conocimiento o, mejor dicho, un cierto ideal de conocimiento. En ciertos aspectos, este ideal es diametralmente opuesto a la epistemología objetivista fomentada por la modernidad occidental. (pos. 872-875)

Debido a las limitaciones de espacio, no puedo explorar aquí con más detalle estos aspectos, apropiarlos en clave teórico-educativa y, con ello, desarrollar una argumentación completa, que deberá posponerse a otro artículo. Sin embargo, deseo insinuar, para concluir, que apuntan en la dirección de una comprensión de la poscrítica como una recontextualización de la vieja (y nueva) sabiduría antes mencionada y, por lo tanto, como la recuperación de una dimensión reprimida de la *paideia*. La *pivotalidad* de tal recuperación se sitúa en primer plano debido a algunos desafíos contemporáneos relacionados con la apelación a un nuevo contrato natural (Serres, 1995) y la necesidad de seguir en el problema generando parentesco en el Chthuluceno (Haraway, 2016).

En este sentido, y desde el punto de vista “cazontológico” esbozado en este trabajo, la poscrítica ha de ser considerada como un concepto educativo igualmente básico y no como una mera reacción a las carencias de la crítica y ni siquiera como algo que pueda sustituir completamente a la crítica, en la medida en que ambas hunden sus raíces en el acontecimiento de la caza como preámbulo de la *paideia* (siendo la caza un acontecimiento un tanto bifronte). En consecuencia, también desde esta perspectiva “cazontológica”, debemos pensar la crítica y la poscrítica como complementarias en la acepción introducida en otros trabajos en referencia al debate más específico que tiene lugar en la teoría de la educación (Oliverio, 2020).

Quizá sea de nuevo la mitología la que nos dé la pista de la importancia de esta complementariedad en clave plenamente educativa. Quirón fue alcanzado por una flecha envenenada de Heracles. La herida no podía curarse, pero, al ser inmortal,

Quirón no podía morir. Sin embargo, debido a su sufrimiento, prefirió la muerte y transmitió su inmortalidad a Prometeo, que se había convertido en mortal tras su enfrentamiento con Zeus en favor de los humanos. La aventura humana respaldada por Prometeo, el dios de la prótesis y del saber protésico, se basa en el don de un ser sufriente, mitad animal y mitad humano, que sancionó la ruptura definitiva del vínculo entre lo animal y lo humano. A partir de ese momento, los humanos parecen haber perdido el sentido de la posibilidad de una *paideia* no siempre ya inflexionada por la ruptura con lo animal. Alborozados (e incluso embriagados) por nuestro progreso, tendemos a pasar por alto este hecho. No tenemos por qué desmantelar nuestros logros (tecnocientíficos, prometeicos), pero no podemos permitirnos olvidar el escenario del que hemos surgido, especialmente cuando está en juego la educación en el mundo contemporáneo. Tal vez una de las razones profundas para indagar y aprender a habitar la complementariedad crítica/poscrítica sea corresponder (por fin) al don de Quirón.

Traducido del inglés por Elena P. Hernández Rivero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2004). *The Open: Man and Animal*. Transl. Kevin Attell. Stanford University Press.
- Agamben, G. (2009). *The Signature of All Things: On Method*. Trans. L. Di Santo. Zone Books.
- Aristotle (1972). *Opere scientifiche. Vol. 1 Opere biologiche*. Edited by Mario Vegetti. UTET.
- Barringer, J. M. (2001). *The Hunt in Ancient Greece*. Johns Hopkins Univ Press.
- Bittner, M., & Wischmann, A. (Eds.) (2022). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des "Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik* (pp. 145-161). Transcript Verlag.
- Burkert, W. (1983). *Homo necans. The Anthropology of Ancient Greek Sacrificial Ritual and Myth*. Transl. P. Bing. University of California Press.
- Calasso, R. (2016). *Il Cacciatore Celeste*. Adelphi.
- Classen, J. (1960). *Untersuchungen zur Platons Jagdbildern*. Akademie Verlag.
- de Sutter, L. (Ed.). (2019). *Postcritique*. Presses Universitaires de France/Humensis. Kindle edition.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Le ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Flammarion.
- Fink, E. (1970). *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*. Vittorio Klostermann.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of Oppressed*. 50th Anniversary Edition. Bloomsbury Academic.
- Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione* (pp. 57-106). Einaudi.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtulucene*. Duke University Press.
- Heidegger, M. (1992a). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*. Gesamtausgabe, Bände 29/30. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1992b). *Parmenides*, Gesamtausgabe, Band 54. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1994a). Die Zeit des Weltbildes. In M. Heidegger, *Holzwege* (pp. 75-113). Vittorio Klostermann.

- Heidegger, M. (1994b). Wozu Dichter? In M. Heidegger, *Holzwege* (pp. 269-320). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1995). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Transl. William McNeill and Nicholas Walter. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1996a). Platons Lehre der Wahrheit. In M. Heidegger, *Wegmarken* (pp. 203-238). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1996b). Brief über den "Humanismus". In M. Heidegger, *Wegmarken* (pp. 313-364). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1997). *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*. Gesamtausgabe, Band 34. Vittorio Klostermann.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum books.
- Jaeger, W. (1944a). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. 2, In Search of the Divine Center*. Transl. Gilbert Highet. Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1944b). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. 3, The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*. Transl. Gilbert Highet. Oxford University Press.
- Latour, B. (1987). The Enlightenment without the Critique: A Word on Michel Serres' Philosophy. *Royal Institute of Philosophy Supplement 21*, 83-97. <https://doi.org/10.1017/S0957042X00003497>
- Morizot, B. (2016). *Les diplomates. Cobabiter avec les loups sur une autre carte du vivant*. Éditions Wildproject.
- Morizot, B. (2018). *Sur la piste animale*. Actes Sud Éditions. Kindle edition.
- Moscovici, S. (1994). *La société contre la nature*. Éditions du Seuil.
- Oliverio, S. (2020). 'Post-critiquiness' as nonviolent thing-centredness. *On Education 3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.6
- Ortega y Gasset, J. (2008). *Sobre la caza*. Fundación de José y Gasset/Fundación Amigos de Fuentetaja.
- Plato (1995). *Repubblica o sulla giustizia*. Italian edition with the original Greek text. Feltrinelli.
- Schnapp, A. (1997). *Le Chasseur et la cité: Chasse et érotique dans la Grèce ancienne*. Éditions Albin Michel. Kindle edition.
- Serres, M. (1992). *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*. François Bourin.
- Serres, M. (1995). *The Natural Contract*. Trans. Elizabeth MacArthur and William Paulson. The University of Michigan Press.
- Sloterdijk, P. (2001). *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger*. Suhrkamp.
- Snell, B. (1953). *The Discovery of the Mind. The Greek Origins of European Thought*. Trans. T. G. Rosenmeyer. Basil Blackwell.
- Thompson, C. (2021). Critical Theory and Education. In A. English (Ed.), *A History of Western Philosophy of Education in the Modern Era, Volume 4* (pp. 203-226). Bloomsbury Academic.
- Vegetti, M. (1996). *Il coltello e lo stilo. Le origini della scienza occidentale*. Il Saggiatore.
- Viveiros de Castro, E. (2017). *Cannibal Metaphysics: For a Post-structural Anthropology*. University of Minnesota Press.

HUNTING FOR EDUCATION: ‘ARCHAEOLOGICAL’ SPECULATIONS ON CRITIQUE AND *PAIDEIA*

*A la caza de la educación: especulaciones ‘arqueológicas’
sobre la crítica y la paideia*

Stefano OLIVERIO
Universidad de Nápoles Federico II. Italia.
stefano.oliverio@unina.it
<https://orcid.org/0000-0001-9440-5516>

Date received: 23/05/2023
Date accepted: 30/05/2024
Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Oliverio, S. (2025). Hunting for Education: ‘Archaeological’ Speculations on Critique and *Paideia* [A la caza de la educación: especulaciones ‘arqueológicas’ sobre la crítica y la *paideia*]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 25-44. <https://doi.org/10.14201/teri.31485>

ABSTRACT

This paper explores in what sense “critique” can be considered as a basic educational concept, by investigating to what extent it is coextensive with the emergence of the possibility of world-disclosing and the (related) notion of the educable human in the Western tradition. In particular, the focus will be on the original separation that makes something like a *world* possible: the reference is to the partition between humans and animals, whose features will be outlined through a dialogue between Heidegger and Freire (strikingly similar in their assumptions on this topic).

Against this backdrop, the point of emergence of this disseverance will be indicated as occurring in hunting, through which humans set themselves free from their intimacy with animality and accessed a dimension “beyond” and “above” nature.

In their educational project, the Greeks still maintained an awareness of this ‘history,’ as is evident by the importance that hunting held in their myths about and

their (philosophical) reflection on education. This idea will be investigated by also tracking the evolution of the gesture of hunting towards the horizon which presides over the creation of the school and the form of rationality and the epistemic attitude which it embodies. Finally, it is argued that in the face of contemporary (ecological) challenges we need to complement critique with post-critique, which may help us to recover forgotten dimensions of our educational heritage.

Keywords: world-formation; *bildung*; myth of the cave; hunting; Heidegger; *paideia*; critique.

RESUMEN

Este artículo explora en qué sentido la “crítica” puede considerarse como un concepto educativo básico, investigando hasta qué punto es coextensiva con la aparición de la posibilidad de revelar el mundo y la noción (relacionada) del ser humano educable en la tradición occidental. En particular, la atención se centrará en la separación original que hace posible algo como un mundo: se alude a la desunión entre humanos y animales, cuyas características se delinearán a través de un diálogo entre Heidegger y Freire (sorprendentemente similares en sus suposiciones sobre este tema).

En este contexto, se indicará que el punto de surgimiento de esta disyunción ocurre en la caza, a través de la cual los humanos se liberaron de su intimidación con la animalidad y accedieron a una dimensión “más allá” y “por encima” de la naturaleza.

En su proyecto educativo, los griegos seguían siendo conscientes de esta ‘historia’, como demuestra la importancia que la caza tenía en sus mitos sobre y en su reflexión (filosófica) sobre la educación. Esta idea se investigará también rastreando la evolución del gesto de cazar hacia el horizonte que preside la creación de la escuela y la forma de racionalidad y la actitud epistémica que encarna. Finalmente, se argumenta que frente a los desafíos (ecológicos) contemporáneos necesitamos complementar la crítica con la poscrítica, lo que puede ayudarnos a recuperar dimensiones olvidadas de nuestro patrimonio educativo.

Palabras clave: formación del mundo; educación; mito de la caverna; caza; Heidegger; *paideia*; crítica.

1. CRITIQUE AS A BASIC EDUCATIONAL CONCEPT

Over the last two decades, the humanities and social sciences have been witnessing a debate—if not a confrontation or controversy—between critique and post-critique. Also, educational theory and philosophy have joined this discussion in the wake of the *Manifesto for a Post-critical Pedagogy* (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2017) and the wide reactions it has triggered off¹.

¹ In the growing literature the reader is referred at least to the special issues appearing in *Teoría de la Educación* (32(2), 2020) and in *on_education. Journal for Research and Debate* (3(9), 2020) as well as to Bittner & Wischmann (2022).

While keeping this debate in the backdrop of the present reflection, in this paper I am not going to contribute to it specifically but rather I will endeavour to raise a more fundamental question about the meaning and significance of critique.

Christiane Thompson (2021) has intimated that we can “understand *critique as a basic educational concept*. Critique is the mark of educational experience, or *Bildung*, in that it lays open the shortcomings of our world-disclosing practices” (p. 221. Emphasis added). This is a thought-provoking statement in that the German philosopher of education does not confine herself to mentioning “critique” as a relevant and influential strand or tradition in the history of educational theory but turns it into a fundamental ingredient of the educational experience as such. Stretching this claim a little, one could venture to say that studying education intrinsically entails addressing its critical dimension and/or assuming a critical stance. If this is the case, the status of post-critique in educational theory and philosophy would become, if not utterly contradictory, at least questionable: while appealing to “education for education’s sake” (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2017, p. 18), post-critical pedagogy would actually risk missing a constitutive element of education.

Thompson introduces her statement when approaching the critical tradition in philosophy of education. I will not follow her reflections but I am interested in pinpointing two concepts which she closely relates to “critique” and which will return in the present argumentation (see esp. section 2): *Bildung* and world-disclosing practices.

I will engage with this *Bildung*/world-disclosing/critique circuit by spelling out critique in the terms provided by some post-critical thinkers. In particular, the French philosopher Laurent De Sutter (2019) has suggested that “[d]espite the variety of [critique’s] manifestations, all of them fall within the same relationship to thinking. *This relationship to thinking is that of force*: thinking must be able to triumph over what it thinks” (pos. 20. Emphasis added)². Thereby, De Sutter implicitly rehearses some motifs of Michel Serres, possibly the ancestor of the post-critical attitude in his unease about the ethos of critique and its inclination to a *judgemental* attitude in knowledge (Serres, 1992, p. 199; see also Oliverio, 2020); such a discomfort runs admittedly parallel with Serres’s lifelong confrontation with the problem of violence, possibly the very question lying at the heart of his thinking (Serres, 1992, p. 17). As Bruno Latour (1987, p. 91) puts it, “Serres’ philosophy is *free from negation*” (emphasis added).

Via Serres and de Sutter, a conceptual constellation starts to be outlined that keeps together the themes of critique, judgement, negation, force and violence: how does this cluster of concepts relate to the aforementioned *Bildung*/world-disclosing/critique circuit?

The remainder of this paper is the endeavour to answer this question by exploring in what sense world-disclosing and *Bildung* are to/may be understood within the

² Unless otherwise specified, all translations from non-English works are the present author’s.

horizon of critique, the latter being approached, in turn, through the aforementioned 'post-critical' cluster of concepts. More specifically, an interpretive proposal will be advanced according to which critique is fundamental to (the possibility of) education *precisely because* it is aligned with negation, judgement, force and violence. Moreover, it will be argued that this is the case *insofar as we construe (the possibility of) education in reference to the question of world-disclosing*. The vanishing point of the argumentation is that, in our tradition, the human being emerges as educable qua a world-disclosing being and s/he bears the latter characteristic *to the extent that s/he has come into the world through an act of negation, judgement, force and violence*.

The kind of investigation here pursued may be defined as "archaeological," by adapting—through some hermeneutical twisting—an insight of Giorgio Agamben (2009). An archaeological inquiry goes back to an *archē* (=a point of insurgence), which is not a datum locatable in a chronology but is "a force operating in history," something like the Big Bang, "which is supposed to have given rise to the universe but which continues to send toward us its fossil radiation" (p. 102).

The question, accordingly, becomes: can we identify this event—operating in history but not historically locatable—that continues to radiate in the co-belonging of critique, judgement, negation, force and violence? This event should represent that through which the human being emerged as a world-disclosing and, thus, educable being.

The word 'critique' derives from the Greek *krinein*, which means "to separate" and "to judge." The German word for judgement, *Urteil*, nicely preserves this double meaning: indeed, if we hyphenate the term, we have *Ur-teil*, that is, an 'original' (*Ur-*) disseverance (it is in this acceptance of *Ur*-separation or *Ur*-disseverance that the German word will be used in the following): is the possibility of world-disclosing linked to an *Ur-Teil* in the meaning just introduced? Is the latter the *archē* that continues to radiate in the education of the human being? Is the event of this *Ur*-separation the Big Bang from which humanity has emerged as educable (at least in the Western tradition)? And in what sense is this event linked with negation, force and violence?

I will suggest identifying the aforementioned *archē* and Big Bang in hunting, understood as the event of the *separation of the human from the animal*, this event being rooted, however, in a pristine imitation of animals, according to a very complicated dialectics that might grant new vistas on what I propose calling the critique/post-critique complementarity. In this respect, we can say, with a grain of irony, that the ontology of the human being as educable is actually a 'huntology.'

It is crucial to specify something in advance: putting forward the idea of 'huntology' does not absolutely imply endorsing the deployment of hunting practices (and what this would involve in terms of the killing of animals) as a pedagogical strategy. Mine will be an 'archaeological' exploration and, as should become evident in what follows (see below section 5), its outcome will rather be that of invoking modes of animal/human relationships that build on mutual kinships (Haraway, 2016).

From the contemporary perspective, tackling the theme of hunting in educational theory and philosophy may sound bizarre or, as just mentioned, inappropriate in the purely pedagogical respect (and I completely concur with this latter caution); however, we should remember that—at the very dawn of the Western educational project—the Greeks had a keen awareness of the relevance of hunting when thinking of education, as is manifest in their myths as well as in classic authors like Plato and Aristotle (see section 4). For the Greeks hunting was a preamble to *paideia*. In his comprehensive examination of the meaning of hunting in Greek culture, the French classicist Alain Schnapp (1997) takes his cue precisely from the idea that investigating hunting is fundamentally dwelling upon “the relationship of the city with the world of the youth” (pos. 145). A full-blown *paideia* implied the access to the shared knowledge, values, and social know-how of the *polis* and, therefore, to the *polis* as the quintessentially human world as opposed to the ‘savage’ environment. Indeed, “the discourse of the instituted city reminds one of the impermeability of the frontier [between humans and animals], the indisputable superiority of human beings over the beasts” (pos. 885). Nevertheless, the Greeks knew that this frontier is something acquired and, therefore, “reversible” (pos. 774). It is not by chance that in Sparta boys were called wolves and in Athens girls were called she-bears. In the Greek genealogies of the human race (see for example Plato’s *Statesman* 270d-274e) hunting is a mediating stage “from the remotest prehistory to the age of the cities” (Schnapp, 1997, pos. 308). Hence, we can say that the educational significance of hunting in ancient Greece resides in the fact that through hunting the youth ‘repeated’ the transition to culture and to the human world of the *polis*.

I would like to suggest that, thereby, the Greeks took hunting as literally ‘pro-paedeutic’ (= as something that comes before the *paideia* within the *polis*) because they had a sense that the very educability of humans was rooted in hunting qua the ‘archaeological’ event of Ur-separation. This does not mean making the Greek *paideia* ‘critical’ in the modern acceptation of the notion; however, it may contribute to indicating a (further) perspective from which to make sense of critique as a basic educational concept, insofar as we understand it in relation to the primordial disseverance.

Against this backdrop, the remainder of this reflection will be structured in three steps: first, I will show how the Ur-disseverance may act as a hidden presupposition also in critical pedagogy understood *stricto sensu* and is ultimately rooted in the Western educational project as initiated by the Greek understanding of *paideia* (section 2); secondly, in reference to Greek mythology, I will indicate that hunting is the place in which the Ur-disseverance (the proto-critical *Ur-teil*) is consummated, after, however, having been a place where animals and humans encountered each other prior to any ontologically sharp distinction (section 3); and, finally, I will show the reverberations of this *archē* on Plato’s and Aristotle’s contributions to the Western educational project (section 4). In the concluding section, against the backdrop of

this 'huntology,' I will hint at how far post-critique could (should?) be considered as an equally basic educational concept.

2. CRITIQUE, *PAIDEIA*/*BILDUNG* AND THE ANIMAL/HUMAN DISSEVERANCE

I will take my cue from a consideration of how far the animal/human Ur-separation qua the *archē* of human educability continues to operate as a "fossil radiation" also when critique *stricto sensu* is more distinctly in the foreground. In this respect, a particularly illustrative instance is provided by Paulo Freire: when introducing the notion of the "minimum thematic universe" (Freire, 2018, p. 97), strategic for "the program content of [dialogical] education" (p. 96), Freire feels the need "to present a few preliminary reflections" (p. 97), which remarkably have everything to do with a clear-cut distinction between humans and animals: the former, as

the uncompleted beings ... [are] the only one[s] to treat not only [their] actions but [their] very self as the object of [their] reflection; [instead] the animals [...] are unable to separate themselves from their activity and thus are unable to reflect upon it (*Ibidem*).

It is noteworthy how Freire portrays the animal condition:

Because the animals' activity is an extension of themselves, the results of that activity are also inseparable from themselves [...]. Animals are, accordingly, fundamentally 'beings in themselves.' [...] Their ahistorical life *does not occur in the 'world,' taken in its strict meaning* [...]. Animals are not challenged by the configuration which confronts them; *they are merely stimulated*. [...] they cannot expand their 'prop' world into a meaningful, symbolic world which includes culture and history (pp. 97-98. Emphasis added).

To adopt the vocabulary introduced in the previous section, animals are depicted as incapable of world-disclosing and, accordingly, without any access to educational experience qua *Bildung*. I will suggest interpreting these Freirian tenets with some insights of Heidegger, which will enable us to create a bridge to the theme of *paideia* and, thus, to the very insurgence of the Western educational project.

Two preliminary remarks are opportune. First, while Heidegger rejects a proper kinship between the Greek *paideia* and the German *Bildung* (Heidegger, 1997, pp. 114-116), he recognizes that, imperfect as it may be, the translation of *paideia* through *Bildung* represents the best option (Heidegger, 1996b, p. 217). Moreover, Heidegger (1992a) seems to invite us to rethink of *Bildung* in terms of *Weltbildung* (world-formation) and to establish precisely here the threshold between the animal and the human: the human being is *world-forming*, whereas the animal is *poor-in-world*. Recovering the Greek meaning of *paideia* and framing an understanding of *Weltbildung* could be construed, accordingly, as two aspects of the same undertaking for Heidegger.

The notion of *Weltbildung* is introduced through an argument analogous to that operating in Freire: indeed, Heidegger (1992a) sets an opposition between

“environment” (*Umgebung*), “behaviour” (*Benehmen*) and “poverty in world” (*Weltarmut*), on the side of the animal, and “world” (*Welt*), “comportment” (*Verhalten*) and “world-formation” (*Weltbildung*), on that of the human. Animal behaviour (*Benehmen*)

as a manner of being in general is only possible on the basis of the animal's *absorption in itself* [*Eingenommenheit in sich*]. We shall describe *the specific way in which the animal remains with itself* [...] as *captivation* [*Benommenheit*]. [...] Captivation is the condition of possibility for the fact that, in accordance with its essence, the animal behaves *within an environment but never within a world* (pp. 347-348. Emphasis in the original)³.

These views lead to the conclusion that “the essence of animality means: *The animal as such does not stand within a manifestness of beings. Neither its so called environment nor the animal itself are manifest as beings*” (p. 361. Emphasis in the original).

The expression “manifestness of beings” refers to Heidegger's interpretation of the idea of *alētheia* (which is usually—and inaccurately in his opinion—translated as “truth”). Saying that the animal is absorbed in itself and captivated within its environment is co-extensive with saying that it is incapable of *alētheia*. Thus, the latter and *Weltbildung* are intimately correlated: forming a world—viz., not being simply imprisoned in an environment—means the dis-closing of a domain in which beings may appear as such and do not operate, accordingly, only as stimuli, as Freire puts it when speaking of the animals as only stimulated (incidentally: it is precisely this difference that we risk evaporating when conceiving of educational settings in terms of ‘learning environments’).

Discussing Freire through some tenets of Heidegger has led us to an initial understanding of why and in what sense the *Bildung*/world-disclosing/critique circuit is here referred to the animal-human dis-severance. In order to take a step forward and to link this discussion with the very dawn of the Western educational project, I will now touch on Heidegger's interpretation of Plato's myth of the cave in the *Republic*, one of the key narratives of Western culture and, moreover, an eminently educational one.

Plato introduces the notion of *paideia* (and of its ‘opposite’ *apaideusia*, that is, absence of education) in connection with the ideas of “our nature” (*Rep.* 514a), of the “conversion of the whole soul” (*periagōgē holēs tēs psuchēs*) and of *alētheia*.

Heidegger seems to oscillate between two readings. In *Plato's Doctrine of Truth*, he confines himself to construing the connection between *paideia* and *apaideusia* (= the absence of education) in terms of a “transition” from the latter to the former (Heidegger, 1996a, p. 217); instead, in a course of 1931/1932 he insists on their “confrontation” (Heidegger, 1997, p. 114): an element of intimate conflict is thus

³ For the English version, I will draw upon the translation of William McNeill and Nicholas Walter (see Heidegger, 1995).

read in the in-between of *paideia* and *apaideusia*. It is the latter reading that is more significant in the present context, as will become evident in the following.

In the same text, Heidegger (1997) is clear in understanding the term “nature,” according to his interpretation of the Greek word, as “arising and standing in the open” (p. 115). Saying that *paideia* is “our nature” does not mean, therefore, merely that it is the ‘core’ of the human being but rather it hints at the specific way in which the human being stands in the open.

In this wake, also Plato’s further definition of *paideia* as “a conversion of the whole soul” can receive a more radical interpretation. As Heidegger has repeatedly reminded us, the Greek word *psuchē* cannot in any way be translated with ‘mind’ so that only a sort of psychological-epistemic conversion would be at stake in *paideia* (Jaeger, 1944a, pp. 292 ff.). By hermeneutically bending other passages in Heidegger, where he shows that *psuchē* has to do with the ‘essence’ of life, we could say that *paideia* is rooted in a ‘conversion’ within the domain of life as a whole, which inaugurates a different regime of ‘openness.’ And it is in this horizon that the intimate link between *paideia* and *alētheia* will be here investigated because it enables us to reconnect it to the question of the animal/human disconnection.

In his critical reflection on Rilke, Heidegger (1992b, pp. 226 ff.; 1994b, pp. 284 ff.) contrasts two kinds of “the Open”: on the one hand, there is the Open as the incessant advancing within the realm of being, much in the sense in which we speak of “open sea” and this is the meaning that Rilke gives to the word, by making it a privilege of the animal (Heidegger, 1992b, p. 226); totally different, and separated from it through an “abyss” (Ibid., p. 237), is the Open as the unconcealedness (*alētheia*) of beings that lets beings as such arise and be present (*Ibidem*). The Open of Rilke is rather what is closed off, while the Open in the sense of the *alētheia* is a kind of manifestness of beings as such.

Against this backdrop, we can say that between *apaideusia* and *paideia* there is not merely a transition but rather a confrontation: indeed, the very possibility of *paideia*—as our nature, that is, as the human way of standing in the open—is rooted in the breaking out of the undisclosed openness, typical of the animal, into that unconcealedness of the being as being which belongs to the world. This is a dimension accessible only to that being, the human, which is *welt-bildend*, world-forming.

Accordingly, we could venture to say that the conversion of *psuchē* as a whole, which *paideia* is, is derivative from and rooted in a turning inside out (*periagōgē*) of ‘life’ as a whole, through which the dimension of the world is dis-closed. In other words, while other living beings, like animals, remain closed off in the environment as a constellation of stimuli (as in Freire), humans gain access to the world and to the manifestation of beings qua beings. As Giorgio Agamben (2004, p. 69) has remarked, the ‘latency’ which dominates in the very core of *alētheia*⁴ could be construed as

⁴ The word *alētheia* is composed of an alpha privative and of a root of the verb “lanthanein” that refers to hiding, latency.

the undisclosedness which is typical of the animal. Therefore, the alpha privative of *alētheia* would refer to a struggle against this (animal) latency.

We have, thereby, added one more facet to the discussion of the *Bildung*/world-disclosing/critique circuit: while through Freire and Heidegger we have seen it as referred to the animal/human disseverance, through Plato and Heidegger we have now read it not simply in terms of a separation but rather of a confrontation. In this sense, we must 'hear' this confrontational note resonating within the notion of *paideia* itself. At the already established human level this plainly involves a reference to a going beyond the absence of education (*apaideusia*). However, there is a deeper, 'archaeological' dimension: the very possibility of *paideia* is rooted in a fight against the animal latency, that is, the very domain of (human) *paideia* emerges through an overturning within the domain of life itself.

In the reading here proposed, this original struggle—which ends up by instituting the animal as animal and the human as human, that is, open to education because *welt-bildend*—haunts Greek mythology in terms of the insistent recurrence of the theme of *hunting*. We have now to turn to the meaning of this connection in order to better explore the deepest layers of the Greek *paideia* and, more generally, of the Western educational project.

3. HUNTING AND THE METAPHYSICAL ANIMAL COMING INTO THE WORLD

In the books of the history of Western education, the ideal of *paideia* is mostly traced back to the age of the *polis* or, earlier, to the aristocratic education in Homer. However, in Greek culture the first pedagogue—portrayed on pottery and recited by poets—was the centaur Chiron. He⁵ taught his pupils hunting and medicine (=the arts of the kill and of the cure), and wisdom. Chiron, as a centaur, was half human and half animal. In the figure of Chiron, the Greeks have delivered to us both the image of a *paideia* not yet humanistically inflected and the paradoxical idea of hunting as a space of encounter (and not yet definite disseverance) of animals and humans.

Roberto Calasso (2016, p. 20) has noted that for the heroes brought up by Chiron "hunting was the first element of *paideia*" insofar as it was "the first test of *aretē*" (*Ibidem*). This is an important specification: in mythical times, hunting was not exercised because it was "useful" or, as will be the case later in the *polis*, because it was instrumental in preparing the youth for the toils of warfare by strengthening the body (Barringer, 2001, p. 11).

With an apparently enigmatic formulation, hunting is defined by Calasso (2016, p. 20) as an activity in which "the animal revolts against itself and attempts to kill

⁵ When speaking of Chiron, I will use the masculine pronoun/possessive adjective to conform to the grammatical gender of the original Greek word.

itself. Before being protagonists of so many stories of metamorphoses, the great hunters were themselves the result of one metamorphosis"⁶.

To draw upon the vocabulary of the previous section, the realm of metamorphosis precedes that original disseverance establishing animals and humans as belonging to separate domains. In the realm of metamorphosis,

the change was continuous *as subsequently it would happen only in the cave of the mind*. [...] When hunting had its beginning, there was no human who chased an animal. There was a being that chased another being. [...] With pastoralism and agriculture, the animal was only an animal, separated forever from the human being. For hunters, instead, the animal was another being, neither animal nor human, chased by beings who were neither animals nor humans. When *there took place that event that was the event of any story before history, when there took place the separation of something that would be called human from something that would be called animal*, nobody thought that *wisdom—the old and the new wisdom—could be found unless in someone who participated in both forms of life*. (pp. 15-16 and 20. Emphasis added)

Some comments are appropriate in order to relate these annotations of Calasso to the argument that I have been developing here. First, we need to distinguish two kinds of hunting: one is the 'mythical' hunting, which is the first element of Chiron's *paideia* and takes place in a domain—that of metamorphosis—in which the animal/human Ur-separation has not yet been consolidated. Therein, hunting is a domain of the encounter of two beings, which can change their respective positions, rather than the confrontation of two species at two different "levels of vitality" (Ortega y Gasset, 2008, p. 81), as will be the case for (the second kind of) hunting occurring once the animal/human separation has taken place. Instead, the mythical hunting is the manifestation of a continuity and potentiality of constant change (=metamorphosis) that, subsequently, as Calasso avers, will persist only in "the cave of the mind."

Before exploring these two kinds of hunting, it is appropriate to dwell upon this latter expression. The apparent meaning refers to the fluidity of appearances in the stream of consciousness (and/or in dreams) but I suggest reading this phrase of Calasso in relation to what has been argued in the previous section when discussing Plato's parable of the cave.

We have already seen that the Platonic myth can be read as somewhat recounting the animal/human disseverance. We can now add that this happens at two levels: for the sake of brevity we can call them the 'human' and the 'archaeological.' First, if we construe the cave as "the cave of the mind," we refer to that (psychic) domain that presupposes the already happened animal/human separation and, therefore, after the regime of metamorphosis being left behind. In the latter, there was the possibility of a continuous change from one form to another, whereas in the new

⁶ The movement of "the revolt of the animal against itself" resonates with the Platonic phrase of a *periagōgē*, which, as aforementioned, is a "revolt" of the whole of life and, thus, the confrontational passage from one form of life to another.

regime 'animality' is negativity. Indeed, in this new regime the condition of being in the cave is *apaideusia* because it is an animal-like condition: the protagonists of Plato's tale (Plato, 1995) are imprisoned and cannot move (*Rep.* 514a-b), that is, they are Freirian "beings in themselves" "submerged." Accordingly, at this level *paideia* qua "our own nature" (*Rep.* 514a) occurs as a flight into the open away from the risk of relapsing into an animal-like condition.

It is revealing that in Plato this escape into the open towards the light of the Sun—viz. the conversion of the whole *psuchē*—does not happen smoothly but through an act of "force" (*Rep.* 515e6). This act of force, this tearing oneself away from an animal-like condition takes place, in the Platonic myth, when the Ur-separation has already occurred and the human psychic domain has already been established. However, I would like to insinuate that this gesture refers back also to that Ur-separation through which humans disengaged themselves from their absorption in their environment.

This is the second ('archaeological') level implicit in the myth of the cave, as I suggest reading it. It indirectly points to that gesture through which "the animal revolts against itself and attempts to kill itself," as Calasso (2016, p. 20) puts it. Homo⁷, who in the realm of metamorphosis was only one being among other beings chasing each other, raises himself above the other species and turns into the master predator, *homo necans*, who atones for this gesture of killing by associating it with a sacrificial killing, which should redeem it (Burkert, 1983). Thereby, the regime of metamorphosis—and the kinships it was built on—was brought to an end.

It was an act of incredible violence, in which Homo set himself free from nature. It is the proto-critical gesture that establishes Homo as the educable species, to the extent that *paideia* as the conversion of the whole life is "our own nature" and, thus, something separated by a chasm from the rest of nature. It is an access to *alētheia* as the (violent) negation of the latency of the animal condition or, to put it better, of that metamorphic condition prior to the animal/human disseverance.

We need to delve more deeply into the (hi)story we have been reconstructing and we must come back to the two kinds of hunting mentioned above in this section. Indeed, there are two dimensions (or, perhaps, moments) of hunting which, while interwoven, should not be confused. I have called the first—in an admittedly unsatisfactory manner—the 'mythical' hunting, the activity taught by Chiron: it is hunting as the domain of the encounter of beings not yet separated by an ontological gulf.

However, hunting is also "the place where the primordial disseverance is consummated, that divergence from which all the others descend" (Calasso, 2016, p. 118). With a memorable expression, Calasso comments: "Humans became metaphysical animals during hunting" (p. 21). I suggest interpreting "metaphysical" in a

⁷ When speaking of Homo as a species, I will use the masculine pronoun/possessive adjective to conform to the grammatical gender of the original Latin word.

double meaning: first, as the movement beyond nature which establishes our own nature (which is *paideia*); and, secondly, as the establishment of the “zoological hierarchy” of which Ortega y Gasset (2008, p. 81) speaks when engaging with (this second kind of) hunting.

The cruciality and intricacy of the phenomenon of “hunting” is in the interweaving—but also distinction—of these two moments. And, in a sense, therein may the complementarity of critique and post-critique be ultimately rooted (see below section 5).

In order to unravel this tangle of meanings, I will switch from the vocabulary of myth to that of science, by appropriating some tenets of Serge Moscovici (1994). The Romanian-French social scientist highlights that humans have made themselves humans “by preparing themselves for their task as hunters. In other words, they have attempted to acquire attitudes, methods [and] to get in contact with a determined part of the environment, which is an undertaking that completely transformed them genetically, socially and technologically” (p. 92).

Insightfully, Moscovici calls this process the *becoming human of hunters* and he distinguishes it from the *becoming hunters of humans*. Thereby, he indicates a difference of two moments of hunting, substantially parallel to the one introduced via Calasso. As I suggest understanding it, the second moment already presupposes the animal/human separation and finally relaunches it at a higher level. The *becoming human of hunters* (=the first moment) means, instead, that at the beginning of his evolutionary trajectory Homo did not dissociate himself from other animals but rather his “main business was to multiply and enrich the bonds spun with this [animal] world [...]. As well as we penetrate the mysteries of chemical reactions and nuclear fissions, what mattered to [the hominids] was to penetrate the secrets of the bison, the horse and the deer” (p. 93).

In the vocabulary of Calasso (2016), the becoming humans of hunters (= the first moment of hunting) thrives on a process of imitation of “other beings, which were not called *animals* yet” (p. 125). Homo first had to imitate the behaviours of other predators and, in this appropriation, he initiated a dynamics which culminated in the animal/human Ur-separation and, thus, in the opposition to “the zoological continuum” (p. 119).

The final metamorphosis (and, thus, the end of the regime of metamorphosis) is the becoming hunters of humans and this is the ‘second stage’ of hunting: in this, the regime of the imitation (which still bore the affinity with the realm of metamorphosis) is replaced by the regime of prosthesis (=the use of weapons, the very ancestor of technology), “[a] passage accompanied by an immense increase of power (still ongoing) and a progressive cancellation of the commonality with the rest of nature” (Calasso, 2016, p. 127).

Two main ‘operations’ mark (the second stage of) hunting as that place where the primordial separation happened: the gaze that isolates something *as* a target (Calasso, 2016, p. 19) and the possibility of striking a target from a long distance

(p. 118). I want to suggest reading this thematic constellation through the Heideggerian (and, indirectly, Freirian) tenets introduced above. We should think of the two 'operations' as intimately entwined: the isolating gaze marked by the as-structure (looking at something *as* a being and, then, as a possible target) *and* the possibility of striking the target from a distance are two sides of the same event, namely the breaking (out) of the ring of stimuli (typical of the animal) and the institution of the human as what Sloterdijk (2001, p. 293) calls "the animal of the distance."

The metaphysical animal as the animal of the distance is also the 'theoretical' animal that gazes and tracks its objectives from afar (this is, incidentally, the reason why hunting will become a key metaphor in Plato [Classen, 1960] and in subsequent philosophy for the pursuit of the noblest cognitive achievements). The human *paideia*, then, brings Homo into the open, away from the absorption in any animal milieu, turning him into a 'theoretician.' Where imitation was should 'theory' become and it is 'theory' that ensures the clear-cut partitions of the domains of beings (see the next section).

It is appropriate to recapitulate the argumentation developed thus far: the intent has been that of interpreting the *Bildung*/world-disclosing/critique circuit through the view of critique as linked with force-negation-violence (as a post-critical attitude suggests). In the previous section, we have identified a pattern of thought that considers animals as imprisoned in an environment and humans, instead, as open onto the world and as accessing the manifestness of beings. We have seen this confrontation operating within the concept of *paideia*, which is *our own* nature to the extent that we humans tore ourselves from the rest of nature and, principally, from the latency and the captivation of animals.

In this section, we have explored in more depth this event of separation, by distinguishing a regime of metamorphosis where there is no final ontological chasm separating animals and humans and the regime inaugurated by the animal/human dissection. The latter makes the human emerge as the being who is world-forming and 'theoretical,' viz. able to see things from afar and hit them. This separation took place in hunting. The species Homo at the beginning hunted by imitating the other animals and this is a (first) stage in which the separation had not been consummated yet. However, then humans became hunters (=the second stage of hunting), by breaking the ontological continuum and breaking free from nature through the use of prostheses.

This is a dramatically concise outline of a story that both myths and sciences in their different languages recount. It has been thematized here because it is arguably the backdrop to the emergence of the human being as an educable animal. The educational experience is intimately related to world-disclosing and the latter has been here read as a violent and confrontational dis-enclosing of the animal captivity within an environment and an access to the world and to *alētheia*; accordingly, hunting as an anthropogenetic undertaking is also the preamble to *paideia* in a much more radical meaning than in the Greek polis.

And, indeed, the theme of hunting is anything but alien to Plato and Aristotle, whose “philosophy of education [...] is the origin from which we live, the tradition which leads us” (Fink, 1970, p. 7). And it is to them that we will turn in the next section.

4. THE MATHEMATIC *PAIDEIA* AND THE ‘THEORETICAL’ ANIMAL

In the final section of book 7 (822d-824a) of his *Laws*, Plato engages with the issue of hunting in education and the discussion is literally framed by two seemingly similar but actually significantly different sentences, which are worth quoting.

The first, at the very beginning of the section (822d), reads: “We may now say that our laws concerning subjects of education have been completed. The subject of hunting [...] must now be addressed in a similar manner.” The second, at the end, is: “So now, at last, we may say that all our laws about education are complete.” Due to the partial overlapping of the two sentences, the ‘philologically correct’ hypothesis is that the brief treatment on hunting is a kind of supplement, motivated by the appearance of Xenophon’s short treatise *Hunting with dogs* (see Jaeger, 1944b, pp. 177-178).

I would like to advance, however, a more speculative interpretation. In particular, I want to highlight a very remarkable difference in the two passages: in the first sentence, Plato speaks literally of “the laws about *what can/should be learnt* as far as it belongs to *paideia*” (*paideias mathēmatōn peri nomima*), while in the second he mentions only “*all the laws ... about paideia*” (*panta ... paideias peri nomima*). In the first sentence, there is an explicit reference to the *mathēmata*, which disappears in the second. The question revolves around how the issue of *mathēmata* (= subjects, studies) enters the story here reconstructed.

Some comments on this point are appropriate: hunting is not a completion in the sense of the addition of one more subject. More radically, hunting is not something belonging to the realm of the *mathēmata* understood in a fundamental way. In Heidegger’s words, “*ta mathēmata* means, in Greek, that which, in his consideration of beings and dealings with things, man knows in advance: the corporeality of bodies, the vegetability of plants, the animality of animals, the humanity of human beings” (Heidegger, 1994a, p. 78). From this perspective, hunting does not come to complete *paideia* by rounding out a curriculum but rather by pointing towards a dimension that comes *before the disclosing of the realm of learning and knowledge*. In the latter realm, the distinctions and distantiations between the domains of reality are always already established; instead, the introduction of hunting refers us back to the proto-critical event that makes something like a *paideia*, as a conversion of the whole life, possible. And it is in this sense that it evokes the whole of *paideia*—that is, *paideia* plus what makes it possible.

We should not miss the dramatic note of this (hi)story. In Calasso’s (2016, p. 20) aforementioned words, in hunting, “the animal revolts against itself and tries

to kill itself.” This revolt of the animal against itself is a way of describing, in the language inspired by mythology, that struggle which dominates the very core of *paideia*—as linked intimately with *alētheia*—and refers back to the very emergence of human *paideia*. For this reason, hunting cannot be one of the *mathēmata*: the latter presuppose those distinctions/separations of the domains of reality that have come ‘into the world’ in hunting, viz. in the event of the dissection producing the animal and the human. As aforementioned (see section 1), hunting is pro-paedeutic, it comes before the human *paideia*.

Hence, we can add that this *paideia* is *mathematic* and is related to the emergence of the human as the ‘theoretical animal,’ that is, the animal who gazes and strikes from afar (and, therefore, it is connected to the second kind of hunting: see the previous section). Turning to Aristotle (1972) will enable us to show, from one more perspective, how far this view of what *theory* is all about has much (if not everything) to do with the question of killed animals.

To make my point I will appropriate some insights of Mario Vegetti (1996), who studies “a path of Greek scientific rationality in the age of its constitution: that path at the end of which only dead animals or, to put it better, killed animals can be classified” (p. 22). At the beginning, this was not the case. As Bruno Snell (1953) highlighted, from Homer up to the fifth century B.C., animals “are the mirror in which the man [*sic*] sees himself” (p. 203). This was the “fossil radiation” of that imitative relationship which Homo had at the start of his evolutionary trajectory. And this still holds in the first treatise of Aristotle, *Historia animalium*, in which the ‘taxonomy’ of animals refers to them as living and bearing many similarities with humans, even at the level of learning and teaching processes (see *Hist. anim.* IX 608a 13ff.). There is, in other words, “a coming and going and a transit between the animal and the human, a passing through the mirror” (Vegetti, 1996, p. 26).

The cognitive counterpart of this specular similarity is the idea of *metis* (Detienne & Vernant, 1974) as a kind of astuteness and practical knowledge, which is able to cope with the specificities of the situation and which belongs both to animals and humans. This cognitive alternative still resonates in Carlo Ginzburg’s (1979) idea of a scientific paradigm—totally distinct from the modern Galilean one—that would be particularly significant in the human sciences and is related to the tracking of clues and to a kind of “low intuition” that “[t]ies closely the human animal to the other animal species” (p. 93).

The animal-mirror progressively disappeared from Greek culture and this process was co-extensive with the emergence of the idea of an epistemic rationality and theory, understood as the disinterested study of the animal. In Aristotle, this shift is particularly evident in his transitioning from a taxonomy of living animals (and their behaviours) to their morphological examination:

[...] a new style of rationality, the rationality of the method, the experiment and the scientific theory is outlined and it distances itself from its objects, it neutralizes them, it sterilizes them, so to speak, in order to gain a full cognitive dominion over them,

whatever the costs of this dominance. From this moment on, the appeal to dissection becomes constant; it is, in a strong sense, the *theoria* of the animal [...]. When it establishes itself, the new rationality cuts its bond of friendship and sympathy between the animal and the human. (Vegetti, 1996, p. 42)

In the vocabulary of the present reflection, the establishment of theory as the chief cognitive operation and, thus, as the goal of the paidetic project is the latest upshot of the proto-critical gesture of dissection and therein lies the intimate bond between theory and critique. It is more than a textual curiosity that one of the most intense reflections of Aristotle on science (*episteme*) and *paideia* is not in his logical or psychological treatises but rather at the very beginning of *De partibus animalium*, the most advanced 'theoretical' culmination of his study of the animal. Indeed, as Vegetti notes,

[a]gainst the backdrop of the new style of rationality [...] there is an institutional place, which is the third great novelty of the fourth century B.C.: the school. [...] Along with being a temple and a workshop, [...] the school imposes also new forms of the organization and transmission of knowledge: first, its disciplinary articulation. [...] To the scientific discipline does a specific form of the transmission of knowledge correspond: the treatise, where the new rationality orderly proceeds in its path, accumulates its knowledge [...] and it is transmitted to the students of the school. [...] The school and the treatise are, thus, the scene where the relationship between the scientific rationality and the corpse of the animal—whether killed or dissected according to methodic requirements—is represented. (pp. 43-44 and 46)

This school is 'mathematic' to the extent that it operates through the separation of domains, which are presupposed as that which should be learnt in advance (=Heidegger's *mathēmata*). The school emerges as the place of theory rather than of *metis*, of the objectifying gaze rather than the living encounter, and of the detached knowledge (and, thus, of the treatise or textbook) rather than of the tracking of clues.

In the subsequent Greek culture, the homology between practices of dissection and practices of writing will be insistently highlighted (Vegetti, 1996, p. 57). Thus, it may not be too far-fetched to say that the school as the scene of the dissection of life and its writing is the heir of that second stage of hunting, in which "the animal revolts against itself and kills itself," to return to the formula of Calasso.

Against the backdrop of the consummated suppression of the latency of the animality (= *a-lētheia*), the learning as *mathēsis* will turn into a tracking of the truth as *orthotēs* (Heidegger, 1996a)⁸, viz. as the correctness of the gaze in accordance with the different *mathēmata*. In the school as the temple of theory and critique,

⁸ I cannot follow further, in this context, this Heideggerian clue, which might be conducive to quasi un-Heideggerian outcomes, by unveiling a sort of deep complicity between *orthotēs* and *alētheia*.

the old wisdom of Chiron—the ability to shuttle between the forms of life—seems no longer to carry much weight.

5. TOWARDS POST-CRITIQUE AS A BASIC EDUCATIONAL CONCEPT?

In this paper, I have proposed an archaeological-speculative inquiry to make sense of the idea that critique is a basic educational concept, intimately related to those of *Bildung* and world-disclosing. By drawing on the etymological meaning of critique (to separate and to judge) as well as on some contemporary post-critical understandings of the latter and by valorizing also the role of hunting in the Greek *paideia* and in the Greek myths, I have suggested identifying in hunting the *archē*, the point of insurgence of the conditions for the Western educational project. Indeed, therein is that separation between animal and human ultimately consummated that operates as a fossil radiation in our tradition, up to the foundation of the school and its didactic medium, the treatise or textbook.

However, hunting, in the mythical era of Chiron, the first pedagogue, had been the domain of the encounter between species on a plane of kinship, imitation and metamorphosis. Is there something to learn from this? I do not think that we can evade the 'paidetic'-'critical' project but perhaps contemporary (ecological) challenges appeal to the need to recover portions of the 'old' wisdom, to revise what the French philosopher Baptiste Morizot (2016) calls the Neolithic revolution and its metaphysical "ontological maps," which presuppose the gulf between humans and animals, and to blaze new (ontological) trails.

In the vocabulary of the present paper, the classic ontological maps are the outcome of the "proto-critical" gesture of the animal/human *Ur-teil*. Instead, Morizot (2016, 2018) invokes diplomacy and negotiation with other species as the only solution in contemporary scenarios, which ultimately aims at a co-habitation of different ways of life. This "geopolitical" project (to adopt Morizot's adjective) entails a revised ontology and builds on a complex epistemological turn pivoting on the practice of tracking understood as "decrypting and interpreting tracks and imprints in order to reconstruct the animal perspective" and as "inquiring, on the basis of this world of indices that reveal the habits of the fauna, into its way of inhabiting amid us and in interlacement with other" (Morizot, 2018, pos. 190). This cognitive strategy goes counter to or, at least, problematizes the 'Aristotelean' *theoria* of the killed/dissected animal and rather resembles Ginzburg's alternative scientific paradigm, although Morizot sees it also as a remote precursor of the emergence of the scientific mind

In any case, we can say that there is a connection of this form of knowing with the first kind of hunting, before the human/animal disseverance. In depicting this epistemology, there recur in Morizot (2016, 2018) concepts like metamorphosis or the idea of the recognition of common 'ancestralities' between animals and humans that enable us to (partly) move into the perspective of the animal according to the

logic of what Viveiros de Castro (2017) defines as “perspectivism.” In the vocabulary introduced in section 3, it is a recovery of that dimension of imitation marking hunting as the “becoming human of hunters” (Moscovici, 1994, p. 92) but also of that “old and new wisdom of participating in different ways of living” that we have encountered in Calasso (2016, p. 20).

Like Calasso, also Viveiros de Castro (2017) refers this wisdom to the shamanic epistemology:

By seeing nonhuman beings as they see themselves (again as humans), shamans become capable of playing the role of active interlocutors in the trans-specific dialogue and, even more importantly, of returning from their travels to recount them; something the “laity” can only do with difficulty. [...] Shamanism is a mode of action entailing a mode of knowledge, or, rather, a certain ideal of knowledge. In certain respects, this ideal is diametrically opposed to the objectivist epistemology encouraged by Western modernity. (pos. 872-875)

Due to the restraints of space, I cannot explore here in more detail these aspects, appropriate them in an educational-theoretical key and, thereby, develop a fully-fledged argumentation, which must be postponed to a further paper. However, I want to intimate, in conclusion, that they point in the direction of an understanding of post-critique as a recontextualization of the aforementioned old (and new) wisdom and, thereby, as the recovery of a repressed dimension of *paideia*. The pivotality of such a recovery is brought to the foreground by some contemporary challenges, linked with the appeal for a new natural contract (Serres, 1995) and the need to stay in the trouble by making kin in the Chthulucene (Haraway, 2016).

In this respect, and from the ‘huntological’ viewpoint outlined in this paper, post-critique needs to be considered as an equally basic educational concept and not merely as a reaction to the shortcomings of critique and not even as something that can replace completely critique, insofar as both are rooted in the event of hunting as the preamble to *paideia* (hunting being a somewhat double-barrelled event). Accordingly, also from this ‘huntological’ perspective, we must think of critique and post-critique as complementary in the acceptance introduced elsewhere in reference to the more specific debate occurring in educational theory (Oliverio, 2020).

Perhaps it is once again mythology that grants us the clue to the importance of this complementarity in a thoroughly educational key. Chiron was struck by a poisoned arrow of Heracles. The wound could not be healed but, being immortal, Chiron could not die. Due to his suffering, however, he preferred death and passed his immortality to Prometheus, who had become mortal after his confrontation with Zeus in favour of the humans. The human adventure supported by Prometheus, the god of the prosthesis and the prosthetic knowing, builds on the gift of a suffering being, half animal and half human, which sanctioned the definitive severing of the bond between the animal and the human. From that

point on, humans seem to have lost the sense of the possibility of a *paideia* not always already inflected by the break with the animal. Exhilarated (and even intoxicated) by our progress we tend to overlook this fact. We do not have to dismantle our (techno-scientific, Promethean) achievements, but we cannot afford to forget the backdrop from which we have emerged, especially when education in the contemporary world is at stake. Perhaps one of the deep reasons for inquiring into and learning to inhabit the critique/post-critique complementarity is to (finally) reciprocate Chiron's gift.

REFERENCES

- Agamben, G. (2004). *The Open: Man and Animal*. Transl. Kevin Attell. Stanford University Press.
- Agamben, G. (2009). *The Signature of All Things: On Method*. Trans. L. Di Santo. Zone Books.
- Aristotle (1972). *Opere scientifiche. Vol. 1 Opere biologiche*. Edited by Mario Vegetti. UTET.
- Barringer, J. M. (2001). *The Hunt in Ancient Greece*. Johns Hopkins Univ Press.
- Bittner, M., & Wischmann, A. (Eds.) (2022). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«* (pp. 145-161). Transcript Verlag.
- Burkert, W. (1983). *Homo necans. The Anthropology of Ancient Greek Sacrificial Ritual and Myth*. Transl. P. Bing. University of California Press.
- Calasso, R. (2016). *Il Cacciatore Celeste*. Adelphi.
- Classen, J. (1960). *Untersuchungen zur Platons Jagdbildern*. Akademie Verlag.
- de Sutter, L. (Ed.). (2019). *Postcritique*. Presses Universitaires de France/Humensis. Kindle edition.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Le ruses de l'intelligence. La mêtis des Grecs*. Flammarion.
- Fink, E. (1970). *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*. Vittorio Klostermann.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of Oppressed*. 50th Anniversary Edition. Bloomsbury Academic.
- Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione* (pp. 57-106). Einaudi.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtulucene*. Duke University Press.
- Heidegger, M. (1992a). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*. Gesamtausgabe, Bände 29/30. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1992b). *Parmenides*, Gesamtausgabe, Band 54. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1994a). Die Zeit des Weltbildes. In M. Heidegger, *Holzwege* (pp. 75-113). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1994b). Wozu Dichter? In M. Heidegger, *Holzwege* (pp. 269-320). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1995). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Transl. William McNeill and Nicholas Walter. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1996a). Platons Lehre der Wahrheit. In M. Heidegger, *Wegmarken* (pp. 203-238). Vittorio Klostermann.

- Heidegger, M. (1996b). Brief über den «Humanismus». In M. Heidegger, *Wegmarken* (pp. 313-364). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1997). *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höblengleichnis und Theätet*. Gesamtausgabe, Band 34. Vittorio Klostermann.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum books.
- Jaeger, W. (1944a). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. 2, In Search of the Divine Center*. Transl. Gilbert Highet. Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1944b). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. 3, The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*. Transl. Gilbert Highet. Oxford University Press.
- Latour, B. (1987). The Enlightenment without the Critique: A Word on Michel Serres' Philosophy. *Royal Institute of Philosophy Supplement 21*, 83-97. <https://doi.org/10.1017/S0957042X00003497>
- Morizot, B. (2016). *Les diplomates. Cobabiter avec les loups sur une autre carte du vivant*. Éditions Wildproject.
- Morizot, B. (2018). *Sur la piste animale*. Actes Sud Éditions. Kindle edition.
- Moscovici, S. (1994). *La société contre la nature*. Éditions du Seuil.
- Oliverio, S. (2020). 'Post-critiquiness' as nonviolent thing-centredness. *On Education 3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.6
- Ortega y Gasset, J. (2008). *Sobre la caza*. Fundación de José y Gasset/Fundación Amigos de Fuentetaja.
- Plato (1995). *Repubblica o sulla giustizia*. Italian edition with the original Greek text. Feltrinelli.
- Schnapp, A. (1997). *Le Chasseur et la cité: Chasse et érotique dans la Grèce ancienne*. Éditions Albin Michel. Kindle edition
- Serres, M. (1992). *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*. François Bourin.
- Serres, M. (1995). *The Natural Contract*. Trans. Elizabeth MacArthur and William Paulson. The University of Michigan Press.
- Sloterdijk, P. (2001). *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger*. Suhrkamp.
- Snell, B. (1953). *The Discovery of the Mind. The Greek Origins of European Thought*. Trans. T. G. Rosenmeyer. Basil Blackwell.
- Thompson, C. (2021). Critical Theory and Education. In A. English (Ed.), *A History of Western Philosophy of Education in the Modern Era, Volume 4* (pp. 203-226). Bloomsbury Academic.
- Vegetti, M. (1996). *Il coltello e lo stilo. Le origini della scienza occidentale*. Il Saggiatore.
- Viveiros de Castro, E. (2017). *Cannibal Metaphysics: For a Post-structural Anthropology*. University of Minnesota Press.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31881>

PEDAGOGÍAS SALVAJES: NUEVAS CONCEPCIONES PARA UNA ONTOLOGÍA RELACIONAL EN EDUCACIÓN

Wild Pedagogies: New Conceptions for Relational Ontology in Education

Judit ALONSO DEL CASAR
Universidad de Salamanca. España.
judit_alonso@usal.es
<https://orcid.org/0009-0001-0485-3196>

Fecha de recepción: 21/02/2024
Fecha de aceptación: 17/07/2024
Fecha de publicación: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Alonso del Casar, J. (2025). Pedagogías salvajes: nuevas concepciones para una ontología relacional en educación [Wild Pedagogies: New Conceptions for Relational Ontology in Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 45-63. <https://doi.org/10.14201/teri.31881>

RESUMEN

El concepto de 'Pedagogías salvajes' parece un oxímoron a primera vista. Quizás porque en Pedagogía hemos heredado cierta preferencia por lo cultivado, lo planificado, lo civilizado y lo domesticado, no es de extrañar que nuestras percepciones entren en conflicto con lo indómito o incluso con lo espontáneo, que son algunos de los atributos con que hemos definido a lo "salvaje" como un símil de lo que también yace falto de educación. Sin embargo, acotando entre un total de seis bases de datos (Education Resourcer Information Center (ERIC), Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y ProQuest), se pudo comprobar que los vínculos entre la Pedagogía y lo salvaje se han actualizado recientemente en Educación Ambiental a partir del concepto de "Wild Pedagogies". Una forma que emerge entre la literatura de Ciencias Sociales en inglés

y que busca dar protagonismo a otras voces más-que-humanas para romper así con los estereotipos que han sido promovidos por las culturas occidentales y el statu quo en cuanto a la instrumentalización de la naturaleza en tiempos de paradigmas con predominancia antropocéntrica. Con ello, sus bases relacionales priorizan enfoques menos centrados en el ser humano y dicen dar paso a nuevas ontologías en educación. Este trabajo se sitúa dentro de la contextura educativo-ambiental que le da cobijo y significación teórica al término originario, además de ser una propuesta de reflexión para la Teoría de la educación como un análisis bibliográfico que converge con el nicho de reflexiones que se extraen de las que son sus seis piedras angulares hasta el año 2022: (#1) Co-profesor; (#2) La complejidad, lo desconocido y la espontaneidad; (#3) Localización de lo salvaje; (#4) Tiempo y práctica; (#5) Cambio socio-cultural; (#6) Construyendo alianzas y Comunidad Humana; y hasta el año 2024: (#7) Aprender a amar, cuidar y ser compasivo; y (#8) Ampliar la imaginación.

Palabras clave: pedagogías salvajes; pedagogía; educación ambiental; salvaje; antropoceno; ciencias sociales.

ABSTRACT

The concept of 'Wild Pedagogies' seems an oxymoron at first glance. Perhaps because in pedagogy we have inherited a certain preference for the cultivated, the planned, the civilised and the domesticated, it is not surprising that our perceptions conflict with the untamed or even the spontaneous, which are some of the attributes with which we have defined the "wild" as a simile of what is also lacking in education. However, by narrowing down a total of six databases (Education Research Information Center (ERIC), Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS), Scielo and ProQuest), it was found that the links between pedagogy and wilderness have recently been updated in Environmental Education through the concept of "Wild Pedagogies". A form that emerges among the Social Science literature in English and that seeks to give prominence to other more-than-human voices in order to break with the stereotypes that have been promoted by Western cultures and the status quo regarding the instrumentalisation of nature in times of predominantly anthropocentric paradigms. In doing so, its relational foundations prioritise less human-centred approaches and claim to give way to new ontologies in education. This work is situated within the educational-environmental context that gives shelter and theoretical significance to the original term, as well as being a proposal for reflection for the Theory of education as a bibliographical analysis that converges with the niche of reflections that are extracted from what are its six cornerstones until the year 2022: (#1) Co-Teaching; (#2) Complexity, the Unknown and Spontaneity; (#3) Locating the Wild; (#4) Time and Practice; (#5) Socio-Cultural Change; (#6) Building Partnerships and Human Community; and through 2024: (#7) Learning to Love, Care and Be Compassionate; and (#8) Expanding the Imagination.

Keywords: wild pedagogies; pedagogy; environmental education; wild; anthropocene; social sciences.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, y más concretamente la Pedagogía, han sido domadas en exceso. Aun así, la posibilidad que existe de que ocurra lo uno sin lo otro, es una cuestión de perspectiva. “Domar”, que proviene etimológicamente de la forma latina “domāre”, obedece a varias definiciones y contextos. Bien sabemos que se sujeta, se amansa y se hace dócil al animal a base de premeditada fuerza de ejercicio y enseñanza; que también se sujetan y se reprimen las pasiones y las conductas que resultan desordenadas; que se doman, incluso, algunos objetos del mundo material con el fin de darles flexibilidad y holgura; y que, cuando se busca domesticar a ese alguien –humano–, lo que se pretende es moderar la aspereza de su carácter (Real Academia Española, 2022).

Son, por tanto, muchas, las cosas que podrían someterse a las exigencias de una voluntad ajena. Sin embargo, conviene detenerse en la relación que existe entre las características de lo otro más-que-humano y aquello que se cree que debe ser transformado o domado. Los atributos y lógicas asociados a los miembros de la comunidad biótica, esto es: a la flora, a la fauna, a la tierra sobre la que hoy caminamos ya erguidos, y, a fin de cuentas, al mundo natural en general, se perciben como una extrañeza. Son un peligro para la voluntad dominante. El humano, que es quien somete otras formas de ser a la suya propia, busca humanizar y acabar con lo que considera es opuesto al uso de su distinguida razón. Es por tanto lo salvaje: (i) dicho de una planta, si crece sin ser cultivada; (ii) dicho de un animal, si no es domesticado o es feroz; (iii) dicho de un terreno, si es montañoso, áspero y no cultivado; (iv) dicho de una actitud o de una situación, si no está controlada o dominada; (v) lo primitivo y no civilizado; (vi) lo que encontramos falto de educación o incluso ajeno a las normas sociales; (vii) lo que es cruel o inhumano (Real Academia Española, 2022). Este despliegue de circunstancias nos insta a analizar los aspectos fundamentales de lo “salvaje” en relación con la Pedagogía, así como el hecho de que el término haya adquirido desde tiempos remotos un renombre que es contrario a todo lo que tenga que ver con lo humano. He aquí un ejemplo: ¿podría acaso la Pedagogía ser salvaje? Situemos entonces nuestro propósito en esta pregunta. Tratando eso sí, de abrirnos camino entre los modos de hacer y pensar el lado más silvestre y desenfrenado de esta ciencia, si es que fuera posible hacerlo, al menos, sin correr el riesgo de remontarnos a sus momentos prelógicos. Todo ello hará que se proponga un guiño al tópico que estamos a punto de presentar: “Wild Pedagogies”, cuya traducción al castellano como “Pedagogías salvajes” carece de una identidad propia dentro de nuestra literatura hispana de Ciencias Sociales. Y que contrasta bastante con la situación en la que se encuentra el término entre la literatura de Ciencias Sociales en inglés, donde se desenvuelve desde hace no mucho vinculándose al conocimiento de la Educación Ambiental¹.

¹ Basándonos en los resultados de un mapeo de la literatura preliminar, se pudo confirmar que, principalmente, la traducción de los términos independientes del concepto de Wild Pedagogies en español (sg. y pl.), que es: Pedagogía, salvaje, Pedagogías y salvajes, se encuentran vinculados con la temática del pequeño salvaje de Aveyron, y no con la Educación Ambiental.

No es extraño sentir cierta desconfianza frente a lo indómito, especialmente cuando sabemos de muchas partes de la Pedagogía que perecerían sin el control o la sistematización, entre otras cosas: el fin de la acción pedagógica o el surco de la intencionalidad, lo que nos lleva ante una presentación de “Wild Pedagogies” que es cuanto menos desafiante para la Teoría de la educación.

Wild Pedagogies² se trata nada menos que de un enfoque y un proyecto que encuentra su inspiración de manera subversiva en el mundo de «lo salvaje», reconociéndolo como una fuente de conocimiento y experiencia; como si tal fuera un proceso de autoorganización capaz de generar sistemas y organismos inteligentes que permanecen bajo las restricciones de –y que constituyen componentes de– otros sistemas salvajes de mayor magnitud (Jickling *et al.*, 2018b). Sus raíces, por tanto, se ambientan en la corriente fenomenológica y en la experiencia subjetiva. Y esto hace que sus primeras andaduras por la comprensión del ámbito de realidad *educación* se orienten al porqué de que se le deba otorgar al mundo natural un nuevo papel dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Matices que nos son sugerentes para valorar otras formas de ontología relacional en educación. Aunque a nuestro parecer, habrá que ver si algo dañinas para las bases gnoseológicas de la Pedagogía.

En lo que acabamos de referir se encuentra el verdadero eje sistémico que nos interesa remarcar como “clave”: educación y naturaleza, porque las mentes, como la cultura, maduran con la tierra (Paulsen *et al.*, 2022). Conviene entonces para este análisis aquello de “dejarnos hacer”, para ver qué ocurre con esta familia de conceptos pedagógicos «salvajes», que aparecen entre la nueva literatura postmoderna y que parece que cada cual tiene una función estratégica dentro del orden que les caracteriza. Dicho así y quizás tomando algo de perspectiva, comenzaremos presentando la palabra “*wilderness*”, que significa “*naturaleza salvaje*” en español, y que remonta sus orígenes al inglés antiguo, concretamente a la forma “*wildoerness*”. Nace así lo que hoy conocemos por “*Wild*” –termino anglosajón que se traduce por “*salvaje*”– y cuya semántica nos deja que: “*wil*” está vinculado a la naturaleza o voluntad, “*doer*” a la bestia o hacedor y “*ness*” a lugar o calidad (Foreman, 2014, citado en Jickling *et al.*, 2018b). Este punto de partida avista el sentido que tiene para esta narrativa el culto a lo natural, y por eso se hace imprescindible continuar añadiendo que Wild Pedagogies busca renegociar un mensaje ecológico insuficiente y obsoleto. Para lograrlo, su literatura se impregna de cierto sentido romántico que desafía lo

² Reconocemos aquí el trabajo del grupo compuesto por: Hebrides, I., Ramsey Afffi, Sean Blinkinsop, Hans Gelter, Douglas Gilbert, Joyce Gilbert, Ruth Irwin, Aage Jensen, Bob Jickling, Polly Knowlton Cockett, Marcus Morse, Michael De Danann Sitka-Sage, Stephen Sterling, Nora Timmerman y Andrea Welz, quienes se identifican como “Crex Crex Collective” –Colectivo Crex Crex, en español–; nombre taxonómico que hace referencia al ave migratoria comúnmente denominado como “Guión de codornices”. Juntos, iniciaron oficialmente la literatura sobre Wild Pedagogies en 2018 (Jickling *et al.*, 2018b) y el primer coloquio sobre Wild Pedagogies sobre las aguas del río Yukón (Canadá) en el verano de 2014, que tuvo por nombre: “Wild Pedagogies: A Floating Colloquium”. En la actualidad, sus trabajos inspiran a parte de la comunidad educativa y científica a considerar los fundamentos pedagógicos en relación con lo salvaje.

convencional; invitando a la especie humana a imaginar lo que supondría para la educación, escapar de la era del Antropoceno.

'Wild' es el participio pasado de 'to Will'; un caballo 'salvaje' es un caballo 'voluntario' u obstinado, uno que nunca ha sido domado o enseñado a someter su voluntad a la voluntad de otro; y así con un hombre (Trench, 1853, citado en Blenkinsop y Ford, 2018a, p. 311).

Ahora bien, ¿qué se dice en la literatura de Ciencias Sociales sobre la teoría de Wild Pedagogies? Es evidente que esta cuestión nos sugiere un desafío prioritario para obtener resultados novedosos en el campo de la Pedagogía y la Educación Ambiental en España. En virtud de lo anterior, se propone como objetivo general aquello de analizar los fundamentos pedagógicos y filosóficos de la teoría de Wild Pedagogies. Y dando respuesta a este propósito primario se han definido una serie de objetivos específicos, (OE) tales como: (OE1) discernir entre el papel que se le atribuye al educador y al educando en la teoría de Wild Pedagogies; (OE2) analizar las implicaciones prácticas y éticas de la teoría de Wild Pedagogies; (OE3) identificar los factores geográficos y ecológicos sobre los que se fundamenta la teoría de Wild Pedagogies; (OE4) estudiar las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone la teoría de Wild Pedagogies; (OE5) explorar los objetivos educativos que persigue la teoría de Wild Pedagogies; y, (OE6) identificar las concepciones de evaluación educativa que sustentan la teoría de Wild Pedagogies.

2. UNA REVISIÓN NARRATIVA DE LA LITERATURA CON CIERTA INFLUENCIA SISTÉMICA

A expensas de una comprensión más completa de lo que significaba en sí Wild Pedagogies, se diagnosticó la necesidad de llevar a cabo una Revisión Narrativa de la Literatura que permitiera analizar una muestra específica y representativa de sus documentos. Para la búsqueda de dicha producción tomamos un número de seis bases de datos potencialmente relevantes en Ciencias Sociales: Education Resourcer Information Center (ERIC), Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y ProQuest. En un primer momento, en el año 2022, se obtuvo una cantidad total de 890 documentos que, tras llevar a cabo una exclusión de duplicados, se vieron reducidos a un total de 310. Sobre estos 310 documentos se aplicaron los criterios de elegibilidad que pertenecían a un mapeo preliminar³, obteniéndose de este modo un total de 114 documentos. Sobre la consecución de estos primeros resultados, llámense entonces "piloto", se añadió un segundo filtro de criterios de elegibilidad,

³ Entre los criterios de elegibilidad del mapeo de la literatura se destacan varios aspectos: i) que los documentos incluyan en el Título, Resumen/Abstract y/o Palabras clave alguno o el total de los siguientes términos: "Wild Pedagogy", "Wild Pedagogies", "Pedagogía salvaje", "Pedagogías salvajes", "Wild" + "Pedagogy", "Wild" + "Pedagogies", "Pedagogía" + "salvaje", "Pedagogías" + "salvajes"; ii) que los trabajos se aborden desde el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y desarrollen líneas afines al tema de estudio; iii) que los trabajos fuesen publicados antes del 28 de noviembre de 2022.

que son los que le son propios a esta revisión narrativa. Así, continuando con la estructura planteada, se pretendió perfeccionar la estrategia de selección con el fin de identificar aquellos documentos que: i) incluyeran en el Título, Resumen/Abstract y/o Palabras clave, alguno o el total de los siguientes términos haciendo referencia a la unidad conceptual del objeto de estudio: “Wild Pedagogy”, “Wild Pedagogies”, “Pedagogía salvaje”, “Pedagogías salvajes”, “Wild” + “Pedagogy”, “Wild” + “Pedagogies”, “Pedagogía” + “salvaje”, “Pedagogías” + “salvajes”; ii) fueran accesibles para el investigador; y, iii) dispusieran de un marco teórico sólido basado en la teoría de Wild Pedagogies. El acervo de textos que cumple con estos condicionantes hasta el año 2022 nos deja un total de 38 resultados. Pero en un segundo momento, su actualización temporal hasta el 2024, que es un criterio de elegibilidad que se sumaría a toda la tanda anterior, aportaría un total de 9 resultados finales (véase Figura 1).

3. LO QUE DICE Y AÑADE WILD PEDAGOGIES

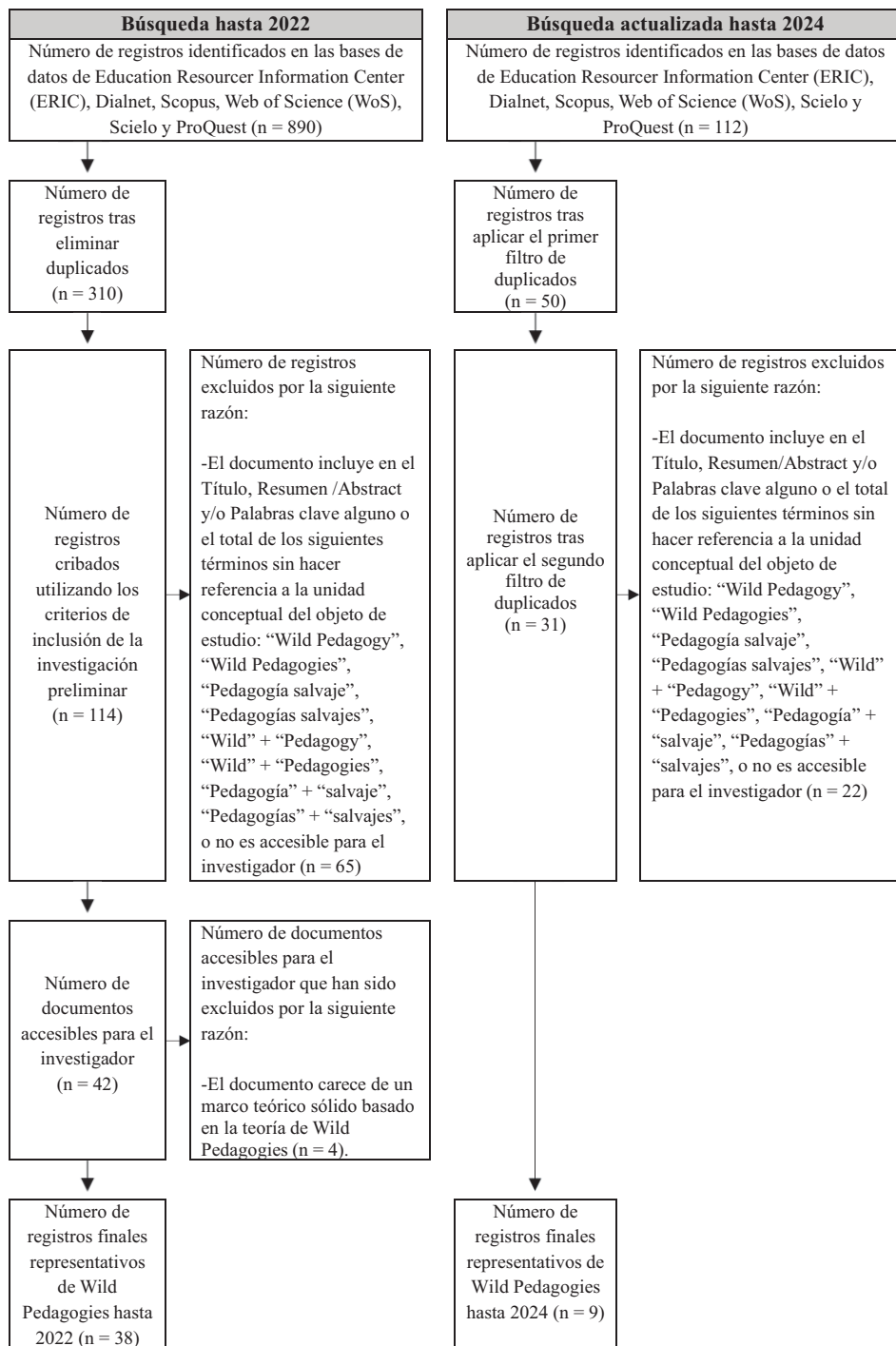
Con el objetivo de identificar posibles líneas temáticas emergentes relacionadas con el tópico central y así cumplir con los objetivos prefijados, presentamos este apartado que se ordena según las piedras angulares y/o piedras de toque⁴ de Wild Pedagogies, que suman un total de ocho hasta el año 2024.

3.1. Piedra #1 – Co-profesor (OE1)

Tradicionalmente, la voluntad propia del maestro humano ha sido la que ha dominado el escenario pedagógico. Una concepción que no sufriría cambio alguno hasta bien entrado el siglo XX (Quay y Jensen, 2018). Fue a partir de entonces cuando comenzó a hablarse del modelo de educación basada en el alumno –también humano– que sigue vigente en la actualidad (Kethoilwe y Velempini, 2021; Quay y Jensen, 2018; Quay, 2021). La respuesta al propósito número uno no puede dejar de ser, con base en estos entendimientos, esencial. Y, aunque son diversos los dualismos que nublan nuestra percepción del mundo, nos enfrentamos al conflicto que existe entre el papel de sujeto y el de objeto, así como el que tienen los seres humanos y seres no humanos. Una vez propuesta la afirmación de “la naturaleza como Co-profesor” (Blenkinsop y Ford, 2018a; Green y Dymont, 2018; Jickling y Blenkinsop, 2020b; Jickling y Morse, 2022; Jickling *et al.*, 2018b; Quay y Jensen, 2018; Winks y Warwick, 2021) se descubre la solución que propone Wild Pedagogies para acabar con la tendencia androgénica del mal cosificar o personificar todo ser, entidad o “materia” que pueda encontrarse detrás del proceso pedagógico del “enseñar”. Ya en el ámbito del antropomorfismo, explicaba Dewey, el niño es el experimentador, “quien” experimenta como “sujeto” de la educación, mientras que el conocimiento y las habilidades del currículo son el “qué” –se aprende o se enseña– como “objeto” de ese sujeto (Dewey, 1913, citado en Quay, 2021).

⁴ El Crex Collective denomina piedras angulares o piedras de toque a aquellos temas o tópicos centrales que guían las reflexiones y preocupaciones sobre las que se fundamenta la literatura de Wild Pedagogies. Aparecen numeradas del 1 al 8 y generalmente les precede una almohadilla.

FIGURA 1
DIAGRAMAS DE FLUJO



Lo problemático de todo esto, al hilo de nuestro cometido es que, los no humanos, o si se prefiere, más-que-humanos, son cosificados por las propias políticas y prácticas educativas a través del plan de estudios (Matsagopane, 2024). Se habla incluso de que los objetos –erróneamente considerados como naturales–, se introducen en el aula como parte de –y en parte por– la Educación Ambiental de una forma peligrosamente reduccionista. Esto mismo podría justificarse con el término al que se refiere Quay (2021), por “razonamiento antropomórfico” (p. 10). Transmittiéndose que la labor de repensar el papel de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje será en vano a menos que nos esforcemos por desarrollar de forma simultánea e interconectada nuevos modos de pensar la Teoría de la Educación Ambiental (Blenkinsop y Ford, 2018b); será entonces cuando lo relacional, lo crítico y la dimensión existencial se conviertan en fuerzas que desafíen y promuevan la revolución que tanto necesitamos. Un cambio que comenzará a tomar forma cuando: (i) el maestro humano dé, activamente, un paso atrás (Willis *et al.*, 2024); y (ii) permita que los seres más-que-humanos se comuniquen con él y con los estudiantes. Algo que, en palabras del filósofo Næss (1989), vendría a ser una invitación a la apertura de nuestro “yo ecológico”.

Por la línea que marcó el carácter de este punto, confirmamos que cuando Wild Pedagogies concibe a la naturaleza como un Co-profesor, lo que nos está queriendo decir, es que ésta ocupa el centro de atención dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva no solo una descentralización de papeles y funciones tanto del profesor como del alumno humanos, sino que nos introduce bruscamente a una perspectiva ecocéntrica (Jickling y Blenkinsop, 2020b; Jickling *et al.*, 2018b; Kuchta, 2022; Nerland y Aadland, 2022; Quay, 2021). Desde esta visión, los estudiantes necesitan la ayuda de un guía –profesor humano– para imaginar y pseudoexperimentar nuevas formas de estar en el mundo natural –con el profesor más-que-humano–; sin olvidar que, el propio profesor humano es quien pone en práctica su propio activismo como muestra de su Pedagogía salvaje (Jickling *et al.*, 2018b; Kuchta, 2022). Frente a estas ideas es inevitable que surjan interrogantes como el que plantea Quay (2021), en relación con la re-negociación de papeles: “¿Cómo puede ocurrir el descentramiento de los humanos en la educación, sin negar al mismo tiempo a los humanos?” (p. 8).

3.2. Piedra #2 – La complejidad, lo desconocido y la espontaneidad (OE2)

Las preocupaciones ecológicas planteadas por el posthumanismo y los nuevos materialismos son complejas e incumben a las presentes y futuras generaciones. Del mismo modo, las implicaciones prácticas y éticas de Wild Pedagogies en la infancia e incluso también ya probada su eficacia con esta denominación en niveles universitarios (Krigstin *et al.*, 2023) van en la línea del reflejo del giro post-humano (Jickling *et al.*, 2018b; Maistry *et al.*, 2023; Paulsen *et al.*, 2022; Pierce y Telford, 2023). Resaltemos entonces algunos puntos críticos del conjunto de las propuestas de Paulsen *et al.* (2022), para dar respuesta al segundo propósito de este análisis:

Que los educadores científicos y ambientales han adoptado dentro de este enfoque posthumanista las preocupaciones, entre otras, de Donna Haraway acerca de cuándo las especies se encuentran o, qué ocurre con las especies compañeras (Jickling y Blenkinsop, 2020a; Morse *et al.*, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022).

Que en sus concepciones sobre la educación se incorporan ideas del realismo agencial de la filósofa Karen Barad y su metodología difractiva (Paulsen *et al.*, 2022). Conexión que se hace evidente en la constante alusión que hace Wild Pedagogies a la reestructuración de la imagen de la naturaleza como Co-profesor con el objetivo de crear relaciones diferentes entre nosotros, y un mundo que no es independiente de nuestra experiencia (Smit y Veerbeek, 2023), lo que hace que Wild Pedagogies se sienta identificada con otras pedagogías como *Friluftsliv*⁵ que son ecocéntricas. En tanto que lo central de la pedagogía *Friluftsliv* es el medio ambiente, llama la atención que se haya reconocido recientemente a esta pedagogía como si tal fuese parte de Wild Pedagogies, o de manera viceversa, que Wild Pedagogies es una parte integrada de las pedagogías *Friluftsliv*. De hecho, desde *Friluftsliv* se ha llegado a decir lo siguiente: “creemos compartir esta perspectiva ecocéntrica con Wild Pedagogies, entre otras a través de la piedra de toque ‘naturaleza como Co-profesor” (Nerland & Aadland, 2022, p. 121).

Que en la literatura sobre Wild Pedagogies se hace evidente la influencia de la retórica del nuevo materialismo, tal como habíamos anticipado indirectamente al inicio, sobre los aspectos materiales del mundo. Un enfoque de la narrativa poética de Wild Pedagogies que también se conoce como “prosopopeya” (Quay, 2021); aquella forma humana de darle voz a lo más-que-humano; sin olvidar que, pese a que nunca podremos convertirnos, hablar o pensar por lo otro *natural*, sí podemos y debemos aprender a hablar y a pensar sobre los problemas que causamos a todos los sistemas de vida que nos rodean.

Que acontecen nuevos métodos de investigación educativa “neocualitativos” (Paulsen *et al.*, 2022, p. 154), en lugar de los tradicionalmente denominados “métodos poscualitativos”. Un importante matiz que atribuimos a Paulsen *et al.* (2022), quienes, además mencionan que esta experiencia humana fenomenológica permanece sobre-determinada por nuestra intersistematicidad con el otro más-que-humano. En esta línea, nuestra revisión puede dar constancia de que Wild Pedagogies busca un tipo de “investigación salvaje” (Jickling y Morse, 2022, p. 32). A falta de evidencias con las que contrastar estas formas de investigación “neocualitativa”, así como la ausencia de una diferenciación clara entre los posibles métodos a los que se refiere el concepto, sugerimos que, en base a todo lo que hemos venido revisando, sean la Filosofía lírica, la Fotografía estenopeica y el deleite de la Poesía o la Narrativa poética, por su divergencia, el reflejo de los modos investigativos “neo” que desde ella se promueven.

⁵ El término *Friluftsliv*, concepto profundamente arraigado en la cultura escandinava, fue popularizado por el dramaturgo y poeta noruego Henrik Ibsen en el siglo XIX, se traduce como “vida al aire libre” y trata de promover la conexión con la naturaleza a través de actividades al aire libre para favorecer el bienestar físico y mental. Este estilo de vida no pretende solo practicar deportes o actividades recreativas sino favorecer una filosofía que enfatice la simplicidad, la sostenibilidad y el respeto por el entorno natural.

Que es posible atribuir el impacto de algunas de las teorías afectivas del nuevo materialismo a Karin Hultman, Hillevi Lenz Taguchi y Simon Ceder pues también han influido en su narrativa (Beeman, 2021; Jickling y Blenkinsop, 2020a, 2020b; Morse *et al.*, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022). De la misma manera, son varios los autores que refuerzan indirectamente estas ideas vinculándolas a la infancia y a los trasfondos de los Procesos de Aprendizaje Estético, conocidos entre la literatura de Wild Pedagogies como “Aesthetic learning processes” –ALP y/o ALPs– (Paulsen *et al.*, 2022; Hughes, 2023). Y tomando como ejemplo el concepto de *mimesis* desarrollado por el fenomenólogo existencial danés Mogens Pahuus (1988, citado en Paulsen *et al.*, 2022), destacamos la forma con que Edlev (2009, citado en Paulsen *et al.*, 2022) se refiere a la *imitación imperfecta de las cosas materiales y sensibles* para esa educación ambiental del niño y la niña.

Estamos pues, ante un proyecto complejo que nos invita a realizar un ejercicio de introspección hacia lo desconocido, hacia otros estados de la Pedagogía con el mundo natural. Esta innovación se refiere a un grado concreto de alteración, es decir, a una “innovación disruptiva” (Aikens, 2021; Kethhoilwe y Velepini, 2021). Unos desórdenes agenciales que desafían nuestros pensamientos pedagógicos occidentales. Es más, ya hay quienes siguiendo temáticas foucaultianas han querido citar a Wild Pedagogies para referirse a las multiplicidades somáticas y el sujeto educativo neurobiologizado (Reveley, 2024).

3.3. Piedra #3 – Localización de lo salvaje (OE3)

El filósofo estadounidense Edward S. Cassey propuso en el año 1997 que el lugar es un entorno inmediato que rodea al cuerpo vivido, y que no debe confundirse de ningún modo con el espacio. Reafirmaba así que, los lugares, se muestran como portadores de recuerdos, narrativas y emociones. Lo que de algún modo ya advierte que esos lugares pueden afectar, y mucho, al bienestar psicológico del género Homo (Green y Dymont, 2018; Petersen, 2021). Ahora bien, también hay quienes recientemente postulan que al entorno lo constituyen dos elementos esenciales: los lugares naturales, más-que-humanos, y los espacios construidos, tanto urbanos como rurales (Morse *et al.*, 2021b). Unas citas muy próximas a los planteamientos que apuntan hacia la posibilidad de construir una Pedagogía renovada, se dice que “salvaje” *entre* –y no únicamente *sobre*– el espacio natural.

Un claro ejemplo de estas adaptaciones pedagógicas sobre la relación lugar-mundo es la que propone David Greenwood, propulsor de la Educación basada en el lugar, y cuyas palabras traemos a este análisis para dar verdad de lo que se viene presentando. “Los aspectos placiales y corporales de la memoria invitan a una descripción fenomenológica de la ‘implosión encarnada’, la fenomenología se convierte en una exploración del cuerpo en lugares construidos y salvajes. La experiencia humana, es viajar continuamente entre lugares” (Cruz-Pieere y Landes, 2013, citado en Petersen, 2021, p. 50). Al hilo de este particular se fraguan trabajos entre la literatura de Wild Pedagogies donde el lugar, como ente, ocupa un valor

distintivo e incluso a poder decir, central. Por esta razón, gran parte de las ideas de Cassey o Greenwood podemos encontrarlas entre líneas (Aikens, 2021; Blenkinsop y Ford, 2018b; Green, 2022; Jickling y Blenkinsop, 2020a, 2020b; Jickling *et al.*, 2018b; Jickling, 2015; Morse *et al.*, 2018a, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022; Petersen, 2021).

Respondiendo al objetivo número tres, el postulado que asume Wild Pedagogies, así epistémico, sobre el lugar y los mundos que se muestran como ecosistemas, hace que su concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje sea algo más que puramente experiencial (Jickling *et al.*, 2023b). Aquí es donde se refleja un rasgo importante que separa a este enfoque de otros con apariencia similar –sin negar la influencia que haya podido recibir de otros movimientos alternativos–. De hecho, la idea que se quiere transmitir es que, Wild Pedagogies, presenta tesis que desafían el que hasta ahora había sido un argumento exclusivo de la educación basada en la comunidad, la educación basada en el lugar, la identidad ecológica, la Educación al Aire Libre, la Educación Ambiental e incluso la propia Educación Experiencial. A este respecto, y sin dejar de proponer algo que es nuevo y fascinante, nos recuerda a metodologías y enfoques que resultan familiares (Henderson, 2018; Winks, 2020). Algo que vendría a ser: “La unión entre lo viejo y lo nuevo: un llamado intergeneracional a la atención, la conexión y la acción. Una mezcla de filosofías, pero con un mensaje más urgente y decisivo” (Winks, 2020, p. 1). Con todo, es evidente que su nombre envuelve diferentes fórmulas pedagógicas renovadas, y que tienen cierto grado de terreno común con otros movimientos antecesores (Morse *et al.*, 2021b). Algunos de ellos, que se dejaban ver por primera vez en la década de los noventa sugerían, como hoy mantiene Wild Pedagogies, la importancia de conectar la educación con el lugar natural.

Sin embargo, para averiguar la diferencia que aporta aquí el matiz de lo salvaje, se debe comenzar por viajar entre estos lugares “con ojo crítico” (Jickling *et al.*, 2018b, p. 43). Fruto de lo anterior, Wild Pedagogies reconoce que los lugares salvajes, a pesar de no ser lo que podríamos anticipar, están presentes en zonas cercanas a nuestros hogares, áreas urbanas e incluso en zonas industriales (Hempsall, 2022; Jickling y Blenkinsop, 2020a, 2020b; Jørgensen-Vittersø *et al.*, 2022; Morse *et al.*, 2018a, 2018b, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022). Una afirmación que ha sido corroborada en múltiples trabajos y que, entre algunas de sus características más destacadas encontramos que, ni son distantes (Morse *et al.*, 2021b), ni se encuentran deshabitados y/o desiertos (Jickling *et al.*, 2018b), ni están intactos/vírgenes o fuera de nuestro alcance (Richey, 2022). De hecho, autores como Morse *et al.* (2021b), nos sugieren que, todos ellos, con independencia de su forma, se encuentran entre nosotros en todo momento. A partir de consideraciones como esta, se puede extrapolar al caso de los lugares en ruinas, reconocidos recientemente en el trabajo de Schmidt (2022), como un «tipo» de lugares salvajes. Esta última aportación demuestra cómo Wild Pedagogies abraza la belleza de la naturaleza salvaje de manera realista, alejándose del perfil estereotipado que se le ha dado en la era del Antropoceno a la estética del medio ambiente (Petz, 2022).

Lo que nos lleva a que el argumento de fondo sea que la educación tradicional tiene preferencia por los lugares seguros, que son los que priorizan la predictibilidad aun cuando esto implica limitar la exploración pedagógica de los alumnos. Algo

que frecuentemente idealiza y distorsiona los procesos de aprendizaje, puesto que se pretende excluir a los lugares salvajes –lugares más-que-humanos– del currículo educativo por el simple hecho de que se les asocia erróneamente con lugares peligrosos (Beeman, 2021; Jickling y Blenkinsop, 2020a; Jickling *et al.*, 2018b; Medeiros, 2022; Morse *et al.*, 2021a).

3.4. Piedra #4 – Tiempo y práctica (OE4)

La actividad pedagógica y la naturaleza son, a decir verdad, codependientes (Nerland y Aadland, 2022). Apuntando a que Pedagogía y naturaleza son, cuando las analizamos entrelazadas y aun por separado, dos realidades complejas (Green y Dymont, 2018). Tanto es así que, pocas veces consideramos todas las posibles manifestaciones de la naturaleza en sí misma. Señalan Paulsen *et al.* (2022), que existe la naturaleza en su forma material –la que habitamos– y en su forma ideal –la que habita en nuestro pensamiento–, y que lo uno y lo otro requiere nada menos que ser explorado. Así, se valoró lo siguiente: si vamos a dar un paso hacia los aprendizajes salvajes en la naturaleza, donde otros más-que-humanos tienen un lugar en nuestras conversaciones, entonces importa, y mucho, dónde y cómo los tengamos (Jickling *et al.*, 2018b; Morse *et al.*, 2018a, 2018b). Previo al avance, es imperativo que reflexionemos sobre algunas ideas que hemos elegido como “clave” para dar respuesta al cuarto propósito. Primero de todo es que, en los lugares y mundos más-que-humanos todo florece alegre y salvajemente. En ellos, es posible ambientar la “educación salvaje” y el “aprendizaje salvaje” como procesos de crecimiento y maduración natural. A partir de entonces:

- El concepto de educación salvaje lo encontramos en diferentes trabajos, y en todos ellos lo acompañan fuertes vínculos de confianza entre lo humano y lo más-que-humano (Henderson, 2018; Jickling *et al.*, 2018b; Kethoilwe y Velepini, 2021; Morse *et al.*, 2021a; Winks y Warwick, 2021). Ahora bien, por educación salvaje, no nos estamos refiriendo desde un sentido coloquial a “volvemos locos” o “estar fuera de control” (Jickling *et al.*, 2018b).
- Se trata de entender que, la libertad, es para la teoría de Wild Pedagogies un estado, pues todo apunta a que posibilita resultados de aprendizaje que no están prescritos y que, al mismo tiempo y en todo momento, coocurren con mediación pedagógica (Green, 2022; Jickling y Blenkinsop, 2020b).
- A pesar de que podamos encontrar entre la literatura expresiones y conceptos extravagantes que puedan suscitar ciertas dudas metodológicas –así como insinuar un posible libre albedrío didáctico, como ocurre con el caso de “loco/s” y “locura”, que son palabras altamente frecuentes en contextos donde se hace un llamamiento a la creatividad al aire libre (MacEachren, 2022)–, se promueve el enriquecimiento imaginativo a través de una formulación salvaje de la Pedagogía para y con la Educación Ambiental. Al enlazar estas ideas dentro del contexto de la locura, emerge su aparición como un tipo de “desenfreno pedagógico”

- (Quay y Jensen, 2018); algo que nos empuja a desplazarnos de una Pedagogía dominada –humanista– a una Pedagogía con voluntad propia –salvaje–.
- El aprendizaje salvaje es el resultado de aprendizaje que, habiendo desafiado lo prestablecido y en su plena manifestación salvaje, enriquece toda forma de vida. Si prestamos atención a cómo estas concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje se concretan en la realidad de Wild Pedagogies, observamos que sus prácticas y métodos son poco comunes en educación, como lo es el caso de la Filosofía lírica, los experimentos ontológicos o la Fotografía estenopeica para la experimentación pedagógica [dentro], [con], [para] y [del] lugar salvaje. Multitud de experiencias que reciben la denominación de: “experimentos con pedagogías salvajes” (Morse *et al.*, 2018b, p. 244). Así es como Wild Pedagogies nos exige dejar que suceda, o lo que otros autores como Quay y Jensen (2018), han denominado: dar rienda suelta a “la locura de las pedagogías” (p. 298).

3.5. Piedra #5 – Cambio sociocultural (OE5)

En los albores del siglo XXI la crisis medioambiental sigue pautas y fórmulas que apuntan a una falta de comunicación con el ecosistema. Esta ausencia de conversaciones, entre nosotros y el mundo más-que-humano, pone en antecedente la existencia de un déficit de apreciación ontológica. Algo ciertamente histórico, pues se trata de la consecuencia que venimos arrastrando desde que el discurso racionalista de la ciencia entró en la Europa del siglo XVII proponiendo nuestra separación del medio natural (Medeiros, 2022). Recapitulando lo ya expuesto, aquí se añade que los efectos que se derivan de una ontología individualista o centrada en el individuo intensifican, y sustancialmente, la gravedad con que se expresan estos fenómenos que, con perjuicio, impiden o dificultan los procesos de expansión y reconexión con la naturaleza. De todos los trabajos revisados, solo uno de ellos, el de Beeman (2021), hace mención del término acuñado por Robert Greenway para referir a estos posibles obstáculos como “barreras/límites psicológicos” (p. 333). Sin embargo, ahondando en esta necesidad de re-conexión con la naturaleza, y dando respuesta al quinto propósito investigativo, se aprecia que Wild Pedagogies trata de justificar su objetivo sobre la idea de re-naturalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje ateniendo a otras estructuras más desafiantes: “La pedagogía salvaje tiene como objetivo “re-wilding” la educación” (Jickling *et al.*, 2018b, p. x).

En consonancia con estos hallazgos, también se comprobó que se respetaba la tradición filosófica del concepto “re-wilding” dentro de los parámetros de la Ecología Profunda (Beavington *et al.*, 2022; Blekinsop y Ford, 2018b; Hemsall, 2022; Henderson, 2018; Jickling y Blekinsop, 2020a, 2020b; Jickling *et al.*, 2018a, 2018b; Jørgensen-Vittersø *et al.*, 2022; MacEachren, 2022; Morse *et al.*, 2021b; Nerland y Aadland, 2022; Paulsen *et al.*, 2022; Quay y Jensen, 2018; Richey, 2022; Winks y Warwick, 2021). Tratándose de un tipo de educación que nos invita a un diálogo intersticial entre especies y ecosistemas. Así, otros autores como Jickling y Blekinsop

(2020b), sugieren que estos aprendizajes se desarrollen en torno a tres grandes ejes: (1) afiliación; (2) estar con mundos más-que-humanos; y, (3) escucha profunda. Un propósito por re-salvajizar la educación que oculta la necesidad de aprender a ser personas distintas, de volver a la naturaleza, y de cohabitar en armonía y en sociedad con otras redes de vida (Jickling *et al.*, 2018b).

3.6. Piedra #6 – Construyendo alianzas y comunidad humana (OE6)

La educación contemporánea, la escuela de hoy, asegura su supervivencia limitándose a la evaluación y control de los sujetos humanos, sus sistemas, estructuras e incluso rutinas (Aikens, 2021; Winks y Warwick, 2021). Sin embargo, como ya advertimos en otros apartados, lo que camufla a esta idea de control es una peligrosa noción de “seguridad” que yace vinculada, según Wild Pedagogies, a la idea de “domesticar” (Jickling y Blenkinsop, 2020a; Lama, 2022; Morse *et al.*, 2021a; Winks y Warwick, 2021). Pensar entonces, como bien lo hacen Morse *et al.* (2021a), en que todo contribuye a una delineación de las formas del ser, es algo de lo más oportuno dada la consistencia político-ideológica que caracteriza –y en ocasiones de forma ensimismada– a una toma de decisiones poco acertada en la era del Antropoceno. Es por este motivo que solo una política educativa desenfrenada o con voluntad propia, sería capaz de cuestionar el sentido y la finalidad que venimos dando a la acción educativa en el planeta Tierra (Winks y Warwick, 2021); solo una política lo suficientemente valiente sería capaz de poner en duda todo ideal, valor y visión predominante para así desviarse del camino estipulado (Paulsen *et al.*, 2022); solo una teoría como Wild Pedagogies, dicen algunos, puede hacer que esa política ideal sea salvajemente ecológica sin perder el control pedagógico o incluso, si se prefiere, de adecuarse como catalizador de las diferentes formas de hacer educación en contacto con la naturaleza (Jickling *et al.*, 2018b). Hasta tal punto podríamos convenir que, ya hay quienes proponen a Escocia como referente para imaginar lo que vendría a ser un modelo político tolerante con el tipo de educación salvaje que se pretende construir (Winks y Warwick, 2021).

Ahora bien, para justificar la necesidad de un cambio de política salvaje es evidente que, en este tú a tú con el otro más-que-humano, se identificará la necesidad de reestructurar nuestras propias “políticas implícitas” (Jørgensen-Vittersø *et al.*, 2022), porque es sabido que cuando se aprende de la naturaleza como Co-profesor, el conocimiento del mundo es el que se expresa de un modo diferente. Comprender esto, implica adoptar una visión crítica, ya que Wild Pedagogies lo que sostiene es que, si la acción educativa está contaminada por intereses exclusivamente humanos, no podemos pretender que nuestra noción de “evaluación” sea aplicable a los aprendizajes que nos ofrece el mundo natural. Más allá de esta evidencia, es cuando pueden, e incluso deben, surgir preguntas como la siguiente: “¿puede una política educativa salvaje crear una situación educativa en la que el aprendizaje de los estudiantes y los lugares salvajes florezcan juntos?” (Ketilhoilwe y Velepini, 2021, p. 359). En este sentido, la propuesta consiste en posibilitar que los aprendizajes

se desarrollen en lugares salvajes (Green y Dymont, 2018) sin olvidarnos de que, la política educativa salvaje tiene la capacidad de: (i) mejorar la provisión de pedagogías salvajes al tiempo que apoya la creación de un plan de estudios orientado a la práctica educativa en el entorno natural (Kethoilwe y Velempini, 2021) y, (ii) dirige la variedad de experiencias salvajes como derecho del estudiante (Kethoilwe y Velempini, 2021) puesto que responde positivamente a las tensiones inherentes entre la escuela –institución de educación formal– y la naturaleza –“lo salvaje”–, postulando una mejora sustancial en su relación (Aikens, 2021).

3.7. *Explorando las últimas novedades sobre Wild Pedagogies: Piedras #7 y #8*

Wild Pedagogies se fundamentaba hasta el año 2022 en un total de seis piedras angulares, sin embargo, veremos que añadirá dos más en el 2023, que son: (#7) Aprender a amar, cuidar y ser compasivo y (#8) Ampliar la imaginación (Jickling *et al.*, 2023a). En la piedra número siete, Aprender a amar, cuidar y ser compasivo, las referencias a Rachel Carson y a su monumental obra “Primavera silenciosa” son un eje importante para las reflexiones sobre la afectividad y la empatía en el cuidado recíproco entre el ser humano y la naturaleza. Mientras tanto, en la piedra ocho, Ampliar la imaginación, se hará un llamado a la educación pública y al desafío de expandir una imaginación antropocéntrica que se limita a sí misma. Pero el documento que acaba de citarse no nace precisamente de la sistematización de la anterior búsqueda de la literatura, sino que es una referencia que sumamos por iniciativa propia y con motivo de una conversación que mantuvimos con Bob Jickling, Profesor Emérito de la Universidad de Lakehead (Canadá) y uno de los representantes más reconocidos de este cuerpo literario. De esta reciente actualización temática se sabe que, al menos hasta la fecha, esta voz bravía sigue latente⁶.

4. CONCLUSIONES

Wild Pedagogies ha querido contribuir al debate de la posibilidad de renovar alguna que otra concepción ontológica en educación, y sus intentos se han pronunciado desde un total de ocho piedras angulares hasta el año 2024. En cada una de ellas se nos advierte sobre la necesidad de explorar otras formas más audaces de colocarnos frente a lo que serían perspectivas relacionales más ecológicas y ecocéntricas.

Pudiendo estar más o menos de acuerdo con lo que defienden sus autores más representativos a nivel teórico y/o conceptual –especialmente si tenemos en cuenta lo que siempre se ha dicho desde la Teoría de la educación sobre cuáles son nuestras

⁶ Aprovecharé este pie de página para agradecer y reconocer el trabajo del Profesor Bob, cuyo modo de ver me ha inspirado para reflexionar con objetividad y cariño esta línea de trabajo que confío pueda unir en debate constructivo a la Educación Ambiental y a la Teoría de la educación en cometidos sobre agenciamientos y riesgos ontológicos que hoy también son necesarios para el entendimiento conjunto en materia de sostenibilidad (inclusive gnoseológica).

bases y quién es el sujeto de la educación—, lo que no cabe duda es que, todo lo que gira en torno a este concepto se nos presenta como una oportunidad para examinar de cerca los sistemas de pensamiento antropocéntrico que prevalecen en nuestros procesos educativos. Lo que no nos exime de poner en el punto de mira cuáles son esos mínimos gnoseológicos que no conviene pasar por alto ni siquiera cuando se trata de hablar sobre el futuro de la naturaleza en relación con la Pedagogía. Semejante revuelo también nace de los conflictos aún sin resolver entre sujeto–objeto y humano–más-que-humano, que, ya de la mano de los nuevos materialismos filosóficos se introducen como algunas de las críticas que este enfoque plantea a la educación en general, especialmente aquellas que inciden directamente a las bases epistemológicas, ontológicas e incluso axiológicas de los modelos de educación “tradicionales”. Son precisamente éstas las razones que justifican la necesidad de seguir explorando lo que Wild Pedagogies tiene para ofrecer a nuestros esquemas.

Seguir de cerca a este tipo de proyecto posthumanista, que dice ser indomable, nos permitiría reconocer más detalladamente a qué nos enfrentamos en la era del Antropoceno. Por el momento, sabemos que nuestros desafíos son complejos y que los problemas en el planeta Tierra no se resolverán de cualquier manera. Sin embargo, se nos brinda una alternativa bastante singular para tratar de ver hacia dónde hemos de orientar el cambio de perspectiva en caso de que deseemos, como ya se ha venido diciendo, dar algo de rienda suelta a la Pedagogía por el mundo natural.

FINANCIACIÓN

Título del proyecto: *Análisis de los procesos de (des-re) conexión con la naturaleza y con la tecnología en la construcción de la identidad infantil* (NATEC-ID).

Referencia: PID2021-122993NB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación. IP: José Manuel Muñoz Rodríguez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikens, K. (2021). Imagining a wilder policy future through interstitial tactics. *Policy Futures in Education*, 19(3), 269-290. <https://doi.org/10.1177/1478210320972578>
- Beavington, L., Beeman, C., Blenkinsop, S., Heggen, M., & Kazi, E. (2022). The paradox of wild pedagogies: loss and hope next to a norwegian glacier. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 37-54. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1704>
- Beeman, C. (2021). Wilding liability in education: Introducing the concept of wide risk as counterpoint to narrow-risk-driven educative practice. *Policy Futures in Education*, 19(3), 324-338. <https://doi.org/10.1177/1478210320978096>
- Blenkinsop, S., & Ford, D. (2018a). Learning to speak Franklin: nature as co-teacher. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 307-318. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0028-3>
- Blenkinsop, S., & Ford, D. (2018b). The relational, the critical, and the existential: three strands and accompanying challenges for extending the theory of environmental

- education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 319-330. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0027-4>
- Cruz-Pierre, A., & Landes, D. A. (Eds.) (2013). *Exploring the work of Edward S. Casey: Giving voice to place, memory, and imagination*. Bloomsbury Academic.
- Edlev, L. T. (2009). Naturopplevelse og naturfaglig interesse. Hva er forholdet mellom æstetiske læreprosesser og naturfaglig undervisning? En K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Eds.), *Æstetiske læreprosesser – i teori og praksis* (pp. 13-28). Billesø & Baltzer.
- Foreman, D. (2014). *The Great Conservation Divide: Conservation Vs. Resourcism on America's Public Lands*. Raven's Eye Press.
- Green, C. (2022). The slippery bluff as a barrier or a summit of possibility: Decolonizing wild pedagogies in alaska native children's experiences on the land. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 83-101. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1714>
- Green, M., & Dymont, J. (2018). Wilding pedagogy in an unexpected landscape: reflections and possibilities in initial teacher education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 277-292. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0024-7>
- Hempsall, C. (2022). Is the theory of Wild Pedagogies precisely the utopian philosophy the Anthropocene needs? *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 222-236. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1662>
- Henderson, B. (2018). Review of wild pedagogies: touchstones for re-negotiating education and the environment in the Anthropocene by B. Jickling, S. Blenkinsop, N. Timmerman, M. De Dannan Sitka-Sage (Eds.), *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 331-335. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0025-6>
- Hughes, F. (2023). Early Childhood Educators' Professional Learning for Sustainability Through Action Research in Australian Immersive Nature Play Programmes 1. *Educational Research for Social Change*, 12(1), 69-83. <https://doi.org/10.17159/2221-470/2023/v12i1a6>
- Jickling, B. (2015). Self-willed learning: experiments in wild pedagogy. *Cultural Studies of Science Education*, 10(1), 149-161. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9587-y>
- Jickling, B., & Blenkinsop, S. (2020a). Wilding teacher education: responding to the cries of nature. *Canadian Journal of Environmental Education*, 23(1), 121-138. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1633>
- Jickling, B., & Blenkinsop, S. (2020b). Wild pedagogies and the promise of a different education. Challenges to change. En D. Wright & S. Hill (Eds.), *Social Ecology and Education: Transforming Worldviews and Practices* (pp. 55-64). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003033462-5>
- Jickling, B., & Morse, M. (2022). Experiments with Lyric Philosophy and the wilding of Educational Research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 25, 13-36. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1712>
- Jickling, B., Blenkinsop, S., & Morse, M. (2023a). An introduction to wild pedagogies. En S. Priest, S. Ritchie & D. Scott (Eds.). *Outdoor Learning in Canada*. <http://olic.ca>.
- Jickling, B., Morse, M., & Blenkinsop, S. (2023b). Wild Pedagogies, Outdoor Education, and the Educational Imagination. *International Explorations in Outdoor and Environmental Education*, 12, 183-198. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29257-6_12
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, M., & Jensen, A. (2018a). Wild pedagogies: six initial touchstones for early childhood environmental educators. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 159-171. <https://doi.org/10.1017/aee.2018.19>

- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & Sitka-Sage, M. (Eds.). (2018b). *Wild pedagogies: Touchstones for re-negotiating education and the environment in the anthropocene*. Springer International Publishing AG. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3>
- Jørgensen-Vittersø, K. A., Blenkinsop, S., Heggen, M., & Neegaard, H. (2022). «Friluftsliv» and wild pedagogies: building pedagogies for early childhood education in a time of environmental uncertainty. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 135-154. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1713>
- Kethoilwe, M. J., & Velepini, K. (2021). Wilding educational policy: the case of Botswana. *Policy Futures in Education*, 19(3), 358-371. <https://doi.org/10.1177/1478210320986350>
- Krigstin, S., Cardoso, J., Kayadapuram, M., & Wang, M. L. (2023). Benefits of Adopting Wild Pedagogies in University Education. *Forests*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/f14071375>
- Kuchta, E. C. (2022). Rewilding the imagination: teaching ecocriticism in the change times. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 190-206. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1696>
- Lama, N. (2022). An inquiry into education and well-being: perspectives from a himalayan contemplative tradition and wild pedagogies. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 70-82. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1794>
- MacEachren, Z. (2022). Reflections on campfire experiences as wild pedagogy. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 102-119. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1706>
- Maistry, S. M., Sabelis, I., & Simmonds, S. (2023). Invoking posthuman vistas: A diffractive gaze on curriculum practices and potential. *South African Journal of Higher Education*, 37(5), 78-99. <https://doi.org/10.20853/37-5-5988>
- Matsagopane, Y. (2024). Imagining Advancement of Wilding Educational Policy: Reflections and Possibilities in Botswana. *Australian Journal of Environmental Education*, 40, 48-54. <https://doi.org/10.1017/aee.2024.4>
- Medeiros, S. (2022). Listening to the Jaguar and the Tapir. An outline of a wild pedagogy. *Literature Beyond the Human*, 146-159. <https://doi.org/10.4324/9781003243991-12>
- Morse, M., Blenkinsop, S., & Jickling, B. (2021a). Wilding educational policy: Hope for the future. *Policy Futures in Education*, 19(3), 262-268. <https://doi.org/10.1177/14782103211006649>
- Morse, M., Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, P. (2021b). Wild Pedagogies. En G. Thomas, J. Dymont & H. Prince (Eds.), *International Explorations in Outdoor and Environmental Education* (pp. 111-121). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_10
- Morse, M., Jickling, B., & Morse, P. (2018a). Views from a pinhole: experiments in wild pedagogy on the Franklin river. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 255-275. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0021-x>
- Morse, M., Jickling, B., & Quay, J. (2018b). Rethinking relationships through education: wild pedagogies in practice. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 241-254. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0023-8>
- Naess, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511525599>
- Nerland, J., & Aadland, H. (2022). Friluftsliv in a Pedagogical Context. A Wild Pedagogy Path toward Environmental Awareness. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 120-134. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1698>

- Pahuus, M. (1988). *Naturen og den menneskelige natur* [Nature and human nature]. Philosophia.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J., & Hawke, S. (Eds.). (2022). *Pedagogy in the anthropocene: Re-wilding education for a new earth*. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2>
- Petersen, K. (2021). Reflections on place, place-based education and wild pedagogies in Denmark: a Schooner Project. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 25(1), 48-61. <https://doi.org/10.26522/jiste.v25i1.3657>
- Petz, M. (2022). Nomadtown, manifesting the global village hypothesis: a case study of a rural resilience hub within an educational milieu in North Karelia, Finland. *European Countryside*, 14(1), 180-216. <https://doi.org/10.2478/euco-2022-0010>
- Pierce, J., & Telford, J. (2023). From McDonaldization to place-based experience: Revitalizing outdoor education in Ireland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14729679.2023.2254861>
- Quay, J. (2021). Wild and willful pedagogies: education policy and practice to embrace the spirits of a more-than-human world. *Policy Futures in Education*, 19(3), 291-306. <https://doi.org/10.1177/1478210320956875>
- Quay, J., & Jensen, A. (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 293-305. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0022-9>
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Reveley, J. (2024). Somatic multiplicities: The microbiome-gut-brain axis and the neurobiologized educational subject. *Educational Philosophy and Theory*, 56(1), 52-62. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2215427>
- Richey, M. (2022). Transforming existing perceptions: language as a tool for accessing the ecological self. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 207-221. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1701>
- Schmidt, J. (2022). The place of ruin within wild pedagogies. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 55-69. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1703>
- Smit, P.-B., & Veerbeek, I. (2023). Parrēsia beyond Humankind? Exploring the Representation of the Voice of Creation in the Epistle to the Romans. *Journal of Early Christian History*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/2222582X.2023.2254022>
- Trench, R. C. (1853). *On the Study of Words*. Macmillan.
- Willis, A., Thiele, C., Fox, R., Miller, A., McMaster, N., & Menzies, S. (2024). Educators unplugged: Working and thinking in natural environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2324795>
- Winks, L. (2020). Wild Pedagogies. *Environmental Education Research*, 26(2), 303-304. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1688766>
- Winks, L., & Warwick, P. (2021). 'From lone-sailor to fleet': Supporting educators through Wild Pedagogies. *Policy Futures in Education*, 19(3), 372-386. <https://doi.org/10.1177/1478210320985706>

WILD PEDAGOGIES: NEW CONCEPTIONS FOR RELATIONAL ONTOLOGY IN EDUCATION

*Pedagogías salvajes: nuevas concepciones para una
ontología relacional en educación*

Judit ALONSO DEL CASAR
University of Salamanca. Spain.
judit_alonso@usal.es
<https://orcid.org/0009-0001-0485-3196>

Date received: 21/02/2024
Date accepted: 17/07/2024
Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Alonso del Casar, J. (2025). Wild Pedagogies: New Conceptions for Relational Ontology in Education [Pedagogías salvajes: nuevas concepciones para una ontología relacional en educación]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 45-63. <https://doi.org/10.14201/teri.31881>

ABSTRACT

At first glance, the concept of “Wild Pedagogies” seems to be an oxymoron. Perhaps because in pedagogy we have inherited a certain preference for the cultivated, the planned, the civilised and the domesticated, it is not surprising that our perceptions conflict with the untamed or even the spontaneous, some of the attributes used to define the “wild” as a simile of what is also lacking in education. However, by narrowing down a total of six databases (Education Research Information Center (ERIC), Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS), Scielo and ProQuest), links between pedagogy and wilderness were found to have recently been updated in Environmental Education through the concept of “Wild Pedagogies”. A form that emerges among the Social Science literature in English and that seeks to give prominence to other more-than-human voices in order to break with

the stereotypes promoted by Western cultures and the status quo regarding the instrumentalisation of nature in times of predominantly anthropocentric paradigms. In doing so, its relational foundations prioritise less human-centred approaches and claim to give way to new ontologies in education. This paper is situated within the educational-environmental context that gives shelter and theoretical significance to the original term, as well as being a proposal for reflection for Theory of education as a bibliographical analysis that converges with the niche of reflections extracted from what were its six cornerstones until 2022: (#1) Co-Teaching; (#2) Complexity, the Unknown and Spontaneity; (#3) Locating the Wild; (#4) Time and Practice; (#5) Socio-Cultural Change; (#6) Building Partnerships and Human Community; and until 2024: (#7) Learning to Love, Care and Be Compassionate; and (#8) Expanding the Imagination.

Keywords: wild pedagogies; pedagogy; environmental education; wild; anthropocene; social sciences.

RESUMEN

El concepto de 'Pedagogías salvajes' parece un oxímoron a primera vista. Quizás porque en Pedagogía hemos heredado cierta preferencia por lo cultivado, lo planificado, lo civilizado y lo domesticado, no es de extrañar que nuestras percepciones entren en conflicto con lo indómito o incluso con lo espontáneo, que son algunos de los atributos con que hemos definido a lo "salvaje" como un símil de lo que también yace falto de educación. Sin embargo, acotando entre un total de seis bases de datos (Education Resourcer Information Center (ERIC), Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y ProQuest), se pudo comprobar que los vínculos entre la Pedagogía y lo salvaje se han actualizado recientemente en Educación Ambiental a partir del concepto de "Wild Pedagogies". Una forma que emerge entre la literatura de Ciencias Sociales en inglés y que busca dar protagonismo a otras voces más-que-humanas para romper así con los estereotipos que han sido promovidos por las culturas occidentales y el statu quo en cuanto a la instrumentalización de la naturaleza en tiempos de paradigmas con predominancia antropocéntrica. Con ello, sus bases relacionales priorizan enfoques menos centrados en el ser humano y dicen dar paso a nuevas ontologías en educación. Este trabajo se sitúa dentro de la contextura educativo-ambiental que le da cobijo y significación teórica al término originario, además de ser una propuesta de reflexión para la Teoría de la educación como un análisis bibliográfico que converge con el nicho de reflexiones que se extraen de las que son sus seis piedras angulares hasta el año 2022: (#1) Co-profesor; (#2) La complejidad, lo desconocido y la espontaneidad; (#3) Localización de lo salvaje; (#4) Tiempo y práctica; (#5) Cambio socio-cultural; (#6) Construyendo alianzas y Comunidad Humana; y hasta el año 2024: (#7) Aprender a amar, cuidar y ser compasivo; y (#8) Ampliar la imaginación.

Palabras clave: pedagogías salvajes; pedagogía; educación ambiental; salvaje; antropoceno; ciencias sociales.

1. INTRODUCTION

Education, and more specifically Pedagogy, have been tamed in excess. Even so, the possibility of one occurring without the other is a matter of perspective. The concept comes from the Latin “domāre”, which has several definitions and contexts. It is well known that the animal is subdued, tamed and made docile with premediated efforts to exercise and teach it; that passions and disorderly conducts are also subdued and repressed; that some material objects are even tamed to give them flexibility; and that when seeking to domesticate that someone –a human–, the goal is to moderate the harshness of their character (Real Academia Española, 2022).

Many things could therefore be subjected to the demands of another’s will. However, it is worth looking in detail at the relationship between the characteristics of the other more-than-human and what is believed should be transformed or tamed. Attributes and logic associated with members of the biotic community –with flora, wildlife, the earth on which we now walk upright and, ultimately, the natural world in general– are perceived as strange. They are a danger to the dominant will. The human, who subjects other forms of being to their own, seeks to humanise and end what they consider contrary to the use of their distinguished reason. Wild is therefore: (i) of a plant, if it grows without being cultivated; (ii) of an animal, if it is not domesticated or is ferocious; (iii) of land, if it is mountainous, rugged and uncultivated; (iv) of an attitude or situation, if it is not controlled or dominated; (v) primitive and uncivilised; (vi) lacking education or even external to social norms; (vii) cruel or inhumane (Real Academia Española, 2022). These circumstances urge us to analyse fundamental aspects of the “wild” in relation to Pedagogy as well as the fact that the term has long since acquired a reputation that is contrary to anything to do with humanity. For example: could Pedagogy be wild? Let’s fit our purpose into this question, while attempting of course to forge a path through the ways of doing and thinking of the wildest and most frenzied side of this science, if possible, without running the risk of going back to its prelogical moments at least. All of this will hint at the topic we are about to present: “Wild Pedagogies” which, translated into Spanish (“*Pedagogías salvajes*”), has no identity in Hispanic Social Science literature. This is a stark contrast with the situation of the term in Social Science literature in English, where it has recently been developing in line with knowledge of Environmental Education¹.

A certain distrust in the face of the untamed is not strange, especially when we know that many parts of Pedagogy would perish without control or systematisation.

¹ Based on preliminary literature mapping results, which confirmed that the translation of the independent terms of the concept of Wild Pedagogies in Spanish (singular and plural), i.e.: *Pedagogía salvaje*, *Pedagogías* and *salvajes*, are linked with the theme of Aveyron, the feral child, and not with Environmental Education.

These include: the end of pedagogical action or the groove of intentionality, which leads us to a presentation of “Wild Pedagogies” that is challenging for the Theory of Education to the least.

Wild Pedagogies² is an approach and a project subversively inspired in the world of “the wild”, recognising it as a source of knowledge and experience, as if it were a process of self-organisation capable of generating smart systems and organisms that remain under the restrictions of –and are components of– other wild systems of greater magnitude (Jickling *et al.*, 2018b). Therefore, its roots lie in the phenomenological current and in subjective experience; this means that the first steps to understanding the reality of *education* are geared towards why the natural world should be given a new role in teaching-learning processes. Suggestive nuances for assessing other forms of relational ontology in education although, in our opinion, whether they are somewhat harmful for the gnoseological foundations of Pedagogy remains to be seen.

Here lies the true systemic axis that we must highlight as “key”: education and nature, because minds –like culture– mature with the earth (Paulsen *et al.*, 2022). For this analysis, it is therefore a good idea to “let things be done” to see what happens with this family of “wild” pedagogical concepts emerging in new postmodern literature and which each seem to have a strategic function within their characteristic order. Expressed in this way and, perhaps, with a little perspective, we will begin by presenting the word “*wilderness*”, which dates back to the Old English word “*wildoerness*”. This leads to what today we know as “*Wild*”, semantically analysed as follows: “*wil*” linked to wild or will, “*doer*” to beast or animal and “*ness*” to place or quality (Foreman, 2014, cited in Jickling *et al.*, 2018b). This starting point reveals the meaning that devotion to nature brings to this narrativity, making it necessary to add that Wild Pedagogies seek to renegotiate an insufficient and obsolete ecological message. To achieve this, its literature is impregnated with a certain sense of romance that challenges conventions, inviting humankind to imagine what escaping the Anthropocene era would mean for education.

‘Wild’ is the participle past of ‘to will’; a ‘wild’ horse is a ‘willed’ or self-willed horse, one that has been never tamed or taught to submit its will to the will of another; and so with a man (Trench, 1853, cited in Blenkinsop & Ford, 2018a, p. 311).

² Here we recognise the work of the group comprised of: Hebrides, I., Ramsey Affifi, Sean Blenkinsop, Hans Gelter, Douglas Gilbert, Joyce Gilbert, Ruth Irwin, Aage Jensen, Bob Jickling, Polly Knowlton Cockett, Marcus Morse, Michael De Danann Sitka-Sage, Stephen Sterling, Nora Timmerman and Andrea Welz, identified as the “Crex Crex Collective”; a taxonomical name referring to the migratory bird commonly known as the “corn crane”. Together, they officially began literature on Wild Pedagogies in 2018 (Jickling *et al.*, 2018b) and the first colloquium on Wild Pedagogies on the waters of the Yukon river (Canada) in summer 2014, entitled: “Wild Pedagogies: A Floating Colloquium”. Today, their work inspires part of the educational and scientific community to consider the foundations of pedagogy in relation to the wild.

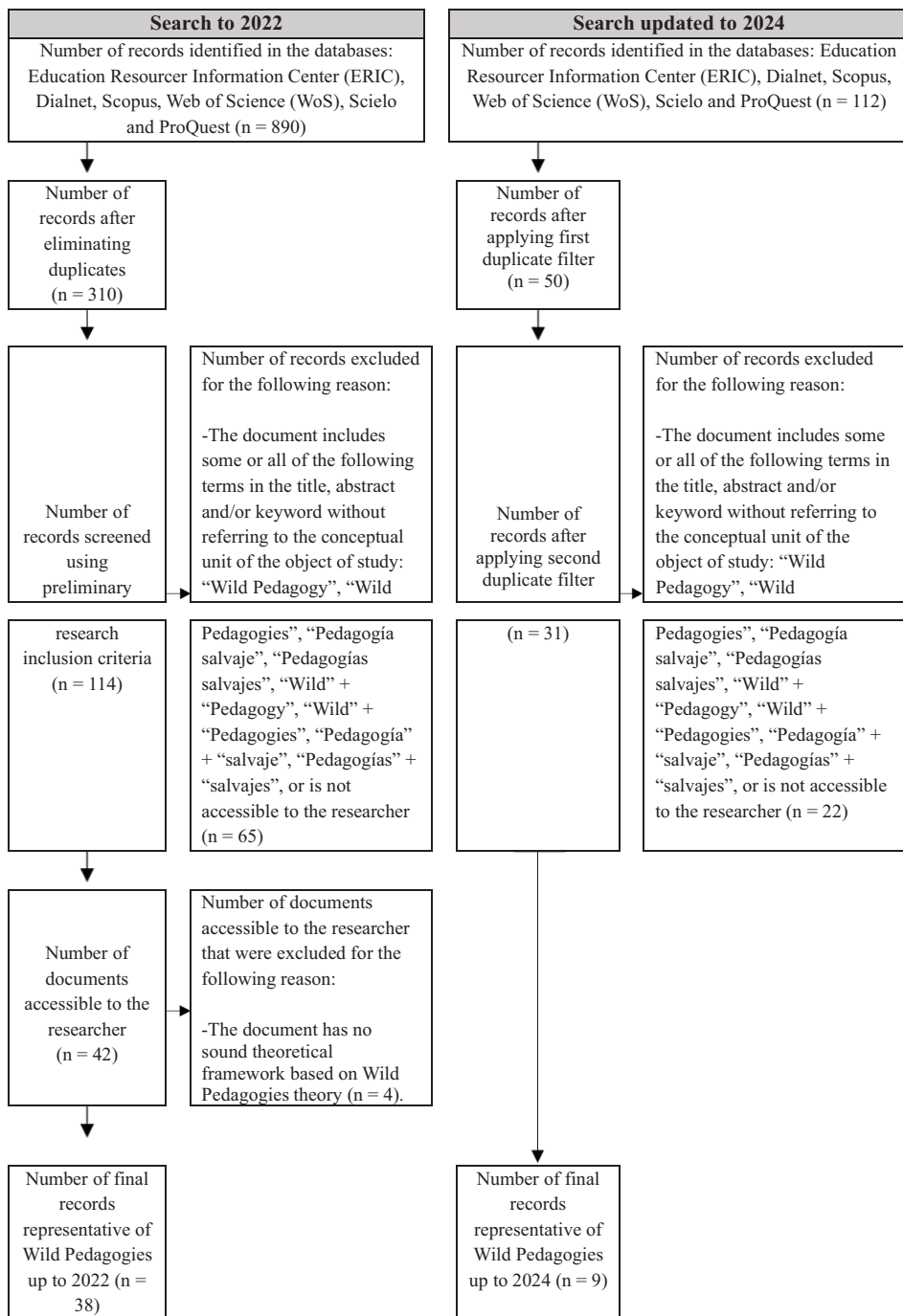
So, what does Social Science literature have to say about Wild Pedagogies theory? This question obviously suggests a priority challenge to obtain innovative results in the field of Pedagogy and Environmental Education in Spain. The overall objective is therefore to analyse the pedagogical and philosophical foundations of Wild Pedagogies theory. A series of specific objectives (SO) have been defined to respond to the primary purpose: (SO1) differentiate between the role assigned to the educator and the student in Wild Pedagogies theory; (SO2) analyse the practical and ethical implications of Wild Pedagogies theory; (SO3) identify geographic and ecological factors used as a basis for Wild Pedagogies theory; (SO4) study the conceptions of the teaching-learning process proposed by Wild Pedagogies theory; (SO5) explore the educational objectives of Wild Pedagogies theory; and (SO6) identify the educational assessment conceptions that support Wild Pedagogies theory.

2. NARRATIVE LITERATURE REVIEW WITH CERTAIN SYSTEMIC INFLUENCE

At the expense of a fuller understanding of what Wild Pedagogies means, the need to conduct a Narrative Literature Review to analyse a specific and representative sample of documents was diagnosed. Six potentially relevant Social Science databases were used to search for this output: Education Resourcer Information Center (ERIC), Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS), Scielo and ProQuest. A total of 890 documents were initially obtained in 2022, later reduced to 310 after excluding duplicates. Preliminary mapping eligibility criteria were applied to these 310 documents³, thus leaving a total of 114 documents. A second eligibility criteria filter was added to these initial “pilot” results, the specific criteria of this narrative review. Continuing with the proposed structure, the aim was to perfect the selection strategy so as to identify documents that: i) included some or all of the following terms in the title, abstract and/or keywords referring to the conceptual unit of the object of study: “Wild Pedagogy”, “Wild Pedagogies”, “Pedagogía salvaje”, “Pedagogías salvajes”, “Wild” + “Pedagogy”, “Wild” + “Pedagogies”, “Pedagogía” + “salvaje”, “Pedagogías” + “salvajes”; ii) were accessible to the researcher; and, iii) had a sound theoretical framework based on Wild Pedagogies theory. Texts meeting these conditions up to 2022 amounted to a total of 38 results. However, the time eligibility criterion was later updated to 2024 and added to the previous batch, giving a total of 9 final results (see Figure 1).

³ Several aspects stand out in the literature mapping eligibility criteria: i) the documents include some or all of the following terms in the title, abstract and/or keywords: “Wild Pedagogy”, “Wild Pedagogies”, “Pedagogía salvaje”, “Pedagogías salvajes”, “Wild” + “Pedagogy”, “Wild” + “Pedagogies”, “Pedagogía” + “salvaje”, “Pedagogías” + “salvajes”; ii) that they are addressed from the area of knowledge of Social Science and develop lines related to the subject of study; iii) that they were published before 28 November 2022.

FIGURE 1.
FLOWCHARTS



3. WHAT WILD PEDAGOGIES SAYS AND ADDS

In order to identify possible emerging themes related with the core topic and meet the pre-established objectives, this section is sorted according to Wild Pedagogies cornerstones and/or touchstones⁴, which total eight up to 2024.

3.1. *Stone #1 – Co-teacher (SO1)*

The human teacher's will has traditionally dominated the pedagogical scene, a conception that would not change until well into the 20th century (Quay & Jensen, 2018). An education model based on the student –also human– was first mentioned from this moment on and is still valid today (Kethoilwe & Veleepini, 2021; Quay & Jensen, 2018; Quay, 2021). Based on these understandings, the answer to purpose number one is essential. Although various dualisms cloud our perception of the world, we are facing the conflict between the role of the subject and object, of humans and non-humans. Once the concept of “nature as Co-teacher” was proposed (Blenkinsop & Ford, 2018a; Green & Dymont, 2018; Jickling & Blenkinsop, 2020b; Jickling & Morse, 2022; Jickling *et al.*, 2018b; Quay & Jensen, 2018; Winks & Warwick, 2021), the solution offered by Wild Pedagogies was discovered to end the androgenic trend to objectify or personify any being, entity or “matter” found behind the pedagogical process of “teaching”. In the field of anthropomorphism, Dewey explained that the child is the experimenter, “who” experiences education as the “subject”, while knowledge and curricular skills are the “what” [is learned or taught] as the “object” of that “subject” (Dewey, 1913, cited in Quay, 2021).

In view of our mission, the problem is that non-humans or, if preferred, more-than-humans, are objectified by education policy and practices in the curriculum (Matsagopane, 2024). It is even said that objects –mistakenly considered as natural– are introduced in the classroom as part of –and in part because of– Environmental Education in a dangerously reductionist way. This could be justified with the term referred to by Quay (2021) as “anthropomorphic reasoning” (p. 10). Conveying that the task of rethinking the role of all agents involved in the teaching-learning process will be in vain unless we endeavour to simultaneously and interconnectedly develop new ways of thinking Environmental Education Theory (Blenkinsop & Ford, 2018b); then will the relational, the critical and the existential dimension become forces that challenge and foster the revolution we so need. A change that will start to take shape when: (i) the human teacher actively takes a step back

⁴ According to the Crex Crex Collective, cornerstones or touchstones are the core issues or topics that guide the reflections and concerns on which Wild Pedagogies literature is based. They are listed from 1 to 8 and generally preceded by a #.

(Willis *et al.*, 2024); and (ii) allows more-than-human beings to communicate with them and with the students. Something that, in the words of philosopher Næss (1989), would be an invitation to open up our “ecological self”.

Due to the line that marked the character of this point, we can confirm that when Wild Pedagogies conceives nature as a Co-teacher, what it is trying to say is that it takes centre stage in the teaching-learning process, leading not only to a decentralisation of roles and duties for the human teacher and students, but also abruptly introducing an ecocentric perspective (Jickling & Blenkinsop, 2020b; Jickling *et al.*, 2018b; Kuchta, 2022; Nerland & Aadland, 2022; Quay, 2021). From this viewpoint, students need the help of a guide (the human teacher) to imagine and pseudo-experience new ways of being in the natural world (with the more-than-human teacher), without forgetting that it is the human teacher who implements their own activism as an example of their Wild Pedagogy (Jickling *et al.*, 2018b; Kuchta, 2022). These ideas will inevitably raise issues such as the question posed by Quay (2021) in relation to renegotiating roles: “How can decentering of humans occur in education, without at the same time denying humans?” (p. 8).

3.2. Stone #2 – Complexity, the Unknown and Spontaneity (SO2)

Ecological concerns raised by posthumanism and new materialisms are complex, affecting present and future generations. Likewise, the practical and ethical implications of Wild Pedagogies in childhood and even having already proven its effectiveness with this name at university levels (Krigstin *et al.*, 2023) are in line with reflecting the post-human shift (Jickling *et al.*, 2018b; Maistry *et al.*, 2023; Paulsen *et al.*, 2022; Pierce & Telford, 2023). Highlighting some critical points in the proposals by Paulsen *et al.* (2022) can respond to the second purpose of this analysis:

Within this post-humanist approach, scientific and environmental educators have adopted the concerns of Donna Haraway, among others, about when species meet or what happens with companion species (Jickling & Blenkinsop, 2020a; Morse *et al.*, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022).

In their conceptions of education, they incorporate agential realism ideas from the philosophy of Karen Barad and her diffractive methodology (Paulsen *et al.*, 2022). A connection that becomes evident in the way Wild Pedagogies constantly allude to restructuring the image of nature as Co-teacher so as to create different relationships between us, and a world that is not independent of our experience (Smit & Veerbeek, 2023), such that Wild Pedagogies identifies with other ecocentric pedagogies like *Friluftsliv*⁵. While the environment is at the

⁵ *Friluftsliv*, a term deeply rooted in Scandinavian culture, was popularised by Norwegian playwright and poet Henrik Ibsen in the 19th century. Translated as “life outdoors”, it aims to promote a connection with nature through outdoor activities to favour physical and mental well-being. This lifestyle does not intend to only do sports or recreational activities, rather it favours a philosophy that emphasises simplicity, sustainability and respect for the natural environment.

core of Friluftsliv pedagogy, it is striking that this pedagogy has recently been recognised as if it were part of Wild Pedagogies, or vice versa, that Wild Pedagogies is an integral part of Friluftsliv pedagogies. In fact, Friluftsliv has stated the following: “we believe we share this ecocentric perspective with Wild Pedagogies, among others through the ‘nature as a Co-teacher’ touchstone” (Nerland & Aadland, 2022, p. 121).

The influence of new materialism rhetoric about material aspects of the world is evident in literature on Wild Pedagogies, as we indirectly anticipated earlier. A Wild Pedagogies approach to poetic narrative also known as “prosopopoeia” (Quay, 2021); the human form of giving voice to the more-than-human; without forgetting that, even though we will never be able to convert, speak or think for the *natural* other, we can and must learn to speak and think about the problems we cause to all the living systems around us.

New “neoqualitative” educational research methods are emerging (Paulsen *et al.*, 2022, p. 154) in the place of traditional “post-qualitative methods”. An important nuance attributed to Paulsen *et al.* (2022), who also mention that this phenomenological human experience is overdetermined by our intersystematicity with the more-than-human other. Our review can confirm that Wild Pedagogies seek a kind of “wilding of research” (Jickling & Morse, 2022, p. 32). With no evidence to contrast these forms of “neoqualitative” research, as well as the absence of a clear differentiation between the possible methods to which the concept refers and based on our review, we suggest that Lyrical Philosophy, Pinhole Photography and the delight of Poetry or Poetic Narrative, due to their divergence, be the reflection of the “neo” research methods they promote.

It is possible to attribute some affective theories of new materialism to Karin Hultman, Hillevi Lenz Taguchi and Simon Ceder since they have also influenced their narrative (Beeman, 2021; Jickling & Blenkinsop, 2020a, 2020b; Morse *et al.*, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022). Likewise, various authors indirectly reinforce these ideas, linking them with childhood and the background of what is known in Wild Pedagogies as Aesthetic Learning Processes (ALP and/or ALPs) (Paulsen *et al.*, 2022; Hughes, 2023). And taking as an example the concept of *mimesis* developed by Danish existential phenomenologist Mogens Pahuus (1988, cited in Paulsen *et al.*, 2022), we highlight the way in which Edlev (2009, cited in Paulsen *et al.*, 2022) refers to the *imperfect imitation of material and sensitive things* for the child’s environmental education.

This is therefore a complex project that invites us to an exercise of introspection towards the unknown, towards other states of Pedagogy with the natural world. This innovation refers to a specific level of alteration, i.e., to a “disruptive innovation” (Aikens, 2021; Kethloilwe & Velepini, 2021). Agential disorders that challenge our Western pedagogical thoughts. What’s more, some who follow Foucauldian themes have already tried to cite Wild Pedagogies to refer to somatic multiplicities and the neurobiologised educational subject (Reveley, 2024).

3.3. *Stone #3 – Locating the Wild (SO3)*

In 1997, American philosopher Edward S Cassey proposed that place is an immediate environment surrounding the body, which must in no way be confused with space. Thus, he reaffirmed that places are carriers of memories, narratives and emotions, which in some way warns that these places can greatly affect the psychological well-being of the Homo genus (Green & Dymont, 2018; Petersen, 2021). Some have also recently postulated that the environment is made up of two essential elements: natural, more-than-human places and built spaces, both urban and rural (Morse *et al.*, 2021b). Quotes that are very close to the approaches that point towards the possibility of building an updated, “wild” Pedagogy *among* –and not only *on*– the natural space.

A clear example of these pedagogical adaptations to the place-world relationship is proposed by David Greenwood, promoter of place-based education, whose words are added to this analysis to shed truth on our presentation. “The placial and bodily aspects of memory invite a phenomenological description of ‘embodied implacement’, and phenomenology becomes an exploration of the body in built and wild places. Human experience, then, is the ongoing journey between places” (Cruz-Pieere & Landes, 2013, cited in Petersen, 2021, p. 50). In line with this particular aspect, Wild Pedagogies literature forges work where the place as an entity occupies a distinctive and even, one might say, central value. For this reason, many ideas by Cassey or Greenwood can be found between the lines (Aikens, 2021; Blenkinsop & Ford, 2018b; Green, 2022; Jickling & Blenkinsop, 2020a, 2020b; Jickling *et al.*, 2018b; Jickling, 2015; Morse *et al.*, 2018a, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022; Petersen, 2021).

In response to objective three, the epistemic hypothesis assumed by Wild Pedagogies about place and worlds shown as ecosystems makes its conception of the teaching-learning process somewhat more than purely experiential (Jickling *et al.*, 2023b). This is where an important feature is reflected that separates this approach from others that are apparently similar, without denying how they may have been influenced by other alternative movements. In fact, the idea to be conveyed is that Wild Pedagogies present theses that challenge what to date has been an exclusive argument of community-based education, place-based education, ecological identity, Outdoor Education, Environmental Education and even Experiential Education. In this regard, and while still proposing something new and fascinating, it reminds us of familiar methodologies and approaches (Henderson, 2018; Winks, 2020). Something like: “The juncture between the old and the new – an intergenerational call to attentiveness, connection and action. A blending of philosophies, but a more urgent and decisive call” (Winks, 2020, p. 1). Its name evidently encompasses different renewed pedagogical formulas and it has a certain degree of common ground with other predecessor movements

(Morse *et al.*, 2021b). Some of them, which first emerged in the 1990s, suggested the importance of connecting education with the natural place, as maintained today by Wild Pedagogies.

However, to ascertain the difference brought by the nuance of the wild in this case, we must begin by travelling between these places “with a critical eye” (Jickling *et al.*, 2018b, p. 43). Wild Pedagogies thus acknowledges that, despite not being what we might anticipate, wild places are present near our homes, in urban areas and even industrial areas (Hempsall, 2022; Jickling & Blekinsop, 2020a, 2020b; Jørgensen-Vittersø *et al.*, 2022; Morse *et al.*, 2018a, 2018b, 2021b; Paulsen *et al.*, 2022). A statement that has been corroborated in multiple papers; among their most notable characteristics we find that they are neither distant (Morse *et al.*, 2021b), uninhabited and/or deserted (Jickling *et al.*, 2018b), nor are they intact/virgin or out of our reach (Richey, 2022). In fact, authors such as Morse *et al.* (2021b) suggest that, regardless of their form, they are all among us at all times. Based on such considerations, we can extrapolate to the case of places in ruins, recently recognised by Schmidt (2022) as a “type” of wild place. This last contribution proves how Wild Pedagogies embraces the beauty of wild nature in a realistic way, moving away from the stereotypical profile given to the aesthetics of the environment in the Anthropocene era (Petz, 2022).

This leads us to the underlying argument that traditional education prefers safe places, those that prioritise predictability even when this means limiting students’ pedagogical exploration. Something that often idealises and distorts learning processes as it aims to exclude wild places –more-than-human places– from education simply because they are wrongly associated with dangerous places (Beeman, 2021; Jickling & Blenkinsop, 2020a; Jickling *et al.*, 2018b; Medeiros, 2022; Morse *et al.*, 2021a).

3.4. Stone #4 – Time and Practice (SO4)

In truth, pedagogical activity and nature are codependent (Nerland & Aadland, 2022). When analysed together or even separately, Pedagogy and nature are two complex realities (Green & Dyment, 2018), so much so that we seldom consider all possible manifestations of nature. Paulsen *et al.* (2022), point out that nature exists in its material form –that we inhabit– and in its ideal form –that inhabits our thoughts–, and that both deserve exploration. So, the following was assessed: if we are going to take a step towards wild learning in nature, where other more-than-humans have a place in our conversations, then where and how we have them is extremely important (Jickling *et al.*, 2018b; Morse *et al.*, 2018a, 2018b). Before progressing, it is vital to reflect on some ideas chosen as “key” to respond to purpose four. Firstly, everything flourishes happily and wildly in more-than-human places and worlds

where “wild education” and “wild learning” can be set up as processes of natural growth and maturing. From then:

- The concept of wild education can be found in different papers, all accompanied by strong bonds of trust between the human and more-than-human (Henderson, 2018; Jickling *et al.*, 2018b; Kethoilwe & Velepini, 2021; Morse *et al.*, 2021a; Winks & Warwick, 2021). However, wild education does not refer in a colloquial sense to “going crazy” or “being out of control” (Jickling *et al.*, 2018b).
- It is about understanding that Wild Pedagogies theory views freedom as a state since everything points to the fact that it enables learning outcomes that are not prescribed and that co-occur with pedagogical mediation at all times (Green, 2022; Jickling & Blenkinsop, 2020b).
- Although literature features extravagant expressions and concepts that can raise certain methodological doubts –and insinuate a possible didactic free will, as in the case of “crazy” and “madness”, very frequent word in contexts that call for outdoor creativity (MacEachren, 2022)–, imaginative enrichment is fostered by a wild formulation of Pedagogy for and with Environmental Education. Linking these ideas with the context of madness reveals a type of “pedagogical abandon” (Quay & Jensen, 2018), which pushes us to move from a tamed Pedagogy (humanist) to Pedagogy with free will (wild).
- Wild learning is the result of learning that, having challenged pre-established norms and in its full wild manifestation, enriches all forms of life. By paying attention to how these conceptions about the teaching-learning process are specified in the reality of Wild Pedagogies, we observe that its practices and methods are uncommon in education, such as the case of Lyrical Philosophy, ontological experiments or Pinhole Photography for pedagogical experimentation [in], [with], [for] and [of] the wild place. Many experiences are granted the title of “experiments with wild pedagogies” (Morse *et al.*, 2018b, p. 244). This is how Wild Pedagogies demand that we let it happen, or what other authors such as Quay and Jensen (2018) have called: unleashing “the madness of pedagogies” (p. 298)

3.5. Stone #5 – Socio-Cultural Change (SO5)

At the dawn of the 21st century, the environmental crisis follows guidelines and formulas that point to a lack of communication with the ecosystem. This lack of conversation between us and the more-than-human world highlights a deficit of ontological appreciation. Something that is historic, as it is a consequence we have been dragging since the rationalist discourse of science came to Europe in the 17th century, proposing our separation from the natural environment (Medeiros, 2022). To sum up, here we must add that the effects of individualistic or individual-centred

ontology substantially intensify the severity with which these phenomena are expressed which, with prejudice, prevent or hinder processes of expansion and reconnection with nature. Of all the examples reviewed, only one, Beeman (2021), mentions the term coined by Robert Greenway to refer to these possible obstacles as “psychological barriers/limits” (p. 333). But delving deeper into this need to reconnect with nature and responding to research purpose five, we can see that Wild Pedagogies attempt to justify their objective of the idea of renaturalising teaching-learning processes according to other, more challenging structures: “The goal of wild pedagogy is ‘re-wilding’ education” (Jickling *et al.*, 2018b, p. x).

In line with these findings, the philosophical tradition of the concept of “re-wilding” was also found to be respected within the parameters of Deep Ecology (Beavington *et al.*, 2022; Blekinsop & Ford, 2018b; Hemsall, 2022; Henderson, 2018; Jickling & Blekinsop, 2020a, 2020b; Jickling *et al.*, 2018a, 2018b; Jørgensen-Vittersø *et al.*, 2022; MacEachren, 2022; Morse *et al.*, 2021b; Nerland & Aadland, 2022; Paulsen *et al.*, 2022; Quay & Jensen, 2018; Richey, 2022; Winks & Warwick, 2021). A type of education that invites us to an interstitial dialogue between species and ecosystems. Other authors, such as Jickling and Blekinsop (2020b), suggest that this type of learning is developed around three major cores: (1) affiliation; (2) being with more-than-human worlds; and, (3) deep listening. A purpose of re-wilding nature that hides the need to learn to be different people, to return to nature, to cohabit in harmony and in society with other living networks (Jickling *et al.*, 2018b).

3.6. *Stone #6 – Building Partnerships and Human Community (SO6)*

Contemporary education, the school of today, ensures their survival by limiting themselves to assessing and controlling human subjects, their systems, structures and even routines (Aikens, 2021; Winks & Warwick, 2021). However, as noted in other sections, this idea of control is camouflaged by a dangerous notion of “safety” linked, according to Wild Pedagogies, to the idea of “domesticating” (Jickling & Blekinsop, 2020a; Lama, 2022; Morse *et al.*, 2021a; Winks & Warwick, 2021). So thinking, like Morse *et al.* (2021a), that everything contributes to a delineation of forms of being is extremely convenient given the political-ideological consistency that characterises –and sometimes in a self-absorbed way– unfortunate decision-making during the Anthropocene era. Only an education policy that is unbridled or self-willed would therefore be capable of questioning the meaning and purpose we have given to education on planet Earth (Winks & Warwick, 2021); only a policy that is sufficiently brave would be capable of questioning every predominant ideal, value and vision to thus deviate from the path set (Paulsen *et al.*, 2022); only a theory like Wild Pedagogies, some say, can make this ideal policy wildly ecological without losing pedagogical control or, if preferred, adapting as a catalyst for the different ways of educating in contact with nature (Jickling *et al.*, 2018b). To such an extent we could agree that some authors already propose Scotland as a reference

for imagining what would be a political model that is tolerant with the type of wild education it aims to build (Winks & Warwick, 2021).

To justify the need for a wild policy change it is evident that this one-on-one with the more-than-human other will identify the need to structure our own “implicit policies” (Jørgensen-Vittersø *et al.*, 2022) because it is well known that knowledge of the world is expressed differently when learning from nature as a Co-teacher. Understanding this means adopting a critical stance as Wild Pedagogies maintains that, if education action is contaminated by exclusively human interests, we cannot expect our notion of “assessment” to be applicable to the learning offered by the natural world. Beyond this evidence, the following questions can and should arise: “can wilding educational policy create an educational situation where students’ learning and wild places flourish together?” (Kethoilwe & Velepini, 2021, p. 359). The proposal thus consists in making learning in wild places possible (Green & Dymont, 2018) without forgetting that wilding educational policy has the capacity to: (i) improve the provision of wild pedagogies while supporting the creation of a curriculum aimed at educational practice in the natural environment (Kethoilwe & Velepini, 2021) and, (ii) address the variety of wild experiences as a student right (Kethoilwe & Velepini, 2021) given that it offers a positive response to inherent tensions between the school –formal education institution– and nature –“the wild”–, proposing a substantial improvement in their relationship (Aikens, 2021).

3.7. Exploring the latest developments on Wild Pedagogies: Stones #7 and #8

Wild Pedagogies was based on a total of six cornerstones until 2022, but two more were added in 2023: (#7) Learning to Love, Care and Be Compassionate and (#8) Expanding the Imagination (Jickling *et al.*, 2023a). In stone seven, Learning to Love, Care and Be Compassionate, references to Rachel Carson and her monumental work *Silent Spring* are an important axis for reflecting on affectivity and empathy in the reciprocal care between humans and nature. While stone eight, Expanding the Imagination, calls for public education and the challenge of expanding anthropocentric imagination that limits itself. But the document cited does not arise precisely from the systematisation of the previous literature search, it is a reference added by the authors and following a conversation with Bob Jickling, Professor Emeritus at Lakehead University (Canada), one of the most well-known representatives of this literary body. From this recent thematic update, we know that, at least to date, this brave voice is still latent⁶.

⁶ I would like to use this footnote to thank and acknowledge the work of Professor Bob, whose vision has inspired me to objectively and lovingly reflect on this line of work that I trust can unite Environmental Education and Education Theory in a constructive debate on tasks related to ontological agencies and risks that are also necessary today for a joint understanding of matters of sustainability (including gnoseological).

4. CONCLUSIONS

Wild Pedagogies aimed to contribute to debate on the possibility of updating some ontological conceptions in education; up to 2024, its attempts were expressed in a total of eight touchstones. Each one warns of the need to explore other, bolder ways of facing more ecological and ecocentric relational prospects.

Whether we agree more or less with what the most representative authors defend at theoretical and/or conceptual level, especially considering what Education Theory has always said about our bases and who the subject of education is, there is no doubt that everything revolving around the concept is presented as an opportunity to closely examine the anthropocentric thought systems that prevail in our educational processes. This does not exempt us from focusing on the gnoseological minimums that should not be overlooked, not even when talking about the future of nature in relation with Pedagogy. A stir that also stems from unresolved conflicts between subject–object and human–more-than-human which, along with new philosophical realisms, are introduced as some of the criticisms posed by this approach to education in general, especially those directly affecting the epistemological, ontological and even axiological bases of “traditional” educational models. These are precisely the reasons that justify the need to continue exploring what Wild Pedagogies have to offer our systems.

Closely following this type of post-humanist project, which claims to be untamable, would enable us to gain a more detailed understanding of what we are facing in the Anthropocene era. So far, we know that our challenges are complex and that problems on planet Earth will not be solved any old way. However, we are offered a somewhat unique alternative to attempt to see where we should direct the change of perspective if we wish, as has been claimed, to let Pedagogy loose in the natural world.

FUNDING

Project title: *Analysis of the processes of (dis-re) connection with nature and technology when building a child's identity* (NATEC-ID).

Reference: PID2021-122993NB-I00. Ministry of Science and Innovation. PI: José Manuel Muñoz Rodríguez.

REFERENCES

- Aikens, K. (2021). Imagining a wilder policy future through interstitial tactics. *Policy Futures in Education*, 19(3), 269-290. <https://doi.org/10.1177/1478210320972578>
- Beavington, L., Beeman, C., Blenkinsop, S., Heggen, M., & Kazi, E. (2022). The paradox of wild pedagogies: loss and hope next to a norwegian glacier. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 37-54. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1704>

- Beeman, C. (2021). Wilding liability in education: Introducing the concept of wide risk as counterpoint to narrow-risk-driven educative practice. *Policy Futures in Education*, 19(3), 324-338. <https://doi.org/10.1177/1478210320978096>
- Blenkinsop, S., & Ford, D. (2018a). Learning to speak Franklin: nature as co-teacher. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 307-318. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0028-3>
- Blenkinsop, S., & Ford, D. (2018b). The relational, the critical, and the existential: three strands and accompanying challenges for extending the theory of environmental education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 319-330. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0027-4>
- Cruz-Pierre, A., & Landes, D. A. (Eds.).(2013). *Exploring the work of Edward S. Casey: Giving voice to place, memory, and imagination*. Bloomsbury Academic.
- Edlev, L. T. (2009). Naturopplevelse og naturfaglig interesse. Hva er forholdet mellom æstetiske læreprosesser og naturfaglig undervisning? En K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Eds.), *Æstetiske læreprosesser – i teori og praksis* (pp. 13-28). Billesø & Baltzer.
- Foreman, D. (2014). *The Great Conservation Divide: Conservation Vs. Resourcism on America's Public Lands*. Raven's Eye Press.
- Green, C. (2022). The slippery bluff as a barrier or a summit of possibility: Decolonizing wild pedagogies in alaska native children's experiences on the land. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 83-101. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1714>
- Green, M., & Dymont, J. (2018). Wilding pedagogy in an unexpected landscape: reflections and possibilities in initial teacher education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 277-292. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0024-7>
- Hempsall, C. (2022). Is the theory of Wild Pedagogies precisely the utopian philosophy the Anthropocene needs? *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 222-236. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1662>
- Henderson, B. (2018). Review of wild pedagogies: touchstones for re-negotiating education and the environment in the Anthropocene by B. Jickling, S. Blenkinsop, N. Timmerman, M. De Dannan Sitka-Sage (Eds.), *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 331-335. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0025-6>
- Hughes, F. (2023). Early Childhood Educators' Professional Learning for Sustainability Through Action Research in Australian Immersive Nature Play Programmes 1. *Educational Research for Social Change*, 12(1), 69-83. <https://doi.org/10.17159/2221-470/2023/v12i1a6>
- Jickling, B. (2015). Self-willed learning: experiments in wild pedagogy. *Cultural Studies of Science Education*, 10(1), 149-161. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9587-y>
- Jickling, B., & Blenkinsop, S. (2020a). Wilding teacher education: responding to the cries of nature. *Canadian Journal of Environmental Education*, 23(1), 121-138. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1633>
- Jickling, B., & Blenkinsop, S. (2020b). Wild pedagogies and the promise of a different education. Challenges to change. En D. Wright & S. Hill (Eds.), *Social Ecology and Education: Transforming Worldviews and Practices* (pp. 55-64). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003033462-5>

- Jickling, B., & Morse, M. (2022). Experiments with Lyric Philosophy and the wilding of Educational Research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 25, 13-36. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1712>
- Jickling, B., Blenkinsop, S., & Morse, M. (2023a). An introduction to wild pedagogies. En S. Priest, S. Ritchie & D. Scott (Eds.). *Outdoor Learning in Canada*. <http://olic.ca>.
- Jickling, B., Morse, M., & Blenkinsop, S. (2023b). Wild Pedagogies, Outdoor Education, and the Educational Imagination. *International Explorations in Outdoor and Environmental Education*, 12, 183-198. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29257-6_12
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, M., & Jensen, A. (2018a). Wild pedagogies: six initial touchstones for early childhood environmental educators. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 159-171. <https://doi.org/10.1017/ae.2018.19>
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & Sitka-Sage, M. (Eds.). (2018b). *Wild pedagogies: Touchstones for re-negotiating education and the environment in the anthropocene*. Springer International Publishing AG. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3>
- Jørgensen-Vittersø, K. A., Blenkinsop, S., Heggen, M., & Neegaard, H. (2022). «Friluftsliv» and wild pedagogies: building pedagogies for early childhood education in a time of environmental uncertainty. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 135-154. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1713>
- Kethoilwe, M. J., & Velepini, K. (2021). Wilding educational policy: the case of Botswana. *Policy Futures in Education*, 19(3), 358-371. <https://doi.org/10.1177/1478210320986350>
- Krigstin, S., Cardoso, J., Kayadapuram, M., & Wang, M. L. (2023). Benefits of Adopting Wild Pedagogies in University Education. *Forests*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/f14071375>
- Kuchta, E. C. (2022). Rewilding the imagination: teaching ecocriticism in the change times. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 190-206. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1696>
- Lama, N. (2022). An inquiry into education and well-being: perspectives from a himalayan contemplative tradition and wild pedagogies. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 70-82. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1794>
- MacEachren, Z. (2022). Reflections on campfire experiences as wild pedagogy. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 102-119. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1706>
- Maistry, S. M., Sabelis, I., & Simmonds, S. (2023). Invoking posthuman vistas: A diffractive gaze on curriculum practices and potential. *South African Journal of Higher Education*, 37(5), 78-99. <https://doi.org/10.20853/37-5-5988>
- Matsagopane, Y. (2024). Imagining Advancement of Wilding Educational Policy: Reflections and Possibilities in Botswana. *Australian Journal of Environmental Education*, 40, 48-54. <https://doi.org/10.1017/ae.2024.4>
- Medeiros, S. (2022). Listening to the Jaguar and the Tapir. An outline of a wild pedagogy. *Literature Beyond the Human*, 146-159. <https://doi.org/10.4324/9781003243991-12>
- Morse, M., Blenkinsop, S., & Jickling, B. (2021a). Wilding educational policy: Hope for the future. *Policy Futures in Education*, 19(3), 262-268. <https://doi.org/10.1177/14782103211006649>

- Morse, M., Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, P. (2021b). Wild Pedagogies. En G. Thomas, J. Dymont & H. Prince (Eds.), *International Explorations in Outdoor and Environmental Education* (pp. 111-121). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_10
- Morse, M., Jickling, B., & Morse, P. (2018a). Views from a pinhole: experiments in wild pedagogy on the Franklin River. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 255-275. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0021-x>
- Morse, M., Jickling, B., & Quay, J. (2018b). Rethinking relationships through education: wild pedagogies in practice. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 241-254. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0023-8>
- Naess, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511525599>
- Nerland, J., & Aadland, H. (2022). Friluftsliv in a Pedagogical Context. A Wild Pedagogy Path toward Environmental Awareness. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 120-134. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1698>
- Pahuus, M. (1988). *Naturen og den menneskelige natur* [Nature and human nature]. Philosophia.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J., & Hawke, S. (Eds.). (2022). *Pedagogy in the anthropocene: Re-wilding education for a new earth*. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2>
- Petersen, K. (2021). Reflections on place, place-based education and wild pedagogies in Denmark: a Schooner Project. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 25(1), 48-61. <https://doi.org/10.26522/jiste.v25i1.3657>
- Petz, M. (2022). Nomadtown, manifesting the global village hypothesis: a case study of a rural resilience hub within an educational milieu in North Karelia, Finland. *European Countryside*, 14(1), 180-216. <https://doi.org/10.2478/euco-2022-0010>
- Pierce, J., & Telford, J. (2023). From McDonaldization to place-based experience: Revitalizing outdoor education in Ireland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14729679.2023.2254861>
- Quay, J. (2021). Wild and willful pedagogies: education policy and practice to embrace the spirits of a more-than-human world. *Policy Futures in Education*, 19(3), 291-306. <https://doi.org/10.1177/1478210320956875>
- Quay, J., & Jensen, A. (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 293-305. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0022-9>
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Reveley, J. (2024). Somatic multiplicities: The microbiome-gut-brain axis and the neurobiologized educational subject. *Educational Philosophy and Theory*, 56(1), 52-62. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2215427>
- Richey, M. (2022). Transforming existing perceptions: language as a tool for accessing the ecological self. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 207-221. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1701>
- Schmidt, J. (2022). The place of ruin within wild pedagogies. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 55-69. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1703>

- Smit, P.-B., & Veerbeek, I. (2023). Parrēsia beyond Humankind? Exploring the Representation of the Voice of Creation in the Epistle to the Romans. *Journal of Early Christian History*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/2222582X.2023.2254022>
- Trench, R. C. (1853). *On the Study of Words*. Macmillan.
- Willis, A., Thiele, C., Fox, R., Miller, A., McMaster, N., & Menzies, S. (2024). Educators unplugged: Working and thinking in natural environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2324795>
- Winks, L. (2020). Wild Pedagogies. *Environmental Education Research*, 26(2), 303-304. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1688766>
- Winks, L., & Warwick, P. (2021). 'From lone-sailor to fleet': Supporting educators through Wild Pedagogies. *Policy Futures in Education*, 19(3), 372-386. <https://doi.org/10.1177/1478210320985706>

ENFOQUES Y CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: HACIA LA ESCUELA DE EXCELENCIA

*Approaches and Conceptions of Teaching and Learning:
Towards the School of Excellence*

Abílio A. LOURENÇO*, Sabina VALENTE**, Sergio DOMINGUEZ-LARA***
y Celso FULANO****

**University of Minho. Portugal.*

***CARE - Research Center on Health and Social Sciences, Polytechnic Institute of
Portalegre; Research Centre in Education and Psychology; University of Évora.
Portugal.*

****Universidad de San Martín de Porres. Perú.*

*****Pedagogical University of Maputo. Moçambique.*

*privadoxy@gmail.com; svalente@ippportalegre.pt; sdominguezmpcs@gmail.com;
celsosimaofulano2009@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0001-6920-0412>; <https://orcid.org/0000-0003-2314-3744>;

<https://orcid.org/0000-0002-2083-4278>; <https://orcid.org/0000-0002-1085-008X>

Fecha de recepción: 09/04/2024

Fecha de aceptación: 12/06/2024

Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Lourenço, A.A.,Valente, S., Dominguez-Lara, S. & Fulano, C. (2025). Enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje: hacia la escuela de excelencia [Approaches and Conceptions of Teaching and Learning: Towards the School of Excellence]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 65-89. <https://doi.org/10.14201/teri.31936>

RESUMEN

De la revisión de la literatura surge la premisa de que, para fomentar una enseñanza de calidad, los profesores deben ser concientes de sus enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje, así como de su praxis pedagógica y los resultados correspondientes. Esta percepción permite a los profesores reflexionar críticamente sobre sus prácticas, identificar puntos fuertes y áreas de mejora, y adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer mejor las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. Este texto reflexivo tiene como objetivo evidenciar la importancia de los enfoques y concepciones de enseñanza de los profesores, así como el impacto que ejercen en los enfoques de aprendizaje de los alumnos. En este enfoque holístico, se propone que el docente opte por enfoques de enseñanza más comprensivos y amplios, capaces de desencadenar enfoques de aprendizaje más profundos en los alumnos. También se destacó la importancia de comprender las concepciones de los alumnos sobre sus situaciones de aprendizaje y actuar para mejorar los contextos de enseñanza en los que experimentan enfoques de aprendizaje profundo, lo que implica necesariamente un enfoque centrado en el alumno. La conciencia de los enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje es un pilar fundamental para garantizar una enseñanza de calidad y proporcionar experiencias educativas significativas y enriquecedoras para los alumnos. Esta investigación se justifica por la necesidad de promover la enseñanza y el aprendizaje de excelencia a través de procesos en los que la transmisión y la adquisición sucesiva de contenidos cognitivos ocurran en un ambiente de intercambio en la relación entre profesor y alumno, fomentando el éxito escolar y la concentración de los alumnos en aprendizajes más cualitativos y significativos. Se ofrecen algunas sugerencias para la práctica educativa.

Palabras clave: educación y aprendizaje; enfoques y conceptos; prácticas educativas; enseñanza; escuelas.

ABSTRACT

From the literature review emerges the premise that, to foster quality teaching, teachers must be aware of their approaches and conceptions of teaching and learning, as well as their pedagogical practices and corresponding outcomes. This awareness allows teachers to critically reflect on their practices, identify strengths and areas for improvement, and adapt their teaching strategies to better meet the individual and collective needs of students. This reflective text aims to highlight the importance of teachers' teaching approaches and conceptions, as well as the impact they have on students' learning approaches. In this holistic approach, it is proposed that teachers opt for more comprehensive and inclusive teaching approaches, capable of triggering deeper learning approaches in students. The importance of understanding students' conceptions of their learning situations and acting to enhance teaching contexts where they experience deep learning approaches has also been emphasized, necessarily implying a student-centered approach. Awareness of teaching and learning approaches and conceptions is a fundamental pillar to ensure quality teaching and provide meaningful and enriching educational experiences for students. This research is justified by the need to promote excellence in teaching and learning through processes in which the successive transmission and acquisition of cognitive content occur in a

sharing environment in the teacher-student relationship, fostering academic success and students' concentration on more qualitative and meaningful learning. Some suggestions for educational practice are indicated.

Keywords: education and learning; approaches and concepts; educational practices; teaching; schools.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

La educación es un ámbito complejo que cambia cada cierto tiempo, y las prácticas educativas de cada época están arraigadas en sus intereses, en la concepción del mundo y del ser humano que desean formar (Felix *et al.*, 2024). Los debates culturales, sociales, políticos, económicos y filosóficos definen una educación tradicional excesivamente elitista, aún prominente, donde la búsqueda global de la democratización de la educación trae consigo una carga ideológica, ya que el futuro de la humanidad depende de la educación que estos individuos reciban en el presente (Woods & Copur-Gencturk, 2024).

Desde esta premisa, comprender los enfoques y concepciones que sustentan la práctica educativa es fundamental para perfeccionar los métodos de enseñanza y fomentar el aprendizaje significativo, brindando una visión integral de las bases del proceso de enseñanza y aprendizaje (Araújo, 2023). Así, al reflexionar sobre los fundamentos que sustentan este proceso, los docentes pueden desarrollar un enfoque más conciente e informado, alineado con las necesidades y características de los estudiantes.

A partir de la revisión de la literatura sobre los enfoques de enseñanza implementados por los docentes y los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes, se evidencia que, aunque se reconoce que no existe un método de enseñanza ideal, sí existen muchos factores que pueden fortalecerse, y otros olvidarse, para aumentar la calidad del aprendizaje del estudiante (Murtonen *et al.*, 2022). En este contexto, Piletti y Rossato (2011) sostienen que es necesario analizar el comportamiento de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje, así como el repertorio que aportan a las situaciones de enseñanza y las consecuencias que pueden influir en su comportamiento, ya que de ese modo es posible determinar los estímulos que refuerzan la conducta deseable de los estudiantes. Los autores también enfatizan que es parte del rol docente describir el repertorio de los estudiantes para planificar las estrategias necesarias para que logren los objetivos previstos.

Con la reciente pandemia por COVID-19, las instituciones educativas alrededor del mundo tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, recurriendo repentinamente a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia, a nuevas herramientas tecnológicas para el e-learning. La realidad nos ha expuesto a la necesidad de diseñar contenidos y experiencias educativas que se adapten a este nuevo contexto de enseñanza, donde los docentes experimentan nuevas formas de enseñar, brindando a los estudiantes la posibilidad de tener nuevas experiencias de aprendizaje, representando un avance importante para la educación. Además, el análisis de

los enfoques y las concepciones también contribuye al desarrollo de una perspectiva crítica sobre la educación, promoviendo el cuestionamiento de los enfoques tradicionales, así como la búsqueda de prácticas más efectivas y significativas. Así, Semper e Iriso (2022), sugiriendo la innovación en educación, afirman que en lugar de recurrir a metodologías que provienen de fuera del aula para que la innovación suceda, proponen que esta surja dentro de cada acto educativo. Este acto es específico para promover la novedad en tres niveles diferentes: en el propio acto educativo, que es siempre singular; en las personas involucradas en esta actividad educativa, donde el crecimiento se entiende como la intensificación de las relaciones personales; y en las metodologías educativas que surgen de esta interacción, estableciendo que las actividades educativas están al servicio del desarrollo integral de la persona.

En esta nueva realidad, la escuela necesita con urgencia girar su eje de enseñanza y aprendizaje de conceptos hacia un modelo de excelencia. Dentro de esta premisa y de la revisión de la literatura, su base teórica se refiere al consenso de que los enfoques adoptados por los docentes en sus prácticas educativas influyen linealmente en las opciones de enfoques utilizados en el aprendizaje de los estudiantes. Por ese motivo es necesario promover un enfoque de la enseñanza menos centrado en los contenidos y más centrado en la perspectiva del aprendizaje del estudiante (König *et al.*, 2020; Paiva & Lourenço, 2017). Según Araújo (2023), este cambio de enfoque permitirá comprender la importancia de las concepciones en educación, porque estas proporcionan una base teórica que orienta las prácticas pedagógicas e influyen de forma directa en cómo los docentes abordan el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Woods y Copur-Gencturk (2024) reportan que los docentes que emplearon la enseñanza centrada en el estudiante reportaron mayores beneficios en conocimiento pedagógico para ellos mismos en comparación a los docentes que utilizaron la instrucción directa.

2. ENFOQUE DE ENSEÑANZA

Según Bastable *et al.* (2019), el proceso educativo es el resultado combinado de acciones sistemáticas, secuencias lógicas, científicamente fundamentadas y planificadas, y estructuradas en dos grandes intervenciones de enseñanza y aprendizaje mutuamente dependientes. Este proceso está asociado a un ciclo continuo que también involucra a dos protagonistas interdependientes, el docente y el alumno, quienes desarrollan de forma conjunta dinámicas de enseñanza y aprendizaje cuyo resultado orienta cambios mutuamente deseados en el comportamiento. Los autores también mencionan que estos cambios promueven el crecimiento de los estudiantes, y que también se debe reconocer el desarrollo de los docentes. En esta secuencia, el proceso educativo puede percibirse como una estructura que refleja un enfoque compartido y perceptible de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir del análisis del proceso de enseñanza, Kember y Kwan (2000) formularon las siguientes preguntas: ¿Es posible identificar enfoques de enseñanza

cualitativamente distintos? ¿Las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza influyen en sus enfoques de enseñanza? ¿Los enfoques de enseñanza tienen algún impacto sobre los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes?

Prosser y Trigwell, desde principios de la década de 1990 (Prosser & Trigwell, 1997, 1998, 2000; Trigwell & Prosser, 2004), realizaron investigaciones para encontrar respuestas para las preguntas formuladas anteriormente. Así, realizaron un estudio bajo un enfoque fenomenográfico, involucrando a veinticuatro docentes de asignaturas de pregrado en Ciencias de la Docencia Universitaria, quienes fueron entrevistados sobre su experiencia docente en uno de sus grupos de estudiantes de primer año. Vale la pena señalar que, desde una perspectiva fenomenográfica, los enfoques de enseñanza y aprendizaje tienen una naturaleza relacional, lo que significa que el enfoque elegido por un docente depende de su relación con un contexto particular de enseñanza y aprendizaje. Entonces, el objetivo de los investigadores fue comprender, a partir de las entrevistas, cómo los profesores de la muestra enfocaban la enseñanza en ese contexto particular. Las entrevistas fueron transcritas y su contenido fue analizado para identificar los enfoques de enseñanza de los docentes participantes y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y también se examinaron las explicaciones de los docentes según sus estrategias e intenciones. Los resultados sugieren la existencia de cuatro tipos de intenciones y tres estrategias que, combinadas, dan lugar a cinco enfoques de enseñanza cualitativamente distintos (A, B, C, D y E; Prosser *et al.*, 1994; Trigwell & Prosser, 2004). Se encontró así que los enfoques de enseñanza de los profesores se componen de un elemento intencional y estratégico, de forma similar a lo que ocurre con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Prosser *et al.*, 1994; Prosser & Trigwell, 2000).

Luego, los cinco enfoques de enseñanza se separaron en dos conjuntos diferentes: (1) Enfoques A, B y C, centrados en el maestro o la interacción entre el maestro y el estudiante, mostrando la enseñanza como la intención de transmitir conocimientos; y (2) Enfoques D y E, centrados en los estudiantes, y se caracterizan por usar la enseñanza para facilitar el desarrollo del conocimiento de los estudiantes. Cada conjunto revela su estructura interna, y en ambos conjuntos no comparten intenciones ni estrategias a la vez: los enfoques A y B comparten una estrategia, los enfoques B y C comparten una intención, y los enfoques D y E comparten una estrategia diferente. Por lo tanto, no se identificaron enfoques intermedios, como enfoques para mejorar los conceptos de los estudiantes, pero implementados con estrategias centradas en el docente (Trigwell y Prosser, 1996).

Los enfoques de enseñanza mencionados, así como sus elementos intencionales y estratégicos, se presentan en la Tabla 1.

De los veinticuatro profesores participantes, trece fueron clasificados como si hubieran elegido el enfoque A, seis como si eligieran el enfoque B, tres como si escogieran el enfoque C y solo uno asociado con la elección de los enfoques D y E (Prosser *et al.*, 1994). La mayoría de los profesores adoptaron enfoques para transferir información o conceptos a los estudiantes, utilizando principalmente las

TABLA 1
INTENCIÓN Y COMPONENTES DE ESTRATEGIA DE LOS CINCO ENFOQUES DE ENSEÑANZA (A-E)

Intención	Strategy		
	Centrado en el profesor	Enfoque en la interacción profesor/estudiante	Centrado en el estudiante
Trasmisión de información	A		
Adquisición de conceptos	B	C	
Desarrollo de conceptos			D
Cambio de conceptos			E

Fuente: Adaptado de Trigwell y Prosser (2004)

estrategias centradas en el profesor. Por el contrario, una minoría adoptó enfoques para ayudar a los estudiantes a desarrollar o modificar su comprensión de las ideas fundamentales, utilizando estrategias centradas en los estudiantes.

Los estudios realizados por Prosser y Trigwell (2000) afirman que los enfoques de enseñanza de los docentes constan de un elemento intencional y uno estratégico y pueden describirse en cinco tipos de enfoque denominados:

Enfoque A - La estrategia de enseñanza A se centra en el docente, el cual tiene la intención de transmitir los contenidos a los estudiantes. Los profesores que adoptan este enfoque prefieren una estrategia de enseñanza centrada en ellos mismos, con el objetivo de transmitir información sobre las materias que enseñan. Además, ponen un énfasis significativo en los datos y las habilidades mientras subestiman la relación entre el maestro y los estudiantes. En este enfoque no se hace énfasis en mejorar los conocimientos previos de los estudiantes y no se les asigna un papel dinámico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor que elige este enfoque se preocupa principalmente por proporcionar a los estudiantes información que les ayuden a conseguir buenos resultados en las pruebas de evaluación.

Enfoque B - La estrategia de enseñanza B se centra en el docente, y destaca su intención de preparar a los estudiantes para que adquieran los conceptos de la disciplina. Los docentes que adoptan este enfoque eligen una estrategia centrada en ellos mismos, similar al Enfoque A. Sin embargo, en esta situación, manifiestan la intención de contribuir a que los estudiantes adquieran los conceptos de los contenidos que enseñan, sin pasar por alto la relación entre estos conceptos. Estos profesores reconocen que los estudiantes pueden aprender conceptos y sus relaciones si estos se transmiten claramente en el aula, pero sin asignarles a los estudiantes un papel dinámico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enfoque C - Es una estrategia de interacción profesor/estudiante que tiene la intención de preparar a los estudiantes para que adquieran los conceptos de la disciplina. En este enfoque, los profesores eligen una estrategia centrada en la interacción profesor/estudiante con el objetivo de ayudar a los estudiantes a adquirir los conceptos fundamentales de la disciplina, además de comprender la relación entre estos conceptos. Los profesores se esfuerzan en explicar los contenidos

que se deben aprender, con el objetivo principal de transferir de forma precisa la información a los estudiantes. Este enfoque se diferencia de los anteriores porque los estudiantes estructuran su conocimiento sobre los contenidos mediante una participación dinámica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enfoque D: Es una estrategia de enseñanza centrada en el estudiante que tiene la intención de que estos construyan los conceptos por sí mismos. Los docentes que adoptan este enfoque enfatizan en las estrategias centradas en los estudiantes para ayudarlos a aumentar y ampliar el enfoque que tienen sobre el mundo. En ese sentido, reconocen que una estrategia centrada en los estudiantes es muy importante, ya que son ellos quienes necesitan desarrollar sus propias concepciones y organizar sus conocimientos. Estos profesores expresan la intención de enseñar a los estudiantes a aprender los contenidos de la disciplina mediante el uso de ejemplos relacionados con la experiencia del estudiante y demostrando los principios que se deben aprender.

Enfoque E – Se trata de una estrategia de enseñanza enfocada en los estudiantes con la intención de hacerlos cambiar sus propias concepciones. En este enfoque, los profesores eligen una estrategia centrada en el estudiante para ayudarlos a cambiar sus formas de ver el mundo o sus concepciones acerca del fenómeno que están estudiando. Por ello, el énfasis está en concentrarse más en el proceso de aprendizaje que en su propio desempeño. En este enfoque se requiere que los estudiantes reconstruyan sus conocimientos para construir una nueva visión de la realidad y desarrollar nuevas concepciones sobre su entorno. Los docentes, a su vez, fomentan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, brindan espacio y tiempo para la interacción y discusión de los problemas que enfrentan, asignan tiempo en clase para cuestionar sus ideas, promueven el debate y utilizan la evaluación para estimar cambios conceptuales y para nivelar a los estudiantes.

Shepard y Gilbert (1991) realizaron estudios para descubrir la relación entre los métodos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y encontraron que los profesores que en sus prácticas docentes adoptan enfoques similares a los designados como D y E, alientan a los estudiantes a adoptar enfoques de aprendizaje profundo. En ese sentido, Prosser *et al.* (1994) enfatizan que la enseñanza centrada en el estudiante mejora el rendimiento académico, ya que tiene en cuenta la presentación y el desarrollo de concepciones alternativas del conocimiento, sustentadas en la discusión. Estos autores también señalan que la enseñanza dirigida a las concepciones existentes de los estudiantes tiene más probabilidades de fomentar el aprendizaje basado en una orientación de significado personal, para así incrementar la calidad de los resultados del aprendizaje.

Al evaluar los enfoques antes mencionados, Paiva y Lourenço (2017) indican que la descripción de los enfoques de enseñanza tiene puntos en común con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, es decir, los elementos intencionales y estratégicos. Así, aunque no se indica la presencia de una relación causal entre ellos, los enfoques de los profesores sobre la enseñanza A y B revelarían características comunes con el enfoque superficial para aprender, mientras que los enfoques D y

E de la enseñanza manifestarían características comunes con el enfoque profundo para aprender.

Ante esta observación, Prosser *et al.* (1994) cuestionaron si los profesores que eligen enseñar usando los enfoques A y B, centrándose solo en la transmisión de conocimientos, podrían fomentar enfoques de aprendizaje superficiales en sus aulas. En busca de respuestas, Trigwell y Prosser (1996) iniciaron un proyecto empleando metodologías cuantitativas, considerando poco práctico, tanto pragmática como económicamente, continuar este estudio utilizando métodos cualitativos. Prosser y Trigwell, basándose en los resultados obtenidos de estudios cualitativos, desarrollaron el ATI (Approaches to Teaching Inventory), que es un inventario para evaluar las intenciones y estrategias identificadas previamente en los estudios fenomenográficos, ahora mediante un instrumento de autoinforme. Este inventario incluye ítems basados en las conductas de los docentes en cada uno de los enfoques descritos (Prosser & Trigwell, 2000, 2006; Trigwell & Prosser, 1996, 2004). Los ítems fueron extraídos de entrevistas realizadas a profesores, con el objetivo de reflejar cada categoría de intención y estrategia. Después de repetidos análisis estadísticos del instrumento, el ATI se redujo a 22 ítems, organizados en dos tipos de enfoques de enseñanza: un enfoque centrado en el estudiante, para promover cambios conceptuales (enfoque integral), y un enfoque centrado en el docente, para transmitir información (enfoque transmisivo). Entonces, para promover una enseñanza de calidad, los docentes deben conocer sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, su enfoque de enseñanza, así como sus respectivos resultados (Schwartz & Goldstone, 2016). También es importante comprender las concepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje y desarrollar contextos de enseñanza y aprendizaje ellos experimenten un enfoque de aprendizaje profundo, lo que implica necesariamente optar por un enfoque centrado en el estudiante (Prosser & Trigwell, 2000). Los conceptos de aprendizaje profundo y superficial, que se desarrollaron entre las décadas de 1970 y 1980 del siglo pasado, están bien establecidos en el discurso educativo actual. Sin embargo, se argumenta que esta dicotomía es una simplificación y que es necesaria una comprensión más integral de los conceptos y sus interconexiones con la situación general de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 2014; Thurber, 2021).

Con base en estos conceptos, existe es necesario reajustarlos y adaptarlos a la nueva realidad educativa pospandemia. Incluso es más urgente conocer cómo las pedagogías en línea sirven a los intereses tanto de profesores como de estudiantes, a fin de permitir los mismos niveles de participación y resultados para todos los involucrados en el proceso educativo. Sin embargo, aunque existe diversidad de recursos, no se puede evitar cuestionar el impacto de estas nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en profesores y estudiantes. Por ello, Biesta (2019) indica que algunas de las formas más populares de educación mediada por tecnología (por ejemplo, charlas TED, MOOC, videos instructivos de YouTube) se llevan a cabo de una manera más o menos tradicional, donde alguien habla y explica para que otros lo vean, escuchen y aprendan. En consecuencia, la reflexión continua es

fundamental para seguir el ritmo de los cambios sociales, tecnológicos y culturales, asegurando una confluencia entre la práctica educativa y las demandas de la sociedad contemporánea (Araújo, 2023).

Allen *et al.* (2020) sostienen un enfoque más sistemático, compartido y estratégico para construir la base de conocimientos sobre el aprendizaje en línea en el proceso de formación docente. Así, esto requerirá una mayor coordinación y colaboración entre los investigadores para que los estudios se orienten al abordaje de los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en línea.

Pero, ¿esta fase de enseñanza confinada nos llevará a adoptar procedimientos tradicionales, como señala Biesta (2019)? ¿O surgirán nuevas concepciones de enseñanza, aprendizaje y compromiso mutuo que fomentarán tipos más amplios de enfoques de enseñanza entre los docentes y desencadenarán enfoques más profundos del aprendizaje en los estudiantes? Corresponde a todos los implicados en las actividades educativas estructurar estos itinerarios. El estudio de Hederich-Martínez *et al.* (2022) sobre los patrones de aprendizaje con docentes en formación afirma que las transformaciones observadas son las esperadas: a medida que avanzan en sus carreras, las tendencias reproductivas y las tareas repetitivas desaparecen para dar paso a una aproximación al conocimiento más profunda, reflexiva y crítica.

3. CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

Cuando los estudiantes comienzan el año académico, varían significativamente en cuanto a su percepción del aprendizaje. Sus concepciones del aprendizaje abarcan experiencias pasadas (Prosser & Trigwell, 2000) y determinan la calidad de los resultados del aprendizaje (Schwartz & Goldstone, 2016). Las concepciones de aprendizaje son formas distintas que tienen las personas para expresar sus pensamientos sobre el aprendizaje, para sí mismos, sus mejoras o cualquier otra dimensión (Murtonen *et al.*, 2022). Por tanto, es importante comprender las razones y estrategias que subyacen al aprendizaje de los estudiantes. Esta información sobre la conducta académica es una herramienta fundamental para la intervención psicológica individual, ya que ayuda a los estudiantes a comprender su proceso de aprendizaje y brinda una posibilidad de para mejorar la calidad de su aprendizaje (Paiva & Lourenço, 2017).

Marton (1975) analizó las relaciones causales entre el procesamiento cognitivo y la manera en que los estudiantes experimentan el aprendizaje en general, es decir, sus concepciones del aprendizaje. Los resultados indican que existen dos niveles de procesamiento, uno superficial y otro profundo, y que pueden modificarse alterando las condiciones de aprendizaje. Asimismo, propuso que diferentes estudiantes demuestran distintos niveles de procesamiento, incluso cuando se exponen a condiciones de aprendizaje uniformes. El autor concluyó que la elección de un determinado nivel de procesamiento sobre otro dependería de las concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje y de sus propias concepciones como estudiantes. De manera similar, Paiva y Lourenço (2017) resaltaron la importancia

de conocer las concepciones de los estudiantes sobre cómo aprenden a desarrollar contextos de enseñanza y aprendizaje que se puedan considerar, a su vez, como generadores de enfoques de aprendizaje profundo.

En la línea fenomenográfica, Säljö (1979) realizó una investigación con el propósito de reconocer las concepciones de los individuos sobre el aprendizaje por medio de entrevistas. Se solicitó a los encuestados responder la siguiente pregunta: “¿Qué significa aprender para usted?” El estudio reveló que muchos sujetos respondieron considerando que el aprendizaje es una actividad particularmente reproductiva. Otros reconocieron la influencia del contexto de aprendizaje sobre cómo se aprende y qué se aprende. Otros participantes también se refirieron a un proceso evolutivo en la percepción del aprendizaje a lo largo de la trayectoria académica. El autor concluyó que las concepciones sobre el aprendizaje se relacionarían con la adopción de un enfoque superficial del estudio en el primer caso y de un enfoque profundo en el segundo.

Posteriormente, Säljö (1979) amplió su distinción inicial entre una concepción reproductiva y una concepción interpretativa del aprendizaje para incluir cinco concepciones más particulares del aprendizaje: (i) aprender cómo aumentar el conocimiento; (ii) aprender a memorizar; (iii) aprender datos y procedimientos que puedan aplicarse; (iv) aprender a abstraerse del significado; y (v) el aprendizaje como un proceso interpretativo para comprender la realidad. Este conjunto de concepciones representa una secuencia o jerarquía de desarrollo que Säljö (1979) sostiene de dos maneras: primero, algunos de los entrevistados hicieron observaciones relacionadas con un proceso de transición que vivieron entre la escuela secundaria y la universidad; en segundo lugar, mantuvo el supuesto de un paralelismo entre los resultados alcanzados en esta investigación y una descripción del desarrollo intelectual expuesto.

Van Rossum y Schenk (1984) confirmaron las concepciones de aprendizaje propuestas por Säljö (1979), ya que el 75 % de los estudiantes que expresaron las tres primeras concepciones optaron por un enfoque superficial en la lectura de textos. Sin embargo, prácticamente todos los estudiantes que expresaron las dos últimas concepciones de aprendizaje escogieron un enfoque profundo al leer el texto. Además, hubo una separación entre la tercera y la cuarta concepción del aprendizaje. Así, se concluyó que el enfoque superficial se relaciona con las dos primeras concepciones de aprendizaje, y el enfoque profundo se asocia con la cuarta y la quinta. La tercera concepción aparece como un punto intermedio entre los dos conjuntos (Marton & Säljö, 1997).

En el mismo estudio, los autores mencionaron la existencia de una relación entre las formas de experimentar el aprendizaje general (concepciones de aprendizaje) y las formas de experimentar el aprendizaje basado en la lectura de un texto (enfoques de aprendizaje). Este prototipo de relación fue confirmado por otros investigadores. Según Sacristán (2013), toda experiencia pedagógica y toda acción didáctica supone el objetivo de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre el sujeto que sostiene contenidos o que desarrolla diferentes capacidades, de modo tal que dichas funciones y capacidades se transformen y enriquezcan, lo que en general llamamos aprendizaje. Sin

embargo, para que este encuentro sea fructífero, el contenido debe ser significativo, relevante y desafiante, lo que es más probable que esté presente si el encuentro también ha sido mediado adecuadamente y motiva al aprendiz.

Martin and Ramsden (1987) demonstrated the existence of a direct relationship between students' conceptions of learning and their academic performance at the end of the school year, a finding also supported by other more recent studies (Lourenço & Paiva, 2015; Tsai *et al.*, 2016). Students with lower scores expressed the learning concepts identified as learning through memorization and learning to acquire facts and procedures that can be applied, while students with higher scores expressed the concepts of learning as an abstraction of meaning and learning as an interpretive process to understand reality. In turn, Eklund-Myrskog (1997), in a study conducted in Finland, concludes that learning conceptions are context-dependent. Säljö (1988) had previously argued that learning conceptions are relational phenomena and not intrinsic attributes of individuals' minds. Martin y Ramsden (1987) encontraron una relación directa entre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento al final del año académico, lo que tiene respaldo en otros estudios más recientes (Lourenço & Paiva, 2015; Tsai *et al.*, 2016). Los estudiantes con calificaciones más bajas expresaron las concepciones de aprendizaje relacionadas con aprender mediante la memorización y aprender datos y procedimientos que pueden ser aplicados, mientras que los estudiantes con mejores calificaciones expresaron concepciones de aprendizaje asociadas con la abstracción de los significados y el aprendizaje como un proceso interpretativo para comprender la realidad. A su vez, Eklund-Myrskog (1997) concluyó que las concepciones de aprendizaje dependen del contexto, mientras que Säljö (1988) sostuvo anteriormente que las concepciones del aprendizaje son fenómenos relacionales y no solo atributos intrínsecos de la mente de los individuos. En un estudio realizado por Marton *et al.* (1993) sobre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios, se identificaron cinco concepciones similares a las definidas por Säljö, a las que se añadió una sexta (Marton & Säljö, 1997), denominadas:

- A. Aumentar el conocimiento;
- B. Memorización y reproducción;
- C. Aplicación;
- D. Comprensión;
- E. Ver las cosas de manera diferente;
- F. Cambiar como persona.

La primera concepción del aprendizaje considera el acto de aprender como algo cuantitativo, donde los estudiantes participan en actividades de aprendizaje con el único propósito de ampliar sus conocimientos. En la segunda concepción, aún dentro de la perspectiva cuantitativa, el proceso educativo también apunta a la imitación exacta del material de aprendizaje para repetirlo en evaluaciones

sumativas y en otras evaluaciones futuras. El aprendizaje incluye la etapa de adquisición, pero también la etapa de aplicación, es decir, la capacidad para hacer algo, es decir, aplicar el material aprendido. La tercera concepción expresa una convicción inherente: la intención de recibir y acumular conocimientos para aplicarlo en situaciones específicas. Por lo tanto, el énfasis está en la aplicación, y no se limita a la reproducción rigurosa del material aprendido en las evaluaciones sumativas. En este contexto, aplicar significa readquirir lo aprendido y utilizarlo en la práctica. En la cuarta concepción, donde el aprendizaje se entiende como la comprensión de algo, el aprendizaje se considera un proceso integral que abarca el uso del conocimiento adquirido y la capacidad de integrar este conocimiento en otros contextos. Por tanto, la base del proceso de aprendizaje se centra en el estudiante y no en el conocimiento extrínseco. En la quinta concepción del aprendizaje, el estudiante juega un papel más activo con el material de estudio, enfocándose en el proceso de cambio para que el estudiante transforme su manera de pensar sobre el mundo. En esta concepción, los resultados del aprendizaje no se limitan a la situación de estudio, permitiendo al estudiante obtener nuevas perspectivas sobre los fenómenos circundantes. La sexta concepción está relacionada con las dos anteriores, y como destacan Marton *et al.* (1993), incluye al estudiante no solo como agente de adquisición, retención y aplicación de conocimientos sino también como receptor de las consecuencias de este aprendizaje. También representa la capacidad para afrontar la realidad de manera integral, influyendo en la percepción de uno mismo, donde el estudiante se ve como un individuo más capaz y como agente de su aprendizaje.

Así, las investigaciones sobre las diferencias entre los estudiantes en su aprendizaje y en su forma de experimentar la realidad ampliaron sus perspectivas en la teoría fenomenográfica denominada Teoría de la Variación, que enfatiza en el aspecto estructural de la concepción (Marton & Pang, 2006). Este cambio puede verse como un retorno a las preguntas originales sobre el aprendizaje a partir de las cuales comenzaron los estudios fenomenográficos. En estudios de la década de 1970, los investigadores centraron su atención en describir la variación que podían detectar (experiencia) entre las diferentes maneras en que las personas experimentaban los diferentes fenómenos. Recientemente, los investigadores continúan centrándose en los diversos aspectos del mundo que experimentan los estudiantes. Sin embargo, señalan que la importancia que se le brinda a conocer la estructura no se realiza entre las concepciones sino dentro de las concepciones (Marton y Pong, 2005).

En cuanto a los instrumentos de evaluación dentro del paradigma SAL (siglas en inglés de Students Approaches to Learning), es importante destacar el esfuerzo por operacionalizar la conducta de estudio de los estudiantes. En este contexto destaca el Study Behavior Questionnaire (SBQ; Biggs, 1987a), que tiene como objetivo evaluar de forma dimensional la conducta de estudio (Biggs, 1987a): aspiración académica, interés académico, neuroticismo académico, internalidad, técnicas de estudio y

organización, estrategia de reproducción, dependencia, asimilación significativa, ansiedad por evaluación y apertura.

La investigaciones realizadas por Biggs validaron la versión inicial del SBQ que tuvo continuas revisiones y culminó en una nueva versión denominada Study Process Questionnaire (SPQ) (Biggs, 1987b) para estudiantes universitarios, así como una versión para estudiantes de secundaria denominada el Learning Process Questionnaire (LPQ; Biggs, 1987c). El SPQ evalúa diez aspectos del comportamiento en el estudio. Sin embargo, los análisis factoriales iniciales permitieron a Biggs agrupar las escalas en tres factores relacionados con las dimensiones del proceso de estudio: Reproducción, Internalización y Organización (Biggs, 1978).

El autor concluyó que los ítems del cuestionario están asociados con una estructura Valor-Motivo-Estrategia, es decir, un conjunto de ítems para cada uno de esos factores. Este hallazgo condujo al desarrollo del Modelo de Proceso de Estudio de Estrategia-Motivo-Valor 3 x 3, diseñado para abordar las preguntas de los estudiantes cuando desarrollan diversas actividades de aprendizaje (por ejemplo, ¿Por qué estoy estudiando esta asignatura? ¿Cómo alcanzaré los objetivos?).

En cuanto al Factor I – Reproducción – los estudiantes consideran al estudio como un medio para lograr una meta. En cuanto a las estrategias utilizadas, el objetivo es evitar el fracaso académico, centrándose en los contenidos esenciales del plan de estudio. Los estudiantes no asignan ningún significado especial a los conocimientos que adquieren, limitándose a reproducirlos durante las evaluaciones (Biggs, 1988b).

En cuanto al Factor II – Internalización – los valores primarios son la autorrealización y el crecimiento personal. Los estudiantes muestran interés en las asignaturas que deben aprender, buscando desarrollar sus habilidades y motivaciones, e invierten energía en sus estudios de acuerdo con sus intereses intrínsecos (Biggs, 1990). Las estrategias utilizadas por los estudiantes tienen como objetivo dar significado al contenido estudiado, relacionando así diversos materiales de aprendizaje.

Por último, el Factor III –Organización– en términos de estructura, está menos definido. Un valor emergente en este factor es la competencia, ya que la universidad se percibe como un lugar donde los estudiantes pueden demostrar sus capacidades (Biggs, 1984). Estos estudiantes adoptan estrategias válidas motivados por el éxito e impulsados por la necesidad de alcanzar la excelencia académica, siendo metódicos en su trabajo, con el objetivo de cumplir las metas académicas propuestas y cumpliendo rigurosamente los plazos de entrega de las tareas (Biggs, 1987a).

En ambas versiones (SPQ y LPQ), Biggs diferenció tres dimensiones del proceso de estudio, que redefinió como Utilización, Internalización y Éxito. Cada una de estas dimensiones revela un componente cognitivo (estratégico) y uno afectivo (motivacional) (Biggs, 1979). La base teórica subyacente está en la sospecha de que los estudiantes tienen motivos estables, pero diversos, para estudiar o aprender y, en consecuencia, utilizan diversas estrategias para lograrlos. Las tres dimensiones del proceso de aprendizaje o estudio y la relación entre estrategias y motivos presentes en el SPQ y LPQ se pueden resumir de la siguiente manera (Biggs, 1984, 1988a):

Dimensión de utilización - Los estudiantes revelaron dos motivos relacionados para estudiar: el primero se relaciona con las razones genuinas de su elección de universidad, y el motivo más cercano, aunque no del todo satisfactorio, fue evitar el fracaso (Biggs, 1990). Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes tienen como objetivo evitar el fracaso académico, enfocándose en los contenidos esenciales presentados por los docentes. Los estudiantes estudian lo mínimo necesario, reproduciendo conocimientos en exámenes o pruebas sin atribuirles un significado personal (Biggs, 1979, 1988a).

Dimensión de internalización - La motivación de los estudiantes es intrínseca, ya que eligen asistir a la universidad como una forma de realización personal y se comprometen profundamente con el contenido de su aprendizaje y les preocupa desarrollar sus intereses y competencias (Biggs, 1990). En términos de estrategias, adoptan lecturas profundas de los materiales de aprendizaje, interconectan las asignaturas en una estructura conceptual significativa, y el éxito académico se logra potencialmente solo cuando los objetivos de aprendizaje definidos por los estudiantes coinciden con los formulados por los profesores (Biggs, 1984).

Dimensión del éxito - La motivación de estos estudiantes se alinea con una elección de vida competitiva, encaminada hacia un rendimiento académico elevado (Biggs, 1979, 1984). Sus estrategias cognitivas están orientadas a cumplir con estos estándares. En consecuencia, se organizan distribuyendo su tiempo de estudio de la mejor manera posible, por ejemplo, cumpliendo con los plazos de entrega de las tareas (Biggs, 1979).

La práctica docente puede motivar a los estudiantes para desarrollar enfoques de aprendizaje más significativos, dirigiendo su atención a la comprensión de las asignaturas más que a solo reproducir sus contenidos durante las evaluaciones (Lourenço & Paiva, 2015). Sin embargo, tal objetivo educativo requiere usar metodologías activas que promuevan diferentes enfoques de las tareas académicas así como de métodos de evaluación que enfatizan en la estructura de contenidos en lugar de la memorización de materias independientes, entre otros aspectos. Si bien la literatura menciona que es difícil incentivar a los estudiantes para adoptar un enfoque profundo del aprendizaje, se destaca la necesidad de modificar el contexto de enseñanza y aprendizaje para cambiar las percepciones de los estudiantes sobre dicho contexto (Holmbukt, 2018), siendo esta una etapa esencial para el éxito educativo.

Según Biesta (2019), para desarrollar las concepciones de aprendizaje será necesario evolucionar e incorporar nuevos conceptos instruccionales. Estos nuevos objetivos educativos deben priorizar las experiencias centradas en el estudiante, ser más abiertos a otras formas de aprender y no restringir el pensamiento a estructuras funcionales rígidas y a formatos tradicionales. El autor también enfatiza que el foco debe ser el estudiante, considerando sus necesidades, experiencias previas, conocimientos y motivaciones. De igual forma, será necesario un cambio de mentalidad en este nuevo paradigma contextual, ya que los componentes emocionales y psicológicos del individuo son relevantes al momento de dar sentido al aprendizaje.

Lacerda y Guerreiro (2023) mencionan que el aprendizaje solo es efectivamente significativo cuando el docente puede interactuar con los sujetos del proceso,

cambiando de una visión basada en la enseñanza a una enfocada en el aprendizaje. Entonces, no se trata simplemente de tener una interacción superficial entre los sujetos del proceso de aprendizaje, sino de un cambio de actitud y de concepción.

Thurber (2021) afirmó que la reciente pandemia marcó el comienzo de una nueva era de aprendizaje digital, donde el contenido de las asignaturas es más adaptable y más centrado en los estudiantes. Entonces, de acuerdo con el conocimiento actual, nunca antes habíamos poseído un conocimiento tan amplio sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo se desarrollan los procesos de apoyo al aprendizaje.

4. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Según Shulman (2014), las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes se refieren a sus creencias, ideas y conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes. Estas concepciones pueden cubrir diversas áreas, incluidas las teorías del aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los roles de los estudiantes y de los profesores en el aula, la evaluación del aprendizaje y el entorno de aprendizaje ideal. El autor destaca que las concepciones de los docentes pueden estar influidas por sus experiencias personales, formación profesional, valores, cultura académica y teorías educativas en las que han sido formados. Por ello, es importante comprender las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes porque esto puede afectar sus prácticas docentes, enfoques pedagógicos e interacciones con los estudiantes.

Las concepciones del docente sobre cómo los estudiantes desarrollan su aprendizaje tienen potencial para estructurar las guías de su práctica pedagógica. Prosser *et al.* (1994) identificaron las siguientes concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos:

Concepción A - El aprendizaje como una forma de acumular información para satisfacer requisitos externos: Los profesores que expresan esta concepción ven el aprendizaje de los estudiantes como una acumulación de habilidades, leyes, datos, fórmulas, principios y definiciones, que añaden o reemplazan conocimientos previos, utilizando mecanismos denominados hábitos de aprendizaje. Estos profesores se centran en la información, pero descuidan la relación de la nueva información con el conocimiento existente, estableciendo asociaciones con la realidad pero siempre desde su perspectiva, que puede no ser importante para los estudiantes. Los docentes que defienden esta concepción contemplan el aprendizaje como la capacidad del estudiante para utilizar la información para resolver ejercicios de práctica en el aula, argumentando que habrá aprendido algún contenido si logra resolver dichos ejercicios con éxito;

Concepción B - El aprendizaje como forma de adquirir conceptos para satisfacer demandas externas: Para estos docentes, el aprendizaje es visto como un proceso de desarrollo de significado mediante la adquisición de los conceptos asociados con la disciplina misma, y el conocimiento sobre la relación entre estos conceptos. La concepción de adquisición implica un incremento, desarrollo o construcción de conocimientos previos afines a los objetivos de la disciplina. Como en la Concepción

A, el resultado del aprendizaje está determinado extrínsecamente por los estudiantes, es decir, los conocimientos adquiridos ayudan principalmente en la resolución de problemas y ejercicios de clase;

Concepción C - El aprendizaje como forma de adquirir conceptos para satisfacer requerimientos internos: Al igual que en la Concepción B, el proceso de aprendizaje se refleja en la obtención de conceptos propios de la disciplina. La diferencia significativa radica en que el resultado del aprendizaje es visto no solo como una necesidad para satisfacer requerimientos externos sino como algo intrínseco a los estudiantes, quienes están concientes del nuevo aprendizaje y lo encuentran significativo;

Concepción D - El aprendizaje como forma de desarrollo conceptual para satisfacer necesidades internas: Los docentes consideran el aprendizaje como un mecanismo para desarrollar significados con base en una organización de conocimientos sistemáticos, detallados y ordenados sobre los acontecimientos en línea con una visión específica del mundo. Los estudiantes observan los acontecimientos mediante el desarrollo del significado particular que le asignan, y no por medio del conocimiento de la disciplina misma. Entonces, lo que distingue esta concepción de las demás es la comprensión de que la organización del conocimiento del estudiante puede no ser la misma que la del profesor. Similar a la concepción anterior, el aprendizaje es un proceso donde los estudiantes mejoran su rendimiento mediante el uso de criterios de comprensión establecidos por ellos para verificar si han aprendido algo; y

Concepción E - El aprendizaje como un medio para realizar cambios conceptuales para satisfacer las necesidades internas: Los profesores consideran el aprendizaje como la mejora de un determinado significado basado en un esquema propio usado por los estudiantes para apreciar los acontecimientos globales. Estos cambian la forma de reflexionar sobre la disciplina, reorganizando su visión actual de la realidad para generar una nueva. Así, este cambio conceptual se diferencia de la Concepción D porque incluye una opción que permite una nueva visión del mundo, en lugar de aumentar el significado dentro de la misma visión. Entonces, es un proceso donde los estudiantes son más concientes de que aprendieron algo nuevo.

Prosser y colegas (Prosser *et al.*, 1994; Prosser y Trigwell, 2000) informan de una fuerte relación empírica entre las concepciones de aprendizaje y de la enseñanza. Los docentes que tienen concepciones de enseñanza basadas en la transmisión de información y que no centran su esfuerzo en los estudiantes ni en su comprensión también presentan concepciones de aprendizaje que se restringen a la acumulación de información por parte de los estudiantes. Asimismo, los profesores que manifiestan conceptos de enseñanza más complejos manifiestan concepciones de aprendizaje más estructuradas. Biggs (2014) sugiere que algunos factores como el estilo cognitivo, la personalidad y los valores enfatizarían de manera diferente las estrategias de codificación y prueba, lo que resultaría en diferentes formas de estudiar que, a su vez, determinarían los resultados del aprendizaje. Por tanto, cualquier variación en el estilo de enseñanza del profesor que se desvíe del enfoque principal podrían dar lugar al cinismo, ansiedad o

atribuciones inapropiadas, y eso llevará al estudiante al desarrollo de actividades cognitivas inferiores o irrelevantes.

Los enfoques de aprendizaje se han convertido en conceptos genéricos dentro de un nuevo tipo de investigación educativa. Esto puede verse como un intento de fortalecer el papel dinámico del estudiante en su proceso de aprendizaje, aumentando la comprensión del significado del mundo que lo rodea y desarrollando un acercamiento profundo a la realidad (Tsai *et al.*, 2016). Así, la metacognición del estudiante lo hace consciente de sus procesos cognitivos y control sobre los mismos; en consecuencia, dichas cualidades pueden eventualmente facilitar el aprendizaje profundo (Holmbukt, 2018). Esto contribuye a la elaboración de conocimiento en entornos de aprendizaje más atractivos y estimulantes, los cuales promueven más experiencias prácticas y aprendizajes operativos (Imathiu, 2018).

Pellegrino y Hilton (2012) señalan una gama de habilidades (sociales, emocionales y cognitivas) que poseen los docentes y los padres para ayudar a los estudiantes a aprender fuera de la escuela, siendo útiles para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en este período pospandemia. Los recursos se agrupan según su propósito: (i) recursos curriculares, donde se incluyen la clases, videos, módulos de aprendizaje interactivo y cualquier otro recurso que apoye directamente a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades; (ii) recursos de desarrollo profesional, que pueden orientar a los maestros y los padres para ayudar a los estudiantes a seguir los contenidos del programa curricular, desarrollando sus habilidades para enseñar de forma remota o, de manera más general, para apoyar a los estudiantes a aprender de manera más independiente fuera del espacio escolar; y (iii) herramientas que pueden ayudar a gestionar la enseñanza y el aprendizaje, incluidas herramientas de comunicación, sistemas de gestión del aprendizaje u otras herramientas que los profesores, padres o estudiantes podrían utilizar para crear o acceder al contenido educativo.

Actualmente, en este período particular de recuperación del aprendizaje, es importante tener una imagen panorámica de las actividades de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el vínculo entre el proceso de gestión del cambio y el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea. Esto es importante porque se trata de superar la interrupción del aprendizaje del estudiante y, en consecuencia, garantizar la normalización de todas las actividades presenciales. Por ello, es fundamental que los profesores tengan una percepción muy realista de esta transición, que sean creativos y que proporcionen estrategias cuando surjan dificultades (Mishra *et al.*, 2020).

5. CONSIDERACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES

Los estudios sobre las concepciones de enseñanza de los docentes confirmarían que aquellos enfoques de enseñanza cualitativamente diferentes están relacionados

con diferentes enfoques del aprendizaje de los estudiantes y con distintos resultados de aprendizaje (Paiva & Lourenço, 2017). Según Murtonen *et al.* (2022), se espera que los docentes se centren en el aprendizaje de sus estudiantes para apoyarlos en lugar de solo transmitir contenidos y así lograr mejores resultados de aprendizaje. Un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes debe usarse como sinónimo de una buena enseñanza que reconozca y responda a las necesidades de los estudiantes para promover el aprendizaje.

Se realizaron algunos estudios para analizar posibles paralelismos entre la educación secundaria y la superior respecto a estos aspectos. Boulton-Lewis *et al.* (2001) investigaron las concepciones de enseñanza de los profesores de secundaria, su relación con las concepciones que tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes y su descripción de sus estrategias o prácticas de enseñanza. Cuatro meses después del inicio del año escolar, este grupo de investigación seleccionó a veinticuatro profesores de secundaria de colegios públicos y privados para entrevistas individuales. Estas entrevistas tuvieron como objetivo evaluar sus enfoques de enseñanza y sus concepciones de aprendizaje y enseñanza. Un año después, se realizó una segunda entrevista a dieciséis de los docentes de la muestra inicial para determinar si hubo algún cambio en sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, dado que los investigadores habían compartido con ellos los resultados de la primera entrevista. Sin embargo, ya que no se detectaron diferencias significativas entre las entrevistas, los investigadores decidieron analizar de forma conjunta los resultados de ambas entrevistas.

Los resultados obtenidos en este estudio fenomenológico permitieron reconocer cuatro categorías de concepciones de enseñanza y cuatro concepciones de aprendizaje. En la primera categoría de concepciones de enseñanza -transmisión de contenidos y habilidades- la enseñanza se ve como una transferencia de información, con el profesor y las asignaturas en el centro del proceso, y los estudiantes en un nivel inferior. En la segunda categoría - desarrollo de habilidades y comprensión - el docente guía el proceso de aprendizaje, y los estudiantes son los actores principales que deben alcanzar un cierto nivel de habilidades y comprensión del docente. La tercera categoría - la facilitación de la comprensión - se enfoca de forma conjunta en el profesor y el alumno, y ambos participan en la estructuración del significado personal. En la cuarta categoría - transformación -, el docente eventualmente ocupa un segundo plano y adapta la situación de aprendizaje para motivar a los estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad de ser dinámicos y desarrollarse en los planos afectivo, conductual y cognitivo. Boulton-Lewis *et al.* (2001) también resaltan que la mayoría de las estrategias relacionadas con cada diseño de enseñanza son consistentes con los diseños asociados. Se puede decir que en la primera concepción, el docente comunica, brinda y repite información. En la segunda, el profesor suele utilizar ilustraciones y tareas. En el tercero, el comportamiento del docente incluye estrategias donde las preguntas y el diálogo son frecuentes con el objetivo de motivar la reflexión y la comprensión de los estudiantes. Finalmente, en la cuarta concepción, el docente utiliza estrategias que brindan a los estudiantes la oportunidad de expresarse y mejorar.

Así, es posible inferir que las cuatro categorías de concepciones de enseñanza de los docentes se alinean con las respectivas concepciones del aprendizaje de los estudiantes: adquisición y reproducción de contenidos y habilidades; desarrollo y aplicación de habilidades y comprensión; desarrollo de la comprensión; y transformación. En la primera concepción del aprendizaje de los profesores, el alumno aprende mediante la repetición y la reproducción de información. En la segunda, el alumno se enfoca en la aplicación práctica del material aprendido. La tercera considera que el estudiante participa de forma dinámica, donde cuestiona, reflexiona, discute y desarrolla significados personales. Finalmente, la cuarta categoría contempla el crecimiento del estudiante como persona mediante tareas de análisis, discusión y toma de riesgos.

En la mayoría de los docentes participantes hubo coherencia entre los conceptos de aprendizaje y enseñanza (Boulton-Lewis *et al.*, 2001). Los profesores que veían la enseñanza como la transmisión de información sobre su asignatura consideraban que el aprendizaje de sus alumnos era la adquisición y repetición del material aprendido. Se observó que un número limitado de profesores que expresaban los conceptos de contenidos y transmisión/adquisición de habilidades eran profesores de lenguas extranjeras. Por otro lado, los docentes de Ciencias y Matemáticas presentaron conceptos intermedios de aprendizaje y enseñanza, donde la enseñanza es considerado como un medio para aumentar la comprensión y las habilidades de los estudiantes, y el aprendizaje es considerado como la adquisición, reproducción y mejora de la comprensión.

En cuanto a las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, tanto a nivel individual como dentro del departamento curricular, existe una relación entre las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje y los enfoques del aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, los profesores fomentan el uso de un enfoque superficial cuando admiten que su papel esencial se limita a transmitir sus conocimientos a sus alumnos (Boulton-Lewis *et al.*, 2001). Este comportamiento conduce a un modelo de aprendizaje donde los estudiantes se consideran como carentes de conocimientos, convirtiendo la enseñanza en un proceso unidireccional, en el que se impide a los estudiantes copiar información brindada y solo se les pide escuchar al profesor (Paiva & Lourenço, 2017). Así, sería beneficioso alentar a los profesores a repensar sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, dinamizando las clases y teniendo en cuenta los puntos de vista de los alumnos. Por ese motivo, la dificultad que tienen los profesores para cambiar convicciones profundas es la razón por la que muchos proyectos destinados a mejorar la calidad de la enseñanza tienen poco impacto (Murtonen *et al.*, 2022).

Si bien modificar los conceptos de aprendizaje de los estudiantes no sería una tarea sencilla, cambiar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza sería aún más difícil, ya que tienden a consolidarse después de algunos años de su carrera (Lacerda & Guerreiro, 2023). Para que ocurra un cambio conceptual en un contexto educativo determinado, Nussbaum y Novick (1982) advierten que es esencial pasar por tres etapas: (i) un mecanismo para determinar esquemas conceptuales que

posteriormente se comunican a las partes interesadas; (ii) un momento de inestabilidad y conflicto conceptual que lleva a los participantes a estar insatisfechos con sus concepciones actuales; y (iii) una etapa de reconstrucción y reformulación que resulte en un nuevo modelo conceptual.

Así, es fundamental incentivar a los docentes a reflexionar sobre su desempeño en el aula y participar en proyectos de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza. Los cambios conceptuales solo son posibles cuando los docentes diferencian sus concepciones de la enseñanza de su práctica, la cual está impulsada por la reflexión personal en comparación con la de otros colegas, y por el conocimiento de concepciones alternativas de enseñanza y aprendizaje (Lacerda & Guerreiro, 2023). Como lo mencionan Corcelles Seuba *et al.* (2023), uno de los principales desafíos para una transformación educativa deseable es promover experiencias de desarrollo profesional docente que puedan favorecerlo, así como a los grupos de docentes o a la comunidad escolar. Las prácticas de aprendizaje entre docentes, basadas en la colaboración y la movilización, así como los conocimientos profesionales para cuestionar sus prácticas, constituyen un mecanismo fundamental para identificar posibilidades de mejora. Si bien se reconoce el potencial de estas prácticas de colaboración profesional, la observación entre docentes es la menos utilizada, según el último informe TALIS (OCDE, 2019).

La reflexión debe ser un proceso metacognitivo que transforme la experiencia adquirida en conocimiento sobre la enseñanza y experiencias previas, y debe utilizarse para mejorar la práctica futura. En general, los investigadores aceptan que la reflexión es esencial, ya que ayuda a los profesores a ser más intencionales en su pensamiento sobre la enseñanza (Paiva & Lourenço, 2017).

En esta situación pospandemia, los docentes enfrentan importantes desafíos para adaptarse a la enseñanza en línea y mantener la comunicación con los estudiantes. Estos desafíos incluyen la necesidad de utilizar múltiples herramientas y recursos digitales para resolver problemas e implementar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Además de los objetivos de enseñanza, los profesores también deben mantener contacto con los estudiantes, apoyar el aprendizaje y su desarrollo, e integrar socialmente grupos con diferentes maneras de aprender. La imposibilidad de asistir a la escuela en varios niveles reveló que la formación y la competencia docente son relevantes para enfrentar desafíos específicos provocados por la pandemia. Sin embargo, esta situación puede indicar la necesidad de fortalecer las habilidades de los docentes en las áreas de comunicación y gestión de la enseñanza en línea. También puede fomentar la investigación sobre diversos sistemas de formación docente.

Araújo (2023) menciona que, conociendo estas diferentes perspectivas, es importante enfatizar que no existe una concepción superior a todas las demás. Cada enfoque aporta de forma significativa a la práctica educativa, y la elección de la perspectiva adecuada está condicionada por el contexto, los objetivos educativos y las características de los estudiantes. Por esto, el reconocimiento de la diversidad permite a los docentes adoptar un enfoque más flexible y adaptable, permitiéndoles

ajustar sus prácticas de acuerdo con las necesidades específicas de cada situación de aprendizaje. Por ello, es fundamental que los docentes tengan apertura al diálogo y a la reflexión constante, que cuestionen sus propias concepciones y que busquen consistentemente mejorar sus prácticas.

6. CONCLUSIONES

En el transcurso de este texto reflexivo se mencionó que para promover una enseñanza de calidad, los docentes deben ser conscientes de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, su enfoque pedagógico y sus consecuencias. También se enfatizó la importancia de comprender las concepciones de los estudiantes sobre las situaciones que facilitan su aprendizaje y mejorar los contextos de enseñanza y aprendizaje donde experimentan enfoques de “aprendizaje profundo” mediante la práctica docente, lo que necesariamente implica un enfoque centrado en el estudiante (Murtonen *et al.*, 2022). Este aprendizaje debe fomentar modos de representación amplios (visual, auditivo, táctil y espacial), con el objetivo de preparar a los jóvenes para la vida adulta, profesional y social. Esta situación debería promover la integración de disciplinas prácticas y teóricas, con el objetivo de abordar los problemas que impactan en la vida de los estudiantes fuera de la escuela. Por ello, a pesar de que los docentes expresaron intenciones para mejorar su enseñanza, tal vez no puedan implementar esas mejoras debido a la falta de preparación pedagógica.

Considerando que para modificar el contexto de aprendizaje se requiere la participación de los docentes, parece importante presentar un espacio para la concientización y el posible cambio en las concepciones intuitivas del aprendizaje y la enseñanza durante su formación. Esto es crucial, especialmente para quienes comienzan una carrera docente, ya que tienden a percibir la enseñanza principalmente como un proceso de transmisión de conocimientos. Esto indica que es importante implementar la capacitación continua de los docentes con el objetivo de incrementar la calidad de su enseñanza, brindándoles conocimientos y prácticas relevantes para su acción educativa e instructiva, por lo que es esencial integrar las contribuciones de diferentes teorías sobre el aprendizaje en un marco coherente y operativo. Los profesores deben dominar los principios de organización del contexto de aprendizaje para modificar y/o aprovechar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. El dominio de estos principios por parte de los docentes será garantizado, no solo por la simple exposición, sino también por la experiencia directa, la interpretación crítica, el conocimiento de su aplicación en situaciones reales y el conflicto con los principios que guían naturalmente su actuación.

Así, la formación continua de los docentes es fundamental para incrementar la calidad de la enseñanza dotándolos de conocimientos y prácticas relevantes. Los futuros docentes deberían tener oportunidades de aprendizaje en el desarrollo profesional con prácticas asistidas, ya que si bien pueden aprender a partir de los

resultados de las investigaciones sobre prácticas eficaces de enseñanza en línea, el aula física sigue siendo el entorno principal para el aprendizaje de los estudiantes (König *et al.*, 2020).

Por ese motivo, según Araújo (2023), el desarrollo profesional mediante las oportunidades de aprendizaje y el intercambio de experiencias permite a los docentes profundizar en su comprensión de las concepciones y reflexionar sobre su aplicación práctica. El autor enfatiza que mediante este proceso reflexivo los docentes pueden fomentar una educación más involucrada y significativa, alineada con las necesidades de los estudiantes, capacitándolos para convertirse en ciudadanos críticos, creativos y participativos en una sociedad en constante cambio.

Finalmente, el objetivo de este texto fue inducir la reflexión de quienes participan en el proceso educativo, planteando nuevas preguntas que podrían ser exploradas en el futuro. También puede contribuir a mejorar la comprensión de algunos factores que determinan la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Así, queda todavía un largo camino por recorrer en el estudio de las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar portugués. Esta investigación es necesaria para promover prácticas docentes que contribuyan al aprendizaje significativo, la promoción del éxito educativo y cambios cualitativos en estudiantes y docentes, hacia una escuela de excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(33), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Araújo, F. R. D. (2023). Concepções epistemológicas da prática educativa: explorando os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(10), 2819-2827. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.11860>
- Bastable, S., Sopczyk, D., Gramet, P., & Jacobs, K. (2019). *Health professional as educator: Principles of teaching and Learning* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: world-centred education in an age of learning. *E-Journal of the Philosophy of Education*, 4, 55-69. [https://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04\(Biesta\).pdf](https://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04(Biesta).pdf)
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279. <https://eric.ed.gov/?id=EJ202553>
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J. B. (1984). Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 111-134). Orlando: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>

- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED308200>
- Biggs, J. B. (1987c). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Users' Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED308199>
- Biggs, J. B. (1988a). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 186-228). New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (1988b). Assessing students' approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206. <https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/00050068808255604>
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. (2014). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach? In J. Rober, J. Sternberg, & Li-fang Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (pp. 76-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605986>
- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P., & Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35-51. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1)
- Corcelles-Seuba, M., Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Miquel-Bertran, E., y Ribosa-Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- Eklund-Myrskog, G. (1997). Students' views of learning in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(2), 179-188. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383970410205>
- Felix, B. S., Octaviani, M. I. C., & Freitas, R. O. F. (2024). O desenvolvimento infantil e a integração das tecnologias digitais na educação. *Revista Educação em Páginas*, 3(3), e13801. <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.13801>
- Hederich-Martínez, C., Camargo-Uribe, A., y Hernández-Valbuena, C. (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. *Estudios Sobre Educación*, 42, 195-215. <https://doi.org/10.15581/004.42.009>
- Holmbukt, T. (2018). Interdisciplinary approaches for deep learning. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(1), 3-24. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i1.425>
- Imathiu, S. (2018). Use of Web 2.0 technologies as mediation tools in higher education with focus on YouTube'. *Current Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 21-28. <https://doi.org/10.12944/CRJSSH.1.1.03>
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490. <https://link.springer.com/article/10.1023/a:1026569608656>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lacerda, C. R., & Guerreiro, M. G. (2023). Aprendizagem significativa: estudo sobre a visão dos professores no Ensino Superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9, e023036. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8668162>

- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *Revista CES Psicologia*, 8(2), 47-75. <https://www.researchgate.net/publication/283734536>
- Martin, E., & Ramsden, P. (1987). Learning skills or skill in learning? In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Pipher (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp. 155-167). Society for Research into Higher Education and Open University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1987-97850-014>
- Marton, F. (1975). On non-verbatim learning: I. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16(1), 273-279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1975.tb00193.x>
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300. <https://www.scrip.org/reference>
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 39-58). Scottish Academic Press Limited. https://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter3.pdf/referencespapers?referenceid=537795
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 96-107. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Murtonen, M., Antoa, E., Laakkonen, E., & Vilppua, H. (2022). University teachers' focus on students: examining the relationships between visual attention, conceptions of teaching and pedagogical training. *Frontline Learning Research*, 10(2), 64-85. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i2.1031>
- Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183-200. <https://doi.org/10.1007/BF00414279>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-re-sults-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2017). Abordagens ao ensino: Implicações no processo de aprendizagem dos alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(3), 1022-1041. <https://doi.org/10.12957/epp.2017.37700>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, L. H. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academic Press.
- Piletti, N., & Rossato, S. M. (2011). *Psicologia da aprendizagem: Da teoria do condicionamento ao construtivismo*. Contexto.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/toc/20448279/1997/67/1>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.

- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Open University Press.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709905X43571>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Ed. Penso.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective I. Some common-sense conceptions, Report*, 76. University of Göteborg, Institute of Education.
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings: methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning: new perspectives* (pp. 32-48). London: Kogan Page. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271390975104>
- Schwartz, D., & Goldstone, R. (2016). Learning as coordination: Cognitive psychology and education. In L. Corno, & E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 61-75). Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2016-02743-005>
- Semper, J. V. O., y Iriso, I. L. (2022). La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios Sobre Educación*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.15581/004.43.003>
- Sheppard, C., & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22(3), 229-249. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00132289>
- Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>
- Thurber, D. (2021). Designing learning experiences for the future of learning in the digital age: a proposed framework. *Current Issues in Education*, 22(1), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1378135>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32 (1), 77-87. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Tsai, P. S., Tsai, C. C., & Hwang, G. H. (2016). The effects of instructional methods on students' learning outcomes requiring different cognitive abilities: context-aware ubiquitous learning versus traditional instruction. *Interactive Learning Environments*, 24(7), 1497-1510 <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1035730>
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00846.x>
- Woods, P. J., & Copur-Gencturk, Y. (2024). Examining the role of student-centered versus teacher-centered pedagogical approaches to self-directed learning through teaching. *Teaching and Teacher Education*, 138, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104415>

APPROACHES AND CONCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING: TOWARDS THE SCHOOL OF EXCELLENCE

Enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje: hacia la escuela de excelencia

Abílio A. LOURENÇO*, Sabina VALENTE**, Sergio DOMINGUEZ-LARA*** & Celso FULANO****

**University of Minho. Portugal.*

***CARE - Research Center on Health and Social Sciences, Polytechnic Institute of Portalegre;*

Research Centre in Education and Psychology; University of Évora. Portugal.

****Universidad Privada Norbert Wiener. Peru.*

*****Pedagogical University of Maputo. Moçambique.*

privadoxy@gmail.com; svalente@ippportalegre.pt; sdominguezmpcs@gmail.com; celsosimaofulano2009@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6920-0412>; <https://orcid.org/0000-0003-2314-3744>;

<https://orcid.org/0000-0002-2083-4278>; <https://orcid.org/0000-0002-1085-008X>

Date received: 09/04/2024

Date accepted: 12/06/2024

Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Lourenço, A. A., Valente, S., Dominguez-Lara, S. & Fulano, C. (2025). Approaches and Conceptions of Teaching and Learning: Towards the School of Excellence [Enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje: hacia la escuela de excelencia]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 65-89. <https://doi.org/10.14201/teri.31936>

ABSTRACT

From the literature review emerges the premise that, to foster quality teaching, teachers must be aware of their approaches and conceptions of teaching and learning, as well as their pedagogical practices and corresponding outcomes. This awareness allows teachers to critically reflect on their practices, identify strengths and areas for improvement, and adapt their teaching strategies to better meet the individual and collective needs of students. This reflective text aims to highlight the importance of teachers' teaching approaches and conceptions, as well as the impact they have on students' learning approaches. In this holistic approach, it is proposed that teachers opt for more comprehensive and inclusive teaching approaches, capable of triggering deeper learning approaches in students. The importance of understanding students' conceptions of their learning situations and acting to enhance teaching contexts where they experience deep learning approaches has also been emphasized, necessarily implying a student-centered approach. Awareness of teaching and learning approaches and conceptions is a fundamental pillar to ensure quality teaching and provide meaningful and enriching educational experiences for students. This research is justified by the need to promote excellence in teaching and learning through processes in which the successive transmission and acquisition of cognitive content occur in a sharing environment in the teacher-student relationship, fostering academic success and students' concentration on more qualitative and meaningful learning. Some suggestions for educational practice are indicated.

Keywords: education and learning; approaches and concepts; educational practices; teaching; schools.

RESUMEN

De la revisión de la literatura surge la premisa de que, para fomentar una enseñanza de calidad, los profesores deben ser conscientes de sus enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje, así como de su praxis pedagógica y los resultados correspondientes. Esta percepción permite a los profesores reflexionar críticamente sobre sus prácticas, identificar puntos fuertes y áreas de mejora, y adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer mejor las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. Este texto reflexivo tiene como objetivo evidenciar la importancia de los enfoques y concepciones de enseñanza de los profesores, así como el impacto que ejercen en los enfoques de aprendizaje de los alumnos. En este enfoque holístico, se propone que el docente opte por enfoques de enseñanza más comprensivos y amplios, capaces de desencadenar enfoques de aprendizaje más profundos en los alumnos. También se destacó la importancia de comprender las concepciones de los alumnos sobre sus situaciones de aprendizaje y actuar para mejorar los contextos de enseñanza en los que experimentan enfoques de aprendizaje profundo, lo que implica necesariamente un enfoque centrado en el alumno. La conciencia de los enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje es un pilar fundamental para garantizar una enseñanza de calidad y proporcionar

experiencias educativas significativas y enriquecedoras para los alumnos. Esta investigación se justifica por la necesidad de promover la enseñanza y el aprendizaje de excelencia a través de procesos en los que la transmisión y la adquisición sucesiva de contenidos cognitivos ocurran en un ambiente de intercambio en la relación entre profesor y alumno, fomentando el éxito escolar y la concentración de los alumnos en aprendizajes más cualitativos y significativos. Se ofrecen algunas sugerencias para la práctica educativa.

Palabras clave: educación y aprendizaje; enfoques y conceptos; prácticas educativas; enseñanza; escuelas.

1. THEORETICAL RATIONALE

Education is a complex domain, reflecting temporal metamorphoses, and educational practices of each era are rooted in its interests, in the conception of the world and the human being they wish to shape (Felix *et al.*, 2024). Culture, social, political, economic, and philosophical debates define an excessively elitist traditional education, still prominent, where the global quest for the democratization of education brings with it an ideological charge, as the future of humanity depends on the education of these individuals in the present (Woods & Copur-Gencturk, 2024).

From this premise, understanding the approaches and conceptions that underpin educational practice is essential to refine teaching methods and foster meaningful learning, providing a comprehensive view of the foundations supporting the teaching and learning process (Araújo, 2023). By reflecting on the foundations that sustain this process, teachers can develop a more conscious and informed approach, aligned with the needs and characteristics of students.

From the literature review on the teaching approaches adopted by teachers and the learning approaches used by students, it is evident that, although it is recognized that there is no ideal teaching method, there are many factors that can be reinforced, and others forgotten, to increase the quality of student learning (Murtonen *et al.*, 2022). In this context, Piletti and Rossato (2011) argue that it is imperative to analyze student behavior to identify their learning needs, as well as the repertoire they bring to teaching situations and the consequences that can influence their behavior. Thus, it is possible to determine the stimuli that reinforce students' desirable behavior. The authors also emphasize that it is up to the teacher to describe the students' repertoire and, based on that, plan the necessary strategies for them to achieve the intended objectives.

With the recent COVID-19 pandemic, educational institutions around the world were forced to adapt to a new reality, suddenly resorting to new teaching and learning methodologies, and consequently, to new technological tools for e-learning. Reality has exposed us to the need to design educational content and

experiences adapted to this new classroom context, where teachers experience new ways of teaching, giving students the possibility of expanding new learning experiences, representing an important advance for education. Additionally, the analysis of approaches and conceptions also contributes to the development of a critical perspective on education, prompting the questioning of traditional approaches and the search for more effective and meaningful practices. Thus, Semper and Iriso (2022), invoking innovation in education, state that instead of resorting to methodologies brought from outside into the classroom, for innovation to happen, they propose that it emerges within each educational act. This act is specific to, and from then on, promotes novelty on three different levels: in the educational act itself, which is always singular; in the individuals involved in this educational activity, where growth is understood in terms of the intensification of personal relationships; and in the educational methodologies that arise from this interaction, allowing the placement of educational activities at the service of the integral development of the person.

In this new reality, the school urgently needs to shift its axis of teaching and learning concepts towards a model of excellence. Within this premise and the literature review, the theoretical foundation also refers to the consensus that the approaches adopted by teachers in their educational practices linearly influence the options of approaches used in student learning. There is a need to promote an approach to teaching that is less focused on content and more focused on the perspective of student learning (König *et al.*, 2020; Paiva & Lourenço, 2017). According to Araújo (2023), this shift in focus will allow us to understand the crucial importance of conceptions in education, as they provide a theoretical foundation that guides pedagogical practices and directly influences how teachers approach students' learning. In this regard, a study by Woods and Copur-Gencturk (2024) mentions that teachers who employed student-centered teaching reported more gains in pedagogical knowledge for themselves than teachers who used direct instruction.

2. APPROACH TO TEACHING

According to Bastable *et al.* (2019), the educational process is the combined result of systematic actions, logical sequences, scientifically grounded and planned, structured in two major interdependent teaching and learning interventions. This process is associated with a continuous cycle that also involves two interdependent protagonists: the teacher and the student. Together, they develop teaching and learning dynamics whose result leads to mutually desired behavioral changes. The authors also mention that these changes promote student growth, and teacher development should also be recognized. In this sequence, the educational process can be perceived as the structure of a shared and perceptible approach to teaching and learning.

From the analysis of the teaching process, Kember and Kwan (2000) formulated, among others, the following questions: Is it feasible to identify qualitatively distinct teaching approaches? Do the conceptions that teachers hold about teaching influence their teaching approaches? Do teaching approaches have any impact on the learning approaches adopted by students?

Prosser and Trigwell, since the early 1990s (Prosser & Trigwell, 1997, 1998, 2000; Trigwell & Prosser, 2004), have been conducting research to find solutions to the questions formulated above. These researchers conducted a study following the phenomenographic approach, involving twenty-four teachers from undergraduate courses in University Teaching Sciences, who were interviewed about their teaching experiences in one of their first-year classes. It is worth noting that, from a phenomenographic perspective, teaching and learning approaches have a relational nature, meaning that the approach chosen by a teacher depends on their relationship with a particular teaching and learning context. The researchers' aim was, therefore, to understand, from the interviews, how the teachers in the sample approached teaching in that particular context. The interviews were transcribed and their content was analyzed to identify the teaching approaches of the teachers in question and their conceptions of teaching and learning. The teachers' explanations were also examined according to the strategies and intentions associated with them. The final analysis of the results suggested the existence of four types of intentions and three strategies which, combined, give rise to five qualitatively distinct teaching approaches (A, B, C, D, and E; Prosser *et al.*, 1994; Trigwell & Prosser, 2004). It was thus found that teachers' teaching approaches are composed of an intentional and strategic element, similar to what was observed with students' learning approaches (Prosser *et al.*, 1994; Prosser & Trigwell, 2000).

The five teaching approaches were then separated into two different sets: (1) Approaches A, B, and C, focused on the teacher or the interaction between the teacher and the student, portraying teaching with the intention of knowledge transmission; and (2) Approaches D and E, student-focused and characterized by teaching to facilitate students in developing their knowledge. Each set reveals its internal structure, with no intentions or strategies present in both sets simultaneously: approaches A and B share a strategy, approaches B and C share an intention, and approaches D and E share a strategy. Thus, no intermediate approaches were identified, such as approaches to enhance students' concepts but implemented with teacher-centred strategies (Trigwell & Prosser, 1996).

The teaching approaches mentioned, as well as their intentional and strategic elements, are presented in Table 1.

Of the twenty-four participating teachers, thirteen were categorized as having chosen approach A, six as approach B, three as approach C, and only one each as having chosen approaches D and E (Prosser *et al.*, 1994). The majority of teachers adopted approaches to transfer information or concepts to students, primarily using teacher-centred strategies. In contrast, a minority adopted approaches to

TABLE 1
 INTENTION AND STRATEGY COMPONENTS OF THE FIVE TEACHING APPROACHES (A-E)

Intention	Strategy		
	Teacher-centered	Teacher/student interaction-focused	Student-focused
Information transmission	A		
Concept acquisition	B	C	
Concept development			D
Concept change			E

Source: Adapted from Trigwell & Prosser (2004)

help students develop or modify their understanding of fundamental ideas, using student-centred strategies.

The studies carried out by Prosser and Trigwell (2000) state that teachers' approaches to teaching consist of an intentional and a strategic element and can be described in five types of approach, namely:

Approach A - The teaching strategy is focused on the teacher with the intention of transmitting content to the students. Teachers who adopt this approach prefer a teaching strategy centered on themselves, aiming to convey information about the subjects they teach. They place significant emphasis on facts and skills while undervaluing the relationship between the teacher and students. In this approach, there is no emphasis on enhancing students' prior knowledge, and they are not given a dynamic role in the teaching and learning process. The teacher who chooses this approach is primarily concerned with providing students with extensive notes to help them achieve good results in assessment tests.

Approach B - The teaching strategy is focused on the teacher with the intention of enabling students to acquire the concepts of the discipline. Teachers who adopt this approach choose a strategy centered on themselves, similar to Approach A. However, in this situation, they express the intention of contributing to students acquiring the concepts of the contents being taught, without overlooking the relationship between these concepts. These teachers acknowledge that students can learn concepts and their relationships if these are clearly conveyed in the classroom, without assigning a dynamic role to students in the teaching and learning process.

Approach C - Teacher/student interaction strategy with the intention of enabling students to acquire the concepts of the discipline. In this approach, teachers choose a strategy centered on teacher/student interaction with the goal of assisting students in acquiring the fundamental concepts of the discipline, along with understanding the relationship between these concepts. Teachers put effort into explaining the

contents to be learned, with the primary objective of transferring information accurately to the students. This approach differs from the previous ones in that students structure their knowledge about the contents through dynamic participation in the teaching and learning process.

Approach D - Student-focused teaching strategy with the intention of having students construct the concepts themselves. Teachers who adopt this approach emphasize strategies focused on students with the goal of assisting them in increasing and broadening their previous conceptions and worldviews. They acknowledge that a strategy centered on students is crucial, as students are the ones who need to develop their own conceptions and organize their knowledge. These professors express the intention of teaching students to learn the contents of the discipline through the use of examples related to the student's experience and by demonstrating the principles that must be learned.

Approach E - Teaching strategy focused on students with the intention of making them change their own concepts. In this approach, teachers choose a student-centered strategy with the goal of assisting students in changing their ways of seeing the world or their conceptions about the phenomenon they are studying. The emphasis is on focusing their concentration more on the learning process than on their own performance. In this approach, students are required to rebuild their knowledge to construct a new vision of reality and develop new conceptions about their surroundings. Teachers, in turn, encourage self-regulation of learning in students, provide space and time for interaction and discussion of the problems they face, allocate class time to challenge their ideas, promote debate, and use assessment to estimate conceptual changes, as well as to level students.

Sheppard and Gilbert (1991) conducted studies where they attempted to uncover the relationship between teaching methods and student learning. They found that teachers who, in their teaching practices, adopt approaches similar to those designated as D and E, encourage students to adopt deep learning approaches. Prosser *et al.* (1994) emphasise that student-centred teaching enhances academic achievement, as it takes into account the presentation and development of alternative conceptions of knowledge, supported by discussion. These authors also note that teaching directed at students' existing conceptions is more likely to foster learning based on a personal meaning orientation, thereby improving the quality of learning outcomes.

Proving the aforementioned approaches, Paiva and Lourenço (2017) mentions that the description of approaches to teaching has commonalities with students' approaches to learning, namely the intentional and strategic elements. Thus, although the presence of a causal relationship between them is not indicated, the teachers' approaches to teaching A and B seem to reveal common characteristics with the superficial approach to learning. Approaches D and E to teaching, in turn, seem to manifest common characteristics with the deep approach to learning.

Faced with this observation, Prosser *et al.* (1994) questioned whether teachers who choose to teach approaches A and B, focusing on mere knowledge transmission, would foster superficial learning approaches in their classrooms. In search of answers, Trigwell & Prosser (1996) initiated a project that employed quantitative methodologies, deeming it impractical, both pragmatically and economically, to continue this study using qualitative methods. Prosser and Trigwell, drawing on the results obtained from qualitative studies, developed an inventory, the ATI (Approaches to Teaching Inventory), to evaluate the intentions and strategies previously identified in phenomenographic studies, now through a self-report instrument. This inventory includes items developed based on teachers' behaviors in each of the described approaches (Prosser & Trigwell, 2000, 2006; Trigwell & Prosser, 1996, 2004). The items were extracted from interviews conducted with teachers, aiming to reflect each category of intention and strategy. After repeated statistical analyses of the instrument data, the ATI was reduced to 22 items, organized into two types of teaching approaches: a student-centred approach, to promote conceptual changes (comprehensive approach), and a teacher-centred approach, to transmit information (transmissive approach). To promote quality teaching, teachers must know their conceptions of teaching and learning, their approach to teaching, and their respective results (Schwartz & Goldstone, 2016). It is also important to understand students' conceptions of their learning and to act in order to develop teaching and learning contexts in which students experience deep learning approaches. This necessarily implies opting for a student-centered approach (Prosser & Trigwell, 2000). The concepts of deep and shallow learning, which developed between the 1970s and 1980s of the last century, are well-established in the current educational discourse. However, it is argued that this dichotomy is a simplification, and a more comprehensive understanding of the concepts and their interconnections with the overall teaching and learning situation is needed (Biggs, 2014; Thurber, 2021).

Based on these concepts, there is an urgent need to readjust and adapt them to the new post-pandemic educational reality. Even more urgent is the need to discover how online pedagogies serve the interests of both teachers and students, allowing for stable levels of involvement and results for all participants in the educational process. Although there is a diversity of resources, we cannot help but question the impact of these new teaching and learning methodologies on teachers and students. Biesta (2019) indicates that some of the most popular forms of technology-mediated education (e.g., TED talks, MOOCs, YouTube instructional videos) are carried out in a more or less traditional way, where someone speaks and explains for others to watch, listen, and learn. Consequently, continuous reflection is essential to keep pace with social, technological, and cultural changes, ensuring that educational practice aligns with the demands of contemporary society (Araújo, 2023).

Allen *et al.* (2020) advocate for a more systematic, shared, and strategic approach to building the knowledge base on online learning in teacher education. This will require increased coordination and collaboration among researchers so that studies can be oriented towards addressing the challenges of online teaching and learning.

But will this phase of confined teaching lead us to adopt traditional ways, as Biesta (2019) points out? Or will new conceptions of teaching, learning, and mutual engagement emerge that will foster broader types of teaching approaches among teachers and trigger deeper approaches to learning in students? It is up to all those involved in educational activities to structure these pathways. A recent study by Hederich-Martínez *et al.* (2022) about learning patterns with teachers in training states that the observed transformations are as expected: as they advance in their careers, reproductive tendencies and repetitive tasks disappear to give way to a deeper, more reflective, and critical approach to knowledge.

3. LEARNING CONCEPTS

When students start a certain school year, they reveal great variation in how they perceive learning. Their conceptions of learning encompass past experiences (Prosser & Trigwell, 2000) and determine the quality of learning outcomes (Schwartz & Goldstone, 2016). Learning conceptions are the different ways individuals express their thoughts about learning, for themselves, their improvements, or any other dimension (Murtonen *et al.*, 2022). Thus, it is important to understand the reasons and strategies underlying student learning. This information on study behavior is a fundamental tool for individual psychological intervention, as it helps students understand their learning process and allows for possible changes to improve the quality of their learning (Paiva & Lourenço, 2017).

Marton (1975) conducted studies to investigate causal relationships between levels of cognitive processing and the ways in which students experience learning in general, namely their conceptions of learning. The results showed certainties about the existence of two levels of processing, one superficial and the other deep, which can be modified by changing the learning conditions. Likewise, they proposed that different students demonstrate varying levels of processing, even when exposed to stable learning conditions. The author concluded that the choice of a certain level of processing over the other seems to depend on the students' conceptions of learning and their conceptions as students. Similarly, Paiva and Lourenço (2017) emphasizes the importance of knowing students' conceptions about how they learn to develop teaching and learning contexts that students experience as engines of deep learning approaches.

In the phenomenographic line, Säljö (1979) carried out an investigation with the purpose of recognizing individuals' conceptions of learning based on interviews.

Respondents were challenged to answer the following question: “What does learning mean to you?” The study revealed that many subjects responded by considering that learning is a particularly reproductive activity. Others were aware of the influence of the learning context on how to learn and what to learn. A certain number of participants also referred to an evolutionary process in the way they perceived learning in their school careers. The author concluded that conceptions of learning seem to be related to the firm adoption of a superficial approach to studying in the first case and a deep approach in the second. Known requirements of different learning contexts are related to approaches.

Later, Säljö (1979) extended his initial distinction between a reproductive conception and an interpretive conception of learning to include five more particular conceptions of learning: (i) learning how to increase knowledge; (ii) learning to memorize; (iii) learning how to acquire facts and procedures that can be applied; (iv) learning to abstract from meaning; and (v) learning as an interpretive process to understand reality. This set of conceptions represents a sequence or hierarchy of development that Säljö (1979) supports in two ways: first, some of the interviewees made observations related to a transition process they experienced between high school and university; secondly, it maintained the assumption of a parallelism between the results achieved in this investigation and a description of the exposed intellectual development.

Van Rossum and Schenk (1984) confirmed Säljö’s (1979) conceptions of learning with results indicating that 75 % of the students who expressed the first three conceptions opted for a superficial approach in the reading of texts. However, practically all students who expressed the last two learning concepts invoked a deep approach when reading the text. Additionally, there was a separation between the third and fourth conceptions of learning. Thus, it was concluded that the superficial approach is related to the first and second conceptions of learning, and the deep approach to the fourth and fifth. The third conception appears as an intermediate between the two sets (Marton & Säljö, 1997).

In the same study, the authors mentioned the existence of a relationship between the ways of experiencing general learning (learning concepts) and the ways of experiencing learning based on reading a text (learning approach). This relationship prototype has been confirmed by other researchers. In Sacristán’s (2013) understanding, every pedagogical experience and every didactic action presuppose the purpose of mediating, correcting, and stimulating the experience of the encounter between a subject that exercises a series of functions on the subject that holds content or develops different capacities, in such a way that these functions and capabilities are transformed and enriched, which, in general, we call learning. For this meeting to be fruitful, the content has to be meaningful, relevant, and challenging, a characteristic that is more likely to be present if the encounter has also been properly mediated and if it is motivating.

Martin and Ramsden (1987) demonstrated the existence of a direct relationship between students' conceptions of learning and their academic performance at the end of the school year, a finding also supported by other more recent studies (Lourenço & Paiva, 2015; Tsai *et al.*, 2016). Students with lower scores expressed the learning concepts identified as learning through memorization and learning to acquire facts and procedures that can be applied, while students with higher scores expressed the concepts of learning as an abstraction of meaning and learning as an interpretive process to understand reality. In turn, Eklund-Myrskog (1997), in a study conducted in Finland, concludes that learning conceptions are context-dependent. Säljö (1988) had previously argued that learning conceptions are relational phenomena and not intrinsic attributes of individuals' minds. In a study conducted by Marton *et al.* (1993) on university students' conceptions of learning, five conceptions similar to those defined by Säljö were identified, with an additional sixth one added (Marton & Säljö, 1997), namely:

- A. Increasing one's knowledge;
- B. Memorization and reproduction;
- C. Application;
- D. Understanding;
- E. Seeing things differently;
- F. Changing as a person.

The first conception of learning views the act of learning as something quantitative, where students engage in learning activities with the sole purpose of expanding their knowledge. In the second conception, still, within the quantitative perspective, the educational process also aims for the faithful imitation of learning material, to repeat it in summative assessments and other future evaluations. Learning includes the acquisition stage, but also the application stage, that is, the ability to do something, namely, to repeat the learned material. The third conception expresses an inherent conviction: the intention to receive and accumulate knowledge to apply it in actions. The emphasis, therefore, is on application, not limited to the rigorous reproduction of learned material in summative assessments. To apply means to reacquire what has been learned and use it in practice. In the fourth conception, where learning is understood as comprehending something, learning is considered a comprehensive process, encompassing the use of acquired knowledge and the ability to integrate this knowledge into other contexts. The foundation of the learning process is thus centred on the student, not on extrinsic knowledge. In the fifth conception of learning, the student plays a more active role with the study material, focusing on the process of change, as the student transforms their way of thinking about the world. In this conception, the results of learning are not confined to the study situation, allowing the student to gain new perspectives on the surrounding

phenomena. The sixth conception is related to the previous two, and as highlighted by Marton *et al.* (1993), includes the student not only as an agent of acquiring, retaining, and applying knowledge but also as a recipient of the consequences of this learning. It also represents a capacity to face reality holistically, influencing the perception of oneself. The student sees themselves as a more capable individual and as an agent of their learning.

Thus, studies on students' differences in learning and in their way of experiencing reality gained new development in the phenomenographic theory called the Theory of Variation, which emphasizes its focus on the structural aspect of conception (Marton & Pang, 2006). This shift can be seen as a return to the original questions about learning from which phenomenographic studies began. In studies from the 1970s, researchers focused their attention on describing the variation they were able to detect (experience) between the different ways people used to experience different phenomena. Today, researchers continue to focus on the various aspects of the world experienced by students. They point out, however, that this centralization in the mapping of structure is not between conceptions but within conceptions (Marton & Pong, 2005).

Regarding the assessment instruments within the SAL (Students Approaches to Learning) paradigm, it is important to highlight the effort to operationalize students' study behavior. In this context, the Study Behavior Questionnaire (SBQ; Biggs, 1987a) stands out, which aims to evaluate various dimensions of study behavior (Biggs, 1987a): academic aspiration, academic interest, academic neuroticism, internality, study and organizational techniques, reproduction strategy, dependency, meaningful assimilation, assessment anxiety, and openness.

Successive investigations by Biggs enabled the validation of the initial version of the SBQ, which underwent continuous revisions, culminating in a new version called the Study Process Questionnaire (SPQ) (Biggs, 1987b) for university students, and a version for secondary school students called the Learning Process Questionnaire (LPQ; Biggs, 1987c). The SPQ aimed to assess ten aspects of study behavior. However, the initial factor analyses allowed Biggs to group the scales into three factors related to study process dimensions: Reproduction, Internalization, and Organization (Biggs, 1978).

The author concluded that the questionnaire items are associated with a Value-Motive-Strategy structure, meaning a set of items for each of the factors. This finding led to the development of the 3 x 3 Value-Motive-Strategy Model of Study Process, designed to address students' questions when facing various learning activities (e.g., Why am I studying this subject? How will I achieve the objectives?).

Regarding Factor I – Reproduction – students view study as a means to achieve a goal. In terms of strategies used by students, the objective is to avoid academic failure, focusing on the essential contents of the curricula. Students do not assign

any special meaning to the knowledge they acquire, merely reproducing it during school evaluations (Biggs, 1988b).

Regarding Factor II – Internalization – the primary values are self-realization and personal growth. Students show an interest in their learning subjects, seeking to develop their skills and motivations, and dedicating energy to their studies in line with their intrinsic interests (Biggs, 1990). The strategies used by students aim to give meaning to the studied content, thus relating various learning materials.

Lastly, Factor III – Organization – in terms of structure, is less defined. An emerging value in this factor is competition, with the university being seen as a place where students can demonstrate their attributes (Biggs, 1984). Motivated by success and driven by the need to achieve academic excellence, these students adopt valid strategies, being methodical in their work, with the goal of meeting the proposed academic targets, and rigorously adhering to deadlines (Biggs, 1987a).

In both versions (SPQ and LPQ), Biggs differentiated three dimensions of the study process, which he redefined as Utilization, Internalization, and Success. Each of these dimensions reveals a cognitive (strategic) and an affective (motivational) component (Biggs, 1979). The underlying theoretical basis rests on the suspicion that students have stable but diverse motives for studying or learning and consequently use various strategies to achieve them. The three dimensions of the learning or study process and the relationship between strategies and motives present in the SPQ and LPQ can be summarized as follows (Biggs, 1984, 1988a):

Utilization Dimension - Students reveal two interrelated motives for studying: the first relates to the genuine reasons for their choice of university, and a closer, although not entirely satisfactory, motive is to avoid failure (Biggs, 1990). The learning strategies used by students aim to avoid academic failure by focusing on the essential content defined in the curriculum presented by the teachers. Students study the minimum necessary, reproducing knowledge in exams or tests without attributing personal meaning to it (Biggs, 1979, 1988a).

Internalization Dimension - The students' motivation is intrinsic. They choose to attend university as a form of personal fulfillment and engage deeply with the content of their learning. They are concerned with developing their interests and competencies (Biggs, 1990). In terms of strategies, they adopt in-depth readings of learning materials, interlinking subjects into a meaningful conceptual structure, with academic success potentially being achieved only when the learning objectives defined by the students coincide with those formulated by the teachers (Biggs, 1984).

Success Dimension - The motivation of these students aligns with a competitive life choice, aimed at achieving high academic performance (Biggs, 1979, 1984). Their cognitive strategies are geared towards meeting these standards. Consequently, they

organize themselves, distributing their study time in the best possible way, such as by meeting assignment deadlines (Biggs, 1979).

Teaching practice can encourage students to develop more meaningful approaches to learning, directing their attention more to understanding subjects than to reproducing them during evaluations (Lourenço & Paiva, 2015). However, such an educational objective requires the use of active methodologies that promote different approaches to school tasks and assessment methods that emphasize content structure instead of memorizing independent subjects, among other aspects. Although the literature mentions the difficulty in encouraging students to adopt a deep approach to learning, it proposes the need to modify the context of teaching and learning to change students' perceptions of this same context (Holmbukt, 2018), being an essential step in developing educational success.

According to Biesta (2019), in order to develop learning concepts, it will be necessary to evolve and incorporate new instructional concepts. These new educational goals will have to prioritize student-centered experiences, be more open to how learning takes place, and not restrict thinking to rigid functional structures and traditional formats. The author also emphasizes that the focus should be on the student, considering their needs, previous experiences, knowledge, and motivations. Similarly, a change of mentality will be necessary, where emotional and psychological structures will be crucial to give meaning to learning in this new contextual paradigm.

Lacerda and Guerreiro (2023) mention that learning is only effectively meaningful when the teacher can interact with the subjects of the process, shifting from a vision based on teaching to one that is focused on learning. It is not merely having a superficial interaction between the subjects of the learning process but a change of attitude and conception.

Thurber (2021) states that the recent pandemic has ushered in a new era of digital learning, where subject content is more adaptable and student-focused. We have never before possessed such extensive knowledge about how students learn and how learning support processes develop, based on what we know today.

4. TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT STUDENT LEARNING

According to Shulman (2014), teachers' conceptions of student learning refer to their beliefs, ideas, and understandings about how students learn. These conceptions can cover a variety of areas, including learning theories, teaching strategies, the roles of students and teachers in the classroom, assessment of learning, and the ideal learning environment. The author highlights that teachers' conceptions can be influenced by their personal experiences, professional training, values, school culture, and educational theories they have been trained in. Understanding teachers' conceptions of student learning is important because this can affect their teaching practices, pedagogical approaches, and interactions with students.

The teacher's conceptions about how students develop their learning have great potential to structure the guidelines of their pedagogical practice. Prosser *et al.*, (1994) identified the following teachers' conceptions about their students' learning:

Conception A - Learning as a way to accumulate information to satisfy external requirements: Teachers who express this conception see student learning as an accumulation of skills, laws, facts, formulas, principles, and definitions, which add to or replace prior knowledge, using mechanisms, namely learning routines. These teachers focus on information, neglecting, however, how new information relates to existing knowledge, establishing associations with reality but always from their perspective, which may not be important for students. Teachers who defend this concept contemplate learning as the student's ability to use the information to solve exercises of the type practiced in the classroom, arguing that he will have learned some content if he manages to solve these exercises successfully;

Conception B - Learning as a way to acquire concepts to satisfy external demands: For these teachers, learning is seen as a process of developing meaning through the acquisition of the concept, the discipline itself, and knowledge about the relationship between these concepts. The concept of acquisition involves an increase, development, or construction of previous knowledge in the sense of the purposes of the discipline. As in Conception A, the learning outcome is determined extrinsically by the students; that is, the knowledge acquired mainly helps in solving problems and school exercises;

Conception C - Learning as a way to acquire concepts to satisfy internal requirements: As in Conception B, the learning process is observed as obtaining concepts of the discipline. The significant difference lies in the fact that the learning result is seen not only as a need to satisfy external requirements but as something intrinsic to the students, who are aware of the new learning and find meaning in it;

Conception D - Learning as a form of conceptual development to satisfy internal requirements: Teachers see learning as involving a mechanism for developing meaning based on the structuring of more systematic, detailed, and organized knowledge about events, in line with a specific vision of the world. Students observe events through the development of their particular meaning, not through the knowledge of the discipline itself. What distinguishes this conception from the others is the realization that the student's organization of knowledge may not be the same as that of the teacher. Similar to the previous conception, learning is a process that students enhance by using comprehension criteria established by them to verify if they have learned something; and

Conception E - Learning as a way of making conceptual changes to meet internal requirements: Teachers consider learning as the improvement of a certain meaning based on a standard scheme of vision of world events by students. These changes the way of reflecting on the discipline, reorganizing its current view of reality to generate a new one. Thus, this conceptual shift differs from Conception D insofar

as it includes the option for a new vision of the world, instead of increasing the meaning within that same vision. It is a process in which students are more aware that they have learned something new.

Prosser and colleagues (Prosser *et al.*, 1994; Prosser & Trigwell, 2000) report a strong empirical relationship between conceptions of learning and teaching. Teachers who reveal teaching concepts based on the transmission of information and who do not focus their teaching on students or their understanding also present learning concepts that are restricted to the accumulation of information by students. Likewise, teachers who manifest more complex teaching concepts jointly exhibit more structured learning concepts. Biggs (2014) suggests that factors such as cognitive style, personality, and values would differentially emphasize coding and testing strategies, resulting in different ways of studying that, in turn, would determine learning outcomes. Thus, anything in the teacher's teaching style that deviates from the primary focus, giving rise to cynicism, anxiety, or inappropriate attribution, will center the student on inferior or irrelevant cognitive activities.

Learning approaches have become generic concepts in a new type of educational research. This can be seen as an attempt to strengthen the student's dynamic role in their learning process, increasing their understanding of the meaning of the world around them and developing a deep approach to reality (Tsai *et al.*, 2016). Thus, student metacognition shows awareness of their cognitive processes and control over them; consequently, such qualities can eventually facilitate deep learning (Holmbukt, 2018). It also contributes to creating knowledge in more engaging and stimulating learning environments, which promote more practical experiences and operational learning (Imathiu, 2018).

Pellegrino and Hilton (2012) indicate a range of skills (social, emotional, and cognitive) of teachers and parents to help students learn outside of school, being of great use to support the teaching and learning process in this post-pandemic period. Resources are grouped according to their purpose: (i) curriculum resources, including lessons, videos, interactive learning modules, and any other resources that directly support students in acquiring knowledge and skills; (ii) professional development resources, which can support teachers/parents in aiding students by orienting them to the program, developing their skills to teach remotely, or more generally increasing their ability to support students in learning more independently outside the school space; and (iii) tools that can help manage teaching and learning, including communication tools, learning management systems, or other tools that teachers, parents, or students can use to create or access educational content.

Currently, in this particular period of learning recovery, it is important to draw a holistic picture of teaching and learning activities, including establishing the link between the change management process and the online teaching and learning process. This is to overcome the learning interruption of the student and,

consequently, guarantee the normalization of all face-to-face activities. It is essential that teachers have a very realistic perception of this transition, be highly creative, and provide strategies as soon as difficulties arise (Mishra *et al.*, 2020).

5. CONSIDERATIONS ABOUT TEACHERS' CONCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING

Studies on teachers' conceptions of teaching seem to confirm that qualitatively different teaching approaches are related to different approaches to learning by students and, of course, to different learning outcomes (Paiva & Lourenço, 2017). According to Murtonen *et al.* (2022), to achieve better learning outcomes, it is expected that teachers focus on their students' learning to support them instead of just transmitting content. A focus on student learning should be used synonymously with good teaching that recognizes and responds to student needs to promote learning.

Some studies have been carried out to analyze possible parallels between secondary and higher education regarding these aspects. Boulton-Lewis *et al.* (2001) investigated secondary school teachers' conceptions of teaching, their relationship to their conceptions of student learning, and their description of teaching strategies or practices. Four months after the start of the school year, this research group selected twenty-four secondary school teachers from public and private schools for individual interviews. These interviews aimed to evaluate their teaching approaches and corresponding conceptions of learning and teaching. One year later, a second interview was conducted with sixteen of the teachers from the initial sample to determine if there had been any changes in their conceptions of learning and teaching, given that the researchers had shared the results of the first interview with them. However, since no significant differences were detected between the interviews, the researchers decided to analyze the results of both interviews together.

The results obtained in this phenomenological study allowed the recognition of four categories of teaching concepts and four of learning concepts. In the first category of teaching conceptions - transmission of contents and skills - teaching is seen as a transfer of information, with the teacher and the subjects at the center of the process, and the students at a lower level. In the second category - development of skills and understanding - the teacher is the one who guides the learning process, and students are the primary actors who must reach a certain level of skills and understanding of the teacher. The third category - facilitation of understanding - is concentrated jointly on the teacher and the student, in which both participate in the structuring of personal meaning. In the fourth category - transformation -, the teacher, eventually occupying the background, adapts the learning situation to motivate students, offering them the opportunity to be dynamic and develop in the affective, behavioral, and cognitive planes. Boulton-Lewis *et al.* (2001) also reinforce that most of the strategies related to each teaching design are consistent with the

associated designs. It can be said that in the first conception, the teacher communicates, provides, and repeats. In the second, the teacher usually uses illustrations and tasks. Third, the teacher's behavior includes strategies in which questions and dialogue are frequent, to motivate students' reflection and understanding. Finally, in the fourth conception, the teacher uses strategies that give students the opportunity to express themselves and progress.

Thus, it is possible to infer that the four categories of teachers' conceptions of teaching correspond to the respective conceptions of students' learning: acquisition and reproduction of content and skills; development and application of skills and understanding; development of understanding; and transformation. In the first conception of teachers' learning, the student learns through repetition and reproduction. In the second, the student focuses on the practical application of the learned material. The third considers that the student has a dynamic participation, where they question, reflect, discuss, and develop personal meaning. Finally, the fourth category views the student's growth as a person through tasks involving analysis, discussion, and risk-taking.

In the majority of teachers participating in the study, there was consistency between the concepts of learning and teaching (Boulton-Lewis *et al.*, 2001). Teachers who viewed teaching as the transmission of information about their subject considered their students' learning to be the acquisition and repetition of learned material. It was observed that the limited number of teachers expressing the concepts of content and skills transmission/acquisition were foreign language teachers. On the other hand, Science and Mathematics teachers presented intermediate concepts of learning and teaching, where teaching is understood as a means of increasing understanding and skills, serving as assistance to students' comprehension, and learning is regarded as the acquisition, reproduction, and enhancement of understanding.

Regarding teachers' conceptions of teaching and learning, it can be said that both at the individual level and within the curriculum department, there is evidence of a relationship between teachers' conceptions of teaching and learning and students' approaches to learning. The research data indicate that teachers encourage the option for a superficial approach when they admit that their essential role is limited to transmitting their knowledge to their students (Boulton-Lewis *et al.*, 2001). This behavior leads to a learning model in which students are seen as lacking in knowledge, turning teaching into a one-way process, in which students are prevented from copying transparencies and merely listening to the teacher (Paiva & Lourenço, 2017). Thus, it would be beneficial to encourage teachers to rethink their conceptions of teaching and learning, making classes more dynamic and taking into account the student's points of view. The difficulty in changing deep convictions is the reason why many projects aimed at improving the quality of teaching have little impact (Murtonen *et al.*, 2022).

Modifying students' learning concepts does not seem to be a simple task. However, modifying teachers' conceptions of teaching seems to be even more challenging, as they tend to solidify after a few years in their career (Lacerda & Guerreiro, 2023). For a conceptual change to occur in a given educational context, Nussbaum and Novick (1982) caution that it is essential to go through a process consisting of three stages: (i) a mechanism to determine conceptual schemes that are subsequently communicated to interested parties; (ii) a moment of instability and conceptual conflict that leads participants to be dissatisfied with their current conceptions; and (iii) a stage of reconstruction and reformulation that results in a new conceptual model.

Thus, it is essential to encourage teachers to reflect on their performance in the classroom and participate in research projects on learning and teaching. Conceptual changes are only viable when teachers experience a difference between their conceptions of teaching and their practice, driven by personal reflection compared to that of other colleagues and by knowledge of alternative conceptions of teaching and learning (Lacerda & Guerreiro, 2023). As mentioned by Corcelles Seuba *et al.* (2023), one of the main challenges for a desirable educational transformation is to promote professional teacher development experiences that can favor the teacher, groups of teachers, or the school community. Learning practices among teachers, based on collaboration and mobilization, as well as professional knowledge to inquire about their practices, constitute a fundamental mechanism for identifying possibilities for improvement. Although the potential of these professional collaboration practices is recognized, observation between teachers is the least used, according to the latest TALIS report (OECD, 2019).

Reflection should be a metacognitive process that transforms gained experience into knowledge about teaching and previous experiences. Utilize this reflection to enhance future practice. In general, researchers accept that reflection is essential, as it helps teachers become more intentional in their thinking about teaching (Paiva & Lourenço, 2017).

In this post-pandemic situation, it should be noted that teachers face significant challenges in adapting to online teaching and maintaining communication with students. These challenges include the need to use multiple digital tools and resources to solve problems and implement new teaching and learning approaches. In addition to teaching objectives, teachers must also maintain contact with students, support learning and its development, and account for the social integration of different learning groups. The school blockade at various levels revealed that teacher training and competence are relevant to facing specific challenges caused by the pandemic. However, this situation may indicate the need to strengthen teachers' skills in the areas of communication and management of online teaching. It may also open up relevant new research on various teacher education systems.

Araújo (2023) mentions that, when considering these different perspectives, it is crucial to emphasize that there is no superior conception to all others. Each

approach brings valuable contributions to educational practice, and the choice of the appropriate perspective is conditioned by the context, educational objectives, and the characteristics of the students. The recognition of diversity enables teachers to adopt a more flexible and adaptable approach, allowing them to adjust their practices according to the specific needs of each learning situation. It is essential for teachers to be open to dialogue and constant reflection, questioning their own conceptions and consistently seeking to improve their practices.

6. CONCLUSIONS

In the course of this reflective text, it was mentioned that to promote quality teaching, teachers must be aware of their conceptions of teaching and learning, their pedagogical approach, and the respective outcomes. It was also emphasized how crucial it is to understand students' conceptions of their learning situations and to act to enhance teaching and learning contexts where they experience "deep learning" approaches, which necessarily implies a student-centered approach (Murtonen *et al.*, 2022). This learning should foster broad representational modes (visual, auditory, tactile, and spatial), aiming to prepare young people for adult, professional, and social life. It should promote the integration of practical and theoretical disciplines, addressing problems that impact students' lives outside of school. Despite teachers expressing intentions for their teaching that they might be unable to implement due to a lack of pedagogical preparation.

Considering that modifying the learning context involves the role of teachers, it seems important to introduce, in their training, a space for awareness and possible change in intuitive conceptions of learning and teaching. This is crucial, especially for those starting a teaching career, as they tend to perceive teaching mainly as a process of transmitting knowledge. It is important to implement continuous training for teachers aiming to increase the quality of teaching, providing them with relevant knowledge and practices for their educational and instructive actions. Integration of contributions from different theories on learning into a coherent and operational framework is essential. Teachers must master the principles of organizing the learning environment to modify and/or leverage students' learning approaches. The mastery of these principles by teachers will be guaranteed not only by mere exposition but also by direct experience, critical interpretation, knowledge of their application to real circumstances, and confrontation with the principles that naturally guide their actions.

Thus, continuous training for teachers is essential, aiming to increase teaching quality by endowing them with relevant knowledge and practices. Future teachers should have learning opportunities in professional development with assisted practices. While they can learn from research results on effective online teaching practices, the physical classroom remains the primary environment for student learning (König *et al.*, 2020).

In this way, ongoing teacher training proves to be crucial, aiming to enhance the quality of education by providing them with relevant knowledge and practices. In Araújo's perspective (2023), professional development, through learning opportunities and the sharing of experiences, enables teachers to deepen their understanding of conceptions and reflect on their practical application. The author emphasizes that it is through this reflective process that teachers can foster a more engaging, meaningful education aligned with the needs of students, empowering them to become critical, creative, and participative citizens in a constantly changing society.

Finally, this text sought to induce reflection for those involved in the educational process, raising new questions that could be explored in the future. It can also contribute to a better understanding of some factors determining the quality of student learning. Thus, there is still a long way to go in the study of teaching and learning conceptions in the Portuguese school context. This investigation is necessary to promote teaching practices contributing to meaningful learning, the promotion of educational success, and qualitative changes in students and teachers, towards a school of excellence.

REFERENCES

- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(33), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Araújo, F. R. D. (2023). Concepções epistemológicas da prática educativa: explorando os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(10), 2819-2827. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.11860>
- Bastable, S., Sopczyk, D., Gramet, P., & Jacobs, K. (2019). *Health professional as educator: Principles of teaching and Learning* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: world-centred education in an age of learning. *E-Journal of the Philosophy of Education*, 4, 55-69. [https://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04\(Biesta\).pdf](https://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04(Biesta).pdf)
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279. <https://eric.ed.gov/?id=EJ202553>
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J. B. (1984). Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 111-134). Orlando: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>
- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED308200>

- Biggs, J. B. (1987c). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Users' Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED308199>
- Biggs, J. B. (1988a). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 186-228). New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (1988b). Assessing students' approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206. <https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/00050068808255604>
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. (2014). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach? In J. Rober, J. Sternberg, & Li-fang Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (pp. 76-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605986>
- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P., & Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35-51. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1)
- Corcelles-Seuba, M., Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Miquel-Bertran, E., y Ribosa-Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- Eklund-Myrskog, G. (1997). Students' views of learning in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(2), 179-188. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383970410205>
- Felix, B. S., Octaviani, M. I. C., & Freitas, R. O. F. (2024). O desenvolvimento infantil e a integração das tecnologias digitais na educação. *Revista Educação em Páginas*, 3(3), e13801. <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.13801>
- Hederich-Martínez, C., Camargo-Uribe, A., y Hernández-Valbuena, C. (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. *Estudios Sobre Educación*, 42, 195-215. <https://doi.org/10.15581/004.42.009>
- Holmbukt, T. (2018). Interdisciplinary approaches for deep learning. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(1), 3-24. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i1.425>
- Imathiu, S. (2018). Use of Web 2.0 technologies as mediation tools in higher education with focus on YouTube'. *Current Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 21-28. <https://doi.org/10.12944/CRJSSH.1.1.03>
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490. <https://link.springer.com/article/10.1023/a:1026569608656>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lacerda, C. R., & Guerreiro, M. G. (2023). Aprendizagem significativa: estudo sobre a visão dos professores no Ensino Superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9, e023036. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8668162>

- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *Revista CES Psicologia*, 8(2), 47-75. <https://www.researchgate.net/publication/283734536>
- Martin, E., & Ramsden, P. (1987). Learning skills or skill in learning? In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Piper (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp. 155-167). Society for Research into Higher Education and Open University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1987-97850-014>
- Marton, F. (1975). On non-verbatim learning: I. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16(1), 273-279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1975.tb00193.x>
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300. <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=537795>
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 39-58). Scottish Academic Press Limited. https://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter3.pdf
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 96-107. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Murtonen, M., Antoa, E., Laakkonena, E., & Vilppua, H. (2022). University teachers' focus on students: examining the relationships between visual attention, conceptions of teaching and pedagogical training. *Frontline Learning Research*, 10(2), 64-85. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i2.1031>
- Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183-200. <https://doi.org/10.1007/BF00414279>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-re-sults-volume-i-1d0b-c92a-en.htm>
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2017). Abordagens ao ensino: Implicações no processo de aprendizagem dos alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(3), 1022-1041. <https://doi.org/10.12957/epp.2017.37700>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, L. H. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academic Press.

- Piletti, N., & Rossato, S. M. (2011). *Psicologia da aprendizagem: Da teoria do condicionamento ao construtivismo*. Contexto.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/toc/20448279/1997/67/1>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Open University Press.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709905X43571>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Ed. Penso.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective I. Some common-sense conceptions, Report*, 76. University of Göteborg, Institute of Education.
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings: methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning: new perspectives* (pp. 32-48). London: Kogan Page. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271390975104>
- Schwartz, D., & Goldstone, R. (2016). Learning as coordination: Cognitive psychology and education. In L. Corno, & E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 61-75). Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2016-02743-005>
- Semper, J. V. O., y Iriso, I. L. (2022). La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios Sobre Educación*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.15581/004.43.003>
- Sheppard, C., & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22(3), 229-249. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00132289>
- Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>
- Thurber, D. (2021). Designing learning experiences for the future of learning in the digital age: a proposed framework. *Current Issues in Education*, 22(1), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1378135>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32 (1), 77-87. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0007-9>

- Tsai, P. S., Tsai, C. C., & Hwang, G. H. (2016). The effects of instructional methods on students' learning outcomes requiring different cognitive abilities: context-aware ubiquitous learning versus traditional instruction. *Interactive Learning Environments*, 24(7), 1497-1510 <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1035730>
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00846.x>
- Woods, P. J., & Copur-Gencturk, Y. (2024). Examining the role of student-centered versus teacher-centered pedagogical approaches to self-directed learning through teaching. *Teaching and Teacher Education*, 138, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104415>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

*Contribution of the Theory of Constructed Emotion in
Pre-Service Teacher Education*

Cristina PICAZO-VALENCIA, María Dolores GARCÍA-CAMPOS
Universidad de Alcalá de Henares. España.
c.picazo@edu.uah.es; lola.garcia@uah.es
<https://orcid.org/0009-0009-8207-4495>; <https://orcid.org/0000-0002-2223-4575>

Fecha de recepción: 03/04/2024
Fecha de aceptación: 13/06/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Picazo-Valencia, C., y García-Campos, M. D. (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente [Contribution of the Theory of Constructed Emotion in Pre-Service Teacher Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 91-109. <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

RESUMEN

La teoría de la emoción construida destaca la importancia de las experiencias tempranas en la construcción de las emociones, así como en los significados que la persona les atribuye. Desde este planteamiento la escuela se sitúa en un lugar predominante en el desarrollo emocional, se considera que tanto para prevenir posibles desajustes a través de un clima propicio en el aula, como para transformar las emociones que interfieren en el desarrollo y en los aprendizajes. Para fomentar este ajuste emocional desde la escuela es fundamental contar con docentes emocionalmente competentes.

El objetivo de este trabajo es ofrecer un marco de entendimiento de la teoría de la emoción construida con el que orientar la formación docente, de cara a promover un cambio de paradigma en las aulas en materia emocional. Para ello, en primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica cuyo análisis se presenta a través de las líneas fundamentales de la teoría de la emoción construida y que subrayan la participación activa de la persona en cada una de sus experiencias emocionales. A continuación, estos planteamientos se han analizado desde la perspectiva educativa que, pensados para el ámbito formativo del profesorado, se concretan en preparar al docente para que asuma la responsabilidad de sus propias emociones, desarrolle una comprensión profunda de los procesos que participan en su construcción, cuente con un amplio y preciso lenguaje emocional y sepa reforzar con él determinados procesos emocionales. Preparar a docentes que mantengan el ajuste afectivo en el desempeño profesional no solo contribuirá a su bienestar emocional, sino que este se proyectará en las relaciones que establezca con su alumnado y en el clima que genere en el aula. Por ello, es preciso revisar los fundamentos de los programas de desarrollo emocional del profesorado.

Palabras clave: emoción; desarrollo emocional; aprendizaje socioemocional; formación de docentes; competencias del docente.

ABSTRACT

Constructed emotion theory focuses on the importance of early experiences in the constructions of emotions and in the meanings each person attributes to them. In this approach, school plays a leading role in emotional development. It is believed that both to prevent possible imbalances through a favorable classroom environment and that it transforms the emotions that interfere with development and learning. Emotionally competent teachers are essential for encouraging this emotional adjustment at school. The aim of this paper is to offer a framework for understanding constructed emotion theory to guide teacher training, to promote a paradigm in emotional matters in the classroom. To do so, a literature review was performed, the analysis of which is presented through constructed emotion theory's basic lines, and which highlight people's active participation in each of their emotional experiences. These approaches are then analyzed from the educational viewpoint that, as they are intended for the field of teacher training, they take shape in preparing teachers to take responsibility for their own emotions, developing an in-depth understanding of the processes involved in the construction of emotions with a broad and precise emotional language, and in knowing how to increase with it certain emotional processes. Preparing teachers to maintain affective adjustment in their professional practice will not only contribute to their emotional well-being, but will also be reflected in the relationships they establish with their students and in the environment, they create in the classroom. Therefore, the rationale for emotional teacher development programs be reviewed

Keywords: emotion; emotional development; social and emotional learning; teacher training; teacher skills.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones en educación continua generando interés con el fin promover el aprendizaje en contextos de bienestar emocional. Sin embargo, existe desacuerdo según el enfoque adoptado en cada una de las perspectivas explicativas. Uno de los aspectos de mayor controversia y que sigue estando de actualidad es la existencia o no de emociones básicas. Mientras unos defienden la universalidad de estas y su carácter innato (Chóliz, 1995; Ekman *et al.*, 1992; Matsumoto *et al.*, 2013), otros se posicionan a favor de su construcción mediante sistemas cerebrales interconectados y el valor de las experiencias previas (Barrett, 2018, 2017; Gendron *et al.*, 2020; Leperski, 2017; Sullivan y Minar, 2020; TenHouten, 2021; Touroutoglou *et al.*, 2015).

El paradigma de las emociones básicas es fiel a las orientaciones biológicas, interpreta la naturaleza de las emociones como universal y, por tanto, apreciable en todas las personas y culturas. Así, Ekman (2018) afirma que, “nuestra herencia evolutiva contribuye en gran medida a la configuración de nuestras respuestas emocionales” (p. 46). A su vez, defiende la existencia de un cerebro reactivo ante determinados sucesos en lugar de predictivo, como sugiere el paradigma constructorista de las emociones (Barrett, 2017).

Un segundo desencuentro tiene que ver con la identificación de la emoción en otros. Desde la teoría de las emociones básicas se propone que los rasgos característicos de las expresiones faciales ofrecen unas señales que facilitan al observador reconocer con certeza la identificación de la emoción e incluso predecir sus actos (Matsumoto *et al.*, 2013). Sin embargo, la teoría construida de Barrett (2017) considera a las expresiones faciales como estereotipos aceptados por la propia cultura, no como verdaderas huellas dactilares entendidas como cambios físicos que conforman inequívocamente cada expresión emocional y que permiten su identificación. No hay evidencias de una certeza plausible que aluda a la existencia de una expresión facial diagnóstica asociada a cada emoción (Camras *et al.*, 2007; Crivelli *et al.* 2016; Gendron 2017).

Según Barrett (2017) son diversos los procesos constructivos del cerebro que participan en la creación de cada emoción, como avalan estudios posteriores (Gündem *et al.*, 2022; Hoeman Xu y Barrett, 2019; Sullivan y Minar, 2020).

Este artículo se plantea como objetivo revisar las líneas fundamentales de la teoría de la emoción construida con el fin de analizar sus contribuciones a la formación de un profesorado emocionalmente competente, que promueva un buen clima emocional en sus aulas y fomente el desarrollo emocional de cada uno/a de sus estudiantes.

2. APROXIMACIONES AL MODELO TEÓRICO DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA

La teoría de la emoción construida de Barrett (2017) surge como resultado de las contribuciones que la neurociencia aporta al estudio de la emoción desde las dos últimas décadas, ayudando a comprender desde un nuevo paradigma qué es y cómo funciona el sistema emocional.

El nuevo paradigma incorpora tres elementos sustentados por enfoques constructivistas, a la explicación de la dimensión emocional, procedentes de la sociología, la psicología y la neurociencia (Barrett, 2018). Desde la construcción social se valora cómo las circunstancias sociales y culturales influyen en los procesos emocionales y, por tanto, pueden variar según la cultura (Belli, 2009; Bisquerra, 2009; Breton, 2012). En esta misma línea, Sokol y Strout (2006) argumentan que la influencia de la cultura puede llegar a suprimir o distorsionar la disposición de sentir una determinada emoción. Así reconocen que las circunstancias sociales y de contexto influyen en la percepción de la persona condicionando la experiencia emocional.

De la construcción psicológica, Barrett (2018) adopta que las emociones no se encuentran en nuestro cerebro como programas genéticos o unidades sujetas a la espera de ser activadas por un *input* o estímulo sensorial, como defiende el planteamiento clásico, sino se generan mediante la combinación de diferentes procesos en los que el cerebro percibe señales (del interior y del exterior) y crea predicciones basándose en experiencias pasadas, dando lugar a la construcción de la experiencia emocional.

Finalmente, la neuroconstrucción aporta la comprensión de que las experiencias culturales y los aprendizajes previos son factores que intervienen en las interconexiones que se producen en el cerebro (sinapsis) contribuyendo en la creación de experiencias y en percepciones futuras. De este modo, el cerebro, partiendo de las condiciones del momento presente, crea un concepto emocional *ad hoc* basándose en aquellas experiencias anteriores similares a las actuales. Barrett (2018) lo sintetiza afirmando que “la experiencia «cablea» el cerebro” (p. 58), creando nuevos circuitos neuronales gracias a la neuroplasticidad.

Este cambio de paradigma implica una revisión de lo aceptado hasta ahora en torno a las emociones por lo que se precisa la consideración de sus implicaciones en el ámbito educativo.

2.1. Emociones: ¿innatas o construidas?

Desde el enfoque clásico de las emociones, se entiende que estas son producto de la evolución y, por tanto, forman parte de la naturaleza biológica del individuo. Las emociones surgen en el individuo como respuesta a lo que ocurre a su alrededor, considerando que determinados estímulos provocan de forma automática la respuesta emocional, lo que justificaría que determinadas emociones se experimenten y se expresen de manera similar en todas las culturas (Ekman, 1997).

En cambio, la teoría de la emoción construida de Barrett (2017) sostiene que el cerebro vincula las señales internas y la información procedente del contexto presente con las experiencias previas similares de la persona, para dotar de significado a lo que está ocurriendo en ese momento y con ello, establecer predicciones que permitan ajustar la respuesta emocional. Este proceso de conceptualización con el que se otorga un significado a la nueva experiencia emocional utiliza un sistema de etiquetado o categorización para clasificar y ordenar las emociones. Así pues, este proceso de

construcción de la emoción contempla que el cerebro está continuamente recogiendo, organizando y regulando la información que recibe, tanto del medio interno como del exterior, a la que le asigna un significado a través del conocimiento emocional construido con las experiencias semejantes vividas anteriormente. Este proceso genera la interpretación de la situación presente y su respectiva respuesta.

Los indicios que le llegan al cerebro procedentes del medio interno constituyen lo que Estola y Elbaz-Luwisch (2003) denominan las “voces del cuerpo” y que se conoce como interocepción. Esta, según Barrett (2018), cumple un papel fundamental ayudando al cerebro a interpretar las sensaciones percibidas.

Las predicciones son suposiciones del cerebro que le permiten pronosticar lo que va a ocurrir. Se elaboran a partir de lo que está ocurriendo, es decir, de cómo lo percibe interna y externamente y, en consecuencia, preparar para la acción (Katsumi *et al.*, 2022). En estos procesos, el cerebro utiliza fragmentos y detalles de experiencias previas para aplicarlas a la situación actual y poderles dar un sentido que le permita anticipar qué va a ocurrir y con ello, tomar la decisión de actuar en consecuencia (Wilson-Mendenhall, 2017).

Así, ante la sensación de malestar en el estómago la persona dará un significado u otro a la sensación dependiendo del contexto. Por ejemplo, le otorgará un sentido de hambre, en el supuesto de que se encuentre en una pastelería o falta de confianza si está a la espera de la realización de un examen. En estos supuestos, el cerebro asigna un significado al malestar de estómago, según el contexto, lo que provoca en la persona una experiencia emocional diferente.

Para Barrett (2018) una emoción es “una creación por parte del cerebro del significado que tienen nuestras sensaciones corporales en relación con lo que ocurre en el mundo que nos rodea” (p. 53). Sin duda, ambas señales, tanto internas como externas, influyen en la percepción del evento. Sin embargo, parece ser que en la vida cotidiana la red interoceptiva tiene mayor peso, pudiendo dar la impresión de que “las cosas que vemos y oímos influyen en lo que sentimos, pero en gran medida es al revés: lo que sentimos altera lo que vemos y oímos” (Barrett 2018, p. 110). En esta misma línea, Seth (2023) considera que, “no percibimos el mundo como es, sino del modo que más útil nos resulta percibirlo” (p. 138). De ahí que el estado de ánimo o afecto (el cómo me siento) influye en lo que se ve y escucha. Se denomina afecto a las sensaciones que experimentamos a lo largo del día, el cual guarda siempre cierta combinación de valencia y *arousal*. La valencia hace referencia al nivel de agrado o desagrado de la sensación, mientras que el *arousal* alude al nivel de activación (Barrett, 2018). Es por ello por lo que la atención o la conciencia de los fenómenos corporales, a través de la interocepción, constituye un mecanismo clave en la construcción de las emociones, dado que es la vía de acceso a la percepción que hace posible la interpretación del significado y con ello, se orienta el modo de actuar (Barrett, 2018). Volviendo al ejemplo anterior, discernir si el malestar en el estómago es por hambre o por falta de confianza ayudará a decidir sobre la acción más adecuada que reduzca la sensación de malestar.

Esta nueva comprensión de la naturaleza de las emociones pone en valor que los procesos de la emoción no se sitúan en una zona concreta del cerebro, ni las emociones están esperando a ser activadas ante cualquier *input* o estímulo sensorial (Castellanos, 2023; Ohira, 2020; Westlin *et al.*, 2023), mostrando su desacuerdo con la interpretación intrínseca y locacionista de las emociones, impulsada desde la visión clásica. Se interpreta que en la construcción de las emociones participan una red de regiones cerebrales que interactúan entre sí, dando como resultado distintos procesos psicológicos. De esta forma, Barrett (2018) entiende que “somos los arquitectos de nuestra propia experiencia” (p. 65).

2.2. *Cuestionamiento de la universalidad en la expresión y el reconocimiento facial de las emociones*

Los estudios iniciales de Barrett (Barrett, 2009; Barrett *et al.*, 2001; Feldman-apellido inicial de la autora-, 1995) estaban orientados inicialmente a encontrar las huellas dactilares de las emociones. Se esperaba que los resultados coincidieran con los del paradigma tradicional. Por el contrario, se encontraron que las personas muestran diferencias individuales en la expresión de las emociones, debido a la variabilidad cultural y a la diferenciación individual de las experiencias emocionales dado que estas son vividas por cada persona de manera diferente. Estudios posteriores han mostrado resultados afines a estos (Crivelli *et al.*, 2016; Jack *et al.*, 2012). En un estudio realizado con bebés de once meses pertenecientes a distintas culturas y que fueron expuestos a dos situaciones generadoras de miedo e ira (Camras *et al.*, 2007), los resultados mostraron que la expresión facial de los bebés no fue la específica para cada una de las emociones, lo que contradice la idea de universalidad.

La teoría de la emoción construida supone un cambio en la manera de entender la percepción de las emociones en los demás. Barrett (2018) considera que en la percepción del otro influye la experiencia emocional de quien observa, ya que esta se basa tanto en la experiencia como en el significado que le otorga. Así percibe y establece desde su propia experiencia previa, qué emoción es la manifestada por la otra persona.

Por el contrario, desde el paradigma tradicional de las emociones básicas se acepta que un gesto compungido es la expresión universal de la tristeza y una cara con los ojos muy abiertos, la expresión de miedo. Sin embargo, para Barrett (2018) la variedad de las sensaciones físicas que se perciben en una misma emoción y sus manifestaciones son tantas y tan diversas que prefiere hablar de “categorías emocionales” o “un caso de emoción” cuando se refiere a las emociones, puesto que “cada una es un conjunto de casos diversos” (Barrett, 2018, p. 44), lo que refleja la variabilidad humana en la expresión y en el sentir de las emociones. Por ejemplo, en el caso de la alegría se pueden percibir distintas sensaciones físicas como diferentes frecuencias en el ritmo cardíaco, hiperactividad motriz, entre otros. Esta misma emoción se puede expresar riendo, llorando, apretando los puños,

abrazando, entre otras. Así, existe variabilidad de una persona a otra, e incluso, uno/a mimo/a puede sentir y expresar cada emoción de distinta manera dependiendo del contexto (Aviezer *et al.*, 2008; Boiger *et al.*, 2014; Russell *et al.*, 2003).

Por ello, Barrett (2018), contraria a la idea tradicional de que las emociones mantienen una distintiva e universal expresión facial y corporal, interpreta que las expresiones faciales deben ser consideradas como estereotipos y no como verdaderas huellas dactilares de las emociones, puesto que cada persona tiene una capacidad expresiva facial para cada emoción y que además, quien las observa, percibe tales rasgos de expresión y los interpretada según sus más tempranas experiencias previas respecto a esa emoción.

3. LOS CONCEPTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS EMOCIONES

3.1. Conceptos y significado en las emociones

El proceso de conceptualización es un elemento clave en el desarrollo emocional (Aztil y Gendron, 2017). Este tiene que ver con conceptos abstractos y, por tanto, difiere del proceso de conceptualización propio de otro tipo de conocimientos de carácter sensible y apreciable por la mayoría de los sentidos. En el desarrollo emocional, el proceso de conceptualización se caracteriza por identificar y dar un significado individual a las señales interoceptivas que emite el cuerpo ante un evento o estímulo del entorno, basándose en el modelo interno de predicciones construido a partir de experiencias previas similares. Dicho concepto emocional es categorizado, formando parte del conocimiento emocional de la persona. Todo lo que percibe el cerebro está representado por conceptos los cuales se nutren, como se ha detallado anteriormente, de las experiencias previas. En el caso de las emociones, también son necesarios los conceptos emocionales para sentir o percibir una emoción (Barrett, 2018). Los conceptos ayudan al cerebro a dar significado a los *inputs* sensoriales (Hoemann, Xu y Barrett, 2019; Ohira, 2020). Es decir, mediante los conceptos, el cerebro aprende a dar significado a las distintas señales y a categorizar. Es así como las experiencias pasadas forman parte de la significación que el cerebro otorga a las sensaciones del momento, creando lo que se conoce como emoción:

Las emociones son significado. Explican nuestros cambios interoceptivos y los sentimientos afectivos correspondientes en relación con la situación. Son una receta para la acción. Los sistemas cerebrales que implementan conceptos, como la red interoceptiva y la red de control, son la biología de la creación de significado (Barrett, 2018, pp. 167-168).

La red de control ayuda a resolver las posibles incertidumbres sobre, por ejemplo, qué predicciones son las más adecuadas o qué *input* sensorial es más importante en cada situación (Barrett, 2018).

Se considera que cuando una persona categoriza con conceptos, su cerebro crea predicciones, fundamentadas en las experiencias previas que ayudan a dar significado a los estímulos sensoriales y, de esta manera, al asignarle un significado,

comprende lo que ocurre alrededor, anticipando consecuencias y eligiendo la acción más adecuada (Atzil y Gendron 2017; Barrett y Finlay, 2018; Gündem *et al.*, 2022; Sullivan y Minar 2020).

Por tanto, una de las ideas que promueve la teoría de la emoción construida es que se necesita del concepto emocional para poder percibir una emoción. Si no se dispone del concepto con el que poder categorizar, se considera que no hay emoción. Es decir, si no se dispone del concepto “alegría”, no se puede experimentar alegría, simplemente habría una muestra de señales sensoriales de las que no se dispone de ninguna evidencia de significado. Brooks *et al.* (2017) están de acuerdo en que la ausencia de conceptos emocionales incide en el significado de experiencias emocionales ambiguas. Por el contrario, cuando el cerebro cuenta con conceptos emocionales construye una emoción mediante la red interoceptiva. Así, según Barrett (2018) cuanto más alejada esté la persona del concepto emocional, esta dispondrá de menor capacidad para reconocer la emoción.

Barrett (2018) entiende que las emociones son una realidad social, dado que estas se categorizan y se perciben a través del lenguaje y para ello es necesario que exista lo que la autora denomina intencionalidad colectiva, al tratarse de un constructo cultural y lingüístico que permite que personas de una misma cultura adopten un conocimiento compartido. Así, para comunicar a los demás que estamos alegres y que otros/as lo entiendan, se precisa de la comprensión socialmente compartida de la alegría. Es decir, para que una emoción se construya hace falta un acuerdo colectivo que reconozca esas sensaciones bajo un mismo nombre y con él, tener la posibilidad de categorizarla. Si no existiera tal acuerdo, esa emoción no existiría, aunque sí lo harían esas sensaciones a las que no se tendría la posibilidad de categorizar. De ahí la necesidad de visibilizar socialmente aquellas sensaciones para las que todavía no hay consenso y, por lo tanto, aún no están reconocidas como categoría emocional.

A priori, podría parecer que las emociones simplemente surgen. Sin embargo, según esta perspectiva las crea la propia persona, lo que Barrett denomina realismo afectivo y detalla: “Nuestras percepciones son tan vivas e inmediatas que nos obligan a creer que experimentamos el mundo tal como es cuando en realidad experimentamos un mundo *construido* por nosotros” (Barrett 2018, p. 119).

3.2. *Conceptos y percepción de las expresiones faciales*

Diversos autores se posicionan a favor de que los rostros no comunican emociones por sí solos (Barrett, 2018; Camras *et al.*, 2007; Crivelli *et al.*, 2016; Niedenthal *et al.*, 2010), sino que para reconocer cada una de las expresiones emocionales se precisa contar con el concepto emocional que otorgue significado a la expresión facial observada (Barrett y Finlay, 2018). Asimismo, disponer del concepto emocional supone tener la capacidad para recrear esa categoría emocional en el cerebro. Es decir, cuando una persona percibe una sonrisa en otra persona, dicho gesto desencadena una simulación de una experiencia de sonrisa que incluye emoción,

actividad motora y experiencia somatosensorial (Niedenthal *et al.*, 2010) que muestra el abanico de significados aplicables a esa expresión facial y a esa situación concreta, ayudándole a percibir la categoría emocional.

Desde este enfoque, se advierte que las personas perciben las emociones de acuerdo con la aplicación de sus propios significados, pudiendo parecer que detectan las emociones del otro, cuando en realidad estas que creen estar detectando en las otras personas se han construido en su propio cerebro (Barrett 2018).

Cuando se observan los rostros y los cuerpos de otras personas Barrett (2018) señala que quien observa podría “percibir” un caso de emoción, pero no “detectar” una emoción, porque una categoría emocional no dispone de una huella dactilar que la identifique. Por ejemplo, una persona, en lugar de sentir el valor de recompensa que puede suponer una sonrisa, puede experimentar sentimientos negativos interpretando la sonrisa como una expresión de superioridad, como resultado de un procesamiento conceptual injustificado (Niedenthal *et al.* 2010). En este caso, la persona creó el concepto a partir de *inputs* sensoriales que le ocasionaron predicciones de sentimientos negativos.

3.3. *Conceptos y creación de significado emocional a través del lenguaje*

Numerosos estudios respaldan la relación entre el lenguaje y la emoción (El-Dakhs, y Altarriba, 2019; Lindquist *et al.* 2015; Ruba *et al.*, 2022; Tang *et al.* 2023; Vine *et al.* 2020). Otros destacan la función de las palabras en la adquisición y desarrollo de conceptos (Balaban y Waxman, 1997; Grosse *et al.* 2021; Hoeman, Xu y Barrett, 2019; Perszyk y Waxman 2018), dado que las palabras ayudan a describir las características de aquello que sentimos al determinar diferencias y similitudes, así como contribuyen a establecer categorías. Así, el empleo del lenguaje es fundamental en el desarrollo emocional, ya que no solo permite clasificar y ordenar las emociones que se experimentan en cada situación, sino que, además, interviene como mediador en el conocimiento emocional que el cerebro utiliza para realizar predicciones y que se desarrolla desde la infancia (Braicovich, 2023; Hoeman, Xu y Barrett, 2019).

A través del lenguaje, las personas perciben las emociones y las comunican (Gendron, 2017), de manera que si se pregunta a una persona por cómo se siente, esta hará uso de los conceptos emocionales para expresar su estado emocional. El lenguaje, por tanto, ayuda en la creación de conceptos y en el uso de estos, reforzando el sentido a las percepciones emocionales (Lindquist *et al.* 2015).

Disponer de una amplia gama de conceptos emocionales facilita dar significado a las sensaciones que se perciben y a establecer predicciones adecuando las acciones a los contextos. Según Barrett (2018) cuantos más conceptos emocionales tenga una persona, dispondrá de mayor granularidad emocional, entendida como la habilidad de interpretar con precisión los diferentes estados emocionales internos para adaptarse mejor a cada situación. Esta habilidad facilita un mayor dominio en la asignación del término emocional con el que expresar lo que se siente y con

ello, contribuir a su gestión. Los procesos de reconocimiento e identificación de las emociones son imprescindibles en el desarrollo emocional (Campayo-Julve y Sánchez-Gómez, 2020; Hoffmann *et al.*, 2020; Simmons, 2019).

No obstante, como plantean Poblete-Christie y Bächler-Silva (2022) conviene no restringir el estudio de las emociones a la representación objetivable que supone las palabras y avanzar en la comprensión de los fenómenos que intervienen en la identificación de las emociones como es la percepción de signos corporales (Poblete-Christie *et al.*, 2019).

4. CLAVES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA

El estudio de la dimensión emocional ha estado condicionado por la teoría de las emociones básicas, lo que ha supuesto su predominio en la fundamentación de programas educativos de desarrollo emocional. Este planteamiento, basado en la naturaleza biológica de las emociones, defiende la universalidad de estas y la capacidad de las personas para reconocerlas en otros/as. Desde esta perspectiva, las posibilidades de acción educativa respecto a las emociones se restringen a su regulación, lo que ha generado la proliferación de propuestas educativas estandarizadas y en las que el/la docente, solo se ocupa de su aplicación. Algunos programas dirigidos a la formación inicial docente desde esta perspectiva clásica (Corcoran y O'Flaherty, 2022; Gilar-Corbí *et al.*, 2018; Palomera *et al.*, 2019; Pertegal-Felices *et al.*, 2017; Schelhorn *et al.*, 2023; Torrijos *et al.*, 2018; Zych y Llorent, 2020). Otros, enfocados en el desarrollo emocional del estudiantado evidencian resultados desfavorables (Domitrovich *et al.*, 2022; Evans *et al.*, 2015; Dowling y Barry, 2020; Sidera *et al.*, 2019).

El cambio a un paradigma construccionista como es la teoría de Barrett (2018) supone un importante avance en los programas de formación emocional.

4.1. La responsabilidad del docente en la construcción de estados emocionales

En la teoría de Barrett (2018) se otorga a la persona un papel activo en la construcción de las emociones. Como se ha planteado, una misma sensación física puede derivar en experiencias emocionales diferentes. Por lo tanto, no se trata de “aprender a regular las emociones” como si estas tuvieran un significado único y compartido y por ello, pudieran adaptarse mediante el mismo procedimiento. Al contrario, se trata de que la persona, al percibir la experiencia subjetiva guiada por las señales internas y externas tome conciencia de ellas e identifique aquellas que interfieren en su desarrollo emocional para dar nuevos significados con los que el cerebro elabore otras predicciones que contribuyan a dar una respuesta emocional ajustada a la situación. Este es el control y la responsabilidad emocional que señala Barrett (2018). Los programas de desarrollo emocional docente fundamentados en las teorías clásicas no promueven dicha responsabilidad. Fomentarla desde la infancia

tiene que ser parte del trabajo desarrollado en la escuela y para ello, se precisan docentes emocionalmente competentes.

En este sentido, la formación emocional docente debe orientarse a promover el papel activo del profesorado en asumir la responsabilidad de sus emociones en su desempeño profesional. Para ello, inicialmente, tendrá que identificar entre sus emociones aquellas que precisen transformarse por afectar a sus relaciones en el contexto escolar. A continuación, deberá vivir las nuevas experiencias con la decidida intención de asignarles nuevos significados. Este proceso consciente le permitirá desempeñar con responsabilidad emocional su labor docente. Sólo entonces estará preparado para contribuir al proceso de su propia transformación emocional y poder guiar la del alumnado.

Barrett (2021) destaca que disponer de más control emocional lleva implícito asumir la responsabilidad de las propias acciones. Así, educar las emociones desde la responsabilidad individual favorece la formación de docentes más comprometidos con su propio desarrollo emocional y conocedores del impacto que este provoca en los/as demás.

Este enfoque dista mucho de la perspectiva tradicional, según la cual cada persona responde emocionalmente como es, considerando la respuesta emocional como una cuestión inamovible que las otras personas tienen que aprender a sobrellevar. Por ejemplo, expresiones como “me haces perder los nervios” constituye una respuesta propia del enfoque clásico que responsabiliza a los demás de las emociones propias. Sin embargo, la respuesta de un docente emocionalmente competente sería “estoy perdiendo los nervios”, situando la responsabilidad de la emoción en sí mismo/a. Una educación orientada desde el planteamiento de la teoría de la emoción construida permitirá formar ciudadanos más sensibilizados con las emociones propias y con las ajenas.

4.2. *El lenguaje docente en el desarrollo emocional*

En la relación pedagógica, el lenguaje ocupa un lugar esencial. Este actúa como un mediador porque con él, el docente interviene como referente, y fomentando los procesos de categorización y de conocimiento emocional. Para ello, la formación emocional docente debe incidir en el conocimiento de los procesos de construcción de la emoción en los que interviene el lenguaje, así como en el desarrollo de la granularidad emocional.

Preparar a los/as docentes en la dimensión lingüística de la emoción supone, por un lado, proponer intervenciones educativas que promuevan este enriquecimiento del vocabulario emocional a la vez que se practica la percepción de las sensaciones internas de manera que puedan expresarlas con precisión. Por otro, ofrecer prácticas dialógicas orientadas a identificar y analizar los significados asignados a estas percepciones y la predisposición en la que les sitúa cada significado. Para finalmente, reflexionar sobre las consecuencias de las conductas emocionales y la pertinencia de su transformación. En todos estos procesos interviene el lenguaje.

El docente formado desde la perspectiva construccionista de Barrett (2018) dispondrá de mayor preparación comunicativa y lingüística para guiar los procesos emocionales desde una dimensión personal más ajustada, con la que ayudar al alumnado a dar nuevos significados a sus emociones, dirigidas al bienestar emocional

4.3. *Formación docente comprensiva con la diversidad emocional*

El conocimiento de la teoría construida de Barrett (2018) ofrece a los/as maestros/as en formación una comprensión de las emociones más amplia y diversa, al considerar la existencia de variaciones en las experiencias emocionales, así como la influencia de las autopercepciones en la construcción de la experiencia emocional.

Barrett (2018) subraya las graves consecuencias de creer identificar de manera inequívoca la emoción en las expresiones faciales y advierte de que este método, basado en el planteamiento clásico, ha sido tan aceptado en las escuelas que se enseñan estos estereotipos al alumnado. Así, desde pequeños/as, los niños y niñas aprenden únicamente que una persona cuanto tiene el rostro compungido es porque está triste y, cuando sonríe, es porque está feliz. Desde este planteamiento, cabe preguntarse cómo las actuaciones del profesorado pueden verse influenciadas por determinados estereotipos asociados a la expresión facial de la emoción, lo que interfiere en las creencias del docente sobre el alumnado, así como en las relaciones interpersonales entre ambos si no se afrontan los prejuicios.

En este sentido, desde el punto de vista pedagógico el/la docente debe disponer de la formación que le prepare para construir emociones diversas, reflexionar sobre las consecuencias de estas en el alumnado, identificar y comprender la gama de emociones que se producen en el aula, evitando establecer juicios apresurados. Desde esta disposición, el/la docente podrá hacerles partícipes de su corresponsabilidad en el clima del aula. De hecho, diversos autores abogan por incorporar en los programas formativos de desarrollo emocional la competencia relacional, entendida como la capacidad para desarrollar climas de confianza basados en buenas relaciones entre el/la docente y su alumnado (Aspelin y Jönsson, 2019; Nordermo *et al.* 2008; Sabol y Pianta, 2012; Vizoso Gómez, 2022). El planteamiento de la comprensión de las emociones de Barrett (2018) contribuye a este objetivo.

Esta comprensión del mundo emocional pone de manifiesto la necesidad de formar en competencias emocionales a los/as futuros/as docentes que les haga ser conscientes de la responsabilidad que conlleva gestionar entornos educativos respetuosos con la diversidad emocional y sensibles con la salud mental de todo el alumnado.

4.4. *Nuevos enfoques para la formación emocional docente*

Se plantea que, desde la perspectiva de Barrett (2018), una de las claves de los programas de desarrollo emocional docente es que sus destinatarios/as desempeñen un papel activo en la construcción de sus emociones. La comprensión de los

procesos que intervienen en este objetivo revela la importancia de hacer partícipes a los/as docentes en formación, de ahí la necesidad de metodologías de enseñanza y de evaluación, que les activen e involucren en sus procesos de construcción de la emoción. El carácter de las metodologías propuestas por Poblete-Christie *et al.*, (2019), para que los/as docentes transiten desde la percepción de las sensaciones corporales al plano de la identificación y revelación de significados propios, o la auto-observación para la toma de conciencia y gestión de las emociones, desarrollada por Macazaga *et al.*, (2013) suponen dinamizar procesos internos, basados en la introspección y el reconocimiento íntimo subjetivo y privado de las emociones construidas que tienen que ser desarrollados por la propia persona. Estos procesos formativos basados en el análisis de los significados emocionales construidos son una oportunidad para explicitar la impronta que la cultura institucional genera en las emociones de los/as docentes, y cómo cada uno/a responde emocionalmente (Poblete-Christie *et al.*, 2024)

Entre las competencias a desarrollar en los programas está el compromiso con la profesión docente. Precisamente, esta condición de trabajo interno suele generar rechazo o cuanto menos, incertidumbre inicial por parte de los/as participantes (Macazaga *et al.*, 2013), lo que supone uno de los primeros obstáculos a los que hacer frente en estos programas y máxime, ante el riesgo de que abandonen, recién iniciada la formación, justamente aquellas personas a las que más beneficios aportaría. Otras competencias para promover son: la responsabilidad emocional docente; la competencia lingüística emocional, referida no sólo al léxico sino también a la intervención con el lenguaje durante determinados procesos de construcción de la emoción, así como el desarrollo de una conciencia corporal para la percepción de las sensaciones internas.

5. CONCLUSIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

La teoría de la emoción construida desarrollada por Barrett (2017; 2018) supone una crítica a la teoría de las emociones básicas, partidaria de la universalización de las emociones y de la identificación inequívoca en las expresiones faciales, cuestionando tanto sus aspectos metodológicos como empíricos (Loaiza, 2022; Braicovich, 2023; González-Arias, 2023). El nuevo planteamiento de Barrett (2017; 2018) proporciona una visión de las emociones que toma en consideración los múltiples procesos cerebrales que participan en su desarrollo, así como las diferentes influencias, culturales y sociales y las propias experiencias personales Gendron *et al.*, 2020; Leperski, 2017; Sullivan y Minar, 2020; TenHouten, 2021; Touroutoglou *et al.*, 2015; Russell *et al.*, 2003).

Según Barrett (2018) el cerebro mantiene una continua actividad de registro con la que anticipa cómo lo que percibe puede afectar al organismo. Pero no todo lo que le llega al cerebro es considerado una emoción. Para que esto ocurra debe producirse el proceso de conceptualización, es decir, que al conjunto de las sensaciones corporales internas y de señales externas del contexto presente percibido, la persona le asigne un significado basándose en experiencias similares previas a

la presente y que dan lugar a una predicción sobre la experiencia emocional actual que le permite adoptar la respuesta más acorde, de manera que este significado se etiqueta o clasifica con un término emocional (Hoemann, Xu y Barrett, 2019; Ohira, 2020). Este, pasa a formar parte del conocimiento emocional de la persona, conformando el archivo emocional en el que el cerebro basa sus futuras predicciones (Atzil y Gendron 2017; Barrett y Finlay, 2018; Gündem *et al.*, 2022; Sullivan y Minar 2020). La complejidad del proceso tiene que ver con la dificultad para acceder a él porque muchas de las sensaciones corporales por las que podrían comenzar a identificarse las emociones no se conceptualizan, fundamentalmente porque no se perciben y, por lo tanto, quedan limitadas al plano de sensación. Según Barrett (2018), la neuroplasticidad permite asignar nuevos significados si se propician experiencias emocionales que los faciliten. Esta transformación supone para la educación, la posibilidad de actuar en el desarrollo de las emociones, de manera que promueva el sentido que mejor ajuste la conducta emocional al contexto en el que se produce.

Esta nueva perspectiva de comprensión de las emociones supone un cambio sustancial en los programas de desarrollo emocional. Así, la formación emocional docente debe comenzar por enfatizar la capacidad de ajuste emocional con que el/la docente en formación afronta el desempeño de su labor profesional.

Para lograr este ajuste emocional los programas de formación deben promover la responsabilidad individual del/la futuro/a docente sobre sus emociones; despertar la conciencia sobre los procesos emocionales que experimentan y especialmente, de aquellos con los que transformar el significado de sus emociones y que le permitan adaptar su conducta emocional al contexto educativo; enriquecer el léxico emocional, actualizándolo mediante la percepción de aquellas señales corporales y externas producidas en el contexto escolar y que le permita expresarse con precisión y riqueza, así como promover un diálogo intrapersonal e interpersonal fluido sobre su dimensión emocional como docente; desarrollar una comprensión diversa y dinámica de las emociones, siendo conocedor/a de la necesidad del análisis personal de las percepciones personales y de la importancia de no dejarse llevar por prejuicios ni consideraciones precipitadas.

Es imprescindible que las propuestas educativas fundamentadas desde perspectivas construccionistas respeten el papel activo de los/as futuros/as docentes en la construcción de sus emociones. Se necesita seguir explorando estrategias que dinamicen la participación (Macazaga *et al.*, 2013; Poblete *et al.*, 2024) y que involucren al profesorado. Formar en el ajuste emocional para el desempeño docente tiene un sentido fundamentalmente pedagógico, ya que su fin último es que contribuya a las relaciones interpersonales y a generar un buen clima en el aula.

Para futuras investigaciones se recomienda profundizar en el diseño e implementación de programas de formación docente que, fundamentados en las bases de la teoría de la emoción construida de Barrett (2018), generen un conocimiento desde la práctica educativa con el que contrastar y enriquecer los planteamientos construccionistas de la emoción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development* <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Atzil, S. & Gendron, M. (2017). Bio-behavioral synchrony promotes the development of conceptualized emotions. *Current Opinion in Psychol.* 17,162-169. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.009>
- Aviezer, H., Hassin, R. R., Ryan, J., Grady, C., Susskind, J., Anderson, A., Moscovitch, M., & Bentin, S. (2008). Angry, disgusted, or afraid? Studies on the malleability of emotion perception. *Psychological science*, 19(7), 724–732. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02148.x>
- Balaban, M. T. & Waxman, S. R. (1997). ¿Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64(1), 3-26. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2332>
- Barrett, L.F. (2009). Variety is the spice of life: A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1284-1306. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930902985894>
- Barrett, L.F. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1– 23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. (1ª ed.) Paidós.
- Barrett, L. F. (2021). *Siete lecciones y media sobre el cerebro*. (1ª ed.). Paidós.
- Barrett, L. F. & Finlay, B.L. (2018). Concepts, goals and the control of survival-related behaviors. *Current Opinion in the Behavioral Sciences*, 24, 172–179. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.10.001>
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotions*, 15, 713-724. <https://www.affective-science.org/publications.shtml#2009>
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/03.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Boiger M., Güngör D., Karasawa M. & Mesquita, B. (2014). Defending honour, keeping face: Interpersonal affordances of anger and shame in Turkey and Japan. *Cognition and Emotion*, 28(7),1255-1269. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.881324>
- Braicovich, R. S. (2023). Críticas construccionistas a la tesis de las Emociones Básicas. Mutatis Mutandis: *Revista Internacional de Filosofía*, 21(1), 16-32. <https://zenodo.org/record/10210519>
- Breton, D. L. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*. 10(4), 69-79. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/208>
- Brooks, J. A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A. B., Parrish, M. H., y Lindquist, K. A. (2017). The role of language in the experience and perception of emotion: a neuroimaging

- meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw121>
- Campayo-Julve, R. y Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 58, 55-78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Camras L. A., Oster, H., Ujii, T., Campos, J. J., Bakeman, R., & Meng, Z. (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy*, 11, (2), 131-155. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15250000709336636>
- Castellanos, N., (2023). *El espejo del cerebro*. (10ª ed.). La Huerta Grande Editorial.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, Civera y C. Calatayud (Ed.), *Prácticas de Historia de la Psicología*. Promolibro.
- Corcoran, R. P. & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being, *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Crivelli, C., Jarillo, S., Russell, J. A. & Fernández-Dols, J. M. (2016). Reading emotions from faces in two indigenous societies. *Journal of Experimental Psychology* 145(7), 830-843. <https://doi.org/10.1037/xge0000172>
- Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J. E., & Greenberg, M. T. (2022). Promoting Social and Emotional Learning in Middle School: Intervention Effects of Facing History and Ourselves. *Journal of youth and adolescence*, 51(7), 1426-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3>
- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *Int J Environ Res Public Health*, 17(9), 3249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovation*, 10 (4), 333-344. <http://dx.doi.org/10.1080/13511610.1997.9968538>
- Ekman, P. (2018). *El rostro de las emociones. Cómo leer las expresiones faciales para mejorar sus relaciones*. (4ª ed.). RBA.
- Ekman, P., Rolls, E., Perrett, D., & Ellis, H. (1992). Facial Expressions of Emotion: An old controversy and new findings [and Discussion]. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69. www.jstor.org/stable/55476
- El-Dakhs, D. A. S. & Altarriba, J. (2019). How do emotion word type and valence influence language processing? The case of Arabic-English bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1063-1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Evans, R., Scourfield, J., Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: Young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381-397. <https://doi.org/10.1002/berj.3155>
- Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 153-166. <https://www.affective-science.org/publications.shtml>

- Gendron, M. (2017). Revisiting diversity: cultural variation reveals the constructed nature of emotion perception. *Current Opinion in Psychology*, 17, 145-150. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.014>
- Gendron, M., Hoemann, K., Crittenden, A. N., Mangola, S. M., Ruark, G. A., & Barrett, L. F. (2020). Emotion perception in hadza hunter-gatherers. *Scientific Reports* (Nature Publisher Group), 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60257-2>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, M., Pertegal-Felices y Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*. <http://hdl.handle.net/10045/85559>
- González-Arias, M. (2023). Evolución del concepto de emoción en el contexto científico: Desde la biología y la cultura, hasta el construccionismo psicológico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2), 264-286. <https://doi.org/10.15443/RL3315>
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science* 2, 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Gündem, D., Potočnik, J., De Winter, F.L., El Kaddouri, A., Stam, D., Peeters, R., Emsell, L., Sunaert, S., Van Oudenhove, L., Vandenbulcke, M., Barrett, L. F. & Van den Stock, J. (2022). The neurobiological basis of affect is consistent with psychological construction theory and shares a common neural basis across emotional categories. *Communications Biology*, 5, 1354. <https://doi.org/10.1038/s42003-022-04324-6>
- Hoemann, K., Xu, F. & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830–1849. <https://doi.org/10.1037/dev0000686>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Jack, R., Garrod O., Yu, H., Caldara, R. & Schyns, F. (2012). Facial Expressions of Emotion Are Not Culturally Universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 109(19), 7241-7244 <https://www.pnas.org/content/109/19/7241>
- Katsumi, Y., Theriault, J. E., Karen S. Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2022). Allostasis as a core feature of hierarchical gradients in the human brain. *Network Neuroscience*, 6(4), 1010–1031. https://doi.org/10.1162/netn_a_00240
- Leperski, K.-G. (2017). *El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-067/146>
- Lindquist, K., MacCormack, J. & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Hypothesis and theory*, 6(444), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Loaiza, J. (2022). Controversias en torno a los conceptos cotidianos y conceptos científicos de emoción. *Ideas y Valores*, 71(8), 192-217. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v71n8Supl.103859>

- Macazaga, A. M., Vaquero, A. y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Matsumoto, D. R., Frank, M. G. & Hwang, H. S. (2013). *Nonverbal Communication: Science and Applications*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452244037>
- Niedenthal, P., Mermillod, M., Maringer, M. & Hess, U. (2010). The Simulation of Smiles (SIMS) model: Embodied simulation and the meaning of facial expression. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(6), 417-433. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000865>
- Nordenbo, S. E., Larsen, S., Tiftikiçi, N., Wendt, R. E., Østergaard, S. (2008). Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo. In: Evidence base. Copenhagen: *Danish Clearinghouse for Educational Research*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.3707&rep=rep1&type=pdf>
- Ohira, H. (2020). Predictive processing of interoception, decision-making, and allostasis: A computational framework and implications for emotional intelligence. *Psikologiske teme*, 29 (1), 1-16. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.1>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Perszyk, D. R. & Waxman, S. R. (2018). Linking language and cognition in infancy. *Annual Review of Psychology*, 69, 231-250. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011701>
- Pertega-Felices, M. L., Marcos-Jorquera, D., Gilar-Corbí, R. & Jimeno-Morenilla, A. (2017). Development of emotional skills through interdisciplinary practices integrated into a university curriculum. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/6089859>
- Poblete-Christie, O., & Bächler Silva, R. (2022). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- Poblete-Christie, O., Cornejo, R., Bächler, R. y López, M. (2024). Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykbe*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykbe.28.1.1126>
- Ruba, A. L., Pollak, S. D. & Saffran, J. R., (2022). Acquiring Complex Communicative Systems: Statistical Learning of Language and Emotion. *Topics in Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1111/tops.12612>
- Russell, J. A., Bachorowski, J. A. & Fernandez-Dols, J. M. (2003). Facial and vocal expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 54, 329-349. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145102>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

- Schelhorn, I., Lindl, A., Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Seth, A. (2023). *La creación del yo. Una nueva ciencia de la conciencia*. Sexto Piso.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J. y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Simmons, D. (2019). You can't be emotionally intelligent without being culturally responsive: Why FCS must employ both to meet the needs of our nation. *Journal of family & consumer sciences*, 111(2), 7-16 <https://doi.org/10.14307/JFCS111.2.7>
- Sokol, R. I. & Strout, S. L. (2006). A Complete Theory of Human Emotion: The Synthesis of Language, Body, Culture and Evolution in Human Feeling. *Culture & Psychology*, 12(1), 115–123. <https://doi.org/10.1177/1354067X06058590>
- Sullivan, M. W. & Minar, N. J. (2020). Developmental perspectives on “how are made”. *Human Development*, 64 (2) - 47–51. <https://doi.org/10.1159/000506942>
- Tang, D., Fu, Y., Wang, H., Liu, B., Zang, A. & Kärkkäinen, T. (2023). The embodiment of emotion-label words and emotion-laden words: Evidence from late Chinese–English bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143064>
- TenHouten, W., (2021). Basic emotion theory, social constructionist, and the universal ethogram. *Social Science Information*, 60(4), 610-630. <https://doi.org/10.1177/05390184211046481>
- Torrijos, P., Torrecilla, E. M. & Rodríguez, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1),68-76. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Touroutoglou, A., Kristen A. Lindquist, K. A., Dickerson, B. C. Barrett, L. F. (2015). Intrinsic connectivity in the human brain does not reveal networks for ‘basic’ emotions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(9), 1257-1265. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv013>
- Vine, V., Boyd, R. L & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11, 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Vizoso Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 395–414. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.2145>
- Westlin, C., Theriault, J. E., Katsumi, Y., Nieto-Castanon, A., Kucyi, A., Ruf, S. F., Brown, S., Pavel, M., Erdogmus, D., Brooks, D. H., Quigley, K. S., Whitfield-Gabrieli, S. & Barrett, L. F. (2023). Improving the study of brain-behavioral relationships by revisiting basic assumptions. *Trends in Cognitive Science*, 27, 246-257. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.12.015>
- Wilson-Mendenhall, C. D. (2017). Constructing emotion through simulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 189-194. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.015>
- Zych, I. & Llorent, V. (2020). Competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 17-30. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/2374>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

CONTRIBUTIONS TO PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION FROM THE CONSTRUCTED EMOTION THEORY

*Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la
formación inicial docente*

Cristina PICAZO-VALENCIA, María Dolores GARCÍA-CAMPOS
Universidad de Alcalá de Henares. Spain.
c.picazo@edu.uah.es; lola.garcia@uah.es
<https://orcid.org/0009-0009-8207-4495>; <https://orcid.org/0000-0002-2223-4575>

Date received: 03/04/2024
Date accepted: 13/06/2024
Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Picazo-Valencia, C. & García-Campos, M. D. (2025). Contributions to Pre-Service Teacher Education from the Constructed Emotion Theory [Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 91-109. <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

ABSTRACT

Constructed emotion theory focuses on the importance of early experiences in the construction of emotions and in the meanings each person attributes to them. In this approach, school plays a leading role in emotional development. It is believed that it both prevents possible imbalances through a favourable classroom environment and that it transforms the emotions that interfere with development and learning. Emotionally competent teachers are essential for encouraging this emotional adjustment at school. The aim of this paper is to offer a framework for understanding constructed emotion theory to guide teacher training to promote a

paradigm in emotional matters in the classroom. To do so, a literature review was performed, the analysis of which is presented through constructed emotion theory's basic lines, and which highlight people's active participation in each of their emotional experiences. These approaches are then analysed from the educational viewpoint that, as they are intended for the field of teacher training, they take shape in preparing teachers to take responsibility for their own emotions, developing an in-depth understanding of the processes involved in the construction of emotions with a broad and precise emotional language, and in knowing how to increase with it certain emotional processes. Preparing teachers to maintain affective adjustment in their professional practice will not only contribute to their emotional well-being, but will also be reflected in the relationships they establish with their students and in the environment, they create in the classroom. Therefore, the rationale for emotional teacher development programmes must be reviewed.

Keywords: emotion; emotional development; social and emotional learning; teacher training; teacher skills.

RESUMEN

La teoría de la emoción construida destaca la importancia de las experiencias tempranas en la construcción de las emociones, así como en los significados que la persona les atribuye. Desde este planteamiento la escuela se sitúa en un lugar predominante en el desarrollo emocional, se considera que tanto para prevenir posibles desajustes a través de un clima propicio en el aula, como para transformar las emociones que interfieren en el desarrollo y en los aprendizajes. Para fomentar este ajuste emocional desde la escuela es fundamental contar con docentes emocionalmente competentes. El objetivo de este trabajo es ofrecer un marco de entendimiento de la teoría de la emoción construida con el que orientar la formación docente, de cara a promover un cambio de paradigma en las aulas en materia emocional. Para ello, en primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica cuyo análisis se presenta a través de las líneas fundamentales de la teoría de la emoción construida y que subrayan la participación activa de la persona en cada una de sus experiencias emocionales. A continuación, estos planteamientos se han analizado desde la perspectiva educativa que, pensados para el ámbito formativo del profesorado, se concretan en preparar al docente para que asuma la responsabilidad de sus propias emociones, desarrolle una comprensión profunda de los procesos que participan en su construcción, cuente con un amplio y preciso lenguaje emocional y sepa reforzar con él determinados procesos emocionales. Preparar a docentes que mantengan el ajuste afectivo en el desempeño profesional no solo contribuirá a su bienestar emocional, sino que este se proyectará en las relaciones que establezca con su alumnado y en el clima que genere en el aula. Por ello, es preciso revisar los fundamentos de los programas de desarrollo emocional del profesorado.

Palabras clave: emoción; desarrollo emocional; aprendizaje socioemocional; formación de docentes; competencias del docente.

1. INTRODUCTION

Study of emotions in education continues to generate interest with the aim of promoting learning in contexts of emotional well-being. However, there is disagreement on the focus adopted in each of the explanatory perspectives. One of the most controversial aspects, which remains topical, is whether basic emotions exist. While some argue that they are universal and innate (Chóliz, 1995; Ekman et al., 1992; Matsumoto et al., 2013), others take the position that they are constructed through interconnected cerebral systems and the evaluation of prior experiences (Barrett, 2018, 2017; Gendron *et al.*, 2020; Leperski, 2017; Sullivan & Minar, 2020; TenHouten, 2021; Touroutoglou *et al.*, 2015).

The basic emotions paradigm is true to biological orientations. It interprets emotions as universal in nature and as such appreciable in all people and cultures. So, Ekman (2018) affirms that, “nuestra herencia evolutiva contribuye en gran medida a la configuración de nuestras respuestas emocionales” [our evolutionary heritage contributes to a great extent to the configuration of our emotional responses] (p. 46). Likewise, the basic emotions focus assumes the existence of a brain that reacts to particular occurrences instead of one that predicts them, as Barrett’s constructionist paradigm of emotions suggests (Barrett, 2017).

A second disagreement relates to identifying emotions in others. Basic-emotions theory holds that the characteristic features of facial expressions offer signs that enable the observer to recognise emotions accurately and even predict the actions of the observed person (Matsumoto *et al.*, 2013). However, Barrett’s constructed theory (2017) considers facial expressions as stereotypes accepted by the culture itself, not as genuine fingerprints understood as physical changes that unambiguously shape each emotional expression and enable it to be identified. There is no proof of a plausible certainty that relates to the existence of a diagnostic facial expression associated with each emotion (Camras *et al.*, 2007; Crivelli *et al.* 2016; Gendron 2017).

According to Barrett (2017), a variety of constructive cerebral processes participate in the creation of each emotion, as subsequent studies attest (Gündem *et al.*, 2022; Hoeman Xu & Barrett, 2019; Sullivan & Minar, 2020).

The aim of this article is to review the fundamental lines of constructed emotion theory to analyse their contributions to the formation of emotionally competent teachers who promote a good emotional climate in their classrooms and foster the emotional development of each of their students.

2. APPROACHES TO THE CONSTRUCTED EMOTION THEORETICAL MODEL

Barrett’s constructed emotion theory (2017) has emerged as a result of the contributions neuroscience has made to the study of emotion over the last two decades, helping to understand from a new paradigm what the emotional system is and how it works.

The new paradigm adds three elements underpinned by constructionist focuses, deriving from sociology, psychology, and neuroscience to the explanation of the emotional dimension (Barrett, 2018). Social construction places importance on how social and cultural circumstances influence emotional processes with the result that these can vary depending on the culture (Belli, 2009; Bisquerra, 2009; Breton, 2012). On the same line, Sokol and Strout (2006) argue that the influence of culture can go so far as to suppress or distort the readiness to feel a given emotion. So, they recognise that social and contextual circumstances influence people's perception and shape their emotional experiences.

From psychological construction, Barrett (2018) argues that emotions are not located in our brains as genetic programs or units waiting to be activated by an input or sensory stimulus, as the classical approach argues, but rather they are generated by combining different processes in which the brain perceives signals (from the interior and the exterior) and creates predictions based on past experiences, giving rise to the construction of emotional experience.

Finally, neuroconstruction provides the understanding that cultural experiences and prior learning are factors at play in the interconnections that occur in the brain (synapses) that contribute to creating experiences and future perceptions. In this way, the brain, starting from the conditions of the present moment, creates an ad hoc emotional concept based on previous experiences that are similar to the current ones. Barrett (2018) summarises this, stating "that experience wires the brain" (p. 35), creating new neuronal circuits thanks to neuroplasticity.

This paradigm shift involves revising what has until now been accepted regarding emotions and so it is necessary to consider its implication in the field of education.

2.1. *Emotions: innate or constructed?*

The classical focus on emotions sees them as the product of evolution and so they are part of the biological nature of the individual. Emotions emerge in individuals as a response to what happens around them, with particular stimuli automatically provoking the emotional response. This would explain why certain emotions are experienced and expressed in a similar way in all cultures (Ekman, 1997).

In contrast, the constructed emotion theory of Barrett (2017) argues that the brain links internal signals and information deriving from the present context with a person's similar prior experiences to give meaning to what is happening at that moment and so make predictions that make it possible to adjust the emotional response. This process of conceptualisation in which a meaning is granted to the new emotional experience uses a system of labelling or categorisation to classify and order emotions. So, this process of constructing emotion contemplates the brain continually gathering, organising, and regulating the information it receives, from both the internal and the external media, and assigning meaning to it through the emotional knowledge constructed with previously lived similar experiences.

This process generates the interpretation of the current situation and its respective response.

The signs that reach the brain coming from the internal medium comprise what Estola and Elbaz-Luwisch (2003) call “body voices”, which are known as interoception. According to Barrett (2018), this plays a fundamental role, helping the brain to interpret the sensations perceived.

Predictions are assumptions by the brain that enable it to foretell what will happen. They are elaborated on the basis of what is happening, in other words, how the brain internally and externally perceives what is happening and prepares for action (Katsumi *et al.*, 2022). In these processes, the brain uses fragments and details of prior experiences to apply them to the current situation and be able to give them a meaning that enables it to anticipate what is going to happen and so make the decision to act in consequence (Wilson-Mendenhall, 2017).

So, given a feeling of discomfort in the stomach, people will give one meaning or another to the sensation depending on the context. For example, they will assign it a meaning of hunger if they are in a patisserie or nerves if they are waiting to sit an exam. In these cases, the brain assigns a meaning to the discomfort in the stomach depending on the context, provoking different emotional experiences in people.

For Barrett (2018) “an emotion is your brain’s creation of what your bodily sensations mean, in relation to what is going on around you in the world” (p. 30). Both internal and external signals undoubtedly influence the perception of the event. However, it seems that the interoceptive network has more weight in day-to-day life, giving the impression that “the things you see and hear influence what you feel, but it’s mostly the other way around: that what you feel alters your sight and hearing” (Barrett 2018, p. 79). On this same line, Seth (2023) considers that “no percibimos el mundo como es, sino del modo que más útil nos resulta percibirlo” [we do not perceive the world as it is but rather in the way that it is most useful to us to perceive it] (p. 138). Consequently, the mood or affect (how I feel) influences what is seen and heard. Affect refers to the sensations we feel throughout the day and it always maintains a certain combination of valence and arousal. Valence refers to the level of pleasure or displeasure in the sensation, while arousal alludes to the level of activation (Barrett, 2018). This is why attention to or the conscience of the corporeal phenomena through interoception is a key mechanism in the construction of emotions, as it is the pathway for accessing the perception that makes it possible to interpret meaning and so guide how one acts (Barrett, 2018). Returning to the previous example, discerning whether the discomfort in the stomach is because of hunger or nerves will help decide on the most appropriate course of action to reduce the feeling of discomfort.

This new understanding of the nature of emotions assigns value to the fact that emotional processes are not situated in specific areas of the brain and that emotions are not waiting to be activated by some input or sensory stimulus (Castellanos, 2023; Ohira, 2020; Westlin *et al.*, 2023), disagreeing with the intrinsic and locationist

interpretation of emotions, promoted by the classical vision. It argues that a network of regions of the brain that interact with one another participates in the construction of emotions, resulting in different psychological processes. In this way, Barrett (2018) understands that “we are architects of our own experience” (p. 40).

2.2. *Questioning the universality of facial expressions and recognition of emotions*

Barrett’s initial studies (Barrett, 2009; Barrett *et al.*, 2001; Feldman, the author’s original surname, 1995) were initially aimed at finding the fingerprints of the emotions. The results were expected to agree with those of the traditional paradigm. Instead, it was found that people display individual differences in the expression of emotions owing to cultural variety and individual differentiation of emotional experiences because these are lived differently by each person. Subsequent studies have found similar results (Crivelli *et al.*, 2016; Jack *et al.*, 2012). In a study with eleven-month-old babies from different cultures who were exposed to two situations that generated fear and anger (Camras *et al.*, 2007), the results showed that the babies’ facial expressions were not the specific one for each of the emotions, something that contradicts the idea of universality.

Constructed emotion theory involves a change in how the perception of emotions in others is understood. Barrett (2018) considers that the emotional experience of the observer influences the perception of the other as this is based on both the experience and the meaning that the observer gives it. So, observers perceive and establish from their own prior experience, what the emotion shown by the other person is.

In contrast, the traditional basic emotions paradigm accepts that a downcast look is the universal expression of sadness and a face with wide-open eyes is the expression of fear. However, for Barrett (2018), the variety of physical sensations that are perceived in a particular emotion and its manifestations are so many and so diverse that when referring to emotions she says that they “are better thought of as emotion categories, because each is a collection of diverse instances” (Barrett, 2018, p. 23), which reflects human variability in the expression and feeling of emotions. For example, in the case of happiness, different physical sensations can be perceived such as different heart rates or motor hyperactivity among others. This same emotion can be expressed by laughing, crying, clenching the fists, embracing, and in other ways. So, there is variability from one person to another, and even the same person can feel and express each emotion differently depending on the context (Aviezer *et al.*, 2008; Boiger *et al.*, 2014; Russell *et al.*, 2003).

Therefore, in contrast with the traditional idea that emotions maintain a distinctive and universal facial and bodily expression, Barrett (2018) argues that facial expressions should be regarded as stereotypes and not as true fingerprints of emotions, given that every person has an expressive facial capacity for each emotion and also that observers perceive these expressive features and interpret them depending on their earliest prior experiences of that emotion.

3. CONCEPTS IN THE CONSTRUCTION OF EMOTIONS

3.1. *Concepts and meaning in emotions*

The process of conceptualisation is a key element in emotional development (Atzil & Gendron, 2017). It relates to abstract concepts and so differs from the process of conceptualisation that is typical of other types of knowledge of a nature that can be perceived and appreciated by most of the senses. In emotional development, the process of conceptualisation is characterised by identifying and giving an individual meaning to the interoceptive signals that the body emits when it encounters an event or environmental stimulus, based on the internal model of predictions constructed on the basis of similar prior experiences. This emotional concept is categorised, forming part of the person's emotional knowledge. Everything that the brain perceives is represented by concepts which, as explained above, are fed by prior experiences. In the case of emotions, emotional concepts are also necessary to feel or perceive an emotion (Barrett, 2018). Concepts help the brain to give meaning to sensory inputs (Hoemann, Xu & Barrett, 2019; Ohira, 2020). That is to say, through the concepts, the brain learns to give meaning to the different signals and to categorise them. This is how past experiences form part of the meaning that the brain gives to the sensations of the moment, creating what is known as an emotion:

Emotions are meaning. They explain your interoceptive changes and corresponding affective feelings, in relation to the situation. They are a prescription for action. The brain systems that implement concepts, such as the interoceptive network and the control network, are the biology of meaning-making. (Barrett, 2018, pp. 126)

The control network helps resolve possible uncertainties about, for example, what predictions are most suitable or what sensory input is most important in any situation (Barrett, 2018).

It is understood that when people categorise using concepts, their brains create predictions based on prior experiences that help to give meaning to sensory stimuli and so, in assigning it a meaning, the brain understands what happens all around, anticipating consequences and choosing the most suitable action (Atzil & Gendron 2017; Barrett & Finlay, 2018; Gündem *et al.*, 2022; Sullivan & Minar 2020).

Therefore, one of the ideas that constructed emotion theory promotes is that an emotional concept is necessary to be able to perceive an emotion. If no concept with which to categorise is available, it is considered that there is no emotion. In other words, if someone does not have the concept of "happiness", that person cannot experience happiness, there would simply be a display of sensory signals from which no evidence of meaning is available. Brooks *et al.* (2017) agree that the absence of emotional concepts affects the meaning of ambiguous emotional experiences. In contrast, when the brain has emotional concepts, it constructs an emotion through the interoceptive network. So, according to Barrett (2018), the

further a person is from the emotional concept, the less capacity he or she will have to recognise the emotion.

Barrett (2018) understands that emotions are a social reality, given that they are categorised and perceived through language and so doing requires there to be what the author calls collective intentionality. Therefore, the emotional concept is a cultural and linguistic construct that enables people from the same culture to adopt a shared knowledge. So, to communicate to others that we are happy and for others to understand it, the socially shared comprehension of happiness is needed. In other words, for an emotion to be constructed, a collective agreement that recognises these sensations under a single name and so can categorise it is needed. If no such agreement exists, this emotion would not exist, even though the sensations that cannot be categorised would still exist. Hence the need to make socially visible the sensations for which there is still no consensus and so are still not recognised as an emotional category.

It might initially seem that emotions simply appear. However, according to this perspective, the individual itself creates them, something Barrett calls affective realism: “Your perceptions are so vivid and immediate that they compel you to believe that you experience the world as it is, when you actually experience a world *of your own construction*” (Barrett 2018, p. 86).

3.2. *Concepts and perception of facial expressions*

Many authors hold that faces do not communicate emotions on their own (Barrett, 2018; Camras *et al.*, 2007; Crivelli *et al.*, 2016; Niedenthal *et al.*, 2010) but instead, having the emotional concept that gives meaning to the facial expression observed is necessary for recognising each emotional expression (Barrett & Finlay, 2018). Similarly, having an emotional concept involves having the capacity to recreate this emotional category in the brain. In other words, when a person sees another person smile, this expression triggers a simulation of an experience of smiling including emotion, motor activity, and somatosensory experience (Niedenthal *et al.*, 2010) that displays the range of meanings applicable to this facial expression and to this specific situation, helping the person perceive the emotional category.

From this focus, it is noted that people perceive emotions in accordance with the application of their own meanings and they can seem to detect the emotions of the other when in reality the emotions they believe they are detecting in other people have been constructed in their own brain (Barrett 2018).

When other people’s faces and bodies are observed, Barrett (2018) notes that the observer could “perceive” a case of emotion, but not “detect” an emotion, because an emotional category does not have a fingerprint that identifies it. For example, instead of feeling the reward value that a smile might provide, a person could experience negative feelings interpreting the smile as an expression of superiority, as a result of a misplaced conceptual processing (Niedenthal *et al.* 2010). In

this case, the person created the concept from sensory inputs that caused negative predictions of feelings.

3.3. *Concepts and creation of emotional meaning through language*

Numerous studies back the relationship between language and emotion (El-Dakhs & Altarriba, 2019; Lindquist *et al.* 2015; Ruba *et al.*, 2022; Tang *et al.* 2023; Vine *et al.* 2020). Others underline the function of words in the acquisition and development of concepts (Balaban & Waxman, 1997; Grosse *et al.* 2021; Hoeman, Xu & Barrett, 2019; Perszyk & Waxman 2018), as words help describe the characteristics of what we feel when determining differences and similarities, as well as contributing to establishing categories. So, use of language is fundamental in emotional development, as it not only makes it possible to classify and order the emotions experienced in a given situation, but it also acts as a mediator in the emotional knowledge that the brain uses to make predictions, which is developed from early childhood (Braicovich, 2023; Hoeman, Xu & Barrett, 2019).

People perceive and communicate emotions through language (Gendron, 2017), and so when people are asked how they feel, they will use emotional concepts to express their emotional state. Language, therefore, helps with the creation and use of concepts, reinforcing the meaning of emotional perceptions (Lindquist *et al.* 2015).

Having a wide range of emotional concepts facilitates giving meaning to the sensations one feels and making predictions that adapt actions to contexts. According to Barrett (2018), the more emotional concepts a person has, the more emotional granularity he or she will have, understood as the ability to interpret with precision the internal different emotional states to adapt better to each situation. This ability facilitates greater command in assigning the emotional term with which to express what one feels and so contribute to managing it. Processes of recognition and identification of emotions are indispensable in emotional development (Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020; Hoffmann *et al.*, 2020; Simmons, 2019).

Nonetheless, as Poblete-Christie and Bächler-Silva (2022) suggest, the study of emotions should not be restricted to the objectifiable representation that words entail and should advance understanding of the phenomena that are at play in the identification of emotions such as the perception of bodily signs (Poblete-Christie *et al.*, 2019).

4. **KEYS FOR TEACHER TRAINING FROM CONSTRUCTED EMOTION THEORY**

The study of the emotional dimension has been shaped by basic emotions theory, leading to its predominance in the formation of educational programmes for emotional development. This approach, based on the biological nature of emotions, argues that they are universal and so is people's ability to recognise them in others. From this perspective, possibilities for educational action in relation to

emotions are restricted to regulating them, which has resulted in a proliferation of standardised educational proposals which teachers are only concerned with applying. Some programmes are directed at initial teacher training from this classical perspective (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Gilar-Corbí *et al.*, 2018; Palomera *et al.*, 2019; Pertegal-Felices *et al.*, 2017; Schelhorn *et al.*, 2023; Torrijos *et al.*, 2018; Zych & Llorent, 2020). Others, focussed on students' emotional development display unfavourable results (Domitrovich *et al.*, 2022; Evans *et al.*, 2015; Dowling & Barry, 2020; Sidera *et al.*, 2019).

The change to a constructionist paradigm like the theory of Barrett (2018) involves an important advance in emotional training programmes.

4.1. *The responsibility of the teacher in the construction of emotional states*

Barrett's theory (2018) gives the person an active role in the construction of emotions. As has been suggested, a single physical sensation can result in different emotional experiences. Therefore, it is not a case of "learning to regulate emotions" as though they had a single shared meaning and so could be adapted through the same procedure. Instead, it is a case of individual people, when perceiving a subjective experience guided by internal and external signs, becoming aware of them and identifying the ones that affect their emotional development so that they can give new meanings with which the brain develops other predictions that contribute to giving an emotional response that fits the situation. This is the emotional control and responsibility that Barrett notes (2018). Teachers' emotional development programmes based on classical theories do not promote this responsibility. Fostering it from early childhood must be part of the work done at school and emotionally competent teachers are needed to do this.

In this sense, teachers' emotional training must aim to promote an active role for them in assuming responsibility for their emotions in their professional practice. To do this, it will initially be necessary for teachers to identify among their emotions the ones that must be transformed as they affect their relations in the school setting. Next, they must live the new experiences with the firm intention of allocating new meanings to them. This conscious process will enable them to carry out their teaching practice with emotional responsibility. Only then will they be prepared to contribute to the process of their own emotional transformation and be able to guide that of the students.

Barrett (2021) emphasises that having more emotional control implies assuming responsibility for one's own actions. So, educating emotions from individual responsibility favours training teachers who are more committed to their own emotional development and aware of its impact on others.

This focus differs greatly from the traditional perspective, according to which each person responds emotionally as he or she is, considering the emotional response as a fixed question that other people must learn to endure. For example,

expressions such as “you’re making me lose my temper” are typical responses from the classical focus that blame others for one’s own emotions. However, an emotionally competent teacher’s response would be “I am losing my temper”, placing responsibility for the emotion on the self. An education directed from the approach of the constructed-emotion theory will allow for citizens who are more sensitive to their own emotions and other people’s ones.

4.2. *The language of teaching in emotional development*

Language has an essential role in the pedagogical relationship. It acts as a mediator because with it, the teacher contributes as a reference, fostering the processes of categorisation and emotional knowledge. To do so, teachers’ emotional training must contribute to their knowledge of the processes of construction of the emotion in which language is involved and to developing emotional granularity.

Training teachers in the linguistic dimension of emotion involves, on the one hand, proposing educational interventions that promote this enrichment of emotional vocabulary while at the same time practising the perception of internal sensations so that they can express them with precision. On the other hand, it involves offering dialogical practices aimed at identifying and analysing the meanings assigned to these perceptions and the predisposition in which each meaning is situated. And finally reflecting on the consequences of emotional behaviours and the pertinence of their transformation. Language is involved in all of these processes.

A teacher who is trained from the constructionist perspective of Barrett (2018) will have better communicative and linguistic preparation to guide emotional processes from a closer personal dimension, with which to help students give their emotions new meanings that are directed at emotional well-being.

4.3. *Teacher training that supports emotional diversity*

Knowledge of Barrett’s constructed theory (2018) offers pre-service teachers a broader and more diverse understanding of emotions, as it considers the existence of variations in emotional experiences and the influence of self-perceptions on the construction of the emotional experience.

Barrett (2018) underlines the serious consequences of believing that one can unequivocally identify an emotion from facial expressions and she warns that this method, based on the classical approach, is so accepted in schools that these stereotypes are taught to students. So, from an early age, children only learn that when people have a sad face it is because they are sad, and when they smile it is because they are happy. Under this approach, it should be asked how teachers’ actions might be influenced by stereotypes associated with an emotion’s facial expression, which interfere in the teachers’ beliefs about the students and in interpersonal relations between teacher and student if prejudices are not confronted.

In this sense, from the pedagogical viewpoint teachers must have training that prepares them to construct diverse emotions, reflect on their consequences for students, identify and comprehend the range of emotions that are produced in the classroom, and avoid making hasty judgements. From this disposition, the teacher will be able to make students participants in their joint responsibility in the classroom atmosphere. In fact, several authors argue for including in training programmes for emotional development the relational competence, understood as the capacity to develop climates of trust based on good relations between the teacher and the students (Aspelin & Jönsson, 2019; Nordermo *et al.* 2008; Sabol & Pianta, 2012; Vizoso Gómez, 2022). The approach of the comprehension of the emotions of Barrett (2018) contributes to this objective.

This comprehension of the emotional world brings to light a need to train future teachers in emotional competences to make them aware of the responsibility involved in managing educational settings that respect emotional diversity and are sensitive to the mental health of all of the students.

4.4. *New focusses for teachers' emotional training*

It is proposed that, drawing on the perspective of Barrett (2018), one of the key factors in emotional development programmes for teachers is that their recipients play an active role in the construction of their emotions. Understanding the processes that are at play in this objective reveals the importance of making pre-service teachers' participants, hence the need for teaching and evaluation methodologies that activate them and involve them in the processes of construction of the emotion. The character of the methodologies proposed by Poblete-Christie *et al.* (2019) for teachers to transit from the perception of corporeal feelings to the plane of the identification and revelation of their own meanings, or the self-observation to become aware of and manage emotions, developed by Macazaga *et al.* (2013), involve dynamising internal processes based on introspection and the subjective and private intimate recognition of constructed emotions that individuals themselves must develop. These training processes based on analysis of constructed emotional meanings are an opportunity to explain the imprint of institutional culture on teachers' emotions and how each one responds emotionally (Poblete-Christie *et al.*, 2024).

The competences to be developed in the programmes include the commitment to the teaching profession. It is precisely this condition of internal work that usually inspires rejection, or at least initial uncertainty, from participants (Macazaga *et al.*, 2013), something that involves one of the first and principal obstacles to face in these programmes: the risk that the people whom it would benefit the most will drop out soon after starting the training. Other competences to promote are teachers' emotional responsibility, their emotional linguistic competence, referring not only to the lexicon but also to the intervention with language during certain processes

of construction of emotion, and the development of a corporeal awareness for the perception of internal sensations.

5. CONCLUSIONS AND FUTURE DIRECTIONS

The constructed emotion theory of Barrett (2017; 2018) offers a critique of the basic emotion's theory, which argues that emotions are universal and can be clearly identified in facial expressions, questioning both its methodological and empirical aspects (Loaiza, 2022; Braicovich, 2023; González-Arias, 2023). The new approach of Barrett (2017; 2018) provides a vision of emotions that takes into consideration the multiple cerebral processes that participate in their development as well as the different influences, cultural, social and from one's own personal experiences (Gendron *et al.*, 2020; Leperski, 2017; Sullivan & Minar, 2020; TenHouten, 2021; Touroutoglou *et al.*, 2015; Russell *et al.*, 2003).

According to Barrett (2018), the brain carries out a constant activity of registration, anticipating how what it perceives might affect the organism. But the brain does not consider that everything that reaches it is an emotion. For this to happen, the process of conceptualisation must occur. In other words, the person assigns a meaning to the set of internal corporeal sensations and external signals of the present perceived context, drawing on previous experiences that are similar to the present one and that give rise to a prediction about the current emotional experience that permits the individual to adopt the most fitting response, so that this meaning is labelled or classified with an emotional term (Hoemann, Xu & Barrett, 2019; Ohira, 2020). This comes to form part of the person's emotional knowledge, comprising the emotional archive on which the brain bases its future predictions (Atzil & Gendron 2017; Barrett & Finlay, 2018; Gündem *et al.*, 2022; Sullivan & Minar 2020). The complexity of the process is related to the difficulty of accessing it because many of the corporeal sensations through which the emotions could start to be identified are not conceptualised, fundamentally because they are not perceived and, therefore, are limited to the level of sensation. According to Barrett (2018), neuroplasticity makes it possible to assign new meanings if emotional experiences are aroused that facilitate them. For education, this transformation involves the possibility of acting in the development of emotions so that it promotes the sense that best fits emotional behaviour to the context in which it occurs.

This new perspective of understanding of emotions is a major change in emotional development programmes. So, emotional training for teachers must start by emphasising the capacity for emotional adjustment with which pre-services teachers confront the challenge of their professional practice.

To achieve this emotional adjustment, training programmes must: promote pre-service teachers' individual responsibility for their emotions; awaken their awareness of the emotional processes that they experience, especially those that transform the meaning of their emotions and enable them to adapt their emotional behaviour to

the educational context; enrich the emotional lexicon, updating it through perception of the corporeal and external signals that are produced in the school context and allow them to express themselves precisely and richly, as well as to promote fluent intrapersonal and interpersonal dialogue regarding their emotional dimension as teachers; and develop a diverse and dynamic comprehension of emotions, being aware of the need for personal analysis of personal perceptions and of the importance of not letting oneself be carried away by prejudices or hasty considerations.

It is vital that educational proposals based on constructionist perspectives respect pre-service teachers' active role in the construction of their emotions. Continuing to explore strategies that dynamise participation (Macazaga *et al.*, 2013; Poblete *et al.*, 2024) and involve teachers is necessary. Training teachers in emotional adjustment for their professional practice has a fundamentally pedagogical sense, as the ultimate aim is for it to contribute to interpersonal relations and to create a good atmosphere in class.

For future research, it would be of interest to consider in more depth the design and implementation of teacher-training programmes underpinned by the foundations of Barrett's constructed emotion theory (2018) that generate knowledge from educational practice that can be used to compare and enrich constructionist approaches to emotions.

REFERENCES

- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development* <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Atzil, S. & Gendron, M. (2017). Bio-behavioral synchrony promotes the development of conceptualized emotions. *Current Opinion in Psychol.* 17,162-169. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.009>
- Aviezer, H., Hassin, R. R., Ryan, J., Grady, C., Susskind, J., Anderson, A., Moscovitch, M., & Bentin, S. (2008). Angry, disgusted, or afraid? Studies on the malleability of emotion perception. *Psychological science*, 19(7), 724–732. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02148.x>
- Balaban, M. T. & Waxman, S. R. (1997). ¿Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64(1), 3-26. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2332>
- Barrett, L.F. (2009). Variety is the spice of life: A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1284-1306. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930902985894>
- Barrett, L.F. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1– 23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Barrett, L. F. (2017b). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Macmillan.
- Barrett, L. F. (2018). *How emotions are made. The secret life of the brain*. Pan Macmillan.

- Barrett, L. F. (2021). *Siete lecciones y media sobre el cerebro*. (1ª ed.). Paidós.
- Barrett, L. F. & Finlay, B.L. (2018). Concepts, goals and the control of survival-related behaviors. *Current Opinion in the Behavioral Sciences*, 24, 172–179. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.10.001>
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotions*, 15, 713-724. <https://www.affective-science.org/publications.shtml#2009>
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/03.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Boiger M., Güngör D., Karasawa M. & Mesquita, B. (2014). Defending honour, keeping face: Interpersonal affordances of anger and shame in Turkey and Japan. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1255-1269. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.881324>
- Braicovich, R. S. (2023). Críticas construccionistas a la tesis de las Emociones Básicas. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 21(1), 16-32. <https://zenodo.org/record/10210519>
- Breton, D. L. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*. 10(4), 69-79. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/208>
- Brooks, J. A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A. B., Parrish, M. H., y Lindquist, K. A. (2017). The role of language in the experience and perception of emotion: a neuroimaging meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw121>
- Campayo-Julve, R. y Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*. 58, 55–78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Camras L. A., Oster, H., Ujiie, T., Campos, J. J., Bakeman, R., & Meng, Z. (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy*, 11, (2), 131-155. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15250000709336636>
- Castellanos, N., (2023). *El espejo del cerebro*. (10ª ed.). La Huerta Grande Editorial.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, Civera y C. Calatayud (Ed.), *Prácticas de Historia de la Psicología*. Promolibro.
- Corcoran, R. P. & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being, *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Crivelli, C., Jarillo, S., Russell, J. A. & Fernández-Dols, J. M. (2016). Reading emotions from faces in two indigenous societies. *Journal of Experimental Psychology* 145(7), 830–843. <https://doi.org/10.1037/xge0000172>
- Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J. E., & Greenberg, M. T. (2022). Promoting Social and Emotional Learning in

- Middle School: Intervention Effects of Facing History and Ourselves. *Journal of youth and adolescence*, 51(7), 1426-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3>
- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *Int J Environ Res Public Health*, 17(9), 3249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovation*, 10 (4), 333-344. <http://dx.doi.org/10.1080/13511610.1997.9968538>
- Ekman, P. (2018). *El rostro de las emociones. Cómo leer las expresiones faciales para mejorar sus relaciones*. (4ª ed.). RBA.
- Ekman, P., Rolls, E., Perrett, D., & Ellis, H. (1992). Facial Expressions of Emotion: An old controversy and new findings [and Discussion]. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69. www.jstor.org/stable/55476
- El-Dakhs, D. A. S. & Altarriba, J. (2019). How do emotion word type and valence influence language processing? The case of Arabic-English bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1063-1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Evans, R., Scourfield, J., Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: Young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381-397. <https://doi.org/10.1002/berj.3155>
- Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 153-166. <https://www.affective-science.org/publications.shtml>
- Gendron, M. (2017). Revisiting diversity: cultural variation reveals the constructed nature of emotion perception. *Current Opinion in Psychology*, 17, 145-150. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.014>
- Gendron, M., Hoemann, K., Crittenden, A. N., Mangola, S. M., Ruark, G. A., & Barrett, L. F. (2020). Emotion perception in hadza hunter-gatherers. *Scientific Reports* (Nature Publisher Group), 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60257-2>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, M., Pertegal-Felices y Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*. <http://hdl.handle.net/10045/85559>
- González-Arias, M. (2023). Evolución del concepto de emoción en el contexto científico: Desde la biología y la cultura, hasta el construccionismo psicológico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2), 264-286. <https://doi.org/10.15443/RL3315>
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science* 2, 150-162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Gündem, D., Potočnik, J., De Winter, F.L., El Kaddouri, A., Stam, D., Peeters, R., Emsell, L., Sunaert, S., Van Oudenhove, L., Vandenbulcke, M., Barrett, L. F. & Van den Stock, J. (2022). The neurobiological basis of affect is consistent with psychological construction theory and shares a common neural basis across emotional categories. *Communications Biology*, 5, 1354. <https://doi.org/10.1038/s42003-022-04324-6>

- Hoemann, K., Xu, F. & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830–1849. <https://doi.org/10.1037/dev0000686>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Jack, R., Garrod O., Yu, H., Caldara, R. & Schyns, F. (2012). Facial Expressions of Emotion Are Not Culturally Universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 109(19), 7241-7244 <https://www.pnas.org/content/109/19/7241>
- Katsumi, Y., Theriault, J. E., Karen S. Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2022). Allostasis as a core feature of hierarchical gradients in the human brain. *Network Neuroscience*, 6(4), 1010–1031. https://doi.org/10.1162/netn_a_00240
- Leperski, K.-G. (2017). *El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/146>
- Lindquist, K., MacCormack, J. & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Hypothesis and theory*, 6(444), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Loaiza, J. (2022). Controversias en torno a los conceptos cotidianos y conceptos científicos de emoción. *Ideas y Valores*, 71(8), 192-217. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v71n8Supl.103859>
- Macazaga, A. M., Vaquero, A. y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Matsumoto, D. R., Frank, M. G. & Hwang, H. S. (2013). *Nonverbal Communication: Science and Applications*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452244037>
- Niedenthal, P., Mermillod, M., Maringer, M. & Hess, U. (2010). The Simulation of Smiles (SIMS) model: Embodied simulation and the meaning of facial expression. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(6), 417–433. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000865>
- Nordenbo, S. E., Larsen, S., Tiftikiçi, N., Wendt, R. E., Østergaard, S. (2008). Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo. In: Evidence base. Copenhagen: *Danish Clearinghouse for Educational Research*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.3707&rep=rep1&type=pdf>
- Ohira, H. (2020). Predictive processing of interoception, decision-making, and allostasis: A computational framework and implications for emotional intelligence. *Psibologijske teme*, 29 (1), 1-16. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.1>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

- Perszyk, D. R. & Waxman, S. R. (2018). Linking language and cognition in infancy. *Annual Review of Psychology*, 69, 231–250. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011701>
- Pertegal-Felices, M. L., Marcos-Jorquera, D., Gilar-Corbí, R. & Jimeno-Morenilla, A. (2017). Development of emotional skills through interdisciplinary practices integrated into a university curriculum. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/6089859>
- Poblete-Christie, O., & Bächler Silva, R. (2022). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247–264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- Poblete-Christie, O., Cornejo, R, Bächler, R. y López, M. (2024). Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ruba, A. L., Pollak, S. D. & Saffran, J. R., (2022). Acquiring Complex Communicative Systems: Statistical Learning of Language and Emotion. *Topics in Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1111/tops.12612>
- Russell, J. A., Bachorowski, J. A. & Fernandez-Dols, J. M. (2003). Facial and vocal expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 54, 329–349. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145102>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schelhorn, I., Lindl, A., Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Seth, A. (2023). *La creación del yo. Una nueva ciencia de la conciencia*. Sexto Piso.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J. y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Simmons, D. (2019). You can't be emotionally intelligent without being culturally responsive: Why FCS must employ both to meet the needs of our nation. *Journal of family & consumer sciences*, 111(2), 7-16 <https://doi.org/10.14307/JFCS111.2.7>
- Sokol, R. I. & Strout, S. L. (2006). A Complete Theory of Human Emotion: The Synthesis of Language, Body, Culture and Evolution in Human Feeling. *Culture & Psychology*, 12(1), 115–123. <https://doi.org/10.1177/1354067X06058590>
- Sullivan, M. W. & Minar, N. J. (2020). Developmental perspectives on “how are made”. *Human Development*, 64 (2) - 47–51. <https://doi.org/10.1159/000506942>
- Tang, D., Fu, Y., Wang, H., Liu, B., Zang, A. & Kärkkäinen, T. (2023). The embodiment of emotion-label words and emotion-laden words: Evidence from late Chinese-English bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143064>

- TenHouten, W., (2021). Basic emotion theory, social constructionist, and the universal ethogram. *Social Science Information*, 60(4), 610-630. <https://doi.org/10.1177/05390184211046481>
- Torrijos, P., Torrecilla, E. M. & Rodríguez, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1),68-76. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Touroutoglou, A., Kristen A. Lindquist, K. A., Dickerson, B. C. Barrett, L. F. (2015). Intrinsic connectivity in the human brain does not reveal networks for 'basic' emotions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(9), 1257-1265. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv013>
- Vine, V., Boyd, R. L & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11, 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Vizoso Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 395-414. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.2145>
- Westlin, C., Theriault, J. E., Katsumi, Y., Nieto-Castanon, A., Kucyi, A., Ruf, S. F., Brown, S., Pavel, M., Erdogmus, D., Brooks, D. H., Quigley, K. S., Whitfield-Gabrieli, S. & Barrett, L. F. (2023). Improving the study of brain-behavioral relationships by revisiting basic assumptions. *Trends in Cognitive Science*, 27, 246-257. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.12.015>
- Wilson-Mendenhall, C. D. (2017). Constructing emotion through simulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 189-194. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.015>
- Zych, I. & Llorent, V. (2020). Competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 17-30. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2374>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31888>

ENTRE PANTALLAS Y PENSAMIENTOS: HACIA UNA EDUCACIÓN REFLEXIVA EN ENTORNOS DIGITALES

Between Screens and Thoughts: Towards a Reflective Education in Digital Environments

María-Dolores CONESA-LAREO
Universidad de Navarra. España.
mdconesa@unav.es
<http://orcid.org/0000-0002-3349-5287>

Fecha de recepción: 26/02/2024
Fecha de aceptación: 23/04/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Conesa-Lareo, M^a. D. (2025). Entre pantallas y pensamientos: hacia una educación reflexiva en entornos digitales [Between Screens and Thoughts: Towards a Reflective Education in Digital Environments]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/teri.31888>

RESUMEN

La pregunta de investigación que ha desencadenado este trabajo es la siguiente, ¿qué características del estilo de vida actual en las sociedades occidentales han propiciado el déficit de reflexión en el que estamos sumidos? Mi hipótesis de trabajo es que este declive de la reflexión procede del estado de alerta permanente al que nos conduce la sociedad contemporánea. Para mostrarlo, he indagado en los factores que lo producen que, al converger, se potencian entre ellos. Estos factores son la hiperactividad propia de la vida

digital; la obligación que nos impone el Pensamiento Positivo para conseguir una vida feliz y exitosa; la presión por aumentar nuestro rendimiento y por la mejora continua; la pandemia de individualismo narcisista; las alteraciones de los circuitos neuronales debidas a la plasticidad cerebral y producidas por las interrupciones de la conexión digital continua, y los cambios que esto produce en la estructura de la atención.

En la interrelación de estos factores juega un papel primordial la dialéctica positividad-negatividad que se haya en el núcleo de la sustitución de la reflexión por la actividad inagotable. Todo ese panorama no es ajeno al mundo educativo, más bien lo ha permeado desde la escuela hasta la universidad. Por eso la conclusión es más bien una invitación a recuperar la reflexión en el ámbito educativo y, con ella, la transmisión cultural y el ideal de vida intelectual y contemplativa. Solo así podremos ayudar a nuestros jóvenes a superar el aislamiento del individualismo al incorporarlos a la comunidad propia de la vida intelectual.

Palabras clave: educación; hiperactividad, felicidad; individualismo; atención; razonamiento; humanidades; herencia cultural.

ABSTRACT

The research question that has prompted this work is: what are the characteristics of the current lifestyle in Western societies that have led to the deficit of reflection in which we are immersed? My working hypothesis is that this decline in reflection proceeds from the constant state of alertness that contemporary society imposes. To demonstrate this, I have explored the factors that contribute to it and which, by converging, reinforce one another. These factors include: the hyperactivity inherent in digital life; the obligation that positive thinking imposes on us to achieve a happy and successful life; the pressure to increase our performance and strive for continuous improvement; the pandemic of narcissistic individualism; and changes in neural circuits due to cerebral plasticity caused by digital interruptions and the resulting changes in the structure of attention.

The interplay of these factors is significantly influenced by the positivity–negativity dialectic, which is at the heart of the substitution of reflection with endless activity. None of this scenario is alien to the educational world, instead it permeates it from school to university. Therefore, the conclusion is a proposal to reclaim reflection in the educational realm and, along with it, cultural transmission and the ideal of an intellectual and contemplative life. Only in this way can we help our young people to overcome the isolation of individualism by integrating them into the community that is inherent in intellectual life.

Keywords: education; hyperactivity; happiness; individualism; attention; reasoning; humanities; cultural heritage.

1. INTRODUCCIÓN

Ya es un tópico la denuncia de la falta de reflexión de las nuevas generaciones como consecuencia del estilo de vida actual. Esa denuncia requiere una profundización en las causas que lo están provocando si no se quiere caer en el mismo error que se está señalando. Mi hipótesis es que una de las causas principales de este declive es el estado de alerta permanente en el que vivimos (Wolf, 2020, p. 136), provocado por la agitada vida digital y por la presión a que estamos sometidos para conseguir una vida positiva, exitosa y feliz (Han, 2021, pp. 19-28; Pérez *et al.*, 2018, pp. 18 y 237). Esto tiene unas consecuencias mayores de lo que solo parece una falta de tiempo para pensar. Por un lado, la industria del optimismo y la felicidad están desterrando del imaginario social la noción de negatividad (Ehrenreich, 2011, p. 68), que es absolutamente imprescindible para la reflexión (Han, 2020, p. 55) y, por otro lado, la conectividad constante está transformando la funcionalidad neuronal necesaria para la reflexión (Desmurget, 2021, p. 297). Ambas cuestiones —la búsqueda de la felicidad y la conectividad constante— conectan entre sí y se potencian mutuamente sustituyendo el sosiego del pensamiento por la inquietud de la vigilancia, provocando el estado de alerta permanente de la modernidad tardía.

El objetivo de este trabajo es analizar las causas que han provocado la falta de reflexión, para entender mejor cómo se ha infiltrado en el ámbito educativo, qué consecuencias ha tenido y cómo se puede superar: invitando a reconsiderar la importancia de la transmisión cultural y a recuperar el ideal de vida intelectual y contemplativa.

2. PENSAMIENTO POSITIVO Y FELICIDAD: ORÍGENES DE LA DIALÉCTICA POSITIVIDAD-NEGATIVIDAD

La felicidad está omnipresente en nuestros días, pero entendida de un modo distinto a la *eudaimonia* aristotélica. Como recuerdan Cabanas e Illouz (2019, pp. 12-13), ahora es un conjunto de estados psicológicos que gestiona la voluntad; es el resultado de controlar nuestra fuerza interior y nuestro auténtico yo; es el único objetivo que hace que la vida sea digna de ser vivida; es el baremo que nos dice el valor de nuestra biografía, nuestros éxitos y fracasos y la magnitud de nuestro desarrollo psíquico y emocional. La felicidad se considera un elemento central de lo que debe ser un buen ciudadano. Siguiendo a Moskowitz (2001, pp. 6, 7, 58, 280), Béjar llama a esto el evangelio psicoterapéutico, que gira en torno a un ideal de felicidad puramente psicológico y culturalmente obligatorio (2014, pp. 227-228).

Las raíces históricas de la transformación de la noción de felicidad podemos situarlas -explica Ehrenreich (2011, pp. 94-109)- en la década de 1860 en Estados Unidos, cuando surge el Pensamiento Positivo, promovido por Phineas Quimby y

Mary Baker Eddy. Se trata de una rebelión frente al puritanismo calvinista que había logrado propagar por el país una pandemia de depresión con manifestaciones somáticas. Inspirado por el trascendentalismo de Emerson y amparado por la autoridad de William James, que confesó públicamente haber sido curado de una depresión por el Pensamiento Positivo —Béjar (2014, pp. 234-235) coincide con Ehrenreich en esta doble influencia—, este se extendió rápidamente insistiendo en el poder de la mente para controlar el mundo material y curar las dolencias, siempre que se aprenda a vigilar los pensamientos y programar las actitudes. Con la expansión de la medicina moderna a comienzos del s. XX, el Pensamiento positivo perdió su aplicación terapéutica, pero sobrevivió aplicado a los negocios para promover el éxito y la riqueza. Curiosamente, desde su aparición, mantuvo rasgos del puritanismo calvinista que pretendía combatir: en la forma despiadada de juzgar (si fracasas la culpa es tuya porque no te has esforzado lo suficiente) y en la constante labor de autoexamen. Las emociones siguen siendo tan sospechosas como en el calvinismo y hay que supervisarlas permanentemente.

Otro elemento histórico que favoreció el protagonismo problemático de las emociones fue la reinterpretación del pensamiento de Freud durante el s. XX en Estados Unidos, a raíz de unas conferencias que dictó allí en 1909. Esto dio lugar al estilo emocional terapéutico —según Illouz (2012, pp. 22, 24, 27)— que reconsideraba la relación del yo consigo mismo y con los otros, sintetizando dentro del yo lo normal y lo patológico. Lo normal fue ampliado al incluir lo patológico, y problematizado al resultar arduo de conseguir. Esto facilitó el auge de la literatura de consejo y autoayuda.

El siguiente hito, afirma Ehrenreich (2011, pp. 119-144), lo encontramos en la década de 1980 con la reestructuración de las grandes empresas que provocó despidos masivos y que inauguró la espiral financiera de los 90. En este contexto de inestabilidad, las empresas recurrieron al principal producto de la industria del Pensamiento Positivo: la motivación. A través de cursos regalaban motivación a los despedidos para afrontar ese drama como una oportunidad de mejora y atajar las quejas; a los que se quedaban trabajando en ese ambiente tan precario sirvió para controlarlos y que su rendimiento mejorara. Esto también se lo creyeron los directivos y la gestión empresarial comienza a ser conducida por líderes asistidos por los gurús motivacionales, en lugar de por gestores expertos junto con los clásicos asesores. El directivo —apunta Marzano (2011, pp. 18-19)— comienza a ser un líder que gusta del riesgo por interés personal y no por servicio al otro. Se pasó de pensar las decisiones despacio y profundamente, con reflexión, a tomarlas de manera instantánea por una intuición genial del líder, sin reflexión y muy arriesgadas. Esto condujo a la crisis financiera de 2008. Es la época de la irracionalidad (Ehrenreich, 2011, pp. 130 y 135; Marzano, 2011, p. 17).

Hoy el Pensamiento Positivo ha sido revitalizado por la Psicología Positiva promovida por Seligman, quien se propuso promover la práctica de la psicología

entre la gente sana. Este programa inaugural fue lanzado por Seligman y Csikszentmihalyi en el Manifiesto de la Psicología Positiva. Allí se indica que, desde la Segunda Guerra Mundial, la psicología trata principalmente de curar y reparar daños dentro de un modelo de funcionamiento humano enfermo. Apenas ha dedicado su atención al individuo sano y a las comunidades prósperas. La Psicología Positiva vendría a catalizar un giro en este enfoque desde la preocupación casi exclusiva por reparar las peores cosas de la vida hasta construir también cualidades positivas (2000, p. 5).

La Psicología Positiva se distanció de los oradores motivacionales por considerarlos poco científicos, aunque ha recogido de ellos algunas de sus prácticas: libros de autoayuda (Prieto-Ursúa, 2006, p. 330), el negocio de los *coach*, las webs de pago, etc.; incluso desde la motivación ha empezado a trabajar para las empresas. En esta trayectoria de continuidad se incluye el fondo calvinista que pervive en la relación entre trabajo y éxito. La afirmación básica de la Psicología Positiva es que la felicidad, el optimismo, las emociones positivas y lo positivo en general es deseable porque lleva a tener mejor salud, alcanzar los objetivos y lograr el éxito (Ehrenreich, 2011, pp. 178, 190-191). Para conseguirlo hay que trabajar duro sobre los propios pensamientos y emociones, reprimiendo todo lo que suene a negativo. Y si no se consigue, hay que saber que “la fuente del fracaso y la carencia es personal” (Vassallo, 2020, p. 27) y no atribuible a otro o a las circunstancias.

Precisamente porque se dirige a personas sanas, su influjo se ha extendido a todos los ámbitos sociales. La Psicología Positiva está presente en empresas, escuelas, universidades, contexto sanitario, mundo del deporte, política, y ciudadanía; contribuyendo así a una psicologización de lo social sin precedentes. Si ya en el 2002 Held hablaba de la tiranía de la felicidad, hoy todos nos sentimos interpelados por lo que Cabanas (2019, p. 61) denomina la perversa lógica que nos dice que sufrir o ser feliz es una elección personal. Si alguien sufre, es porque quiere o porque ha sido negligente en practicar la Psicología Positiva. Al culpabilizar a la persona que sufre, se sobreentiende que se lo merece. Sufrir es vergonzoso y nos sentimos en la obligación moral de esforzarnos por ser felices, o al menos de parecerlo. “Ello conduce al imperativo cultural de ser feliz y a la condena de la infelicidad, redefinida como pensamiento negativo” (Béjar, 2014, p. 228). Todo lo negativo, lo adverso o lo que nos disgusta debe ser eliminado. Esto incluye deshacernos de las personas negativas, lo cual además de un consejo para nuestro bienestar es una advertencia del ostracismo que padeceremos si osamos desobedecer el imperativo de ser felices (Ehrenreich, 2011, p. 69).

El Pensamiento Positivo ha conseguido introducir en el imaginario social que la negatividad debe ser eliminada o reprimida, por inmoral e incívica, practicando una vigilancia y control constante sobre uno mismo. Esto tiene un precio para nuestra capacidad reflexiva, por dos razones. En primer lugar, la negatividad es necesaria para la reflexión porque es imprescindible para entrar en contacto con la realidad; de hecho, una de las críticas que ha recibido la Psicología Positiva es que fomenta

las ilusiones positivas o el autoengaño creativo aplicando un sesgo a la vida diaria (Held, 2002, p. 976). Pero hay otra razón de más peso porque la negatividad permite un tipo de interrupción necesaria para pensar, ya que no todas las interrupciones son iguales. Como sostiene Byung-Chul Han (2020, p. 51), vivimos en un tiempo muy pobre en interrupciones y entretiempos reflexivos y plagado de interrupciones informativas o de datos.

La interrupción que provoca la reflexión es la potencia negativa de decir “no”, de detenerse. “La meditación es una capacidad que *no actúa*. Supone la pausa como *interrupción*, como *inactividad*” (Han, 2023, p. 47). De este modo se puede interrumpir la potencia positiva de actuar, para no caer en una hiperactividad mortal. Aplicado al pensamiento, solo con la potencia positiva de *pensar algo* es imposible la reflexión porque esa potencia exclusivamente permite seguir pensando. Por el contrario, la negatividad del “no” es lo propio de la contemplación, no es pasividad, es imprescindible para reflexionar sobre eso que se ha pensado. Decir “no”, interrumpir la actividad, es un ejercicio de soberanía y libertad. La pasividad estaría en el hecho de tener solo potencia positiva porque, al no poder detenerse, el pensamiento estaría permanentemente expuesto al objeto; y la percepción también, no se dejaría de percibir. La hiperactividad es paradójicamente una forma pasiva de actividad que no permite ninguna acción libre; es un continuo que no se puede detener; es una absolutización unilateral de la potencia positiva (Han, 2020, pp. 49-50, 54-55). Por su parte, la inactividad no es una debilidad, sino un tipo de intensidad: es una forma de esplendor de la existencia humana (Han, 2023, p. 11) porque es la puerta de entrada a la contemplación y la reflexión.

3. LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO

Esta hipertrofia de la positividad está provocando profundas transformaciones sociales. Como tenemos que ser felices y para ello es clave alcanzar el éxito, nos vemos abocados a rendir cada día más. Por exceso de positividad estamos inmersos en una sociedad del rendimiento como resultado de un cambio de paradigma de dimensiones globales, que está entretejido alrededor del concepto de positividad y su opuesto -la negatividad- y que se despliega desde el análisis del rendimiento y la violencia (Han, 2020, pp. 14-15, 21, 23-24). A este fenómeno apuntan Sugarman y Thrift (2020, p. 818) cuando dicen que, en el contexto neoliberal de un continuo indefinido de aceleración, estamos sumergidos en una cultura de la urgencia que exige producir más, y más rápido, para satisfacer cualquier deseo de manera instantánea.

En esta sociedad, las personas son emprendedoras de sí mismas, se mueven por sus proyectos, iniciativas y motivación, convencidas de que tienen un poder de actuar -entendido como capacidad- sin límites (Han, 2020 pp. 25-27). La Psicología Positiva ha convencido al ciudadano del s. XXI del poder de la mente sobre la realidad y de que el éxito depende de su esfuerzo, convirtiéndolo así en un *animal laborans*, en quién la libertad y la coacción coinciden. Él se impone a sí

mismo la libre obligación de maximizar el rendimiento, y cuando este imperativo se agudiza en exceso se convierte en autoexplotación. Bastante productiva porque va acompañada del sentimiento de libertad que, debido a la estructura de obligación inmanente, se convierte en violencia. Las enfermedades psíquicas propias de la sociedad del rendimiento son manifestaciones patológicas de esa libertad paradójica. Por la positivización general del mundo, el humano y la sociedad se transforman en una máquina de rendimiento autista. El esfuerzo exagerado por maximizar el rendimiento implica eliminar la negatividad porque ella ralentiza la aceleración (Han, 2020, pp. 30-31, 54). Es un proceso de producción desenfrenado que tiende al incremento continuo (Sugarman y Thrift, 2020, p. 812).

El exceso de aceleración trae consigo otro exceso, el de los estímulos, impulsos e informaciones, que ha propiciado un cambio profundo en la atención del sujeto contemporáneo. La atención es un sistema de órganos que actúa como conductor del cerebro. Sus diversas redes son clave para el pensamiento, la moralidad y la felicidad. Pero ahora nos encontramos en una epidemia de erosión de la atención. Como cultivamos vidas distraídas, estamos perdiendo nuestra capacidad para crear y preservar la sabiduría (Jackson, 2008, pp. 14, 26).

Hay un aumento de carga de trabajo proporcional a la exigencia de aumento de rendimiento. Esto requiere cambiar la administración del tiempo y de la atención y se recurre a la técnica multitasking. Pero los grandes logros culturales de la humanidad han requerido una atención profunda y contemplativa. Sin embargo, en la sociedad del rendimiento la atención profunda es reemplazada por la dispersión de la hiperatención, que realiza un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas y fuentes de información; es una pura agitación que no genera nada nuevo y reproduce y acelera lo ya existente (Han, 2020, pp. 34-35).

4. LA DISPERSIÓN DE LA ATENCIÓN EN LA SOCIEDAD DIGITAL

La nuestra es una sociedad digital, lo que potencia la fragmentación de la atención y los cambios cerebrales que esto produce, porque el cerebro humano posee una plasticidad dependiente de la experiencia (Blakemore, 2018, pp. 112, 118-119; Carr, 2011, pp. 40-41, 46). El acelerado cambio de foco de atención se multiplica en la vida *on-line*, y provoca que el cerebro adquiera o pierda habilidades, al reorganizar sus circuitos neuronales como resultado de la repetición de esa actividad. El ejercicio constante de la conexión digital hace prevalecer los nuevos circuitos cerebrales que son más usados, y va anulando los que han dejado de emplearse.

En esto influye el tipo de herramientas que utilizamos para apoyar nuestra capacidad mental. Según Bell (2000, p. 57), el cambio tecnológico entre los siglos XIX y XX ha sido el paso de la tecnología eléctrica a la tecnología intelectual (programación, lingüística y algoritmos); un cambio que surge de la codificación del conocimiento teórico. Ahora estamos en un momento de profunda transformación de la tecnología intelectual que, como todo instrumento, también tiene una

ética consistente en una serie de supuestos sobre cómo debería funcionar la mente humana (Carr, 2011, pp. 62-63). Al pasar del mundo de la página impresa al mundo de la pantalla, aparece esta nueva ética intelectual y con ella los circuitos neuronales vuelven a reestructurarse.

La era de la página impresa permitió a nuestros antepasados seguir una línea argumentativa desarrollando la lectura lineal profunda. Esto configuró sus cerebros de un modo disciplinado a través de la lectura calmada, silenciosa y continuada, lo que les hizo más contemplativos, reflexivos e imaginativos (Carr, 2011, p. 98). La lectura y la escritura fueron propiciando habilidades intelectuales cada vez más sofisticadas que se incorporaron a nuestro acervo intelectual. La organización del cerebro lector incluye tiempo para pensar, y eso dio un impulso sin precedentes a nuestras capacidades intelectuales (Wolf, 2008, pp. 251 y 255). El problema actual es si podemos perder buena parte de ellas al dedicarnos a la lectura de breves fragmentos de hipertexto en lugar de leer largos textos impresos (Wolf, 2020, pp. 14, 98-99, 104).

Si una interrupción, según Desmurget (2021, p. 288), no necesita ser persistente para provocar un efecto perjudicial en el curso del pensamiento, cómo será su influjo cuando vivimos en una situación de interrupción constante. Como señala Doctorow (2009), nos encontramos en un ecosistema de tecnologías de la interrupción. Pero esta no es la interrupción de la negatividad que propicia la reflexión, sino la interrupción de la distracción que acelera el rendimiento. Hasta el s. XXI no había existido un medio como la red, diseñado para dispersar nuestra atención de una manera tan constante y persuasiva: interactividad, hipervínculos, búsquedas, multimedia, etc.

En la sociedad positiva digital, el pensamiento profundo y reflexivo es imposible por sobrecarga cognitiva, y nos convertimos en descerebrados consumidores de datos (Carr, 2011, p. 155; Teba, 2021, pp. 75, 79-80). La automatización informatizada, al relevarnos del ejercicio intelectual repetitivo, también nos releva del conocimiento profundo (Carr, 2014, p.104).

Hay estudios que avalan los beneficios de la lectura lineal impresa, como son una comprensión más honda y una retención y aprendizaje mayor que el logrado por la lectura de breves textos digitales plagados de enlaces (Van der Weel y Mangen, 2022; Schüller-Zwierlein *et al.*, 2022; Kovač y Van der Weel, 2018). También existen estudios que no encuentran evidencias para afirmar que las interrupciones de los hipervínculos dificulten la comprensión y la retención (Madrid *et al.*, 2009; Conrady y Bogner, 2016) o incluso han comprobado qué herramientas informáticas mejoran el aprendizaje (Rose y Gravel, 2012).

En esta discusión tiene especial interés el libro de Desmurget, *La fábrica de cretinos digitales* (2021), que recoge numerosos trabajos neurocientíficos sobre el impacto de las pantallas en el cerebro de los jóvenes. Desmurget expone la disparidad de resultados analizando artículos que confirman el beneficio de las pantallas

para mejorar la atención, y otros -más numerosos- que confirman lo contrario. Este autor aporta una clave interpretativa para comprender este contraste, cuando recuerda la distinción entre la atención difusa, exógena o visual y la atención centrada, profunda y mantenida. Cita estudios que han ratificado que el empleo de los videojuegos tiene un efecto positivo en el fortalecimiento de la atención; eso sí, exclusivamente de la atención difusa o exógena provocada por continuos estímulos externos. Junto a ello, enumera multitud de estudios que corroboran que el uso constante de las pantallas dificulta la adquisición de una atención centrada y profunda: la que se emplea en ejercicios intelectuales como la lectura de un libro impreso o la reflexión. En definitiva, concluye que el papel apoya la comprensión más que las pantallas (pp. 281-283).

Es indudable que la conexión digital permanente promueve el multitasking, la atención parcial, la interrupción de la concentración y la fragmentación del conocimiento. Hasta el punto de producir cambios en la conectividad funcional cerebral especialmente asociados a la atención selectiva (Hu *et al.*, 2022, p. 2272), para mantenernos en un estado de alerta constante, lo que no es un adelanto, sino una regresión. Es lo propio del animal salvaje, imprescindible para sobrevivir en la selva: vigilar constantemente el entorno a la vez que se realiza una actividad (Ehrenreich, 2011, p. 241). No puede pararse a contemplar lo que tiene enfrente olvidándose del trasfondo, porque eso es una muerte segura. Algo parecido le ocurre al sujeto del rendimiento que no puede detenerse atentamente en algo porque el ritmo acelerado del sistema se lo impide. En cierto modo, “los recientes desarrollos sociales y el cambio de estructura de la atención provocan que la sociedad humana se acerque cada vez más al salvajismo” (Han, 2020, p. 34). El ego-hiperactivo no tiene acceso a una profunda y contemplativa atención. La vida contemplativa con toda su riqueza le queda muy ajena. Pierde la capacidad de salir de sí mismo que esta vida aporta al permitir acceder al ser de las cosas.

5. EPIDEMIA DE INDIVIDUALISMO

Aunque suene paradójico, la vida contemplativa favorece la superación del individualismo, porque facilita el contacto con la realidad y con los otros. No es extraño que en la vertiginosa sociedad del s. XXI, donde se hace imposible el sosiego de la contemplación y de la reflexión, se haya extendido una epidemia de individualismo, alimentado por la insistencia del Pensamiento Positivo de no cejar en la vigilancia sobre el propio yo, y amplificado por la potente proyección digital.

Por sus raíces calvinistas, la ética de la felicidad conserva la necesidad de estar constantemente alerta, pero cambia el foco de esa vigilancia que se vuelve hacia el individuo, y no hacia la realidad y las circunstancias. La búsqueda de la felicidad se ejecuta desde el plano del hiperindividualismo (Ruiz Sánchez, 2019, p. 35). Cada uno debe examinarse constantemente preocupado por las propias expectativas y

pensamientos negativos para reorientarlos de inmediato (Ehrenreich, 2011, pp. 110, 114). La depresión del hombre actual la provoca una relación excesivamente tensa, sobreexcitada y narcisista consigo mismo que acaba asumiendo rasgos destructivos (Han, 2020, p. 87). Según Lipovetsky, el narcisismo es la forma que reviste el *aggiornamento* del individualismo, es el símbolo del paso del individualismo limitado al total. Es el símbolo de la segunda revolución individualista propia de la postmodernidad, que fomenta una individualidad dotada de una sensibilidad psicológica, desestabilizada y tolerante, centrada en la realización emocional de uno mismo (1987, p. 12). Para conseguir esta realización, las emociones se han convertido en un producto básico que ocupa sectores importantes de la economía contemporánea. Illouz emplea el neologismo *emodities*, derivado del término inglés *commodities* que significa materia prima, para señalar el protagonismo económico de las emociones y cómo esa producción es capital para entender el subjetivismo emocional contemporáneo (2019, p. 23).

En la exaltación del individualismo ha sido primordial la tendencia del Pensamiento Positivo a privatizar el dolor. Se trata de algo que compete exclusivamente al individuo y es responsabilidad suya superarlo. El sufrimiento deja de tener un significado social porque es culpa del individuo. Esta imputación ha contribuido a la multiplicación de enfermedades mentales de los últimos decenios. Sin olvidar otra consecuencia dramática que es la represión de la verdad, porque eliminar el dolor impide el conocimiento, la reflexión y la crítica; ya que el dolor también se transmite socialmente y puede ser una expresión de protesta por algún desajuste social. Pero al privatizarlo se convierte en algo que todo individuo tiene la obligación de combatir, es preciso superar el fracaso y lograr el éxito, aun a costa de la salud psíquica. En esta sociedad analgésica se sustituye la revolución por la depresión, y para paliar y disimular este profundo dolor se recurre a los fármacos y a la conectividad constante en las redes como potentes anestésicos (Han, 2021, pp. 25-26).

Así se evidencia que la ciencia de la felicidad entraña una concepción individualista del bienestar humano ciega a los requerimientos del bien común. Lo que Mogollón llama la individualización de la responsabilidad social (2019, p. 159). En el campo educativo, siguiendo a Martin y McLellan (2013, p. 157), después de décadas de programas centrados en el desarrollo psicológico del yo -promoviendo su bienestar, autocontrol y autoestima-, a comienzos del s. XXI se notaron cada vez más los excesos del apego narcisista a uno mismo, a sus intereses y proyectos, sin una consideración explícita del bien común y de los intereses ajenos.

La fórmula de la felicidad de Seligman es un ejemplo gráfico de esto. La propone en *La auténtica felicidad* (2003, pp. 71y ss.), y en ella se afirma que la felicidad humana se debe en un 85 % o 92 % a factores individuales y psicológicos, pero las circunstancias (poder adquisitivo, estudios, raza, religión, salud, relaciones sociales, etc.) tienen un papel insignificante. Por tanto, la búsqueda de la felicidad no incluye la aspiración a lograr mejoras sociales o la ampliación del bien común.

Abundantes investigaciones han mostrado el patente individualismo que subyace en el estudio aparentemente científico de la felicidad humana (Richardson y Guignon, 2008, pp. 606-609; Becker y Marecek, 2008, pp. 1768-1769), hasta el punto de convertir la felicidad en el problema de la gente que no tiene problemas (Binkley, 2017, p. 38). Algunos estudios subrayan la aspiración a la neutralidad moral y el desinterés hacia los valores morales (Robbins y Friedman, 2017, pp. 15ss), la justicia social y el contexto, -Fernández-Ríos y Comes (2009, p. 10) hablan de un individualismo acontextual-; o, si los tiene en cuenta, no es capaz de mostrar su íntima relación (Di Martino *et al.*, 2017, pp. 99-100, 106). Sin partir explícitamente del Pensamiento Positivo, Vassallo (2020) analiza bastantes de sus supuestos y consecuencias en una obra dedicada a mostrar cómo se cultiva un individualismo radical en contextos escolares, con la promoción de la mejora continua, lograda por el esfuerzo personal.

Así, el estudio científico de la felicidad parece provocar el mismo malestar que quiere remediar. Si la felicidad está en correlación estrecha con el individualismo, perseguir la felicidad y anular el dolor traerán aparejadas las consecuencias del individualismo: soledad, egoísmo, ansiedad, desencanto (Cabanas e Illouz, 2019, pp. 63, 67, 78).

Pero el individualismo dificulta enormemente la posibilidad de la vida contemplativa o reflexiva porque ésta genera comunidad. Por el contrario, en la segunda revolución individualista que estamos viviendo, la *res* pública no tiene una base sólida, y se trivializan las cuestiones cruciales que conciernen a la vida colectiva. Al reducir el peso del espacio público, aumentan las prioridades de la esfera privada. Ya no estamos conectados por intereses comunes: hay una desagregación individualista del cuerpo social y un nuevo significado de la relación interhumana basado en la indiferencia (Lipovetsky, 1987, pp. 5, 13, 194).

6. INSTITUCIONES EDUCATIVAS, VIDA INTELECTUAL Y COMUNIDAD

Este panorama social de actividad vertiginosa, atención fragmentada, psicologización de la vida e individualismo radical también se ha introducido en el ámbito educativo. Desde 2008 -recuerdan Helliwell *et al.*, (2019)- el Pensamiento Positivo ha ido impregnando la educación, comenzando en la escuela y llegando hasta la universidad; priorizando las emociones en toda experiencia de aprendizaje (Solé, 2020, p. 111); recuperando y reforzando la vieja preocupación por el control de lo emocional enunciada por la pedagogía positivista de principios del s. XX (Abramowski y Sorondo, 2023, p. 174). Todo ello a través de programas muy bien recibidos -como señalan Martin y McLellan (2013, pp. 45, 49, 54-55, 157)- por una sociedad interesada en una educación para el desarrollo personal; reflejado, no solo en la educación del intelecto, sino sobre todo en una preocupación pedagógica por mejorar la autoestima, el autoconcepto, la autorregulación y la autoeficacia de los

estudiantes. Pretendiendo hacer de los jóvenes personas emprendedoras, con gran confianza en sí mismas y centradas en alcanzar los objetivos de sus propios intereses. Hasta el punto de que, como indica Azrak (2020, p. 167), el discurso educativo abandona progresivamente la discusión pedagógica para centrarse en las dificultades de aprendizaje transformadas en enfermedades y trastornos del comportamiento. Es un movimiento de medicalización sin precedentes, que coloca el diagnóstico y el modelo patológico-individual en el centro de las preocupaciones didácticas, y como únicos instrumentos para entender lo que ocurre en el aula y fuera de ella.

Pero estos programas de educación positiva, con sus elevadas expectativas de mejora, no han dado los resultados esperados, como la erradicación de la violencia, la drogadicción, el acoso escolar, etc.; provocando a veces efectos adversos y contraproducentes. Desde las Ciencias de la Educación se han levantado voces críticas sobre la implementación de estos programas y sus consecuencias; incluyendo también un número creciente de educadores positivos que señalan deficiencias similares (Cabanas y González-Lamas, 2021, pp. 67-68).

Ecclestone y Hayes (2008) denominan a este fenómeno el giro terapéutico de la educación. Para estos autores, el énfasis en la educación emocional y en la felicidad infantiliza a los alumnos y les hace creer que las dificultades emocionales de alguno de ellos son cosas normales que tenemos todos (p. 44); además se insiste en que estén constantemente pendientes de sí mismos y de sus sentimientos y alimenten expectativas nada realistas, por ejemplo, busca al héroe que hay dentro de ti (p.72). Esto trae frustración y sentimientos de vulnerabilidad, y les crea la necesidad de entrar en programas de soporte emocional, haciéndolos dependientes de todo el aparato psicoterapéutico (p. 74). Además, les hace suponer que los adultos deberían escuchar constantemente las inquietudes y ansiedades de los jóvenes, lo que ha convertido la educación humanista en educación humanitaria, y ha supeditado lo intelectual a lo emocional (p. 64), lo que consideran un grave error (p. 164). Esta tendencia del ámbito escolar, también se ha introducido en el mundo universitario. Según Hayes (2021, p. 8), hoy en día la cultura dominante en las universidades es terapéutica. Idea que comparte Furedi en un trabajo donde recopila numerosos estudios que demuestran el éxito de la cultura terapéutica:

Las universidades emplean a un gran grupo de profesionales para que gestionen los riesgos a los que se enfrentan los estudiantes, les aconsejen en materia de los aspectos prácticos de la reducción de daños y les brinden un apoyo que garantice su bienestar. Todas las universidades tienen una página web de bienestar que ofrece a los estudiantes distintos servicios terapéuticos (2018, pp. 54-55).

Este giro transforma la misión de la universidad priorizando el mandato ético de asegurar que sus habitantes se sientan a salvo; haciendo más hincapié en lograr un clima de seguridad que en promover una auténtica educación liberal (Sugarman, 2020, p. 359). El *ethos* terapéutico —explica Solé (2020, p. 112)— asume que

el valor de cada uno depende de su constante optimización mediante la adquisición de habilidades de gestión emocional y cognitiva. Este utilitarismo emocional promueve una educación integral abocada al culto narcisista. Así se hace presente en la educación el hiperindividualismo contemporáneo. Pero este *ethos* terapéutico no se corresponde, ni con el carácter ético ni con el sentido humanista de la educación integral. Ésta es una acción ética —explica Prieto Egido (2018)— porque se educa a la persona completa, incluyendo su dimensión social, es decir, su necesaria relación con los otros y con el mundo. Si se reduce a la persona —amputando su dimensión social— también se reduce la noción de educación que pierde su carácter ético, al dejar de ser integral. El protagonismo de la Psicología en el campo educativo ha hecho posible este reduccionismo al asumir una tarea que no le corresponde. Desplazando a la Teoría de la Educación, la Psicología Educativa pretende señalar los fines de la educación en términos de modelos de vida saludable y de bienestar, manejando una idea de persona cerrada sobre sí misma (pp. 309-315).

Aquí subyace una instrumentalización emotiva que aporta técnicas de aprendizaje, pero la educación no se debería reducir a dar respuestas técnicas. La educación tiene un carácter ético porque se dirige hacia un ser inacabado —al que ayuda a crecer—, y también libre —por tanto, responsable de sus actos—, es decir, es un ser moral. Que la persona sea un ser social implica que es libre y tiene que convivir con sus semejantes. El carácter ético de la educación consiste en enseñar a usar bien la libertad. Esto supera las posibilidades de la psicología del bienestar con su división de emociones positivas y negativas, que solo permiten al sujeto guiarse por lo que siente en la medida en que le produce satisfacción. Pero desde Aristóteles (2018, 1105b25-1106a6), sabemos que la emoción en sí misma es moralmente ambigua y necesita ser guiada por la razón para adecuarse al objeto que la provoca. Por eso en educación lo más importante no es constatar que hay emociones positivas —las que nos hacen sentir bien y es preciso fomentar—. Por el contrario, lo más importante será enseñar a distinguir cuándo una emoción es buena —que no es lo mismo que positiva— porque es una reacción adecuada al objeto o circunstancia que la provoca, aunque me haga sentir mal. Por ejemplo, experimentar ira ante ataques al bien común es la emoción éticamente correcta, aunque no produzca ningún bienestar. Para determinar esto, la psicología carece de recursos. Solo puede hacerlo la educación integral de la persona, al enseñar a la libertad a desear lo que es bueno moralmente, aunque sea costoso. Aportando razones, la educación apela a la voluntad del educando para que incorpore libremente sus emociones a aquello que la razón le señala como bueno.

Este horizonte ético queda muy lejos del giro terapéutico que realiza un reduccionismo subjetivista del bien, incapacitando al sujeto para percibir lo que es bueno en sí, más allá de su satisfacción o bienestar. Quizás, la consecuencia más preocupante de este protagonismo de la Psicología es que ha desposeído a la educación de su verdadero carácter ético sustituyéndolo por el *ethos* terapéutico.

De este modo la atmósfera universitaria se ha transformado profundamente. Ahora parece ser un lugar donde se asume que el personal y los estudiantes pueden necesitar asesoramiento para afrontar todos los aspectos de la vida universitaria. Un número cada vez mayor se presentan abiertamente con problemas emocionales y sociales. Las mentes más brillantes descubren ahora que buscar la verdad y la sabiduría es una rutina emocional. ¿Qué ha sucedido con la vida de la mente para convertirla en un asunto emocional más que crítico? (Ecclestone y Hayes, 2008, p. 86).

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Indudablemente este cambio lo han operado muchos factores. Mi propuesta ha sido analizar algunos de ellos: la psicologización de la vida a través de la dialéctica positividad-negatividad; el individualismo que conlleva; la transformación de la atención; el aumento de rendimiento y mejora continuo; y la intensa vida digital de conectividad constante que acompaña y potencia al máximo cada uno de los fenómenos anteriores. Entre todos ellos se ha obrado, por utilizar la expresión de Haidt y Lukianoff (2019), la transformación de la mente moderna. Una mente incapaz de reflexión porque se caracteriza por unos rasgos contrarios a la vida contemplativa: centrada en sus vivencias o experiencias, en alerta y vigilancia permanente sobre sí, sin concederse el descanso de parar, siempre activa, con una capacidad de atención superficial y fragmentada. Precisamente la reflexión, que abre la puerta de acceso a la vida contemplativa, es todo lo contrario, consiste en una actitud de apertura hacia la realidad que baja el nivel de alerta, que interrumpe cualquier otra actividad y que presta una atención profunda, intensa y única.

Por su capacidad de apertura, la reflexión permite acceder al patrimonio cultural, que no consiste en una erudita acumulación de datos, sino entrar a formar parte de una comunidad viva que comparte con nosotros su herencia. La vida intelectual hace comunidad, por eso la cultura tiene que ver con vínculos interpersonales y la incultura tiene que ver con el individualismo. Esta es la clave para explicar el milagro de la transmisión cultural.

Como dice Hitz, aprender nos permite disponer de un espacio de conexión que va más allá de lo meramente social, como la obtención de aprobación o el establecimiento de autoridad o el prestigio; más bien nos olvidamos de nuestras diferencias al preocuparnos por una meta compartida. Pero la vida intelectual ofrece algo más. Los libros, las ideas, las reflexiones ordinarias sobre la vida son formas de pensar sobre lo que tenemos en común con otros seres humanos: por ejemplo, sobre nuestras fortalezas y debilidades, sobre la familia, el amor, el conocimiento o el sentido de la vida. Cuando la mente ociosa se torna hacia una búsqueda común de autocomprensión a través de novelas, películas, historia o filosofía, la humanidad que compartimos se abre en todos los aspectos fundamentales de la vida. El aprendizaje humanista y la vida intelectual tienen el poder de formar tipos inusuales y extraordinarios de vínculos, que no se basan en la instrumentalización

de la persona sino en el respeto mutuo; esto implica una conexión real con otros seres humanos alimentando formas genuinas de comunidad y comunicación. El mundo de la literatura, por ejemplo, entraña una universalidad; al leer escapamos de nuestras circunstancias particulares para conectar con aquellas realidades humanas que pueden darse sin que importe el periodo histórico ni el lugar. Al permitirnos conectar con los seres humanos de otros tiempos y lugares, la vida intelectual preserva al individuo al identificarlo como miembro de una comunidad humana más amplia, revelando así una dignidad que se comparte con los demás (2022, pp. 124-129).

La condición de posibilidad para crear esa comunidad es que se comunique el patrimonio cultural que nos hace entendernos como personas, por tanto, como seres sociales. Esto es lo que hoy en día resulta muy problemático, como señala Solé (2020, p. 113), porque al subordinar la tarea educativa al desarrollo de las emociones, convertidas en objetos que pueden ser transformados por acciones estratégicas al margen de cualquier contenido cultural, se pone de manifiesto el vacío que esconde la aspiración individualista a la felicidad. Así, la propuesta cultural de la educación se reduce a la transmisión de ese vacío. Bornhauser y Garay (2023, p. 112) subrayan que, cuando la OMS describe las emociones como *habilidades para la vida*, hace palpable ese vacío, porque no es capaz de responder para qué tipo de vida capacitan esas habilidades. Lo que vuelve a hacer patente la pérdida del carácter ético de la educación supeditada al desarrollo de las emociones.

Por eso, para revertir la situación actual hasta lograr una cultura educativa escolar y universitaria más reflexiva, que se aproxime al ideal de vida intelectual y contemplativa que acabamos de describir, no es suficiente proponerse lo que Ehrenreich llama el pensamiento postpositivo, que consiste en un sano realismo vigilante (2011, pp. 236, 238, 216). Es necesario también empeñarnos en hacer llegar a las siguientes generaciones nuestro patrimonio cultural, el cual se transmite vitalmente a través de una auténtica convivencia humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. L., y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisu.e.24486167e.2023.181.60516>
- Aristóteles. (2018). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Azrak, A. (2020). El discurso psicológico en el campo educativo: una revisión crítica de su configuración histórica y su devenir actual. *Foro de Educación*, 18(2), 149-170. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.716>
- Becker, D., & Marecek, J. (2008). Dreaming the American Dream: Individualism and Positive Psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1767-1780. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00139.x>

- Béjar, H. (2014). Los orígenes de la tradición del Pensamiento Positivo. *Athenea Digital*, 14(2), 227-253. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1321>
- Bell, D. (2000). Internet y la nueva tecnología. *Letras libres*, 31 de enero, 56-61. <https://letraslibres.com/revista-mexico/internet-y-la-nueva-tecnologia>
- Binkley, S. (2017). Happiness as resource and resilience: an emotion for neoliberal times. En J. Pykett, R. D. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological governance and public policy* (pp. 37-55). Routledge.
- Blakemore, S.-J. (2018). *La invención de uno mismo: la vida secreta del cerebro adolescente*. Ariel.
- Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Cabanas, E. (2019). La felicidad como producto de consumo. *Revista Ábaco*, 2.ª Época, 99(1), 60-69. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26869098>
- Cabanas, 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 controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Carr, N. (2014). *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Taurus.
- Conradty, C., & Bogner, F. X. (2016). Hypertext or Textbook: Effects on Motivation and Gain in Knowledge. *Education Sciences*, 6, 29. <https://doi.org/10.3390/educsci6030029>
- Desmurget, M. (2021). *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Di Martino, S., Eiroa-Orosa, F. J., & Arcidiacono, C. (2017). Community Psychology's Contributions on Happiness and Well-being: Including the Role of Context, Social Justice, and Values in Our Understanding of the Good Life. En N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology* (pp. 99-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659794>
- Doctorow, C. (2009). Writing in the Age of Distraction. *Locus*, 7 de enero. <http://www.locusmag.com/Features/2009/01/cory-doctorow-writing-in-age-of.html>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870563>
- Ehrenreich, B. (2011). *Sonríe o muere: la trampa del Pensamiento Positivo*. Turner.
- Fernández Ríos, L. y Comes, J. M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13. <https://hdl.handle.net/11441/132672>
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Narcea.
- Haidt, J., y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna*. Planeta.
- Han, B.-C. (2020). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.

- Han, B.-C. (2023). *Vida contemplativa: el elogio de la inactividad*. Taurus.
- Hayes, D. (2021). How the University Lost Its Way: Sixteen Threats to Academic Freedom. *Postdigit Sci Educ* 3, 7–14. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00079-2>
- Held, B. (2002). The Tyranny of the Positive Attitude in America: Observation and Speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965–992. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2019). *World Happiness Report 2019*, Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/ed/2019/>
- Hitz, Z. (2022). *Pensativos: el placer oculto de la vida intelectual*. Encuentro.
- Hu, B., Yu, Y., Yan, L.-F., Qi, G.-Q., Wu, D., Li, Y.-T., Shi, A.-P., Liu, C.-X., Shang, Y.-X., Li, Z.-Y., Cui, G.-B., & Wang, W. (2022). Intersubject correlation analysis reveals the plasticity of cerebral functional connectivity in the long-term use of social media. *Human Brain Mapping*, 43(7), 2262–2275. <https://doi.org/10.1002/hbm.25786>
- Illouz, E. (2012). *Intimididades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.unav.es/a/60582>
- Illouz, E. (2019). Introducción: *emodities* o la invención de los *commodities* emocionales. En E. Illouz (Comp.). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz Editores.
- Jackson, M. (2008). *Distracted: the erosion of attention and the coming dark age*. Prometheus Books.
- Kovač, M., & Van der Weel, A. (2018). Reading in a post-textual era. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>
- Lipovetsky, G. (1987). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Madrid, R. I., Van Oostendorp, H., & Puerta Melguizo, M. C. (2009). The effects of the number of links and navigation support on cognitive load and learning with hypertext: The mediating role of reading order. *Computers in Human Behavior*, 25, 66–75. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.06.005>
- Martin, J., & McLellan, A.-M. (2013). *The education of selves: how psychology transformed students*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199913671.001.0001>
- Marzano, M. (2011). *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial, y vida privada*. Tusquets. <https://philpapers.org/archive/BOUCYE.pdf>
- Mogollón García, I. (2019). Reflexiones sobre la economía colaborativa y el capitalismo de las emociones: nuevos retos en el análisis del conflicto Capital-Vida. *Lan Harremanak*, 41, 141-164. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.20928>
- Moskowitz, E. (2001). *In therapy we trust. American obsession for self-fulfillment*. John Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801864032>
- Pérez Álvarez, M., Sánchez González, J. C., Cabanas, E. (2018). *La vida real en tiempos de la felicidad. Crítica de la psicología (y de la ideología) positiva*. Alianza.
- Prieto Egado, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la Psicología Positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000300007

- Richardson, F. C., & Guignon, C. B. (2008). Positive Psychology and Philosophy of Social Science. *Theory & Psychology*, 18(5), 605–627. <https://doi.org/10.1177/0959354308093398>
- Robbins, B. D., & Friedman, H. L. (2017). The Unavoidable Role of Values in Positive Psychology: Reflections in Light of Psychology's Replicability Crisis. En N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology* (pp. 15–25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659794-4>
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2012). Curricular opportunities in the digital age. *Jobs for the future*. <https://www.researchgate.net/publication/265742229>
- Ruiz Sánchez, J. C. (2019). Posfelicidad: El planeta afectivo. *Ábaco*, 2.^a época, 99(1), 30-39. https://www.jstor.org/stable/10.2307/26869095?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & Van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The 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>
- Sugarman, J. (2020). Victim and therapeutic cultures and the contentious climate of universities. *The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures* (pp. 346–360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429024764-32>
- Sugarman, J., & Thrift, E. (2020). Neoliberalism and the Psychology of Time. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(6) 807–828. <https://doi.org/10.1177/0022167817716686>
- Teba Fernández, E. (2021). Educando al homo *digitalis*: el papel de la educación y del digcomedu para paliar los efectos de los algoritmos, las *fake news*, la polarización y falta de pensamiento crítico. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 71-92. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1378>
- Van der Weel, A., & Mangen, A. (2022). Textual reading in digitized classrooms: Reflections on reading beyond the internet. *International Journal of Educational Research*, 115, 102036. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102036>
- Vassallo, S. (2020). *Neoliberal Selfhood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108769402>
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Planeta.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31888>

BETWEEN SCREENS AND THOUGHTS: TOWARDS A REFLECTIVE EDUCATION IN DIGITAL ENVIRONMENTS

*Entre pantallas y pensamientos: hacia una educación
reflexiva en entornos digitales*

María-Dolores CONESA-LAREO
Universidad de Navarra. Spain.
mdconesa@unav.es
<http://orcid.org/0000-0002-3349-5287>

Date received: 26/02/2024
Date accepted: 23/04/2024
Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Conesa-Lareo, M^a. D. (2025). Between Screens and Thoughts: Towards a Reflective Education in Digital Environments [Entre pantallas y pensamientos: hacia una educación reflexiva en entornos digitales]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/teri.31888>

ABSTRACT

The research question that has prompted this work is: what are the characteristics of the current lifestyle in Western societies that have led to the deficit of reflection in which we are immersed? My working hypothesis is that this decline in reflection proceeds from the constant state of alertness that contemporary society imposes. To demonstrate this, I have explored the factors that contribute to it and which, by converging, reinforce one another. These factors include: the hyperactivity inherent in digital life; the obligation that positive thinking imposes on us to achieve a happy and successful life; the pressure to increase our performance and strive for continuous improvement; the pandemic of narcissistic individualism; and changes in neural

circuits due to cerebral plasticity caused by digital interruptions and the resulting changes in the structure of attention.

The interplay of these factors is significantly influenced by the positivity–negativity dialectic, which is at the heart of the substitution of reflection with endless activity. None of this scenario is alien to the educational world, instead it permeates it from school to university. Therefore, the conclusion is a proposal to reclaim reflection in the educational realm and, along with it, cultural transmission and the ideal of an intellectual and contemplative life. Only in this way can we help our young people to overcome the isolation of individualism by integrating them into the community that is inherent in intellectual life.

Keywords: education; hyperactivity; happiness; individualism; attention; reasoning; humanities; cultural heritage.

RESUMEN

La pregunta de investigación que ha desencadenado este trabajo es la siguiente, ¿qué características del estilo de vida actual en las sociedades occidentales han propiciado el déficit de reflexión en el que estamos sumidos? Mi hipótesis de trabajo es que este declive de la reflexión procede del estado de alerta permanente al que nos conduce la sociedad contemporánea. Para mostrarlo, he indagado en los factores que lo producen que, al converger, se potencian entre ellos. Estos factores son la hiperactividad propia de la vida digital; la obligación que nos impone el Pensamiento Positivo para conseguir una vida feliz y exitosa; la presión por aumentar nuestro rendimiento y por la mejora continua; la pandemia de individualismo narcisista; las alteraciones de los circuitos neuronales debidas a la plasticidad cerebral y producidas por las interrupciones de la conexión digital continua, y los cambios que esto produce en la estructura de la atención.

En la interrelación de estos factores juega un papel primordial la dialéctica positividad-negatividad que se haya en el núcleo de la sustitución de la reflexión por la actividad inagotable. Todo ese panorama no es ajeno al mundo educativo, más bien lo ha permeado desde la escuela hasta la universidad. Por eso la conclusión es más bien una invitación a recuperar la reflexión en el ámbito educativo y, con ella, la transmisión cultural y el ideal de vida intelectual y contemplativa. Solo así podremos ayudar a nuestros jóvenes a superar el aislamiento del individualismo al incorporarlos a la comunidad propia de la vida intelectual.

Palabras clave: educación; hiperactividad, felicidad; individualismo; atención; razonamiento; humanidades; herencia cultural.

1. INTRODUCTION

Complaining that new generations are unable to reflect as a result of the contemporary life style is already something of a cliché. This complaint requires us to delve into the forces that cause it if we are not to repeat the error that we

identify. My hypothesis is that one of the main causes of this decline is the state of constant alert we live in (Wolf, 2020, p. 136), caused by the hectic digital life and by the pressure we are under to achieve a positive, successful and happy life (Han, 2021, pp. 19–28; Pérez et al., 2018, pp. 18 and 237). This has more profound consequences than just an apparent lack of time to think. On the one hand, the industry of optimism and happiness is banishing from the popular imaginary the notion of negativity (Ehrenreich, 2011, p. 68), despite it being absolutely indispensable for reflection (Han, 2020, p. 55). On the other hand, permanent connectivity is transforming the neuronal functionality that is necessary for reflection (Desmurget, 2023, p. 143). These two matters —the search for happiness and constant connectivity— are connected to one another and mutually strengthen one another, replacing the calm of thought with the disquiet of vigilance, provoking the state of constant alert of late modernity.

The aim of this work is to analyse the roots of this lack of reflection, to understand better how it has infiltrated the field of education, to identify the consequences it has had and to consider how it can be overcome: inviting us to reconsider the importance of cultural transfer and to reclaim the ideal of the intellectual and contemplative life.

2. POSITIVE THINKING AND HAPPINESS: ORIGINS OF THE POSITIVITY–NEGATIVITY DUALITY

Happiness is omnipresent nowadays, but it is understood in a different way to Aristotelian *eudaimonia*. As Cabanas and Illouz (2019, pp. 12–13) recall, it is now a set of psychological states that manage the will; it is the result of controlling our inner force and our true self; it is the only objective that makes life worth living; it is the scale that tells us the value of our biography, our successes and failures and the extent of our psychic and emotional development. Happiness is regarded as a central element of what a good citizen should be. Following Moskowitz (2001, pp. 6, 7, 58, 280), Béjar calls this the psychotherapeutic gospel, which revolves around a purely psychological and culturally imposed ideal of happiness (2014, pp. 227–228).

As Ehrenreich explains (2011, pp. 94–109), the historical roots of the transformation of the idea of happiness can be placed in the USA of the 1860s, when positive thinking emerged, promoted by Phineas Quimby and Mary Baker Eddy. This was a rebellion against the Calvinist Puritanism that had caused a pandemic of depression with somatic manifestations across the country. Inspired by the transcendentalism of Emerson and backed by the authority of William James, who publicly claimed to have been cured of depression by positive thinking (Béjar (2014, pp. 234–235) agrees with Ehrenreich on this dual influence), it spread rapidly, insisting on the power of the mind to control the material world and cure ailments, so long as people learn to observe their thoughts and programme their attitudes. With the expansion of modern medicine in the early 20th century, positive thinking lost its therapeutic application

but it survived applied to business to promote success and wealth. Curiously, since its appearance, it has maintained features of the Calvinist Puritanism that it sought to combat: its merciless way of judging (if you fail, it is your fault because you have not tried hard enough) and the constant work of self-examination. Emotions remain as suspect as they are in Calvinism and must be constantly supervised.

Another historic element that favoured the problematic central role of emotions was the reinterpretation of Freud's thought in the USA during the 20th century following a series of lectures he gave there in 1909. This gave rise to the therapeutic emotional style —according to Illouz (2012, pp. 22, 24, 27)— which reconsidered the relationship of the self with itself and with others, synthesising the normal and the pathological within the self. The normal was expanded to include the pathological, becoming problematic as it proved to be hard to achieve. This facilitated the explosion in advice and self-help literature.

The next milestone, according to Ehrenreich (2011, pp. 119–144), came in the 1980s with the restructuring of large corporations that resulted in large-scale lay-offs and caused the recession of the 1990s. In this unstable environment, companies turned to the main product of the positive-thinking industry: motivation. They used courses to motivate people who had lost their jobs to approach this crisis as an opportunity for improvement and to head off complaints, while with people who continued to work in this precarious environment, motivation served to control them and improve their output. Directors also believed this and managers of companies start to be guided by leaders assisted by motivational gurus, instead of by expert managers and the classical advisers. The director, as Marzano (2011, pp. 18–19) noted, started to be a leader who enjoyed risk for personal interest and not in the service of others. There was a move from slow and deep thought —reflection— about decisions to taking fast decisions based on the leader's personal intuition, without reflection and with high risk. This led to the financial crisis of 2008. It is the epoch of irrationality (Ehrenreich, 2011, pp. 130 and 135; Marzano, 2011, p. 17).

Positive thinking has now been revitalised by the positive psychology that Seligman promotes, who suggested promoting the practice of psychology among healthy people. Seligman and Csikszentmihalyi launched this inaugural programme in the Manifesto of Positive Psychology. In it they note that, since the second World War, psychology has principally tried to cure and repair damage within a sick model of human functioning. It has hardly focussed its attention on the healthy individual or on prosperous communities. Positive psychology was to be the catalyst for a turn in this focus from the almost exclusive concern with repairing the worst things in life to building positive qualities as well (2000, p. 5).

Positive psychology distanced itself from motivational speakers as it considered them unscientific, although it has taken on some of their practices: self-help books (Prieto-Ursúa, 2006, p. 330), the coaching business, websites requiring payment, etc., and in motivation it has even started to work for companies. This path of continuity includes the Calvinist background that survives in the relation between work and

success. The basic claim of positive psychology is that happiness, optimism, positive emotions and positivity in general are desirable because they lead people to have better health, reach their objectives and succeed (Ehrenreich, 2011, pp. 178, 190–191). To achieve this, hard work on one's thoughts and emotions is needed, suppressing anything that sounds negative. And if this is not achieved, it must be agreed that "the source of failure and lack is personal" (Vassallo, 2020, p. 27) and cannot be attributed to other people or to circumstances.

Precisely because it is aimed at healthy people, it has spread to all social fields. Positive psychology is present in the worlds of business, school, university, health-care, sport, politics, and citizenship and as such it contributes to an unprecedented psychologisation of the social. As long ago as 2002, Held spoke of the tyranny of happiness and today we all find ourselves addressed by what Cabanas (2019, p. 61) calls the perverse logic that tells us that suffering or happiness are personal choices. If people suffer, it is because they want to or because they have been negligent in practising positive psychology. When people who suffer are blamed, it is implied that they deserve it. To suffer is shameful and we feel a moral obligation to strive to be happy, or at least seem to be. "This leads to the cultural imperative to be happy and to disapproval of unhappiness, redefined as negative thinking" (Béjar, 2014, p. 228, own translation). Anything that is negative or adverse or disgusts us must be eliminated. This includes casting aside negative people, something that, as well as being a piece of advice to improve our well-being, is also a warning of the ostracism we face if we dare to defy the imperative to be happy (Ehrenreich, 2011, p. 69).

Positive thinking has managed to introduce into the popular consciousness the idea that negativity must be eliminated or repressed as something immoral and uncivic, practising constant vigilance and control of oneself. This affects our capacity to reflect for two reasons. Firstly, negativity is necessary for reflection because it is essential if we are to come into contact with reality; indeed, one of the criticisms that has been made of psychology is that it fosters positive illusions or creative self-deception, applying a bias to everyday life (Held, 2002, p. 976). However, there is another weightier reason; negativity allows a type of interruption that is necessary for thinking as not all interruptions are equal. As Byung-Chul Han (2020, p. 51) argues, we live in a time that is very poor in interruptions and reflexive pauses but is plagued with interruptions that are informational or involve data.

The type of interruption that causes reflection is the negative power to say "no", to pause. "Reflection is a faculty that does *not act*. It implies that we stop and pause, as an *interruption, inactivity*" (Han, 2023, p. 47). In this way the positive power to act can be interrupted to avoid falling into a fatal hyperactivity. Applied to thought, reflection is impossible if we only use the passive power to *think something* because this power only permits us to continue thinking. In contrast, the negativity of the "no" is what is characteristic of contemplation; it is not passivity, it is essential in order to reflect on what one has thought about. Saying "no" interrupts activity, it is an exercise in sovereignty and liberty. Passivity would reside in the condition of only

having positive power because, as it cannot stop itself, thought would be permanently exposed to the object; and perception also, would not cease to be perceived. Paradoxically, hyperactivity is a passive form of activity that would not allow any free action; it is a continuum that cannot be stopped; it is a unilateral act of making the positive power absolute (Han, 2020, pp. 49–50, 54–55). For its part, inactivity is not a weakness, but rather a type of intensity: it is a form of splendour of human existence (Han, 2023, p. 11) because it is the entrance to contemplation and reflection.

3. THE SOCIETY OF PERFORMANCE

This hypertrophy of positivity is provoking deep social changes. As we have to be happy and to do so it is key to analyse success, we find ourselves compelled to perform more every day. Thanks to excess positivity, we are enmeshed in a society of performance as the result of a paradigm shift of global dimensions, which is woven around the concept of positivity and its opposite —negativity— and which unfolds itself from the analysis of performance and violence (Han, 2020, pp. 14–15, 21, 23–24). Sugarman and Thrift (2020, p. 818) point to this phenomenon when they say that, in the neoliberal context of an indefinite continuum of acceleration, we are immersed in a culture of urgency that demands more and faster production to satisfy any desire instantaneously.

In this society, people are entrepreneurs of themselves, they are moved by their projects, initiatives and motivation, convinced that they have an unlimited power to act understood as capacity (Han, 2020 pp. 25–27). Positive psychology has convinced the citizens of the 21st century of the mind's power over reality and that success depends on their effort, thus turning the individual into an *animal laborans*, in whom liberty and coercion coincide. The citizen imposes the free obligation to maximise performance on itself, and when this imperative is intensified to excess it becomes self-exploitation. Significantly productive because it is accompanied by the feeling of liberty that, owing to the structure of immanent obligation, becomes violence. The mental illnesses typical of the society of performance are pathological manifestations of this paradoxical liberty. Owing to the general drive to increase positivity in the world, the human and society become an *autistic performance-machines*. The exaggerated effort to maximise performance requires negativity to be eliminated because it slows down acceleration (Han, 2020, pp. 30–31, 54). This is a process of unchecked production that tends towards continuous increase (Sugarman & Thrift, 2020, p. 812).

The surplus of acceleration brings with it another surplus, that of stimuli, impulses and information, which has fostered a profound change in the contemporary subject's attention. Attention is a system of organs that acts as the conductor of the brain. Its various networks are key to thought, morality and happiness. But we now find an epidemic of erosion of attention. As we cultivate distracted lives, we lose our capacity to create and preserve wisdom (Jackson, 2008, pp. 14, 26).

Workload increases in proportion with the demand to increase performance. This requires changing how time and attention are managed and turning to multi-tasking. But the major cultural achievements of humanity have required deep and contemplative attention. Nonetheless, the performance society replaces profound attention with the dispersion of hyper-attention, which involves a rapid change of focus between different tasks and sources of information; it is pure agitation that does not generate anything new and reproduces and accelerates what already exists (Han, 2020, pp. 34–35).

4. THE DISPERSION OF ATTENTION IN THE DIGITAL SOCIETY

Ours society is a digital one, something that increases the fragmentation of attention and the cerebral changes that this produces, because the human brain has plasticity and is shaped by experience (Blakemore, 2018, pp. 112, 118–119; Carr, 2011, pp. 40–41, 46). Rapid changes of focus of attention are multiplied in on-line life, causing the brain to gain or lose skills as its neuronal circuits are reorganised as a result of the repetition of this activity. The constant exercise of digital connection means that the new cerebral circuits that are used the most prevail, and the ones that have stopped being used are deleted.

The types of tools we use to support our mental capacity influence this. According to Bell (2000, p. 57), the technological change between the 19th and 20th centuries was the move from electrical technology to intellectual technology (programming, linguistics and algorithms); a change that derives from the codification of theoretical knowledge. We are now in a moment of profound transformation of intellectual technology, which, like all instruments, also has an ethics, consisting of a series of assumptions about how the human mind should function (Carr, 2011, pp. 62–63). When we move from the world of the printed page to the world of the screen, this new intellectual ethics appears and with it neuronal circuits are again restructured.

The era of the printed page allowed our predecessors to follow a line of argument by developing in-depth linear reading. This shaped their brains in a disciplined way through calm, silent and continued reading, making them more contemplative, reflexive and imaginative (Carr, 2011, p. 98). Reading and writing fostered ever more sophisticated intellectual skills, which became part of our intellectual heritage. The organisation of the reading brain includes time to think, which gave our intellectual capacities an unprecedented boost (Wolf, 2008, pp. 251 and 255). The current problem is whether we lose a large part of them when we dedicate ourselves to reading brief fragments of hypertext instead of reading long printed texts (Wolf, 2020, pp. 14, 98–99, 104).

If, as Desmurget (2023, p. 136) claims, an interruption does not have to be persistent to have a harmful effect on someone's train of thought, what will its influence be like when we live in a situation of constant interruption? As Doctorow

(2009) notes, we are surrounded by an ecosystem of technologies of interruption. However, this is not the interruption of the negativity that promotes reflection; instead, it is the distracting interruption that accelerates performance. Until the 21st century, there had been no medium like the internet, designed to disperse our attention so constantly and persuasively: interaction, hyperlinks, searches, multimedia, etc.

Profound reflexive thought is impossible in the positive digital society because of cognitive overload and so we become mindless consumers of data (Carr, 2011, p. 155; Teba, 2021, pp. 75, 79–80). By relieving us of repetitive intellectual exercise, computer-based automation also relieves us of profound knowledge (Carr, 2014, p. 104).

Some studies endorse the benefits of linear printed reading, including deeper comprehension and greater retention and learning than is achieved by reading short digital texts filled with links (Van der Weel & Mangen, 2022; Schüller-Zwierlein et al., 2022; Kovač & Van der Weel, 2018). There are also studies that do not find evidence that the interruptions of hyperlinks hinder comprehension and retention (Madrid et al., 2009; Conrady & Bogner, 2016) and some have even identified which computer tools improve learning (Rose & Gravel, 2012).

Desmurget's book *Screen Damage* (2023) is of special interest in this discussion as it contains numerous works of neuroscience on the impact of screens on young people's brains. Desmurget sets out the variety of findings, analysing articles that confirm the benefit of screens for improving attention, and other—more numerous ones—that state the opposite. He provides an interpretative key for understanding this contrast when he recalls the distinction between diffuse, exogenous or visual attention on the one hand and focussed, profound and maintained attention on the other. He cites studies that have found that playing computer games has a positive effect on strengthening attention; albeit solely on diffuse or exogenous attention provoked by constant external stimuli. He also lists numerous studies that find that the constant use of screens hinders the acquisition of focussed and profound attention, the type of attention used in intellectual activities such as reading a printed book or reflection. He ultimately concludes that paper supports comprehension more than screens (pp. 117, 132–133).

There is no doubt that constant digital connection promotes multitasking, partial attention, interrupted concentration and the fragmentation of knowledge. So much so that it produces changes in functional cerebral connectivity especially associated with selective attention (Hu *et al.*, 2022, p. 2272), keeping us in a state of constant alert, something that is not an advance but rather a backwards step. This is characteristic of animals as it is essential for survival in the jungle: they constantly monitor their surroundings whatever activity they are doing (Ehrenreich, 2011, p. 241). They cannot stop to contemplate what is in front of them and forget their background: this would mean certain death. Something similar happens to the subject of performance who cannot pause attentively in something because the accelerated pace of

the system prevents it from doing so. In a way, “recent social developments and the structural change of wakefulness are bringing human society deeper and deeper into the wilderness” (Han, 2020, p. 34). The hyperactive-ego does not have access to profound and contemplative attention. It is distant from the contemplative life and all of its riches. It loses the capacity to emerge from itself that this life provides as it makes it possible to access the being of things.

5. THE EPIDEMIC OF INDIVIDUALISM

While it may sound paradoxical, the contemplative life favours going beyond individualism because it facilitates contact with reality and with others. It is no wonder that in the frantic society of the 21st century, where the calm of contemplation and reflection is made impossible, an epidemic of individualism has spread, fed by positive thinking’s insistence on ceaseless vigilance over one’s own self, and amplified by the potent digital projection.

Thanks to its Calvinist roots, the ethics of happiness preserves the need for constant alertness, but it changes the focus of this vigilance, turning it towards the individual and not towards reality and circumstances. The search for happiness is implemented from the level of hyperindividualism (Ruiz Sánchez, 2019, p. 35). Each individual must constantly examine itself, concerned with its own expectations and negative thoughts so that it can redirect them immediately (Ehrenreich, 2011, pp. 110, 114). The contemporary person’s depression is caused by an excessively tense, over-excited and narcissistic relationship with the self that comes to assume destructive features (Han, 2020, p. 87). According to Lipovetsky, narcissism is the form that the *aggiornamento* of individualism adopts. It is the symbol of the move from limited individualism to total individualism. It is the symbol of the second individualist revolution, which forms part of postmodernity, fostering an individuality that is endowed with a destabilised and tolerant psychological sensibility and centres on the emotional realisation of oneself (1987, p. 12). To achieve this realisation, emotions have become a basic product that occupies important sectors of the contemporary economy. Illouz uses the neologism *emodities*, derived from the *commodities*, to refer to the central economic position of emotions and how this production is vital for understanding contemporary emotional subjectivism (2019, p. 23).

In the exaltation of individualism, the trend of positive thinking to privatise pain has been paramount. It is something that is solely the task of the individual and it is his or her responsibility to overcome it. Suffering ceases to have a social meaning because it is the fault of the individual. This imputation has contributed to the increase in mental illnesses over recent decades. And we should not forget another dramatic consequence, namely the repression of the truth, because eliminating pain impedes knowledge, reflection and criticism because pain is also transmitted socially and can be an expression of protest against some social imbalance. But when pain

it made private, it becomes something that each individual is obliged to combat; failure must be overcome to achieve success, even at the cost of our psychological health. In this palliative society, revolution is substituted by depression, and people turn to pharmaceuticals and constant online connectivity as powerful anaesthetics to mask this deep pain (Han, 2021, pp. 25–26).

So, it is clear that the science of happiness involves an individualistic conception of human well-being that is blind to the requirements of the common good. Something that Mogollón calls the individualisation of social responsibility (2019, p. 159). In the field of education, following Martin and McLellan (2013, p. 157), after decades of programmes centred on the psychological development of the self, promoting its well-being, self-control and self-esteem, in the early years of the 21st century, the excesses of the narcissistic attachment to the self, to one's own interests and projects without explicit consideration of the common good and the interests of others were ever more notable.

Seligman's happiness formula is a graphic example of this. He proposes it in *Authentic happiness* (2003, pp. 71 and *passim*), claiming that 85% or 92% of human happiness is due to individual and psychological factors, while circumstances (purchasing power, studies, race, religion, health, social relations, etc.) play an insignificant role. Therefore, the search for happiness does not include the aspiration to achieve social improvements or to expand the common good.

A large body of research has shown the clear individualism that underpins the apparently scientific study of human happiness (Richardson & Guignon, 2008, pp. 606–609; Becker & Marecek, 2008, pp. 1768–1769), to the extent that it makes happiness a problem for people who do not have problems (Binkley, 2017, p. 38). Some studies underline the aspiration to moral neutrality and the lack of interest in moral values (Robbins & Friedman, 2017, pp. 15 and *passim*), social justice and context —Fernández-Ríos and Comes (2009, p. 10) speak of a contextual individualism— or, if this apparently scientific study of human happiness takes them into account, it is not capable of showing their intimate relationship (Di Martino *et al.*, 2017, pp. 99–100, 106). Without explicitly departing from positive thinking, Vassallo (2020) analyses a number of its assumptions and consequences in a work dedicated to showing how a radical individualism is cultivated in school contexts, with the promotion of continuous improvement through personal effort.

So, scientific study of happiness appears to provoke the same malaise that it seeks to remedy. If happiness correlates closely with individualism, pursuing happiness and annulling pain will lead to the consequences of individualism: solitude, egotism, anxiety, disillusionment (Cabanas & Illouz, 2019, pp. 63, 67, 78).

However, individualism greatly hinders the possibility of the contemplative or reflexive life because it requires a community. On the contrary, in the second individualistic revolution that we are living through, the *res publica* lacks solid foundations, and the crucial questions about collective life are trivialised. When the weight of the public space is reduced, the priorities of the private sphere increase. We are no

longer connected by common interests: there is an individualistic disaggregation of the social body and a new meaning of the interhuman relationship based on indifference (Lipovetsky, 1987, pp. 5, 13, 194).

6. EDUCATIONAL INSTITUTIONS, INTELLECTUAL LIFE AND COMMUNITY

This social panorama of vertiginous activity, fragmented attention, psychologisation of life and radical individualism has also made its way into the field of education. Helliwell et al. (2019) note that since 2008 positive thinking has permeated education, starting in schools and spreading to universities; the emotions have been prioritised in every learning experience (Solé, 2020, p. 111); the old concern with emotional control set out by the positivist pedagogy of the early 20th century has been recovered and reinforced (Abramowski & Sorondo, 2023, p. 174). All of this has been through programmes that were very well received—as Martin and McLellan (2013, pp. 45, 49, 54–55, 157) note—by a society interested in education for personal development; reflected, not only in the education of the intellect, but above all in a pedagogical concern with improving students' self-esteem, self-concept, self-regulation and self-efficacy. It seeks to make young people entrepreneurs, with great self-confidence and centred on achieving the objectives of their own interests. To the extent that, as Azrak (2020, p. 167) states, educational discourse has gradually abandoned pedagogical debate to focus on learning difficulties that are transformed into illnesses and behavioural disorders. This is an unprecedented process of medicalisation, which places diagnosis and the pathological–individual model at the centre of didactic concerns and treats them as the sole instruments for understanding what happens inside and outside the classroom.

However, these positive education programmes with their high expectations of improvement have not provided the expected results, such as the eradication of violence, drug addiction, bullying, and so on. Instead, it sometimes has adverse and counter-productive effects. Critical voices have been raised from the educational sciences about the implementation of these programmes and their consequences, including from a growing number of positive educators who identify similar deficiencies (Cabanas & González-Lamas, 2021, pp. 67–68).

Ecclestone and Hayes (2008) call this phenomenon the therapeutic turn in education. According to these authors, the emphasis on emotional education and happiness infantilises students and makes them believe that the emotional difficulties that some of them face are normal things that affect us all (p. 44); furthermore, their being constantly attentive to themselves and their feelings is insisted on and unrealistic expectations are fed, for example, searching for the hero inside yourself (p. 72). This causes frustration and feelings of vulnerability, creating a need for them to enter emotional support programmes and making them dependent on all of the machinery of psychotherapy (p. 74). Furthermore, it makes them assume that adults

should constantly listen to the concerns and anxieties of young people, something that has turned humanistic education into humanitarian education, and has subordinated the intellectual to the emotional (p. 64), something they consider a grave error (p. 164). This trend in schools has also entered the world of the university. According to Hayes (2021, p. 8), the dominant culture in universities now is the therapeutic one. An idea that Furedi shares in a work where he collates numerous studies that demonstrate the success of the therapeutic culture.

A large group of professionals is now employed by universities to manage the risks facing students, to counsel them in the practicalities of harm reduction and to provide support that would secure students' well-being. Every university appears to have a well-being web page that offers students a variety of therapeutic services (2017, p. 37).

This turn transforms the university's mission, prioritising the ethical mandate to ensure that its members feel safe; placing greater emphasis on achieving a climate of safety than on promoting a true liberal education (Sugarman, 2020, p. 359). As Solé explains (2020, p. 112), the therapeutic ethos assumes that each person's value depends on his or her constant optimisation through the acquisition of emotional and cognitive management skills. This emotional utilitarianism promotes an integral education directed towards the narcissistic cult. Contemporary hyperindividualism makes itself present in education in this way. But this therapeutic ethos neither corresponds with the ethical character nor with the humanist meaning of integral education. Prieto Egido (2018) explains that this is an ethical action because the whole person is educated, including his or her social dimension, that is to say, the necessary relationship with others and with the world. If the person is reduced by excising its social dimension, the notion of education is also reduced, losing its ethical character as it ceases to be integral. The central position of psychology in the field of education has enabled this reductionism as it undertakes a task that does not correspond to it. In displacing the theory of education, educational psychology seeks to mark the aims of education in terms of models of healthy living and well-being, dealing with an idea of a person who is closed in on him or herself (pp. 309–315).

There is an underlying emotive instrumentalisation here that provides learning techniques, but education should not be reduced to technical responses. Education has an ethical character because it is directed towards an unfinished being that it helps to grow, a being that is also free and so responsible for its actions, in other words, a moral being. That the person is a social being implies that it is free and has to live with its peers. The ethical character of education consists of teaching people to use liberty well. This overcomes the possibilities of the psychology of well-being with its division of positive and negative emotions, that only permit the subject to be guided by what it feels insofar as it produces satisfaction. However, since Aristotle (2018, 1105b25–1106a6), we have known that emotion is inherently morally ambiguous and must be guided by reason

to adapt to the object that provokes it. Therefore, the most important thing in education is not to ascertain that there are positive emotions, ones that make us feel good and that it is necessary to foster. Instead, what is most important is to teach how to identify when an emotion is good—which is not the same as positive—because it is an appropriate reaction to the object or circumstance that provokes it, even if it makes me feel bad. For example, anger is the ethically correct emotion when we encounter attacks on the common good, even if it does not produce any well-being. Psychology lacks resources to establish this. Only the integral education of the person can do so, when it teaches the liberty to desire what is morally good, despite it being costly. By providing arguments, education appeals to the will of the learner so that it freely integrates its emotions to what reason indicates to it as good.

This ethical outlook is very far from the therapeutic turn that carries out a subjectivist reductionism of good, leaving the subject unable to perceive what is inherently good, beyond its satisfaction or well-being. Perhaps the most worrying consequence of this central position of psychology is that it has stripped education of its true ethical character, replacing it with the therapeutic ethos.

In this way, the environment of universities has changed profoundly. It now seems to be a place where it is assumed that staff and students might need guidance to confront all aspects of university life. Ever greater numbers openly present themselves with emotional and social problems. The most brilliant minds now find that seeking truth and wisdom is an emotional routine. What has happened to the life of the mind to make it an emotional rather than a critical business? (Ecclestone & Hayes, 2008, p. 86).

7. IN CONCLUSION

This change has undoubtedly been brought about by many factors. My proposition has been to analyse some of them: the psychologisation of life through the positivity–negativity dialectic; the individualism this entails; changes in attention; the increase in performance and continuous improvement; and the intense digital life of constant connectivity that accompanies all of the previous phenomena and strengthens them to the maximum. Between them all, they have brought about the transformation of the modern mind, in the words of Haidt and Lukianoff (2019). A mind that is unable to reflect because it is characterised by features that are opposed to the contemplative life: it is centred on its experiences, permanently alert and watching itself, not allowing itself the rest that comes from stopping, always active, with a superficial and fragmented capacity for attention. It is precisely reflection, which opens the door to the contemplative life, that is the opposite. It comprises an attitude of openness towards reality that lowers the levels of alertness that interrupt any other activity and it pays profound, intense and unique attention.

Through its capacity for openness, reflection makes it possible to access our cultural heritage, which is not an erudite accumulation of information, but rather the process of becoming part of a living community that shares its legacy with us. Intellectual life builds a community; culture is related to interpersonal ties while a lack of culture is related to individualism. This is the key to explaining the miracle of cultural transmission.

As Hitz says, learning enables us to have a space for connection that goes beyond merely social aspects such as obtaining approval or establishing authority or prestige; instead, we forget our differences as we concern ourselves with a shared goal. But the intellectual life offers something more. Books, ideas, ordinary reflections on life are ways of thinking about what we have in common with other human beings: for example, about our strengths and weaknesses, the family, love, knowledge or the meaning of life. When the idle mind turns itself towards a shared search for self-understanding through novels, films, history or philosophy, the humanity that we share opens itself up in all of the fundamental aspects of life. Humanistic learning and the intellectual life have the power to form unusual and extraordinary types of ties, based not on instrumentalisation of the person but rather on mutual respect; this involves a genuine connection with other human beings, feeding genuine forms of community and communication. The world of literature, for example, contains a universality; when we read, we escape from our particular circumstances to connect with those human realities that can occur without the historical period or the place mattering. In enabling us to connect with human beings from other times and places, the intellectual life preserves the individual by identifying it as a member of a wider human community, thus revealing a dignity that is shared with others (2022, pp. 124-129).

The condition that makes the creation of this community possible is the communication of the cultural heritage that makes us understand ourselves as people and so as social beings. This is what is very problematic nowadays, as Solé (2020, p. 113) notes, because the void that the individualist aspiration to happiness hides is made apparent when the task of education is subordinated to the development of emotions, which are turned into objects that can be transformed by strategic actions at the margins of any cultural content. So, education's cultural offer is reduced to the transmission of this void. Bornhauser and Garay (2023, p. 112) underline that the WHO's description of emotions as *life skills* makes this void palpable because it cannot specify the type of life for which these skills prepare people. Something that again makes apparent the loss of the ethical character of education subordinated to the development of the emotions.

Therefore, to undo the current situation and achieve a more reflexive educational culture in schools and universities, one that approaches the ideal of the intellectual and contemplative life described above, it is not enough to propose what Ehrenreich calls post-positive thinking, which consists of healthy vigilant realism (2011, pp. 236, 238, 216). It is also necessary to focus on introducing

future generations to our cultural heritage, which is vitally transmitted through a true human coexistence.

REFERENCES

- Abramowski, A. L., y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisu.e.24486167e.2023.181.60516>
- Aristóteles. (2018). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Azrak, A. (2020). El discurso psicológico en el campo educativo: una revisión crítica de su configuración histórica y su devenir actual. *Foro de Educación*, 18(2), 149-170. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.716>
- Becker, D., & Marecek, J. (2008). Dreaming the American Dream: Individualism and Positive Psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1767-1780. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00139.x>
- Béjar, H. (2014). Los orígenes de la tradición del Pensamiento Positivo. *Athenea Digital*, 14(2), 227-253. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1321>
- Bell, D. (2000). Internet y la nueva tecnología. *Letras libres*, 31 de enero, 56-61. <https://letraslibres.com/revista-mexico/internet-y-la-nueva-tecnologia>
- Binkley, S. (2017). Happiness as resource and resilience: an emotion for neoliberal times. En J. Pykett, R. D. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological governance and public policy* (pp. 37-55). Routledge.
- Blakemore, S.-J. (2018). *La invención de uno mismo: la vida secreta del cerebro adolescente*. Ariel.
- Bornhauser, N., y Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Cabanas, E. (2019). La felicidad como producto de consumo. *Revista Ábaco*, 2.ª Época, 99(1), 60-69. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26869098>
- Cabanas, 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 controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Carr, N. (2014). *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Taurus.
- Conradty, C., & Bogner, F. X. (2016). Hypertext or Textbook: Effects on Motivation and Gain in Knowledge. *Education Sciences*, 6, 29. <https://doi.org/10.3390/educsci6030029>
- Desmurget, M. (2023). *Screen Damage. The Dangers of Digital Media for Children*. Polity Press.
- Di Martino, S., Eiroa-Orosa, F. J., & Arcidiacono, C. (2017). Community Psychology's Contributions on Happiness and Well-being: Including the Role of Context, Social Justice, and Values in Our Understanding of the Good Life. En N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J.

- Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology* (pp. 99-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659794>
- Doctorow, C. (2009). Writing in the Age of Distraction. *Locus*, 7 de enero. <http://www.locusmag.com/Features/2009/01/cory-doctorow-writing-in-age-of.html>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870563>
- Ehrenreich, B. (2011). *Sonríe o muere: la trampa del Pensamiento Positivo*. Turner.
- Fernández Ríos, L. y Comes, J. M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13. <https://hdl.handle.net/11441/132672>
- Furedi, F. (2017). What's Happened to The University? *A sociological exploration of its infantilization*. Routledge.
- Haidt, J., y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna*. Planeta.
- Han, B.-C. (2020). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Han, B.-C. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Taurus.
- Hayes, D. (2021). How the University Lost Its Way: Sixteen Threats to Academic Freedom. *Postdigit Sci Educ* 3, 7–14. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00079-2>
- Held, B. (2002). The Tyranny of the Positive Attitude in America: Observation and Speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965–992. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2019). *World Happiness Report 2019*, Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/ed/2019/>
- Hitz, Z. (2022). *Pensativos: el placer oculto de la vida intelectual*. Encuentro.
- Hu, B., Yu, Y., Yan, L.-F., Qi, G.-Q., Wu, D., Li, Y.-T., Shi, A.-P., Liu, C.-X., Shang, Y.-X., Li, Z.-Y., Cui, G.-B., & Wang, W. (2022). Intersubject correlation analysis reveals the plasticity of cerebral functional connectivity in the long-term use of social media. *Human Brain Mapping*, 43(7), 2262–2275. <https://doi.org/10.1002/hbm.25786>
- Illouz, E. (2012). *Intimididades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.unav.es/a/60582>
- Illouz, E. (2019). Introducción: *emodities* o la invención de los *commodities* emocionales. En E. Illouz (Comp.). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz Editores.
- Jackson, M. (2008). *Distraction: the erosion of attention and the coming dark age*. Prometheus Books.
- Kovač, M., & Van der Weel, A. (2018). Reading in a post-textual era. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>
- Lipovetsky, G. (1987). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Madrid, R. I., Van Oostendorp, H., & Puerta Melguizo, M. C. (2009). The effects of the number of links and navigation support on cognitive load and learning with hypertext: The mediating role of reading order. *Computers in Human Behavior* 25, 66–75. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.06.005>

- Martin, J., & McLellan, A.-M. (2013). *The education of selves: how psychology transformed students*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199913671.001.0001>
- Marzano, M. (2011). *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial, y vida privada*. Tusquets. <https://philpapers.org/archive/BOUCYE.pdf>
- Mogollón García, I. (2019). Reflexiones sobre la economía colaborativa y el capitalismo de las emociones: nuevos retos en el análisis del conflicto Capital-Vida. *Lan Harremanak*, 41, 141-164. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.20928>
- Moskowitz, E. (2001). *In therapy we trust. American obsession for self-fulfillment*. John Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801864032>
- Pérez Álvarez, M., Sánchez González, J. C., Cabanas, E. (2018). *La vida real en tiempos de la felicidad. Crítica de la psicología (y de la ideología) positiva*. Alianza.
- 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. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000300007
- Richardson, F. C., & Guignon, C. B. (2008). Positive Psychology and Philosophy of Social Science. *Theory & Psychology*, 18(5), 605-627. <https://doi.org/10.1177/0959354308093398>
- Robbins, B. D., & Friedman, H. L. (2017). The Unavoidable Role of Values in Positive Psychology: Reflections in Light of Psychology's Replicability Crisis. En N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology* (pp. 15-25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659794-4>
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2012). Curricular opportunities in the digital age. *Jobs for the future*. <https://www.researchgate.net/publication/265742229>
- Ruiz Sánchez, J. C. (2019). Posfelicidad: El planeta afectivo. *Ábaco*, 2.^a época, 99(1), 30-39. https://www.jstor.org/stable/10.2307/26869095?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & Van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The 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>
- Sugarman, J. (2020). Victim and therapeutic cultures and the contentious climate of universities. *The Routledge International Handbook of Global Therapeutic Cultures* (pp. 346-360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429024764-32>
- Sugarman, J., & Thrift, E. (2020). Neoliberalism and the Psychology of Time. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(6) 807-828. <https://doi.org/10.1177/0022167817716686>
- Teba Fernández, E. (2021). Educando al homo *digitalis*: el papel de la educación y del digcomedu para paliar los efectos de los algoritmos, las *fake news*, la polarización y falta de

- pensamiento crítico. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 71-92. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1378>
- Van der Weel, A., & Mangen, A. (2022). Textual reading in digitized classrooms: Reflections on reading beyond the internet. *International Journal of Educational Research*, 115, 102036. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102036>
- Vassallo, S. (2020). *Neoliberal Selfhood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108769402>
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Planeta.

CUESTIONANDO EL DESAFÍO A LAS RECOMENDACIONES SOBRE EL USO DE PANTALLAS ELECTRÓNICAS

Questioning the Challenge to Screen Use Guidelines

Catherine L'ECUYER*, José Víctor ORON SEMPER**, Irene MONTIEL***,
Alfonso OSORIO****, Jesús LÓPEZ-FIDALGO*****, M. Angustias SALMERÓN RUIZ*****

* *Universidad de Navarra /Fundación CLE. España.*

** *Universidad Francisco de Vitoria. España.*

*** *Universitat Oberta de Catalunya. España.*

**** *Universidad de Navarra. España.*

***** *Universidad de Navarra. España.*

***** *Hospital Ruber Internacional. España.*

catherine@catherinelecuyer.com; josevictor.oron@ufv.es; imontielj@uoc.edu;

aosorio@unav.es; fidalgo@unav.es; mariasalmeronruiz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1485-6849>; <http://orcid.org/0000-0003-4959-050X>;

<https://orcid.org/0000-0002-0537-2458>; <https://orcid.org/0000-0003-4337-5382>;

<https://orcid.org/0000-0001-7502-8188>; <https://orcid.org/0009-0005-8859-9744>

Fecha de recepción: 24/02/2024

Fecha de aceptación: 03/05/2024

Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: L'Ecuyer, C., Orón Semper, J. V., Montiel, I., Osorio, A., López-Fidalgo, J., y Salmerón Ruíz, M. A. (2025). Cuestionando el desafío a las recomendaciones sobre el uso de pantallas electrónicas [Questioning the challenge to screen use guidelines]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/teri.31886>

RESUMEN

En septiembre de 2023, *Nature* publicó “An umbrella review of the benefits and risks associated with youths' interactions with electronic screens”. Esta revisión tenía como objetivo comprender la influencia de las pantallas electrónicas en la salud y el rendimiento educativo de niños y adolescentes de 0 a 18 años. Los autores concluían que las pautas actuales sobre el uso de pantallas pueden ser demasiado simplistas, que no caracterizan adecuadamente la fuerza de la evidencia o que no reconocen los matices importantes de la cuestión. Por lo tanto, los autores respaldaban la tendencia a alejarse de la reducción del tiempo de uso de pantallas que se encuentra en las recomendaciones, para centrarse en el tipo de uso de las pantallas. Nuestra contribución se centra en responder a la pregunta de si los resultados de la revisión son suficientes para poder cuestionar las recomendaciones actuales sobre el uso de las pantallas. Para ello, resumimos la literatura actual sobre las recomendaciones a las que los autores se refirieron genéricamente, así como la justificación que las fundamentan y, a continuación, explicamos por qué los resultados de la revisión son insuficientes para cuestionar esas recomendaciones. Demostramos que algunas de las principales conclusiones de la revisión no son coherentes con sus propios resultados y que no se establece una relación entre sus hallazgos y la desacreditación de las recomendaciones actuales. La ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia y los investigadores deben ser cuidadosos al cuestionar las recomendaciones de salud pública basándose en evidencia incompleta.

Palabras clave: medios electrónicos; salud pública; pediatría; educación; desarrollo infantil.

ABSTRACT

In September 2023, “An umbrella review of the benefits and risks associated with youths' interactions with electronic screens” was published in *Nature*. This review aimed at understanding the influence of electronic screens on the health and educational outcome of children and adolescents from 0-18 years old. The authors concluded that current screen use guidelines may be too simplistic, that they mischaracterize the strength of the evidence or do not acknowledge the important nuances of the issue. As a result, they supported the trend of moving away from recommendations to reduce screen use and instead focus on the type of screen use. Our contribution focuses on answering the question of whether the results of this review are sufficient to challenge current screen use guidelines. To do so, we explain the current literature on screen use guidelines that the review generically referred to as well as the rationale behind them, and then we proceed to explain why the review's findings are insufficient to challenge these guidelines. We demonstrate that some of the review's main conclusions are not consistent with its own findings and that they fail to explain the relationship between their findings and the discreditation of current guidelines. Absence of evidence is not evidence of absence and investigators should be careful in questioning public health recommendations based on incomplete evidence.

Keywords: electronic screens; public health; pediatrics; education; child development.

1. INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2023, *Nature* publicó “*An umbrella review of the benefits and risks associated with youths' interactions with electronic screens*” (Sanders *et al.*, 2023) (“la Revisión”). A pesar de su título (“jóvenes”), la Revisión pretende comprender la influencia de las pantallas electrónicas en la salud y el rendimiento educativo de niños y adolescentes de 0 a 18 años. Tras el proceso de selección habitual, aborda 102 metaanálisis, que abarcan un total de 2 241 estudios primarios, que involucran a 1 937 501 participantes. Resumimos sus resultados:

Resultados en el ámbito de la educación:

- Tanto el uso general de pantallas, como ver la televisión o jugar a videojuegos se asociaron negativamente con el aprendizaje.
- Los libros electrónicos que incluían narración, las intervenciones educativas con pantallas táctiles y basadas en realidad aumentada estuvieron asociados positivamente con el aprendizaje.
- El uso general de pantallas estuvo asociado negativamente con los resultados de alfabetización. Sin embargo, si el uso de la pantalla implicaba la covisualización (por ejemplo, ver con el padre o la madre), o el contenido del programa de televisión era educativo, la asociación con la alfabetización era positiva y significativa.
- Los resultados en cálculo estuvieron asociados positivamente con intervenciones matemáticas basadas en pantalla y con videojuegos que contenían contenido numérico.
- Todos los efectos creíbles relacionados con los resultados educativos eran de pequeños a moderados y la mayoría de los efectos mostraron altos niveles de heterogeneidad.
- Las redes sociales mostraron asociaciones consistentes, aunque pequeñas, con una mala salud, sin indicación de beneficio potencial. Las redes sociales mostraron evidencia sólida de asociación perjudicial con la toma de riesgos en general, así como con el sexo inseguro y el abuso de sustancias.

Resultados en el ámbito de la salud:

- La publicidad digital de alimentos no saludables, tanto en publicidad tradicional como en videojuegos desarrollados por una marca para la promoción, se asociaron con una mayor ingesta de alimentos no saludables.
- El uso de redes sociales y contenido sexual estuvieron asociados positivamente con comportamientos de riesgo.
- Ver la televisión estuvo asociado negativamente con la duración del sueño, pero una evidencia más fuerte solo fue observada en adolescentes.
- Tanto la televisión como los videojuegos estuvieron asociados con la composición corporal.

- Las intervenciones basadas en pantalla sobre comportamientos de salud parecían ser en su mayoría efectivas.
- La mayoría de los resultados de salud fueron significativos; sin embargo, la mayoría de los efectos creíbles exhibieron altos niveles de heterogeneidad y la mayoría de los efectos fueron pequeños, siendo la asociación entre el uso de Internet y la depresión la más grande.

La Revisión concluye:

- 1) “En general, nuestros hallazgos se alinean con las recomendaciones de otros que sugieren que las recomendaciones actuales pueden ser demasiado simplistas, tergiversar la fuerza de la evidencia o no reconocer importantes matices del problema” (p. 6).
- 2) “Dados nuestros resultados, apoyamos una tendencia continua a alejarse de las recomendaciones que abogan por una reducción del uso de pantallas y, en su lugar, a centrarse en el tipo de uso de pantallas” (p. 6).

1.1. *Alcance y estructura de este artículo*

Nuestra contribución no tiene como objetivo hacer una revisión integral de la Revisión, ni aportar evidencia adicional a la presentada por la misma. Más bien, nos centramos en responder a la pregunta de si sus resultados efectivamente llevan a cuestionar las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas. Empezamos explicando brevemente la literatura sobre las recomendaciones sobre el uso de pantallas a las que los autores se refieren genéricamente, así como el razonamiento que las fundamenta. Luego procedemos a explicar por qué los hallazgos y argumentos de la Revisión no son apropiados para cuestionar las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas. Para ello, demostramos que algunas de las principales conclusiones de la Revisión no son coherentes con sus propios hallazgos y que sus autores no logran explicar adecuadamente la relación entre sus hallazgos y la desacreditación de las recomendaciones actuales.

1.2. *Antecedentes: Recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas*

En las últimas décadas, la Academia Americana de Pediatría (AAP) ha emitido varias recomendaciones con respecto al uso de medios digitales en la primera infancia (AAP Committee on Public Education, 1999; AAP Council on Communications and Media, 2010, 2011, 2016a, 2016b; AAP, 2022; Reid-Chassiakos *et al.*, 2016). La AAP inicialmente desaconsejó la exposición a pantallas para niños menores de 2 años y recomendó que los niños mayores de 2 años no estuvieran expuestos a más de 2 horas al día. En 2016, ante el tsunami tecnológico causado por la llegada de la tableta y del teléfono inteligente y viendo que el consumo estaba aumentando entre los menores, la Academia Americana de Pediatría sintió la necesidad de actualizar

su posición considerando la literatura reciente. A pesar de la alta tasa de consumo entre los niños, mantuvo su recomendación de “evitar el uso de medios digitales para niños menores de 18-24 meses” (AAP, 2016a, p. 3). Para niños de 2 a 5 años, decidió reducir el consumo recomendado de menos de 2 a “menos de 1 hora al día de programación de alta calidad vista con niños” (AAP, 2016a, p. 3). Estas recomendaciones fueron reafirmadas en 2022 (AAP, 2022). En 2017, y nuevamente en 2023, la Canadian Paediatric Society (CPS, 2017, 2023) hizo recomendaciones similares.

Basándose en la literatura pediátrica disponible, los principales argumentos de las asociaciones pediátricas para estos dos grupos de edad son los siguientes:

- Los niños aprenden principalmente de las interacciones humanas y de las experiencias sensoriales reales, no de las pantallas.
- Los niños necesitan interactuar para establecer una relación de apego con su cuidador principal y el tiempo frente a la pantalla resta oportunidades para ello (efecto desplazamiento).
- Los niños de 0 a 5 años deben evitar contenidos de ritmo rápido durante este período crítico de neurodesarrollo.
- Los niños menores de 18 meses expuestos a pantallas pueden sufrir retrasos en el desarrollo del lenguaje y falta de atención.
- Los niños menores de 30 meses tienen dificultades para transferir una experiencia bidimensional a un plano tridimensional, lo que implica un déficit en el aprendizaje mediado por la tecnología.
- Las familias que encuentran difícil reducir la cantidad de tiempo frente a la pantalla deberían mitigar el efecto negativo mediante la co-visualización y cambiando a programas de televisión de alta calidad, como por ejemplo *Dora*, *Sesame Street* o *Mister Rodgers' Neighborhood*.

La Sociedad Canadiense de Pediatría resume sus conclusiones: “no hay evidencia que respalde la introducción de tecnología a una edad temprana” (CPS, 2017, p. 465). Para niños en edad escolar y adolescentes, la AAP (2016b) recomienda “establecer límites consistentes a las horas por día de uso de medios, así como a los tipos de medios utilizados” (p. 3).

En 2019, la Organización Mundial de la Salud publicó *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Este documento discute la implicación de las pantallas desde el punto de vista de la actividad y el comportamiento sedentario para concluir que el tiempo sedentario frente a la pantalla no se recomienda para los bebés. Para aquellos de 2 a 4 años, “el tiempo sedentario frente a la pantalla no debe ser más de 1 hora; y mejor si es menor” (World Health Organization, 2019, p. 11).

2. DISCUSIÓN: POR QUÉ LOS HALLAZGOS Y LA ARGUMENTACIÓN DE LA REVISIÓN SON INSUFICIENTES PARA CUESTIONAR LAS RECOMENDACIONES ACTUALES SOBRE EL USO DE PANTALLAS

La Revisión cuestiona las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas. Como se indicó anteriormente, creemos que los hallazgos de la Revisión son insuficientes para cuestionar las recomendaciones actuales. Las conclusiones de la Revisión no son coherentes con sus hallazgos y no logran explicar adecuadamente la relación entre estos y la desacreditación de las recomendaciones actuales. Ahora procederemos a detallar los argumentos que respaldan esta afirmación.

2.1. La literatura citada referente a las recomendaciones sobre el uso de pantallas es deficiente

Los autores cuestionan, como parte de su conclusión, las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas. Aquellas a las que hacen referencia en su revisión provienen de las siguientes entidades:

Citando las asociaciones negativas entre el uso de pantallas y la salud (por ejemplo, respecto al aumento del riesgo de obesidad) y los comportamientos relacionados con la salud (por ejemplo, en el sueño), las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y numerosas agencias gubernamentales y declaraciones de grupos de expertos han recomendado que se limite el tiempo dedicado por los jóvenes a usar dispositivos electrónicos de medios de comunicación para fines de entretenimiento (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

Las recomendaciones de las entidades y la literatura correspondiente a las que los autores se refieren de manera genérica y recomiendan revisar son las siguientes cuatro:

- 1) Academia Americana de Pediatría (AAP, 2016b; Reid-Chassiakos *et al.*, 2016)
- 2) Sociedad Canadiense de Fisiología del Ejercicio (Tremblay *et al.*, 2016)
- 3) Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2019)
- 4) Gobierno Australiano, Departamento de Salud y Atención a Personas Mayores (Australian Government Department of Health and Aged Care, 2021)

La discusión de los autores es deficiente porque no explican las recomendaciones específicas con las que no están de acuerdo, para cada entidad y para cada grupo de edad. Tampoco presentan la argumentación que llevaría a esta supuesta contradicción. Además, se refieren a la AAP como a un mero “grupo de expertos”.

Los autores citan el Informe Técnico de la AAP de 2016 (Reid-Chassiakos *et al.*, 2016), así como la Declaración de Política Oficial de la AAP para niños en edad escolar y adolescentes (AAP, 2016b). Sin embargo, no citan ni se remiten a la Declaración de Política Oficial de la AAP (AAP, 2016a) donde se pueden encontrar recomendaciones sobre el uso de pantallas para los primeros años (0-5 años), ni a la reafirmación de 2022 de la AAP (2022). Además, los autores citan las recomendaciones de actividades físicas de la Sociedad Canadiense de Fisiología del Ejercicio

de 2016 (Tremblay *et al.*, 2016) que trata indirectamente sobre el tema de las pantallas, pero omiten citar las recomendaciones más recientes de la Canadian Society for Exercise Physiology (2021) y de la Canadian Paediatric Society (CPS, 2017) que trata específicamente del tema del uso de pantallas, así como su reafirmación (CPS, 2023) que estaba disponible en línea desde 2022 (CPS, 2022).

Es llamativo que tres de las cuatro recomendaciones a las que hacen referencia los autores traten las pantallas de manera indirecta, desde el punto de vista del sedentarismo y de la actividad física, y que la literatura más reciente y relevante sobre recomendaciones pediátricas falte o sea incompleta. Por lo tanto, podemos concluir que la literatura respecto a las recomendaciones sobre el uso de pantallas a la que hacen referencia los autores es deficiente. Como explicaremos más adelante, esto tiene un impacto en el conjunto de variables que se incluyeron en la Revisión.

2.2. *A la luz de las recomendaciones actuales, falta la justificación que las fundamenta para los primeros años*

Como se explicó anteriormente, la recomendación de limitar el uso de pantallas varía para cada rango de edad (AAP, 1999, 2016a). Durante los primeros años, la Declaración de Política Oficial de la AAP aborda cuestiones de neurodesarrollo que no se discuten en la Revisión, que pone esencialmente el foco en problemas de aprendizaje y de salud relacionados con el sedentarismo, como la obesidad, los trastornos alimentarios o la depresión.

En la Revisión, los autores lamentan la limitación de estudios específicos e introducen la importancia de sopesar los efectos positivos y negativos:

Centrarse en un solo ámbito o exposición hace que sea difícil entender qué contrapartidas están involucradas en cualquier recomendación sobre el uso de pantallas. Por ejemplo, prohibir el uso de pantallas podría reducir la exposición a la publicidad, pero también podría impedir oportunidades de aprendizaje que derivan de las herramientas educativas interactivas (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

Los autores no reconocen cuál es el criterio pediátrico a la hora de sopesar los efectos sobre el aprendizaje y la salud y los problemas de desarrollo para los primeros años. No discuten principios generales e hipótesis bien conocidas en la literatura sobre el efecto de las pantallas para los primeros años, como el ‘efecto desplazamiento’ y el ‘efecto deficitario del video’ (AAP, 2016a). Estas cuestiones se plantean en tres recomendaciones pediátricas que los autores no citan (AAP, 2011; 2016b; CPS, 2017). En resumen, los efectos adversos para la salud y el desarrollo son especialmente sensibles para los niños pequeños, que están atravesando un período crucial de su neurodesarrollo. Las discusiones y conclusiones sobre los posibles efectos positivos de las pantallas en relación con el aprendizaje durante la infancia no pueden valorarse de forma aislada, ni considerarse meramente como un compromiso, sino que deben entenderse en su conjunto teniendo en cuenta la interferencia potencialmente adversa de las pantallas en un período crítico de desarrollo del niño.

Los autores cuestionan las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas en relación con sus hallazgos:

Nuestros hallazgos sugieren que el uso de pantallas es un tema complejo, con asociaciones basadas no solo en la duración y el tipo de dispositivo, sino también en el contenido y el entorno en el que ocurre la exposición. Muchas recomendaciones actuales simplifican esta relación compleja como algo que debería minimizarse (Sanders *et al.*, 2023, p. 6).

Sin embargo, no logran argumentar y demostrar esta simplificación.

Por lo tanto, podemos concluir que la discusión sobre cuáles son las recomendaciones actuales para los primeros años, la justificación detrás de las recomendaciones sobre la limitación del uso de pantallas y cómo estas recomendaciones se relacionan con los hallazgos de la Revisión son deficientes.

2.3. *Argumentación deficiente para justificar las afirmaciones introductorias de que “la evidencia para respaldar la preocupación de los padres es insuficiente” y que “algunos investigadores argumentan que las recomendaciones sobre el uso de pantallas deben matizarse”*

Los autores comparan la preocupación sobre el uso de pantallas con lo que describen como la “histeria” en torno a la invención de la escuela, de la imprenta o de la radio. Concluyen que “la evidencia que respalda la preocupación de los padres sobre el uso de pantallas es insuficiente” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). Este argumento es más emocional que científico. Aunque la metáfora puede parecer intuitiva, la investigación que fundamenta cada campo es completamente diferente. Luego citan el editorial de *The Lancet* (2019), concluyendo: “lo que sabemos de los beneficios, daños y riesgos de nuestro panorama digital en rápida evolución es muy deficiente” (p. 611). Sin embargo, dicho editorial no respalda la afirmación de que “la evidencia que respalda la preocupación de los padres es insuficiente” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). Más bien, el editorial aborda y lamenta el hecho de que la obsolescencia tecnológica y la innovación siempre estarán por delante de la ciencia:

Sin liderazgo por parte de la comunidad sanitaria, corremos el riesgo de no proteger, o peor aún, dañar, nuestro mayor activo: la salud mental de las futuras generaciones. A la vez que la evidencias avanzan con rapidez, los jóvenes también adquieren rápidamente una red social; y para cuando se establece el marco de discusión, este podría considerarse obsoleto para los usuarios jóvenes que ya habrían abandonado la plataforma digital. Lo que sabemos de los beneficios, daños y riesgos de nuestro cambiante paisaje digital es lamentablemente limitado (The Lancet, 2019, p. 611).

Lejos de respaldar la afirmación de que la preocupación de los padres sobre el uso de pantallas carece de fundamento, el Editor de *The Lancet* introduce la idea de que la evidencia científica y la obsolescencia tecnológica tienen ritmos diferentes, y aboga por la prevención. Por lo tanto, el contexto no respalda la interpretación que el autor hace del fragmento citado.

Por consiguiente, los autores no logran justificar la afirmación de que la evidencia para respaldar la preocupación de los padres es insuficiente. Además, ya hay suficientes pruebas para respaldar la preocupación de cualquier educador, que es precisamente el conjunto de pruebas al que se refieren las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas. Los autores no las abordan y no justifican de manera convincente la necesidad de modificar las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas.

En su introducción, la Revisión hace referencia a Kaye *et al.*, (2020); esta afirma que “algunos investigadores argumentan que las recomendaciones sobre el uso de pantallas deben matizarse” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). Sin embargo, Kaye *et al.* (2020) no cuestionan las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas, ni siquiera hacen referencia a ninguna de las recomendaciones pediátricas; simplemente señalan un estudio que sí lo hace (Houghton *et al.*, 2015). Sin embargo, este estudio se publicó en 2015, antes de las recomendaciones sobre el uso de pantallas actuales citadas por la Revisión (AAP, 2016b; Australian Government Department of Health and Aged Care, 2021; Tremblay *et al.*, 2016; World Health Organization, 2019) y antes también de otras recomendaciones que la Revisión no cita (AAP, 2016a, 2022; CPS, 2017, 2023).

Además, cuando se encuentran algunas asociaciones positivas en la Revisión, se atribuyen a contextos específicos: “si el uso de la pantalla implicaba la co-visualización [...], o si el contenido del programa de televisión era educativo [...], la asociación con la alfabetización era positiva y significativa [...]” (Sanders *et al.*, 2023, p. 3). En uno de los estudios más completos existentes sobre cuidado infantil (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2006), la sensibilidad del cuidador principal (la capacidad de respuesta de una madre a las verdaderas necesidades de sus hijos) se ha considerado el predictor más consistente del desarrollo saludable de un niño. Por lo tanto, es probable que los padres que se preocupan por el contenido y encuentran tiempo para verlo junto con sus hijos tiendan a ser padres más sensibles y receptivos, ya que se sintonizan con las necesidades de sus hijos. Esto introduce un factor de confusión; los resultados positivos pueden no atribuirse al contenido, sino más bien a los padres que eligen el contenido y que ven la televisión junto a sus hijos. Como dice Madigan *et al.* (2020),

es posible que cuando los cuidadores ven pantallas junto a los niños, estén más en sintonía con la calidad de la programación que se está viendo, y por lo tanto, es más probable que los niños vean programas destinados a su grupo de edad, lo que a su vez puede aumentar la comprensión y el aprendizaje del lenguaje (pp. 6-7).

Por lo tanto, no solo importa el “contenido”, sino también “los padres que seleccionan buenos contenidos”. Entonces, en lugar de decir que la evidencia que respalda la preocupación de los padres sobre el uso de pantallas es insuficiente, deberíamos decir que hay evidencia que sugiere que los padres preocupados son los que mejor pueden mitigar los efectos adversos del uso de pantallas.

2.4. *El contenido educativo que un niño de 2023 ve y los dispositivos que se utilizan ahora son diferentes de lo que existía hace algunas décadas en los estudios incluidos en la Revisión*

Madigan *et al.* (2020) se refieren a contenido de ritmo muy lento, como *Mr. Rogers' Neighborhood*, *Dora* o *Street*. De hecho, los estudios revisados fueron publicados entre 1982 y 2017. Todos los estudios publicados después de 2010 señalaron que los programas educativos llevaban a una menor habilidad lingüística en los niños, un detalle que no fue tomado en consideración en la discusión de la Revisión. De hecho, Madigan *et al.* (2020) recomiendan precaución: “se debe ejercer precaución al interpretar que todos los programas educativos son beneficiosos para los niños” (p. 6). No hace falta decir que el contenido producido y los dispositivos utilizados en 2023 son diferentes de los que se ofrecían hace tres décadas: “informes anteriores sugieren que los cuidadores covisualizan aproximadamente el 50% del tiempo que el niño está viendo programas (aunque este número puede estar disminuyendo, debido al aumento del uso de tabletas en solitario)” (Madigan *et al.*, 2020, p. 6). Por lo tanto, es inapropiado extrapolar conclusiones basadas en estudios realizados en la década de los ochenta y concluir que las recomendaciones sobre el uso de pantallas deberían ser más flexibles y que no hay evidencia para que los padres estén preocupados en 2023.

2.5. *La recomendación de dar preferencia a contenidos de calidad en modo de covisualización ya se tuvo en cuenta en las recomendaciones de la AAP de 2016*

Para los niños de 2 a 5 años, limite el uso de pantallas a 1 hora al día de programación de alta calidad, véalas junto con sus hijos, ayúdeles a entender lo que están viendo y ayúdeles a aplicar lo que aprenden al mundo que les rodea (AAP, 2016a, p. 3).

En Madigan *et al.* (2020), los autores concluyen que sus hallazgos “respaldan las recomendaciones pediátricas para limitar la duración de la exposición de los niños a la pantalla, seleccionar programación de alta calidad y covisualizar cuando sea posible” (Madigan *et al.*, 2020, p. 1). Es incongruente que la Revisión, basándose en Madigan *et al.* (2020), concluya que estas recomendaciones deberían modificarse.

2.6. *El hecho de que el uso moderado de pantallas en jóvenes no esté relacionado con situaciones extremas, como la delincuencia, no significa que el uso de pantallas esté libre de cualquier efecto adverso para la salud o el desarrollo de los niños o adolescentes, o que genere beneficios educativos o de desarrollo para ellos, o que pueda beneficiar su bienestar*

Los autores citan a Ferguson (2017) para concluir que una exposición más larga puede no tener efectos adversos y que, de hecho, podría beneficiar el bienestar de los adolescentes:

Sin embargo, evidencia reciente sugiere que una exposición más larga puede no tener efectos adversos en el comportamiento o la salud mental de los niños y, de hecho,

podría beneficiar su bienestar, siempre que la exposición no alcance niveles extremos (por ejemplo, 7 horas al día) (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

De nuevo, es necesaria una interpretación más rigurosa del estudio. Ferguson (2017) mide situaciones extremas como la delincuencia, la conducción arriesgada, el consumo de sustancias ilegales, la depresión, el fracaso escolar o los trastornos alimentarios, utilizando la Encuesta de Comportamiento de Riesgo Juvenil (Youth Risk Behavior Survey) (Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2013). Concluir que un uso moderado de pantallas desde el noveno hasta el duodécimo grado escolar no está relacionado con situaciones extremas como la delincuencia no significa que el uso de pantallas esté libre de cualquier efecto adverso para la salud o el desarrollo de los niños o adolescentes, o que genere beneficios educativos o de desarrollo. De hecho, en contra de lo que afirma la Revisión, no hay ninguna discusión en el artículo sobre algún tipo de “beneficio” de las pantallas para el “bienestar” de los niños. Además, extrapolar las conclusiones del estudio a edades tempranas es inapropiado. El estudio encontró ausencia de evidencia, no evidencia de ausencia, y ni siquiera con respecto a resultados generales, sino a efectos perjudiciales específicos y extremos.

Además, Ferguson (2017) compara el tiempo frente a pantallas con la abstinencia total a las pantallas (p. 801). Sin embargo, cuando la Revisión define la abstinencia y otras categorías de consumo, solo incluye el tiempo frente al televisor y los videojuegos durante los días de semana; no incluye otros tipos de pantallas como teléfonos inteligentes o tabletas y no contempla el uso de pantallas durante los fines de semana. El grupo de abstinencia no está bien definido, no hay forma de saber si se consumen otros tipos de pantallas o si hay tiempo frente a las pantallas los fines de semana. Por lo tanto, los parámetros de comparación no son rigurosos.

Además, tanto el tiempo de pantalla como las situaciones extremas fueron autoinformados por los adolescentes utilizando una encuesta no validada. Los propios autores del Sistema de Vigilancia de Comportamiento de Riesgo Juvenil afirman que “no se ha realizado ningún estudio para evaluar la validez de todos los comportamientos autoinformados que se incluyen en el cuestionario YRBSS” (CDC *et al.*, 2013, p. 8).

Finalmente, el estudio es transversal y la secuencia temporal entre la exposición (tiempo de pantalla) y los desenlaces no está clara. Las preguntas sobre el tiempo de pantalla en Ferguson (2017) se presentan en tiempo presente (“En un día escolar promedio, ¿cuántas horas miras la televisión?”), pero el autor no detalla cómo se evaluaron todos los desenlaces. Si también se evaluaron en presente, la relación causal entre el tiempo de pantalla y los resultados no está clara. En la Encuesta Estatal y Local de Comportamiento de Riesgo Juvenil de 2013, de la que se extraen los datos (CDC, 2013), la mayoría de estos resultados se evaluaron en tiempo pasado (por ejemplo, “Durante los últimos 12 meses, ¿cuántas veces te has peleado físicamente?”, “Durante los últimos 30 días, ¿cuántos días has llevado un arma?”), o se refería a toda la vida (por ejemplo, “A lo largo de tu vida, ¿cuántos días has tomado al menos una copa de alcohol?”). En ese caso, el “desenlace” ocurriría antes de la “exposición”. En consecuencia, se debe ejercer precaución al interpretar los resultados, evitando inferir relaciones causales que no han sido estadísticamente confirmadas o refutadas.

2.7. *Los autores extrapolan las conclusiones de un rango de edad a otro, sin hacer distinción entre lo que se concluye y es apropiado para una edad u otra en la literatura*

Las conclusiones para un rango de edad específico no pueden extrapolarse a otro. Hacerlo es un error porque las implicaciones para diferentes rangos de edad son diferentes (por ej., efectos en el neurodesarrollo durante el período crítico de desarrollo en los primeros años). De hecho, Madigan *et al.* (2020) reconocen que una exposición excesiva a la pantalla, independientemente de la calidad, está asociada con peores habilidades lingüísticas en los primeros años:

Aunque una mejor calidad de la exposición a la pantalla se asoció con habilidades lingüísticas, un uso excesivo de la pantalla, introducido demasiado pronto en el desarrollo, se asocia con peores habilidades lingüísticas. Por lo tanto, de acuerdo con las recomendaciones pediátricas, la programación de calidad en pantallas debe usarse con moderación y no debe reemplazar actividades individuales o familiares importantes y comportamientos saludables, como las interacciones familiares sin dispositivos, el sueño adecuado, la lectura de libros y el juego activo (Madigan *et al.*, 2020, p. E8).

La Revisión afirma: “nuestro proceso obtuvo 252 combinaciones únicas de efecto-desenlace (conservando múltiples efectos para diferentes grupos de edad o diseños de estudio) a partir de 102 revisiones” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). Luego reconoce la limitación de no proporcionar resultados específicos por edad:

En gran parte debido a un número pequeño de estudios o a la ausencia de datos individuales, pudieron extraerse pocas conclusiones basadas en la edad de las revisiones que cumplieron nuestros criterios de certeza estadística. Dadas las diferencias en el desarrollo a lo largo de la infancia y la adolescencia, así como en el uso de las pantallas según la edad, es necesario examinar más detenidamente las diferencias de los resultados según la edad. Sin embargo, mientras ese trabajo no exista, nuestro estudio mostró cómo se ven afectados los niños por las pantallas en general (Sanders *et al.*, 2023, p. 6).

Sin embargo, aunque reconoce esa limitación, la Revisión no la tiene en cuenta al concluir que, a la luz de sus hallazgos, las recomendaciones sobre el uso actual de pantallas deben ser revisadas. La limitación de tiempo en las actuales recomendaciones sobre el uso de pantallas es específica para cada edad: cada una corresponde a un conjunto diferente de evidencias y hay una argumentación diferente para cada rango de edad. Esta argumentación no se aborda en absoluto en el artículo. Los autores piden un enfoque más laxo para la limitación de tiempo de uso sin especificar ningún rango de edad.

2.8. *Las recomendaciones pediátricas son un estándar mínimo o de referencia; las recomendaciones educativas no deben ser más laxas, sino más estrictas*

Las recomendaciones pediátricas son un estándar básico o mínimo para evitar posibles efectos dañinos para el desarrollo por razones de salud pública. Sin embargo, la educación no puede conformarse con estándares básicos o mínimos que tengan como objetivo evitar problemas de salud pública. La educación remite al

aprendizaje, por lo que debería aspirar a la excelencia. Sus métodos deben basarse en las evidencias y cumplir con una doble carga de la prueba: debe probarse que contribuyen positivamente a la educación y que no tienen ningún efecto colateral indeseado. De hecho, la Revisión reconoce la necesidad de sopesar los efectos negativos con los positivos:

Por analogía, la lectura es un comportamiento sedentario, y solo al comparar los riesgos para la salud con los beneficios educativos pueden los investigadores y los responsables políticos hacer recomendaciones claras sobre lo que deben hacer los jóvenes (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

La Revisión concluye que los libros electrónicos se asocian positivamente con el aprendizaje. Debería haber ido más allá. Por un lado, debería sopesar los beneficios en relación con los inconvenientes asociados con el método educativo. Por otro lado, debería comparar los beneficios y los inconvenientes de la lectura de libros electrónicos con la lectura en papel. Mientras que el uso de la pantalla puede tener efectos negativos colaterales generales, la lectura en papel generalmente no los tiene (Li *et al.*, 2024). La Revisión no ofrece información sobre los riesgos asociados con ninguno de los métodos de lectura.

2.9. *La literatura que se cita para argumentar los efectos positivos en la educación es deficiente; en lugar de comparar los deberes escolares hechos con el ordenador versus en papel, compara mucho tiempo versus poco tiempo dedicado a hacer los deberes escolares*

La Revisión cita otro estudio (Sanders *et al.*, 2019) para respaldar la afirmación de que “el uso educativo de pantallas está positivamente relacionado con los resultados educativos” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). Una vez más, el detalle del estudio introduce matices que no se tienen en cuenta en la discusión de la Revisión. En este estudio, participaron 4 013 estudiantes de 10 a 15 años. En general, el tiempo de pantalla se asoció con peores resultados educativos; sin embargo, el tiempo de pantalla educativo (definido como el tiempo utilizando un dispositivo electrónico para hacer los deberes escolares) mostró efectos positivos. Lo que se compara en este estudio no es el tiempo haciendo los deberes escolares ‘usando dispositivos electrónicos’ versus ‘en papel’; el estudio compara la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a hacer sus deberes utilizando dispositivos electrónicos. Por lo tanto, en un contexto donde se espera que los estudiantes usen sus ordenadores para hacer los deberes, lo que realmente se está comparando es el mucho tiempo que unos dedicaron a hacer sus deberes con dispositivos electrónicos en comparación con el poco tiempo dedicado por otros. A falta de un grupo de control, los autores no pueden concluir que “el uso educativo de pantallas está positivamente relacionado con el resultado educativo” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2) porque es más probable que el efecto positivo se deba al tiempo invertido en hacer los deberes, en lugar del dispositivo que se utiliza para hacerlos. De hecho, en la Figura 2 (Sanders *et al.*, 2019), las dos variables “logro escolar” y “persistencia”

se comportan de manera similar. Esto apoya la hipótesis de que, más que el tiempo dedicado al dispositivo, lo que importa es la persistencia, el esfuerzo y la dedicación.

2.10. *La interpretación que hace la Revisión para argumentar el efecto educativo positivo de las pantallas táctiles es incorrecta; la Revisión no recoge una conclusión clave encontrada en uno de los estudios sobre los que se basa: las pantallas táctiles aún no se pueden considerar un método educativo porque aún no se ha demostrado que no conlleven efectos adversos potenciales*

La Revisión concluye que “encontró evidencia de que las pantallas táctiles tenían fuertes beneficios en el aprendizaje” (Sanders *et al.*, 2023, p. 6) refiriéndose a Xie *et al.* (2018). Sin embargo, este estudio no concluye de esa manera, sino más bien que:

Los niños pequeños se beneficiaron más del aprendizaje en pantalla táctil al comparar la pantalla táctil con una situación de no-aprendizaje que cuando se compara con otros métodos de aprendizaje que no son táctiles [como la enseñanza tradicional en el aula, ordenadores con ratones, papel, objetos físicos, etc.]. La comparación entre la pantalla táctil y una situación de no-aprendizaje refleja el efecto de la pantalla táctil en sí misma. (Xie *et al.*, 2018, p. 12)

Los autores consideran que este estudio aporta pruebas sólidas, pero nosotros consideramos que hay una serie de problemas conceptuales en su diseño. Por ejemplo, el estudio discute el aprendizaje en pantalla táctil como una “experiencia física” y discute la “interactividad física” que ocurre entre el niño y la pantalla táctil. Las pantallas táctiles no proporcionan una experiencia física, sino virtual, desencadenada mediante el movimiento de un dedo, no mediante la manipulación sensorial. Además, la interactividad física ocurre entre dos personas, no entre una persona y una pantalla. De hecho, el estudio no discute el 'efecto deficitario de video' discutido en la literatura pediátrica (AAP, 2016a), que enfatiza la importancia de la experiencia tridimensional en la vida real para el aprendizaje en comparación con la interacción con una pantalla plana. Como se mencionó anteriormente en la literatura pediátrica, los niños aprenden de experiencias sensoriales e interacciones humanas con los cuidadores principales. Habría sido interesante comparar la pantalla táctil con los métodos que se ajustan a la forma en que se sabe que los niños aprenden de 0 a 5 años. Por ejemplo, la enseñanza tradicional en el aula tiende a ser un estándar de comparación inadecuado para bebés y niños en edad preescolar porque se realiza generalmente a través de la instrucción verbal directa o explicación, lo que requiere una capacidad de abstracción que aún no está desarrollada a esa edad.

También habría sido interesante saber cómo se midió el aprendizaje. Si se enseña a los niños a repetir mecánicamente ejercicios en la pantalla moviendo objetos virtuales utilizando la motivación externa proporcionada por estímulos digitales, los niños pueden haber aprendido a dominar el ejercicio de la repetición en la pantalla, pero eso no significa que hayan entendido lo que han hecho y que puedan replicarlo en otro contexto. Esa situación se parece más a un enfoque mecanicista-conductista del aprendizaje que al aprendizaje real donde el niño tiene un profundo sentido de autonomía.

En realidad, el efecto fue mayor cuando el aprendizaje se evaluó a través de dispositivos táctiles, menor cuando se evaluó usando papel, aún menor (y menos significativo) cuando se usaron objetos físicos y despreciable cuando se evaluó verbalmente. Nos preguntamos cuál sería el efecto en estudios donde el grupo de comparación no sea una situación de no-aprendizaje y la medición no se realice a través de dispositivos táctiles (Xie *et al.*, 2018).

Como se explicó anteriormente, Sanders *et al.* (2023, p. 6) utilizan este estudio para concluir que hay “evidencia sólida de beneficio en el aprendizaje” con pantallas táctiles y desestiman esta limitación.

Por el contrario, Xie *et al.* (2018) concluyen prudentemente:

Sin embargo, debe reconocerse que las pantallas táctiles no se sugieren como método educativo en ninguna condición o en ninguna edad concreta porque el estudio actual no puede responder a la pregunta de si el uso de dispositivos táctiles tiene una influencia negativa subyacente en otros aspectos (por ejemplo, calidad del sueño, capacidad de gratificación diferida) (p. 12).

Entonces, por un lado, la Revisión crítica la limitación de estudios específicos y señala la necesidad de su Revisión, argumentando que “centrarse en un solo ámbito o exposición dificulta comprender qué contrapartidas están involucradas en cualquier recomendación sobre el uso de pantallas” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). Por otro lado, concluye que hay necesidad de revisar las recomendaciones actuales, dejando de centrarse en la “reducción del uso de pantallas” para centrarse en “el tipo de uso de pantallas”. Alega “evidencia sólida de beneficio en el aprendizaje” basándose en un estudio que llama a la precaución y que especifica que las pantallas táctiles aún no pueden considerarse métodos educativos. La recomendación de “reducir el uso de pantallas” es exactamente eso: el resultado de un equilibrio entre los posibles beneficios educativos o del desarrollo y los posibles efectos adversos en la salud y el desarrollo (AAP, 2011). La Revisión no sospesa esos efectos de manera significativa. Aborda algunas de las variables involucradas en la literatura sobre el uso de pantallas, como la obesidad, la depresión y la alfabetización, pero no aborda otras variables clave como la gratificación diferida, el neurodesarrollo, la falta de atención, la adicción o el uso problemático de Internet; tampoco aborda conceptos básicos que se encuentran en las recomendaciones sobre el uso de pantallas para edades tempranas, como el efecto desplazamiento o el efecto deficitario del video.

2.11. *Los autores sugieren que los resultados de su Revisión han revelado una nueva “complejidad”; sin embargo, consideran que las recomendaciones actuales sobre el uso de pantallas deberían ser revisadas, incluso antes de que esta complejidad sea investigada más a fondo*

La Revisión dice:

Nuestros hallazgos sugieren que el uso de pantallas es un tema complejo, con asociaciones basadas no solo en la duración y el tipo de dispositivo, sino también en el contenido y

el entorno en el que ocurre la exposición. Muchas recomendaciones actuales simplifican esta relación compleja como algo que debería minimizarse. Sugerimos que las futuras recomendaciones abarquen la complejidad del tema [...]” (Sanders *et al.*, 2023, p. 6).

Cuando se encuentra una nueva complejidad, esta complejidad debe ser investigada a fondo, claramente definida y resuelta antes de que se hagan nuevas recomendaciones. En este caso, la conclusión prudente debería haber sido señalar la necesidad de una mayor investigación.

En cualquier caso, cuando la Revisión afirma que “muchas recomendaciones actuales simplifican esta relación compleja” (Sanders *et al.*, 2023, p. 6), no cita las recomendaciones pediátricas que sí toman en consideración más aspectos que en dicha Revisión (por ejemplo, recomendaciones específicas por edad; equilibrios entre posibles beneficios educativos y de desarrollo y posibles efectos perjudiciales para la salud y el desarrollo; variables y principios como el efecto desplazamiento, el efecto deficitario del video, etc.).

2.12. *La prudencia y la precaución son necesarias, considerando que la mayoría de la investigación sobre el uso de pantallas se basa en datos autoinformados*

Los autores son conscientes del potencial sesgo en la investigación sobre el uso de pantallas: la mayoría de las herramientas de medición, tanto del tiempo de pantalla como de los efectos de la pantalla, son autoinformadas:

La investigación sobre el uso de pantallas padece un problema de medición bien conocido, que afecta a los estudios individuales de esta revisión. La mayoría de la investigación sobre el uso de pantallas se basa en datos autoinformados, que no solo carecen de la sutileza requerida para comprender los efectos del uso de pantallas, sino que también pueden ser inexactos (Sanders *et al.*, 2023, p. 7).

Incluso reconocen que plantea un problema serio de validez: “Se ha establecido que los datos autoinformados sobre el uso de pantallas tienen una validez cuestionable” (p. 7). Es sorprendente que los autores, conscientes de este grave sesgo, concluyan que las recomendaciones sobre el uso de pantallas deberían ser menos restrictivas.

2.13. *Los resultados no respaldan la conclusión de que “no hay ningún problema”*

A pesar de cubrir el rango de edad de 0 a 18 años, las variables medidas son insuficientes. Especialmente cuando su objetivo es discutir una “perspectiva holística” (Sanders *et al.*, 2023, p. 8), pero también en comparación con las variables utilizadas para definir las recomendaciones pediátricas (que la Revisión está cuestionando). Por ejemplo, la Revisión no menciona el ciberacoso, la autolesión, el acceso a contenido arriesgado, los comportamientos problemáticos en línea, las ideas suicidas, el acoso en línea, el sexting, entre otros.

Como se ha mencionado anteriormente, la interpretación de los resultados de algunos estudios utilizados para respaldar sus conclusiones es ambigua. Cuando la evidencia encontrada es baja, la recomendación estándar sería profundizar en la investigación, no abogar por una revisión de las recomendaciones actuales de salud pública sobre el uso de pantallas.

2.14. *Hay problemas específicos en relación con la metodología y la teoría sobre las revisiones paraguas*

En una revisión sistemática, es necesario plantear una pregunta clínica o hipótesis clara, concreta y estructurada. En este estudio, la pregunta es difusa: “El objetivo principal de esta Revisión era proporcionar una perspectiva holística sobre la asociación entre el uso de pantallas y una amplia gama de aspectos de la vida de los niños relacionados con la salud y la educación” (Sanders *et al.*, 2023, p. 8). Este objetivo es tan amplio que es poco probable que abarque todos los posibles desenlaces. Además, al sintetizar todas las áreas de la vida (por ejemplo, escuela y hogar), definir la población de estudio de 0 a 18 años y cubrir muchos tipos de pantallas, la estrategia de búsqueda también es excesivamente amplia. De hecho, Choi & Kang (2022) dicen que “normalmente, la Revisión paraguas impone coherencia general al dividir un tema amplio en poblaciones, intervenciones o ambos” (p. 127). Además, Belbasis *et al.* (2022) destacan que, a pesar de tener criterios de elegibilidad más amplios que la revisión sistemática y el metaanálisis, “debe definirse cuidadosamente la amplitud exacta para garantizar que la revisión paraguas sea informativa y completa desde una perspectiva clínica o científica” (p. 4).

Además, dos reglas de oro para la revisión paraguas son definir claramente las variables de interés y reconocer las limitaciones (Fusar-Poli y Radua, 2018). En este caso, la Revisión no define la edad como una variable relevante. Reconoció la extrapolación de la edad como una limitación intrínseca, pero no lo tuvo en cuenta en sus conclusiones. Por un lado, el título de la Revisión se refiere a la etapa de la “juventud”; por otro lado, abarca de 0 a 18 años y hace recomendaciones que no son específicas para cada edad.

La validez de los hallazgos de una revisión paraguas depende de la calidad de las revisiones sistemáticas y metaanálisis elegibles. “Los problemas de calidad y los sesgos también podrían existir en los estudios primarios y en el proceso de la revisión paraguas en sí, y estos problemas y sesgos podrían ser compuestos y difíciles de aclarar” (Belbasis *et al.*, 2022, p. 2). Consideramos que la Revisión no tiene en cuenta ese aspecto como debería. De hecho, utiliza la National Heart, Lung and Blood Institute’s Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses, que, aunque podría ser útil, no es una herramienta estandarizada (National Heart, Lung and Blood Institute, 2021). Se podría haber utilizado una herramienta validada para minimizar los problemas de calidad y los sesgos (Fusar-Poli y Radua, 2018). Además, la Revisión abordó varios estudios sin grupo de control, como señalan

Sanders *et al.* (2023) en las tablas 'Asociaciones entre exposiciones y resultados educativos' (p. 7) y 'Asociaciones entre exposiciones y resultados relacionados con la salud' (p. 8). Este es un problema especialmente importante.

Además, las variables de interés son demasiado limitadas en comparación con las utilizadas para definir las recomendaciones pediátricas.

Finalmente, los criterios de inclusión/exclusión establecidos en el protocolo (PROSPERO CRD42017076051) y en la Revisión no son lo suficientemente específicos, lo que dificulta mucho la replicación de la Revisión.

3. CONCLUSIÓN

Las recomendaciones de las asociaciones pediátricas no son meramente educativas; son recomendaciones de salud pública. ¿Qué significa esto? Por un lado, no son un mero consenso de opiniones de investigadores o expertos; están respaldadas por evidencia científica de alta calidad metodológica y emitidas en nombre de un organismo profesional reconocido. Por otro lado, se basan en el principio hipocrático de "en primer lugar, no causar daño" (Christakis, 2010).

Para que un efecto sea relevante desde un punto de vista educativo, debería tener un efecto significativamente positivo; los "efectos positivos bajos o moderados" no son necesariamente suficientes cuando podría haber otros efectos correlativos adversos desconocidos o potenciales. Por el contrario, incluso un pequeño efecto negativo debería generar preocupación al referir posibles efectos adversos para la salud o el desarrollo. Incluso si el riesgo es bajo, es suficiente para justificar prudencia y precaución, considerando lo que está en juego. Las conclusiones de la Revisión podrían haber sido que se necesitan más estudios para comprender mejor el impacto de las pantallas en aspectos y poblaciones claramente definidos.

En definitiva, las conclusiones de la Revisión no respaldan la necesidad de revisar las recomendaciones de salud pública sobre el uso de pantallas.

La innovación y la obsolescencia están en la base del modelo de negocio de la industria tecnológica, por lo que sus productos siempre llevarán años de ventaja a la investigación. Responder a la pregunta 'qué podría o no necesariamente suceder' si nuestros hijos usan un dispositivo de manera ocasional o continua puede ser interesante desde un punto de vista teórico, pero los investigadores tienen la responsabilidad social de ser cautelosos en sus afirmaciones, especialmente cuando se alejan de lo que son las recomendaciones de salud pública.

La ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia y los investigadores deben tener cuidado al cuestionar las recomendaciones de salud pública en base a evidencias incompletas (Salmerón-Ruiz *et al.*, 2024). En un artículo publicado en *The Conversation*, los autores de la Revisión dijeron:

Encontramos algunas cosas que deberían tranquilizar a los padres [...]. No es la pantalla en sí lo que realmente importa, sino lo que hay en ella y la forma en que los niños la usan [...]. 'Tiempo de pantalla' es un término un tanto inútil (Lonsdale *et al.*, 2023).

Después de la publicación de la Revisión, aparecieron titulares con afirmaciones que no matizaban sus hallazgos en función de las edades, algunos de ellos sugiriendo que había surgido nueva evidencia que cuestionaba las recomendaciones de salud pública sobre el uso de pantallas: “Expertos afirman que, por el momento, los datos no justifican la alarma sobre el uso de pantallas y piden no emitir juicios sobre los dispositivos, sino sobre el uso que se hace con ellos” (Mediavilla, 2023); “Efectos de la pantalla en jóvenes: no son buenos ni malos, depende del contenido [...]. No se trata del tiempo de pantalla, sino del contenido” (Palomo, 2023).

No encontrar evidencia de asociación entre el uso de pantallas y comportamientos delictivos en adolescentes (como por ejemplo llevar un arma de fuego) no es suficiente para cumplir con la carga de la prueba necesaria para respaldar la afirmación de que no hay evidencia que justifique la preocupación de los padres y recomendar un enfoque menos estricto a las actuales recomendaciones sobre el uso de pantallas. Además, encontrar beneficios educativos insignificantes o moderados podría no ser suficiente para compensar los efectos adversos potenciales, conocidos o desconocidos (algunos de los cuales ni siquiera se han discutido en la Revisión). Más bien, la carga de la prueba debe ser doble: demostrar que los dispositivos digitales aportan beneficios educativos y de desarrollo significativos, y que no traen efectos potenciales adversos para la salud y el desarrollo. Este ejercicio debe realizarse para cada rango de edad específicamente. No se ha tenido en cuenta esta carga de la prueba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAP Committee on Public Education. (1999). Media Education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343. <https://doi.org/10.1542/peds.104.2.341>
- AAP Council on Communications and Media. (2010). Media Education. *Pediatrics*, 126(5), 1012-1017. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1636>
- AAP Council on Communications and Media. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- AAP Council on Communications and Media. (2016a). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- AAP Council on Communications and Media. (2016b). Media use in school-aged children and adolescents. *Pediatrics*, 138(5), e20162592. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2592>
- American Academy of Pediatrics. (2022). AAP Publications Reaffirmed. *Pediatrics*, 150(4), e2022059284. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-059284>
- Australian Government Department of Health and Aged Care. (2021, enero 14). *Physical activity and exercise guidelines for all Australians* [Text]. Australian Government Department of Health and Aged Care; Australian Government Department of Health and Aged Care. <https://www.health.gov.au/topics/physical-activity-and-exercise/physical-activity-and-exercise-guidelines-for-all-australians>
- Belbasis, L., Bellou, V., & Ioannidis, J. P. A. (2022). Conducting umbrella reviews. *BMJ Medicine*, 1(1), e000071. <https://doi.org/10.1136/bmjmed-2021-000071>

- Canadian Paediatric Society. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics and Child Health* (Canada), 22(8), 461-477. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Canadian Paediatric Society. (2022, noviembre 24). *Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world* | Canadian Paediatric Society. Canadian Paediatric Society. <https://cps.ca/en/documents/position/screen-time-and-preschool-children>
- Canadian Paediatric Society. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 184-192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Canadian Society for Exercise Physiology (CSEP). (2021). *24-Hour Movement Guidelines – Canadian 24-Hour Movement Guidelines*. <https://csepguidelines.ca/>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2013). *2013 State and Local Youth Risk Behavior Survey*. https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6304a1.htm?s_cid=ss6304a1_w
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Brener, N. D., Kann, L., Shanklin, S., Kinchen, S., Eaton, D. K., Hawkins, J., Flint, K. H., & Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2013). *Methodology of the Youth Risk Behavior Surveillance System—2013*. MMWR. Recommendations and Reports: Morbidity and Mortality Weekly Report. Recommendations and Reports, 62(RR-1), 1-20.
- Choi, G. J., & Kang, H. (2022). The umbrella review: A useful strategy in the rain of evidence. *Korean Journal of Pain*, 35(2), 127-128. <https://doi.org/10.3344/kjp.2022.35.2.127>
- Christakis, D. A. (2010). Infant media viewing: First, do not harm. *Pediatric annals*, 39(9), 578-582. <https://doi.org/10.3928/00904481-20100825-10>
- Ferguson, C. J. (2017). Everything in Moderation: Moderate Use of Screens Unassociated with Child Behavior Problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4), 797-805. <https://doi.org/10.1007/s11126-016-9486-3>
- Fusar-Poli, P., & Radua, J. (2018). Ten simple rules for conducting umbrella reviews. Evidence-Based *Mental Health*, 21(3), 95-100. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300014>
- Houghton, S., Hunter, S. C., Rosenberg, M., Wood, L., Zadow, C., Martin, K., & Shilton, T. (2015). Virtually impossible: Limiting Australian children and adolescents daily screen based media use. *BMC Public Health*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-15-5>
- Kaye, L. K., Orben, A., Ellis, D. A., Hunter, S. C., & Houghton, S. (2020). The conceptual and methodological mayhem of “screen time”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103661>
- Li, M., Zhao, R., Dang, X., Xu, X., Chen, R., Chen, Y., Zhang, Y., Zhao, Z., & Wu, D. (2024). Causal Relationships Between Screen Use, Reading, and Brain Development in Early Adolescents. *Advanced Science*, 2307540, 1-11. <https://doi.org/10.1002/adv.202307540>
- Lonsdale, C., Noetel, M., Parker, P. D., & Sanders, T. (2023, noviembre 13). TV can be educational but social media likely harms mental health: What 70 years of research tells us about children and screens. *The Conversation*. <http://theconversation.com/tv-can-be-educational-but-social-media-likely-harms-mental-health-what-70-years-of-research-tells-us-about-children-and-screens-216638>
- Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665-675. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>

- Mediavilla, D. (2023, noviembre 13). Una revisión de estudios indica que los efectos del uso de pantallas en los niños y adolescentes son pequeños. *El País*. <https://elpais.com/salud-y-bienestar/2023-11-13/una-revision-de-estudios-indica-que-los-efectos-del-uso-de-pantallas-en-los-ninos-y-adolescentes-son-pequenos.html>
- National Heart, Lung, and Blood Institute. (2021). *Study Quality Assessment Tools* | NHLBI, NIH. <https://www.nhlbi.nih.gov/health-topics/study-quality-assessment-tools>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2006). *The NICHD Study of Early Child Care & Youth Development. Findings for Children up to Age 4½ Years*. <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/secycd>
- Palomo. (2023, noviembre 13). El efecto de las pantallas en los jóvenes: Ni buenas ni malas, la clave está en el contenido. *Diario ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/efecto-pantallas-jovenes-buenas-malas-clave-contenido-20231113170237-nt.html>
- Reid-Chassiakos, Y. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., Ameenuddin, N., Hutchinson, J., Boyd, R., Mendelson, R., Smith, J., & Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, *138*(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Salmerón-Ruiz, M. A., Montiel, I., y L'Ecuyer, C. (2024). Llamada a la prudencia en el uso de las pantallas: Ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia. *Anales de Pediatría*. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2024.03.009>
- Sanders, T., Noetel, M., Parker, P., Del Pozo Cruz, B., Biddle, S., Ronto, R., Hulteen, R., Parker, R., Thomas, G., De Cocker, K., Salmon, J., Hesketh, K., Weeks, N., Arnott, H., Devine, E., Vasconcellos, R., Pagano, R., Sherson, J., Conigrave, J., & Lonsdale, C. (2023). An umbrella review of the benefits and risks associated with youths' interactions with electronic screens. *Nature Human Behaviour*. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01712-8>
- Sanders, T., Parker, P. D., Del Pozo-Cruz, B., Noetel, M., & Lonsdale, C. (2019). Type of screen time moderates effects on outcomes in 4013 children: Evidence from the Longitudinal Study of Australian Children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *16*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0881-7>
- The Lancet. (2019). Social media, screen time, and young people's mental health. *The Lancet*, *393*(10172), 611. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30358-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30358-7)
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, *41*(6 (Suppl. 3)), S311-S327. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>
- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. *World Health Organization*. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>
- Xie, H., Peng, J., Qin, M., Huang, X., Tian, F., & Zhou, Z. (2018). Can touchscreen devices be used to facilitate young children's learning? A meta-analysis of touchscreen learning effect. *Frontiers in Psychology*, *9*(DEC), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02580>

QUESTIONING THE CHALLENGE TO SCREEN USE GUIDELINES

Cuestionando el desafío a las recomendaciones sobre el uso de pantallas electrónicas

Catherine L'ECUYER*, José Víctor ORON SEMPER**, Irene MONTIEL***, Alfonso OSORIO****, Jesús LÓPEZ-FIDALGO*****, M. Angustias SALMERÓN RUIZ*****

* *Universidad de Navarra / Fundación CLE. Spain.*

** *Universidad Francisco de Vitoria. Spain.*

*** *Universitat Oberta de Catalunya. Spain.*

**** *Universidad de Navarra. Spain.*

***** *Universidad de Navarra. Spain.*

***** *Hospital Ruber Internacional. Spain.*

catherine@catherinelecuyer.com; josevictor.oron@ufv.es; imontielj@uoc.edu;

aosorio@unav.es; fidalgo@unav.es; mariasalmeronruiz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1485-6849>; <http://orcid.org/0000-0003-4959-050X>;

<https://orcid.org/0000-0002-0537-2458>; <https://orcid.org/0000-0003-4337-5382>;

<https://orcid.org/0000-0001-7502-8188>; <https://orcid.org/0009-0005-8859-9744>

Date received: 24/02/2024

Date accepted: 03/05/2024

Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: L'Ecuyer, C., Oron Semper, J. V., Montiel, I., Osorio, A., López-Fidalgo, J. & Salmerón Ruíz, M. A. (2025). Questioning the Challenge to Screen Use Guidelines [Cuestionando el desafío a las recomendaciones sobre el uso de pantallas electrónicas]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/teri.31886>

ABSTRACT

In September 2023, “An umbrella review of the benefits and risks associated with youths’ interactions with electronic screens” was published in *Nature*. This review aimed at understanding the influence of electronic screens on the health and educational outcome of children and adolescents from 0-18 years old. The authors concluded that current screen use guidelines may be too simplistic, that they mischaracterize the strength of the evidence or do not acknowledge the important nuances of the issue. As a result, they supported the trend of moving away from recommendations to reduce screen use and instead focus on the type of screen use. Our contribution focuses on answering the question of whether the results of this review are sufficient to challenge current screen use guidelines. To do so, we explain the current literature on screen use guidelines that the review generically referred to as well as the rationale behind them, and then we proceed to explain why the review’s findings are insufficient to challenge these guidelines. We demonstrate that some of the review’s main conclusions are not consistent with its own findings and that they fail to explain the relationship between their findings and the discreditation of current guidelines. Absence of evidence is not evidence of absence and investigators should be careful in questioning public health recommendations based on incomplete evidence.

Keywords: electronic screens; public health; pediatrics; education; child development.

RESUMEN

En septiembre de 2023, *Nature* publicó “An umbrella review of the benefits and risks associated with youths’ interactions with electronic screens”. Esta revisión tenía como objetivo comprender la influencia de las pantallas electrónicas en la salud y el rendimiento educativo de niños y adolescentes de 0 a 18 años. Los autores concluían que las pautas actuales sobre el uso de pantallas pueden ser demasiado simplistas, que no caracterizan adecuadamente la fuerza de la evidencia o que no reconocen los matices importantes de la cuestión. Por lo tanto, los autores respaldaban la tendencia a alejarse de la reducción del tiempo de uso de pantallas que se encuentra en las recomendaciones, para centrarse en el tipo de uso de las pantallas. Nuestra contribución se centra en responder a la pregunta de si los resultados de la revisión son suficientes para poder cuestionar las recomendaciones actuales sobre el uso de las pantallas. Para ello, resumimos la literatura actual sobre las recomendaciones a las que los autores se refirieron genéricamente, así como la justificación que las fundamentan y, a continuación, explicamos por qué los resultados de la revisión son insuficientes para cuestionar esas recomendaciones. Demostramos que algunas de las principales conclusiones de la revisión no son coherentes con sus propios resultados y que no se establece una relación entre sus hallazgos y la desacreditación de las recomendaciones actuales. La ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia y los investigadores deben ser cuidadosos al cuestionar las recomendaciones de salud pública basándose en evidencia incompleta.

Palabras clave: medios electrónicos; salud pública; pediatría; educación; desarrollo infantil.

1. INTRODUCTION

In September 2023, “An umbrella review of the benefits and risks associated with youths’ interactions with electronic screens” (Sanders *et al.*, 2023) (“the Review”) was published. Despite its title (“youth”), the Review aims at understanding the influence of electronic screens on the health and educational outcome of children and adolescents from 0-18 years old. After the usual selection process, it deals with 102 meta-analyses, encompassing a total of 2,241 primary studies, involving 1,937,501 participants. Here is a summary of its results:

Educational outcomes:

- General screen use, television viewing and video games were all negatively associated with learning.
- E-Books that included narration, touchscreen education interventions and augmented-reality-based education interventions were positively associated with learning.
- General screen use was negatively associated with literacy outcomes. However, if the screen use involved co-viewing (for example, watching with a parent), or the content of television program was educational, the association with literacy was positive and significant.
- Numeracy outcomes were positively associated with screen-based mathematics interventions and video games that contained numeracy content.
- All credible effects related to educational outcomes were small to moderate and most effects showed high levels of heterogeneity.
- Social media was one type of exposure that showed consistent—albeit small—associations with poor health, with no indication of potential benefit. Social media showed strong evidence of harmful associations with risk taking in general, as well as unsafe sex and substance abuse.

Health outcomes:

- Digital advertising of unhealthy foods—both traditional advertising and video games developed by a brand for promotion—was associated with higher unhealthy food intake.
- Social media use and sexual content were positively associated with risky behaviors.
- Television viewing was negatively correlated with sleep duration, but with stronger evidence only observed for adolescents.
- Both television and video games were associated with body composition.
- Screen-based interventions which target health behaviors seemed to be mostly effective.

- Most of the health outcomes were significant; however, most of the credible effects exhibited high levels of heterogeneity and most effects were small, with the association between internet use and depression the largest.

The Review concludes:

- 1) “Broadly, our findings align with the recommendations of others who suggest that current guidelines may be too simplistic, mischaracterize the strength of the evidence or do not acknowledge the important nuances of the issue” (p. 6).
- 2) “Given our results, we support the continuing trend of guidelines moving away from recommendations to reduce screen use and instead focus on the type of screen use” (p. 6).

1.1. *Scope and structure of this paper*

Our contribution does not aim at doing an integral revision of the Review, or at bringing additional evidence to that brought by the Review. Rather, we focus on answering the question of whether its results can properly lead to challenging current screen use guidelines. We start by briefly explaining the literature on screen use guidelines that the authors generically refer to, as well as the rationale behind them. We then proceed to explain why the Review’s findings and argumentation are not appropriate to challenge screen use current guidelines. To do so, we demonstrate that some of the Review’s main conclusions are not consistent with its own findings and that its authors fail to explain the relationship between their findings and the discreditation of current guidelines.

1.2. *Background: Current screen use guidelines*

Over the last decades, the American Academy of Pediatrics (AAP) has issued several guidelines regarding the use of digital media in early childhood (AAP Committee on Public Education, 1999; AAP Council on Communications and Media, 2010, 2011, 2016a, 2016b; AAP, 2022; Reid-Chassiakos et al., 2016). The AAP initially discouraged screen exposure for children under 2 years of age and recommended that children over 2 years old should not be exposed to more than 2 hours a day. In 2016, faced with the technological tsunami caused by the arrival of the tablet and the smartphone and seeing that consumption was soaring among minors, the American Academy of Pediatrics feels the need to update its position considering recent literature. Despite the high consumption rate among children, it maintains its recommendation to “avoid digital media use for children younger than 18-24 months” (AAP, 2016a, p. 3). For children 2 to 5 years of age, it decides to reduce the recommended consumption from 2 to less than “1 hour per day of high-quality

programming covieved with children” (AAP, 2016a, p. 3). These recommendations were reaffirmed in 2022 (AAP, 2022). In 2017, and again in 2023, the Canadian Paediatric Society (2017, 2023) made similar recommendations.

Based on the available pediatric literature, the main arguments of the pediatric associations for these two age groups are the following:

- Children most learn from human interactions and real sensory experiences, not from screens.
- Children need to interact to establish an attachment relationship with their primary caregiver and screen time subtracts from those opportunities (displacement effect).
- Children 0-5 years old should avoid fast-paced contents during this time of critical brain development.
- Children under 18 months exposed to screens may suffer from delayed language development and inattention.
- Children under 30 months old have difficulty transferring a two-dimensional experience to a three-dimensional plane, which implies a deficit in technology-mediated learning.
- For families that find it difficult to reduce the amount of screen use, they should mitigate the negative effect through co-viewing and changing to high-quality TV programs, such as Dora, Sesame Street or Mister Rogers’ Neighborhood.

All in all, the Canadian Paediatric Society (CPS) summarizes its conclusions: “there is no evidence to support introducing technology at an early age” (Canadian Paediatric Society, 2017, p. 465). For school-age children and adolescents, the AAP (2016b) recommends to “place consistent limits on hours per day of media use as well as types of media used” (p. 3).

In 2019, the World Health Organization (WHO) published *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. It discusses the implication of screens from the point of view of activity and sedentary behavior to conclude that sedentary screen time is not recommended for infants. For those aged 2 to 4 years, “sedentary screen time should be no more than 1 hour; less is better” (WHO, 2019, p. 11).

2. DISCUSSION: WHY THE REVIEW’S FINDINGS AND ARGUMENTATION ARE INSUFFICIENT FOR CHALLENGING SCREEN USE CURRENT GUIDELINES

The Review questions current screen use guidelines. As stated earlier, we believe that the Review’s findings are insufficient to question current guidelines on screen use. The Review’ conclusions go astray from its findings and fail to properly explain

the relationship between its findings and the discreditation of current guidelines. We will now proceed to detail the arguments that support that claim.

2.1. *The literature on screen use guidelines referred to by the authors is deficient*

The authors conclude that current screen use guidelines should be questioned. The guidelines that they refer to in their review come from the following entities:

Citing the negative associations between screen use and health (for example, increased risk of obesity) and health-related behaviours (for example, sleep), guidelines from the World Health Organization and numerous government agencies and statements by expert groups have recommended that time spent using electronic media devices by young people for entertainment purposes should be limited (Sanders et al., 2023, p. 2).

The entities' guidelines and corresponding literature that the authors generically refer to and recommend for review are the following four:

- 1) The American Academy of Pediatrics (2016b; Reid-Chassiakos et al., 2016)
- 2) The Canadian Society for Exercise Physiology (Tremblay *et al.*, 2016)
- 3) The World Health Organization (WHO, 2019)
- 4) The Australian Government, Department of Health and Aged Care (2021)

The authors' discussion is deficient because it does not explain the specific guidelines that it disagrees with, for each entity and for each age group. Nor do they present the argumentation that would lead to this presumed contradiction. Furthermore, they refer to the AAP as a mere "expert group". The authors cite the AAP's 2016 Technical Report (Reid-Chassiakos et al., 2016), as well as the AAP's Policy Statement for school-aged children and adolescents (2016b). However, they fail to cite and refer to the AAP's Policy Statement (AAP, 2016a) where guidelines for screen use can be found for early years (0-5 years old) and to the 2022 AAP reaffirmation (2022). Also, the authors cite the 2016 Canadian Society for Exercise Physiology physical activities' guidelines (Tremblay et al., 2016) that indirectly deals with screens, but they omit to cite the most recent CSEP (2021) recommendation and the Canadian Paediatric Society (2017) guidelines that deals specifically with the issue of screen use, as well as its reaffirmation (Canadian Paediatric Society, 2023) which was available online since 2022 (Canadian Paediatric Society, 2022).

It is striking that three out of four of the recommendations referred to by the authors deal with screens indirectly, from the point of view of sedentarism and physical activity, and that the most recent and relevant literature on pediatric recommendations is either missing or incomplete. We can therefore conclude that the literature on screen use guidelines referred to by the authors is deficient. As

we will explain later, this has an impact on the set of variables that were included in the Review.

2.2. *In light of the current guidelines, the rationale behind them for early years is missing*

As explained earlier, the recommended limitation on screen use varies for every age range (AAP, 1999, 2016a). For early years, the AAP Policy Statement discusses brain development issues that are not discussed in the Review, which focuses mainly on learning and health issues related to sedentarism such as obesity, eating disorder, or depression.

In the Review, the authors deplore the limitation of specific studies and introduce the importance of trade-offs between positive and negative effects:

Focusing on a single domain or exposure makes it difficult to understand what trade-offs are involved in any guidelines around screen use. For example, prohibiting screen use might reduce exposure to advertising but may also thwart learning opportunities from interactive educational tools (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

The authors fail to acknowledge what the pediatric criteria is with respect to trade-offs between learning and health and developmental issues for early years. It fails to discuss well-known general principles and hypotheses in the media literature for early years, such as 'displacement effect' and the 'video deficit effect' (AAP, 2016a). These issues are raised in three pediatric recommendations that the authors fail to cite (AAP, 2011; 2016b; Canadian Paediatric Society, 2017). In a nutshell, adverse health and development effects are especially sensitive for young children, who are going through a crucial period of rapid brain development. Discussions and conclusions about screens' possible positive effects in relation to learning during infancy cannot stand alone or be seen as a mere trade-off, but rather must be understood as a whole that takes into account the screen's potential adverse interference in the child's critical period of development.

The authors question current screens use guidelines in relation to their findings:

Our findings suggest that screen use is a complex issue, with associations based not just on duration and device type but also on the content and the environment in which the exposure occurs. Many current guidelines simplify this complex relationship as something that should be minimized (Sanders *et al.*, 2023, p. 6).

However, they fail to argue and demonstrate this simplification.

We can therefore conclude that the discussion of what the current guidelines are for early years, the rationale behind the recommendations on screen use limitation and how these recommendations relate to the Review's findings are deficient.

2.3. *Deficient argumentation to justify the introductory statements that “evidence to support the concerns of parents is inadequate” and that “some researchers argue that a more nuanced approach to screen use guidelines is required”*

The authors compare the preoccupation about screen use with what they describes as the “hysteria” around the invention of school, of the printing press or of the radio. They conclude that “evidence to support the concerns of parents [about screen use] is inadequate” (Sanders et al., 2023, p. 2). This argument is more emotional than scientific. This metaphor might seem intuitive, but the investigation that supports each field is completely different. The authors then cite the editorial from *The Lancet* (2019), concluding that “our understanding of the benefits, harms, and risks of our rapidly changing digital landscape is sorely lacking” (p. 611). The *Lancet* editorial does not support, as the authors suggest, this claim that “the evidence to support the concerns of parents is inadequate” (Sanders et al., 2023, p. 2). Rather, the editorial addresses and deplores the fact that technological obsolescence and innovation will always be ahead of science:

Without leadership from the health community, we risk not protecting—or worse, harming—our greatest asset: the future generation’s mental health. As per the speed with which young people adopt social media, the evidence is also moving very quickly, and by the time frameworks are imposed, they might be obsolete to young users who have already left those particular digital platforms behind. Our understanding of the benefits, harms, and risks of our rapidly changing digital landscape is sorely lacking (*The Lancet*, 2019, p. 611).

Far from supporting the claim that parents’ concern about screen use is unfounded, *The Lancet* Editor introduces the idea that scientific evidence and technological obsolescence have different rhythms and makes a case for prevention. Therefore, the context does not support the interpretation of the fragment quoted.

Therefore, the authors fail to justify the statement that evidence to support the concerns of parents is inadequate. Moreover, there is already plenty of evidence to support any educator’s concern, which is precisely the body of evidence current screen use guidelines refer to. The authors fail to address them and to convincingly argue for a need to modify current screen use guidelines.

In its introduction, the Review refers to Kaye et al. (2020); it affirms that “some researchers argue that a more nuanced approach to screen use guidelines is required” (Sanders et al., 2023, p. 2). As it is, Kaye *et al.* (2020) do not challenge current screen use guidelines, they do not even refer to any of the pediatric recommendations; they merely refer to a study that does (Houghton et al., 2015), but this study was published in 2015, prior to current screen use guidelines cited by the Review (AAP, 2016b; Australian Government Department of Health and Aged Care, 2021; Tremblay *et al.*, 2016; World Health Organization, 2019) and prior to other recommendations that the Review fails to cite (AAP, 2016a, 2022; Canadian Paediatric Society, 2017, 2023).

Furthermore, when a few positive associations are found in the Review, they are attributed to specific contexts: “if the screen use involved co-viewing [...], or the content of television program was educational [...], the association with literacy was positive and significant [...]” (Sanders et al., 2023, p. 3). In one of the most comprehensive existing studies on child care (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2006) a principal caregiver’s sensitivity (a mother’s responsiveness to her children’s true needs) has been considered the most consistent predictor of a child’s healthy development. So, parents who care about content and find time to co-view with their children might tend to be more sensitive and responsive parents since they attune with their children’s needs. This introduces a confounding factor; positive results may not be attributed to the content, but rather to the parents who choose content and to co-view with their children. As Madigan et al. (2020) says,

it is possible that when co-viewing screens, caregivers are more attuned to the quality of programming being viewed, and therefore, children are more likely to watch programs intended for their age group, which may in turn increase comprehension and language learning (pp. 6-7).

So, it is not only that “content matter”, but that “parents who select good content matter”. So, rather than saying that evidence to support the concerns of parents about screen use is inadequate, we should rather say that there is evidence suggesting that concerned parents are better able to mitigate the adverse effects of screen use.

2.4. *The educational content that a 2023 child watches and the devices now used are different from what existed a few decades ago in the studies included in the Review*

Madigan et al. (2020) refer to very slow-paced content such as Mr. Rogers’s Neighborhood, Dora or Sesame Street. In fact, the studies that were reviewed were all published between 1982 and 2017. All studies published after 2010 noted that educational programs led to lower child language abilities, a detail that was not taken into consideration in the Review’s discussion. In fact, Madigan *et al.* (2020) recommend caution: “caution should be exercised in interpreting that all educational programs are beneficial to children” (p. 6). Needless to say, content produced, and devices used in 2023 are different from the ones that were offered three decades ago: “previous reports suggest that caregivers co-view approximately 50% of the time the child is watching programming (although this number may be on the decline, with solitary tablet use on the incline)” (Madigan *et al.*, 2020, p. 6). So, it is inappropriate to extrapolate conclusions based on studies conducted as early as the eighties and come to the conclusion that screen use guidelines should be loser and that there is no evidence for parents to be concerned in 2023.

2.5. *A recommendation to prefer quality content in co-viewing mode was already taken into account in the 2016's AAP recommendations*

For children 2 to 5 years of age, limit screen use to 1 hour per day of high-quality programming, co-view with your children, help children understand what they are seeing, and help them apply what they learn to the world around them (AAP, 2016a, p. 3).

In Madigan *et al.* (2020), the authors conclude that their findings “support pediatric recommendations to limit children’s duration of screen exposure, to select high-quality programming, and to co-view when possible” (Madigan *et al.* 2020, p. 1). It is incongruent that the Review, on the basis of Madigan *et al.* (2020), concludes that these recommendations should be modified.

2.6. *The fact that moderate use of screens in youth is not related to extreme situations such as delinquency does not mean that screen use is free of any adverse health or developmental effect for children or adolescents, that it generates educational or developmental benefits for them or that it might benefit their well-being*

The authors cite Ferguson (2017) to conclude that longer exposure may not have adverse effects, it may in fact benefit teenagers’ well-being:

However, recent evidence suggests that longer exposure may not have adverse effects on the behaviour or mental health of children—and might, in fact, benefit their well-being—as long as exposure does not reach extreme levels (for example, 7 h per day) (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

Once again, a more rigorous interpretation of the study is needed. Ferguson (2017) measures extreme situations such as delinquency, risky driving, illegal substance use, depression, school failure, or eating disorder using the Youth Risk Behavior Survey (Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2013). Concluding that a moderate use of screens from grade 9 to 12 is not related to extreme situations such as delinquency does not mean that screen use is free of any adverse health or developmental effect for children or teenagers, or that it generates educational or developmental benefits. In fact, contrary to what the Review says, there is no discussion whatsoever in the article on any kind of “benefit” of screens for children’s “well-being”. Also, extrapolating the study’s conclusions to early ages is inappropriate. The study found absence of evidence, not evidence of absence, and not even with respect to general outcomes, but to specific and extreme harmful effects.

Additionally, Ferguson (2017) compares screen time with media abstinence (p. 801). However, when the Review defines abstinence and other consumption categories, it only includes TV and video game screen time during weekdays; it does not include other screen types such as smartphone or tablets and does not contemplate screen use during weekends. The abstinence group is not well defined,

there is no way of knowing if it consumes other types of screens or screen time on the weekend. Therefore, the parameters of comparison are not rigorous.

Furthermore, both screen time and extreme situations were self-reported by the teenagers using an unvalidated survey. The authors themselves of the Youth Risk Behavior Surveillance System affirm that “no study has been conducted to assess the validity of all self-reported behaviors that are included on the YRBSS questionnaire” (CDC et al., 2013, p. 8).

Finally, the study is cross-sectional and the time sequence between the exposure (screen time) and the outcomes is unclear. The questions about screen time in Ferguson (2017) are presented in present tense (“On an average school day, how many hours do you watch TV”), but the author does not detail how all outcomes were assessed. If they were equally assessed in present, the causal relationship between screen time and outcomes is unclear. In the 2013 State and Local Youth Risk Behavior Survey from which data is drawn (CDC, 2013), most of these outcomes were assessed in the past tense (e.g., “During the past 12 months, how many times were you in a physical fight?”, “During the past 30 days, on how many days did you carry a gun?”), or it referred to the entire life (e.g., “During your life, on how many days have you had at least one drink of alcohol?”). In that case, the “outcome” would happen before the “exposure”. Consequently, caution should be exercised when interpreting the results, refraining from inferring causal relationships that have not been statistically confirmed or refuted.

2.7. *The authors extrapolate their conclusions from one age range to another, without making distinction between what is concluded and proper to one age or another in the literature*

Conclusions for a specific age range cannot be extrapolated to another. Doing so is a mistake because the implications for different age ranges is different (e.g. the effects on neurodevelopment during the critical period of development in early years). In fact, Madigan *et al.* (2020) acknowledges that too much screen exposure, regardless of quality, is associated with lower language skills in early years:

Although better quality of screen exposure was associated with language skills, too much screen exposure, introduced too early in development, is associated with lower language skills. Thus, consistent with the pediatric guidelines, high-quality screen programming should be used in moderation and should not replace important individual or family activities and health behaviors, such as device-free family interactions, adequate sleep, book reading, and active play (Madigan *et al.*, 2020, p. E8).

The Review says: “our process yielded 252 unique effect–outcome combinations (retaining multiple effects for different age groups or study designs) contributed from 102 reviews” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). It then recognizes the limitation of not giving age-specific results:

Largely owing to a small number of studies or missing individual study data, there were few age-based conclusions that could be drawn from reviews that met our criteria for statistical certainty. Given the differences in development across childhood and adolescence and the different ways children of various ages use screens, further examination of age-based differences is needed. However, in the absence of this work, our study showed how children are affected by screens in general (Sanders *et al.*, 2023, p. 6).

However, while it acknowledges that limitation, the Review fails to take it into consideration when concluding that, in light of their findings, current screen use guidelines should be reviewed. Time limitation in current screen use guidelines is age specific: each age is supported by a different set of evidence and there is a different argumentation for every age range. This argumentation is not addressed at all. The authors call for a looser approach to time limitation without specifying any age range.

2.8. *Pediatric recommendations are baseline or minimum standard; educational recommendations should not be laxer, but rather stricter*

Pediatric recommendations are a baseline or minimum standard to avoid potential developmental harmful effects for public health reasons. Education, however, cannot conform itself to baseline or minimum standards that aim at avoiding public health issues. Education deals with learning, so it should aim at excellency. Its methods should be evidence-based and meet a double burden of proof: it should be proven that they should positively contribute to education and proven that they do not to have any undesirable collateral effect. In fact, the Review recognizes the needs to balance the negative effects against the positive ones:

By analogy, reading is a sedentary behaviour, and only by comparing the health risks against the educational benefits can researchers and policy makers make clear recommendations about what young people should do (Sanders *et al.*, 2023, p. 2).

The Review reports that e-books were positively associated with learning. It should have gone further. On one hand, it should balance the benefits in relation with the downsides associated with educational method. On the other hand, it should compare the benefits and the downsides of e-book reading with reading on paper. While screen use may have general collateral negative effects, reading on paper usually does not (Li *et al.*, 2024). The Review does not offer information regarding the risks associated with either reading method.

2.9. *The literature that it brings to argue for positive effects on education is deficient; instead of comparing homework done with a computer versus homework done on paper, it compares much versus little time dedicated to doing homework*

The Review cites another study (Sanders *et al.*, 2019) to support the claim that “Indeed, educational screen use is positively related to educational outcomes” (Sanders

et al., 2023, p. 2). Once again, the detail of the study introduces nuances that are not taken into consideration in the Review's discussion. In this study, 4013 students from 10 to 15 years old were involved. Overall screen time was associated with worse educational outcomes; however, educational screentime (defined as time using an electronic device to do homework) showed positive effects. What is compared in this study is not the time doing homework 'using electronic devices' versus 'using paper'; the study compares the amount of time students do their homework using electronic devices. So, in a context where students are expected to use their computers to do their homework, what the study is really comparing is students investing more time doing their homework with electronic devices versus those who spend little time doing so. In the absence of a control group, the authors cannot conclude that "educational screen use is positively related to educational outcome" (Sanders *et al.*, 2023, p. 2) because it is more likely that the positive effect is due to the time invested in doing the homework, rather than to the device that is used to do it. In fact, in Figure 2 (Sanders *et al.*, 2019), the two variables "school achievement" and "persistence" behave in a similar way; it supports the hypothesis that rather than time spent on the device, what matters is persistence, effort and dedication.

2.10. *The interpretation that the Review makes to argue for positive educational effect of touchscreens is incorrect; the Review fails to report a key conclusion found in one of the studies that it uses: touchscreens cannot be suggested as educational intervention because it must still be proven that there is no potential adverse effect*

The Review concludes that it "found evidence that touch screens had strong evidence for benefits on learning" (Sanders *et al.*, 2023, p. 6) referring to Xie *et al.* (2018). However, this study does not conclude that way, but rather that:

Young children benefited more from touchscreen learning when comparing touchscreen with baseline [non learning situation] than when comparing it with other non-touchscreen learning methods [such as traditional classroom teaching, mouse-based computer, paper, physical objects, etc.]. The comparison between touchscreen and baseline reflects the effect of touchscreen per se. (Xie *et al.*, 2018, p. 12)

The authors consider that this study brings strong evidence, but we consider that there is a series of conceptual issues in its design. For example, it discusses touchscreen learning as a "physical experience" and discusses the "physical interactivity" that occurs between the child and the touchscreen. Touchscreens do not provide a physical experience, but rather a virtual one, triggered through the movement of a finger, not through manipulation. Also, physical interactivity occurs between two persons, not between a person and a screen. In fact, the study does not discuss the 'video deficit effect' discussed in the pediatric literature (AAP, 2016a) which emphasizes the importance of 3D real-life experience for learning in comparison

with the interaction with a flatscreen. As mentioned earlier in the pediatric literature, children learn from sensorial experiences and from human interactions with principal caregivers. It would have been interesting to compare touchscreen with the methods that attune with the way children are known to learn from 0-5 years old. For example, traditional classroom teaching tends to be an inadequate comparison standard for children in preschool age and for babies because it is usually done through verbal direct instruction or explanation, which requires the capacity for abstraction that is not yet developed at that age.

It would have been interesting to know how learning was measured as well. If children are taught to mechanically repeat exercises on the screen by moving virtual objects using the external motivation provided by digital stimuli, they may have learnt to master repetition on the screen, but that does not mean that they have understood what they have done, and that they can replicate it in another context. So, this is more like a behaviorist approach to learning than real learning where the child has a deep sense of agency.

Actually, the effect was larger when learning was tested through touchscreen devices, lower when it was tested using paper, even lower (and less significant) when using physical objects, and negligible when tested orally. We wonder what the effect would be in studies where the comparison group is not baseline and the test is not done through touchscreen devices (Xie *et al.*, 2018).

As explained earlier, Sanders *et al.* (2023, p. 6) use this study to conclude that there is “strong evidence for benefit on learning” in touchscreen and disregard this limitation.

On the contrary, Xie *et al.* (2018) prudently conclude:

However, it should be acknowledged that touchscreens are not suggested as educational intervention techniques in any condition or at any age point because the current study cannot respond to the question whether using touchscreen devices has underlying negative influence on other aspects (e.g., sleep quality, the ability of deferred gratification) (p. 12).

So, on one hand, the Review criticizes the limitation of specific studies and points out to the need for its Review, arguing that “focusing on a single domain or exposure makes it difficult to understand what trade-offs are involved in any guidelines around screen use” (Sanders *et al.*, 2023, p. 2). On the other hand, it concludes that there is a need to review current guidelines, moving from a ‘reducing screen use’ approach towards a ‘focusing on the type of screen use’ approach. It bases its finding of “strong evidence for benefit on learning” in a study that calls for precaution and specifically says that it does not suggest that this type of screen be used for educational intervention. The ‘reducing screen use approach’ found in screen guidelines is exactly that: the result of a trade-off between potential educational or developmental benefits and potential adverse health and development effects (AAP, 2011). The Review fails to discuss these trade-offs in a meaningful way.

It discusses some of the variables involved in the screen use literature, such as obesity, depression, and literacy, but fails to address other key variables such as deferred gratification, neurodevelopment, inattention, addictions, problematic Internet use, or dealing with basic issues discussed by current screen use guidelines for early ages, such as the displacement effect and the video deficit effect.

- 2.11. *The authors suggest that the results of their Review have unveiled a new “complexity”; yet they consider that current screen use guidelines should be reviewed even before this complexity is further investigated*

The Review says:

Our findings suggest that screen use is a complex issue, with associations based not just on duration and device type but also on the content and the environment in which the exposure occurs. Many current guidelines simplify this complex relationship as something that should be minimized. We suggest that future guidelines need to embrace the complexity of the issue m..... (Sanders *et al.*, 2023, p. 6).

When a new complexity is found, this complexity must be further investigated, clearly defined and resolved before new recommendations are made. In this case, the prudent conclusion should have been to aim in the direction of future investigation.

In any case, when the Review claims that “many current guidelines simplify this complex relationship” (Sanders *et al.*, 2023, p. 6), it fails to cite the pediatric recommendations that do take more aspects into consideration than the Review does (e.g. age-specific recommendations; trade-offs between potential educational and developmental benefits and potential harmful health and development effects; variables and principles such as the displacement effect, the video deficit effect, etc.).

- 2.12. *Prudence and precaution are necessary, considering that the majority of screen use research relies on self-reported data*

The authors are aware of the potential bias in screen use research: most measurement tools for both screen-time and screen effects are self-reported:

Screen-use research has a well-established measurement problem, which affects the individual studies of this umbrella review. The majority of screen-use research relies on self-reported data, which not only lacks the nuance required for understanding the effects of screen use but may also be inaccurate (Sanders *et al.*, 2023, p. 7).

They even recognize that it poses a serious validity problem: “It has been established that self-reported screen use data have questionable validity” (p. 7). It is surprising that the authors, aware of this serious bias, conclude that screen use guidelines should be less restrictive.

2.13. *Results do not support a “there is no problem” conclusion*

Despite covering the 0-to-18 years range of age, the variables measured are insufficient. It is especially so given that their objective is to discuss a “holistic perspective” (Sanders *et al.*, 2023, p. 8), but also in comparison to the variables used to define pediatric guidelines (which the Review is questioning). The Review does not mention cyberbullying, self-harm, risky content access, problematic online behaviors, suicidal ideation, online grooming, sexting, among others.

As mentioned previously, the interpretation of the results of some studies used to support its conclusions is ambiguous. When the evidence found is low, the standard recommendation would be to recommend further research, not a revision of current public health recommendations on screen use.

2.14. *There are specific issues in relation with the methodology and theory about umbrella reviews*

In a systematic review, it is necessary to come with a clear, concrete, and structured clinical question or hypothesis. In this study the question is diffuse: “The primary goal of this review was to provide a holistic perspective on the association between screen use and a broad range of health- and education-related aspects of children’s lives.” (Sanders *et al.*, 2023, p. 8). The objective is so broad that all possible outcomes are not likely to be embraced. Furthermore, by synthesizing all areas of life (for example, school and home), defining the study population as 0 to 18 years old and cover many screen types, the search strategy is also excessively broad. In fact, Choi & Kang, (2022) say that “typically, the umbrella review imposes overall coherence by dividing a broad issue into targeted populations, interventions, or both” (p. 127). Also, Belbasis *et al.* (2022) highlight that, despite having broader eligibility criteria than systematic review and meta-analysis, “the exact breadth should be carefully defined to ensure that the umbrella review is informative and comprehensive from a clinical or scientific perspective” (p. 4).

Furthermore, two golden rules for umbrella review are to clearly define the variables of interest and acknowledge the limitations (Fusar-Poli, 2018). In this case, the Review does not define age as a relevant variable. It did acknowledge age extrapolation as an intrinsic limitation but did not take this limitation into consideration in its conclusions. On one hand, the title of the Review refers to “youth”; on the other hand, the Review covers 0-18 years old and makes recommendations that are not age specific.

The validity of umbrella review findings depends on the quality of the eligible systematic reviews and meta-analyses. “Quality problems and biases might also exist in primary studies and in the umbrella review process itself, and these problems and biases could be compounded and difficult to clarify” (Belbasis *et al.*, 2022, p. 2).

We consider that the Review does not appropriately take this into consideration. In fact, it uses the National Heart, Lung and Blood Institute's Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses that, although it could be useful, is not a standardized tool (National Heart, Lung, and Blood Institute, 2021). A validated tool might have been used to minimize quality problems and biases (Fusar-Poli & Radua, 2018). Also, the Review addressed several studies without a control group, as noted by Sanders *et al.* (2023) in the tables 'Associations between exposures and education outcomes' (p. 7) and 'Associations between exposures and health-related outcomes' (p. 8). This is an especially important issue.

Furthermore, the variables of interest are too limited, in comparison to those used to define pediatric guidelines.

Finally, the inclusion/exclusion criteria stated in the protocol (PROSPERO CRD42017076051) and in the Review are not specific enough, which makes the replication of the Review very difficult.

3. CONCLUSION

It must be acknowledged that pediatric associations' recommendations are not merely educational; they are public health guidelines. What does that mean? On one hand, they are not a mere consensus of researchers' or experts' opinions; they are supported by scientific evidence of high methodological quality and issued on behalf of a recognized professional body. On the other hand, they are based on the "first, do not harm" Hippocratic oath principle (Christakis, 2010).

For an effect to be relevant from an educational point of view, it should be a significant positive effect size; "low or moderate positive effects" are not necessarily enough when there might be other unknown or potential adverse correlative effects. On the contrary, even a small negative effect should raise concern when discussing potential adverse health or developmental effects. Even if the risk is low, it is sufficient to justify prudence and precaution, considering what is at stake. The Review's conclusions could have been that further studies are necessary to better understand the impact of screens in clearly defined aspects and populations.

All in all, the Review's conclusions do not support the idea that public health recommendations on screen use should be reviewed.

Innovation and obsolescence are at the core of the technology industry's business model, for which reason its products will tend to be ahead of the investigation. Answering the question of 'what will or might not necessarily happen' if our children use a device occasionally or continuously might be interesting from a theoretical point of view, but investigators have a social responsibility to be cautious in their statements, especially when they go astray from public health recommendations.

Absence of evidence is not evidence of absence and investigators should be careful in questioning public health recommendations on the basis of incomplete

evidence (Salmerón-Ruiz *et al.*, 2024). In an article published in *The Conversation*, the authors of the Review said: “We found some things that should reassure parents [...]. It's not the screen itself that really matters but what's on it and the way kids use it [...]. ‘Screen time’ is a bit of a useless term” (Lonsdale *et al.*, 2023). In the aftermath of the Review's publishing, headlines came out with statements that did not nuance its findings on the basis of ages, some of them suggesting that new evidence had emerged putting in question the public health recommendations on screen use: “Experts affirm that, for the moment, the data does not justify the alarm about the use of screens and call for not making judgment about the devices but rather on the use that is made with them” (Mediavilla, 2023); “Screen effects in youth: not good nor bad, it depends on the content [...]. It is not about screen time but rather about content” (Palomo, 2023).

Not finding evidence of association between screen use and delinquent behaviors in teenagers such as carrying a gun is not enough to meet the burden of proof that leads to supporting the claim that there is no evidence to justify parents' concern and to recommend a looser approach to current screen use guidelines. Also, finding insignificant or moderate educational benefits might not be enough to compensate for the potential, known or unknown, harmful effects (some of which have not been discussed at all in the Review). Rather, the burden of proof is double: it must demonstrate that digital devices bring significant educational and developmental benefits and that they do not bring potential adverse health and developmental effects. This exercise must be done for each age range, specifically. These burdens of proof were not met.

REFERENCES

- AAP Committee on Public Education. (1999). Media Education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343. <https://doi.org/10.1542/peds.104.2.341>
- AAP Council on Communications and Media. (2010). Media Education. *Pediatrics*, 126(5), 1012-1017. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1636>
- AAP Council on Communications and Media. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- AAP Council on Communications and Media. (2016a). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- AAP Council on Communications and Media. (2016b). Media use in school-aged children and adolescents. *Pediatrics*, 138(5), e20162592. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2592>
- American Academy of Pediatrics. (2022). AAP Publications Reaffirmed. *Pediatrics*, 150(4), e2022059284. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-059284>
- Australian Government Department of Health and Aged Care. (2021, enero 14). *Physical activity and exercise guidelines for all Australians* [Text]. Australian Government Department of Health and Aged Care; Australian Government Department of Health and Aged Care.

- <https://www.health.gov.au/topics/physical-activity-and-exercise/physical-activity-and-exercise-guidelines-for-all-australians>
- Belbasis, L., Bellou, V., & Ioannidis, J. P. A. (2022). Conducting umbrella reviews. *BMJ Medicine*, 1(1), e000071. <https://doi.org/10.1136/bmjmed-2021-000071>
- Canadian Paediatric Society. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics and Child Health* (Canada), 22(8), 461-477. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Canadian Paediatric Society. (2022, noviembre 24). *Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world* | Canadian Paediatric Society. Canadian Paediatric Society. <https://cps.ca/en/documents/position/screen-time-and-preschool-children>
- Canadian Paediatric Society. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 184-192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Canadian Society for Exercise Physiology (CSEP). (2021). *24-Hour Movement Guidelines – Canadian 24-Hour Movement Guidelines*. <https://csepguidelines.ca/>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2013). *2013 State and Local Youth Risk Behavior Survey*. https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6304a1.htm?s_cid=ss6304a1_w
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Brener, N. D., Kann, L., Shanklin, S., Kinchen, S., Eaton, D. K., Hawkins, J. & Flint, K. H. (2013). *Methodology of the Youth Risk Behavior Surveillance System—2013*. MMWR. Recommendations and Reports: Morbidity and Mortality Weekly Report. Recommendations and Reports, 62(RR-1), 1-20.
- Choi, G. J., & Kang, H. (2022). The umbrella review: A useful strategy in the rain of evidence. *Korean Journal of Pain*, 35(2), 127-128. <https://doi.org/10.3344/kjp.2022.35.2.127>
- Christakis, D. A. (2010). Infant media viewing: First, do not harm. *Pediatric annals*, 39(9), 578-582. <https://doi.org/10.3928/00904481-20100825-10>
- Ferguson, C. J. (2017). Everything in Moderation: Moderate Use of Screens Unassociated with Child Behavior Problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4), 797-805. <https://doi.org/10.1007/s11126-016-9486-3>
- Fusar-Poli, P., & Radua, J. (2018). Ten simple rules for conducting umbrella reviews. *Evidence-Based Mental Health*, 21(3), 95-100. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300014>
- Houghton, S., Hunter, S. C., Rosenberg, M., Wood, L., Zadow, C., Martin, K., & Shilton, T. (2015). Virtually impossible: Limiting Australian children and adolescents daily screen based media use. *BMC Public Health*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-15-5>
- Kaye, L. K., Orben, A., Ellis, D. A., Hunter, S. C., & Houghton, S. (2020). The conceptual and methodological mayhem of “screen time”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103661>
- Li, M., Zhao, R., Dang, X., Xu, X., Chen, R., Chen, Y., Zhang, Y., Zhao, Z., & Wu, D. (2024). Causal Relationships Between Screen Use, Reading, and Brain Development in Early Adolescents. *Advanced Science*, 2307540, 1-11. <https://doi.org/10.1002/advs.202307540>

- Lonsdale, C., Noetel, M., Parker, P. D., & Sanders, T. (2023, noviembre 13). TV can be educational but social media likely harms mental health: What 70 years of research tells us about children and screens. *The Conversation*. <http://theconversation.com/tv-can-be-educational-but-social-media-likely-harms-mental-health-what-70-years-of-research-tells-us-about-children-and-screens-216638>
- Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665-675. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>
- Mediavilla, D. (2023, noviembre 13). Una revisión de estudios indica que los efectos del uso de pantallas en los niños y adolescentes son pequeños. *El País*. <https://elpais.com/salud-y-bienestar/2023-11-13/una-revision-de-estudios-indica-que-los-efectos-del-uso-de-pantallas-en-los-ninos-y-adolescentes-son-pequenos.html>
- National Heart, Lung, and Blood Institute. (2021). *Study Quality Assessment Tools* | NHLBI, NIH. <https://www.nhlbi.nih.gov/health-topics/study-quality-assessment-tools>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2006). *The NICHD Study of Early Child Care & Youth Development. Findings for Children up to Age 4½ Years*. <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd>
- Palomo. (2023, noviembre 13). El efecto de las pantallas en los jóvenes: Ni buenas ni malas, la clave está en el contenido. *Diario ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/efecto-pantallas-jovenes-buenas-malas-clave-contenido-20231113170237-nt.html>
- Reid-Chassiakos, Y. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., Ameenuddin, N., Hutchinson, J., Boyd, R., Mendelson, R., Smith, J., & Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Salmerón-Ruiz, M. A., Montiel, I., & L'Ecuyer, C. (2024). Llamada a la prudencia en el uso de las pantallas: Ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia. *Anales de Pediatría*. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2024.03.009>
- Sanders, T., Noetel, M., Parker, P., Del Pozo Cruz, B., Biddle, S., Ronto, R., Hulteen, R., Parker, R., Thomas, G., De Cocker, K., Salmon, J., Hesketh, K., Weeks, N., Arnott, H., Devine, E., Vasconcellos, R., Pagano, R., Sherson, J., Conigrave, J., & Lonsdale, C. (2023). An umbrella review of the benefits and risks associated with youths' interactions with electronic screens. *Nature Human Behaviour*. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01712-8>
- Sanders, T., Parker, P. D., Del Pozo-Cruz, B., Noetel, M., & Lonsdale, C. (2019). Type of screen time moderates effects on outcomes in 4013 children: Evidence from the Longitudinal Study of Australian Children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0881-7>
- The Lancet. (2019). Social media, screen time, and young people's mental health. *The Lancet*, 393(10172), 611. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30358-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30358-7)
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 (Suppl. 3)), S311-S327. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>

- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. *World Health Organization*. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>
- Xie, H., Peng, J., Qin, M., Huang, X., Tian, F., & Zhou, Z. (2018). Can touchscreen devices be used to facilitate young children's learning? A meta-analysis of touchscreen learning effect. *Frontiers in Psychology*, 9(DEC), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02580>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31921>

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIANTE REALIDAD VIRTUAL, REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD MIXTA

Systematic Review about Collaborative Learning in Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality

Joel Manuel PRIETO ANDREU
Universidad Internacional de La Rioja. España.
joelmanuel.prieto@unir.net
<https://orcid.org/0000-0002-2981-0782>

Fecha de recepción: 26/03/2024
Fecha de aceptación: 16/05/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Prieto Andreu, J. M. (2025). Revisión sistemática sobre aprendizaje colaborativo mediante realidad virtual, realidad aumentada y realidad mixta [Systematic Review about Collaborative Learning in Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 151-186. <https://doi.org/10.14201/teri.31921>

RESUMEN

La integración de la realidad aumentada (RA), la realidad virtual (RV) y la realidad mixta (RM) en la educación es muy prometedora para el avance de modelos de enseñanza y aprendizaje que satisfagan las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. El aprendizaje basado en RA y RV ofrecen eficacia y total inmersión, mientras la RM fusiona el mundo real con el virtual para tener experiencias superpuestas. Sin embargo, son escasos los estudios que examinen los factores pedagógicos y los beneficios potenciales del aprendizaje colaborativo en estos entornos. Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura para explorar

el impacto de las experiencias colaborativas facilitadas por AR, VR y MR. Para la selección de estudios se ha elaborado la revisión sistemática rápida siguiendo los protocolos de la declaración PRISMA 2020. En esta revisión, se analizaron 62 estudios centrados en el aprendizaje colaborativo a través de AR, VR o MR, comprendiendo 7 revisiones teóricas, 21 estudios experimentales y 34 estudios observacionales. Se han seguido los criterios expuestos en la Guía para la Evaluación de Criterios de Calidad del Instituto Nacional del Corazón, los Pulmones y la Sangre (NHLBI, 2020). Las limitaciones técnicas y la falta de diseño instruccional obstaculizan la usabilidad de la realidad virtual y la realidad aumentada en la educación. Se sugieren sesiones del mundo real y una interacción adecuada para monitorear y manipular contenido virtual. La integración de tecnologías de RM en la educación superior puede mejorar la práctica educativa, pero persisten desafíos. Se necesitan más investigaciones para evaluar su eficacia en el aprendizaje colaborativo. Al comprender los desafíos y oportunidades que presentan estas tecnologías en la enseñanza de materias científicas, los formuladores de políticas y los educadores pueden desarrollar estrategias efectivas para aprovechar las tendencias actuales y fomentar un cambio educativo significativo.

Palabras clave: realidad aumentada; realidad virtual; realidad mixta; colaboración; educación; aprendizaje.

ABSTRACT

The integration of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (MR) in education holds great promise for the advancement of teaching and learning models that cater to the needs of 21st-century students. AR and VR-based learning offer efficiency and total immersion, while MRI merges the real world with the virtual world for overlapping experiences. However, there is a scarcity of studies examining the pedagogical factors and potential benefits of collaborative learning in these environments. This work aims to conduct a systematic literature review to explore the impact of collaborative experiences facilitated by AR, VR, and MR. For the selection of studies, the rapid systematic review has been prepared following the protocols of the PRISMA 2020 declaration. In this review, were analyzed 62 studies centered on collaborative learning through AR, VR or MR, comprising 7 theoretical revisions, 21 experimental studies and 34 observational studies. It has been followed the criteria exposed in the Guidance for Quality criteria Assessment Tool of the National Heart, Lung, and Blood Institute (NHLBI, 2020). Technical limitations and the lack of instructional design hinder the usability of VR/AR in education. Real-world sessions and adequate interaction are suggested for monitoring and manipulating virtual content. Integrating MR technologies in higher education can enhance educational practice, but challenges remain. Further research is needed to assess their effectiveness in collaborative learning. By understanding the challenges and opportunities presented by these technologies in teaching scientific subjects, policymakers and educators can develop effective strategies to leverage current trends and foster meaningful educational change.

Keywords: augmented reality; virtual reality; mixed reality; collaboration; education; learning.

1. INTRODUCCIÓN

El uso educativo de la realidad aumentada (RA), la realidad virtual (RV) o la realidad mixta (RM) promete nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que satisfagan mejor las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. Se ha producido un aumento singular del aprendizaje electrónico, a medida que se ha popularizado la educación a distancia basada en plataformas digitales. Debido a esto, hay un gran aumento de la innovación en el sector educativo. Es evidente que existe un creciente interés en el uso de la RA, RV y RM en la educación, respaldado por estudios que han demostrado su eficacia para mejorar la retención de información, facilitar el aprendizaje activo y proporcionar experiencias inmersivas y contextualizadas (Ke y Hsu, 2015; Lindgren *et al.*, 2016; Mosher y Carreon, 2021; Vasilevski y Birt, 2020; Veer *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2021; Watson y Livingstone, 2018; Webb *et al.*, 2022). Sin embargo, a pesar de estos avances, hay lagunas en la comprensión de cómo estas tecnologías pueden ser aprovechadas de manera efectiva en entornos colaborativos de aprendizaje. Se requiere una consolidación sobre el conocimiento existente sobre el impacto de las experiencias colaborativas mediante el uso de RA, RV y RM en la educación. Además, se destaca la importancia de analizar y evaluar críticamente la calidad de los estudios disponibles, tanto experimentales como observacionales, para proporcionar una visión completa y rigurosa del estado actual del arte en esta área.

La técnica de aprendizaje basada en RA ha demostrado ser un método de aprendizaje activo ya que es capaz de convertir de forma rápida y eficiente la información adquirida en memoria a largo plazo (Santos *et al.*, 2014). Los materiales de aprendizaje, como videos o como parte de una simulación o un juego, están disponibles para que los instructores los utilicen para involucrar a los estudiantes. Según Wanis (2019), la RA combina objetos reales y virtuales en su propio entorno y se la conoce como una tecnología que tiene la capacidad de superponer objetos virtuales en nuestro mundo real en tiempo real. La realidad virtual, por otro lado, se conoce generalmente como una tecnología informática totalmente inmersiva que permite al usuario interactuar con el espacio de trabajo digital de una manera única. Por otro lado, MR combina elementos del mundo real y virtual para crear una experiencia inmersiva. Utiliza tecnologías como AR y VR para superponer objetos digitales en el entorno físico.

Según Webb *et al.* (2022) muchas investigaciones anteriores han sugerido que las simulaciones por computadora pueden apoyar el aprendizaje de conceptos difíciles por parte de estudiantes de secundaria. Siguiendo a Elmqaddem (2019) en el sector de la educación y la formación, permite a los técnicos, por ejemplo, aprender nuevos procedimientos en condiciones reales. Ante un nuevo dispositivo, la persona puede descubrir paso a paso el procedimiento de desmontaje viendo aparecer las instrucciones en tiempo real. *HoloLens*, por ejemplo, permite a los estudiantes de medicina manipular y visualizar el cuerpo humano con una precisión sin precedentes. En el ámbito cultural, las aplicaciones de realidad aumentada permiten a turistas o visitantes de museos descubrir la historia de lugares u obras con sólo apuntar la

cámara de su smartphone en su dirección. Siguiendo a Ke y Hsu (2015), *Wikitude*, una aplicación móvil de RA basada en la ubicación aprovecha el GPS incorporado en los dispositivos móviles para rastrear la ubicación real de un usuario y presentar datos virtuales contextualmente relevantes de los puntos de referencia circundantes (por ejemplo, edificios, parques y tiendas). Las aplicaciones de RA también pueden funcionar sin restricciones de ubicación y utilizar imágenes y objetos del mundo real como “triggers” para activar la superposición de información digital para apoyar el aprendizaje. Por ejemplo, la aplicación *Aurasma* permite a sus usuarios ver “Aura”, un artefacto multimedia que puede ser una animación o un videoclip, apuntando sus dispositivos móviles a un disparador designado del mundo real.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, el aprendizaje colaborativo asistido por computadora móvil (MCSCCL, siglas en inglés) se refiere a la práctica de creación de significado por parte de grupos de individuos en el contexto de una actividad conjunta mediada a través de la computación móvil (Ke y Hsu, 2015). En una revisión reciente de estudios empíricos sobre MCSCCL, Hsu y Ching (2013) encontraron múltiples formas en las que la informática móvil mediaba la creación de significado en una actividad conjunta.

En particular, los dispositivos móviles interconectados de forma inalámbrica pueden: 1) facilitar el intercambio de información y la provisión de comentarios instantáneos; y 2) proporcionar a las personas diferentes partes de una tarea de aprendizaje grupal y coordinar la interacción orientada a la tarea. Sin embargo, aunque Webb *et al.* (2022) sugieren que existen beneficios de la realidad virtual para el aprendizaje, concluyen que no hay suficientes estudios para examinar qué factores pedagógicos pueden ser importantes, o si el aprendizaje colaborativo en estos entornos puede ser beneficioso (Merchant *et al.*, 2014). Whewell *et al.* (2022) exploraron diferentes combinaciones de tecnologías digitales inmersivas a través de una comunidad conectada, señalando que tanto el conectivismo como el constructivismo resaltan la importancia de construir relaciones sociales entre estudiantes en un contexto de aprendizaje. Alalwan *et al.* (2020) indican que comprender los desafíos del uso de la realidad virtual y la realidad aumentada en la enseñanza de materias científicas proporcionaría los medios para que los responsables de las políticas educativas apoyen las medidas necesarias para reflexionar de manera efectiva sobre las tendencias actuales y así desarrollar un cambio educativo.

El presente trabajo tiene como objetivo principal revisar sistemáticamente la literatura sobre el impacto de las experiencias colaborativas mediante el uso de RA, RV y RM. En esta revisión se plantea la discusión sobre los objetivos y aportaciones de los estudios incluidos en la revisión, así como las limitaciones y desafíos que enfrenta la implementación de estas tecnologías en entornos colaborativos de aprendizaje.

Asimismo, los objetivos específicos de la revisión se centran en presentar una revisión paraguas que establezca el estado actual del arte sobre la temática, analizar y evaluar la calidad por separado tanto de los estudios experimentales como observacionales incluidos en la revisión, y discutir sobre los objetivos y principales

aportaciones de los estudios incluidos en la revisión, así como sobre las limitaciones del uso de AR y VR en entornos colaborativos.

2. MÉTODO

Para la selección de estudios se ha elaborado la revisión sistemática siguiendo los protocolos de la declaración PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).

2.1. *Criterios de elegibilidad*

Se han considerado los siguientes criterios de inclusión: estudios escritos en español e inglés; manuscritos revisados por pares; trabajos con acceso a texto completo. Por otro lado, como criterios de exclusión se rechazaron tesis doctorales y manuscritos de fuentes poco fiables. La muestra de la revisión sistemática está compuesta por estudios que han utilizado la RV, RA o RM en experiencias didácticas colaborativas, y por estudios que han teorizado sobre sus posibilidades en el contexto educativo.

2.2. *Fuentes de información y estrategia de búsqueda*

La ubicación de los estudios fue el 23 de mayo de 2023 en dos de las bases de datos informáticas en línea más importantes de las áreas de Ciencias Sociales y de la Salud: ISI Web Of Science y SCOPUS. Por decisión editorial, finalmente se actualizó la ubicación de los estudios al 13 de mayo de 2024. En la Tabla 1 se muestra el detalle de las búsquedas en JCR y en SCOPUS, utilizando la siguiente expresión de búsqueda: [collaborative learning AND VR OR virtual reality OR AR OR augmented reality OR MR OR mixed reality]. La búsqueda se filtró en SCOPUS por título, resumen y palabras clave, y en ISI Web Of Science por TOPIC, desde 2009. Se elaboró una tabla cuantitativa ad-hoc, ordenando por año y asignando a los estudios un número de registro que permitió su posterior selección en su clasificación. fase.

2.3. *Proceso de selección de estudios y extracción de datos*

Durante la revisión del texto completo, el revisor evaluó la elegibilidad de los estudios según los criterios de inclusión y exclusión predefinidos. En este caso, como solo una persona realizó el proceso de selección del estudio, es importante asegurarse de que el proceso sea imparcial y exhaustivo. Esto se logró haciendo que un segundo revisor examinara de forma independiente un subconjunto aleatorio de los estudios para garantizar la coherencia en el proceso de selección. En cuanto al proceso de extracción de datos, los datos se extrajeron utilizando un formulario estandarizado para garantizar la coherencia y precisión. En este caso, la extracción de datos fue realizada por una sola persona y registrada en una hoja de cálculo Excel que incluyó información sobre el diseño de cada estudio, las características de los participantes,

las intervenciones, los resultados y el riesgo de sesgo, entre otros aspectos relevantes, lo que ayudó a garantizar que los datos se recopilasen de manera coherente y precisa, mejorando la calidad y la fiabilidad de la revisión sistemática.

Por otra parte, para analizar la producción científica se utilizó la Guía para la Evaluación de la Calidad de la Herramienta para Revisiones Sistemáticas y Metanálisis del Instituto Nacional del Corazón, los Pulmones y la Sangre (NHLBI). La guía del NHLBI (2020) es una herramienta bien establecida y ampliamente reconocida en el ámbito de la medicina y la salud. Su uso proporciona credibilidad y confiabilidad a la evaluación de la calidad de la revisión sistemática. Asimismo, proporciona un marco estandarizado y sistemático para evaluar la calidad de la evidencia científica, incluyendo consideraciones sobre la metodología de los estudios incluidos, la claridad y la coherencia en la presentación de los resultados, entre otros aspectos relevantes para el área temática de la presente revisión.

Por otro lado, se utilizó la escala *Quality Assessment of Controlled Intervention Studies* para evaluar los estudios experimentales originales, en los cuales se implementa una intervención o tratamiento y se compara con un grupo de control. La escala se centra en varios dominios clave de calidad metodológica, como el diseño del estudio, la asignación al azar, el ocultamiento de la asignación, el cegamiento de los participantes y los evaluadores, la comparabilidad de los grupos al inicio del estudio, el manejo de desviaciones del protocolo y la tasa de abandono, entre otros. Cada dominio se evalúa mediante una serie de criterios específicos, y se asigna una puntuación a cada estudio en función del cumplimiento de esos criterios. Esto permite una evaluación cuantitativa de la calidad de los estudios incluidos en la revisión.

Finalmente, se utilizó la escala *Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies* para evaluar los estudios observacionales originales, como estudios de cohorte y estudios transversales, que no involucran intervenciones experimentales. Al igual que la escala para estudios experimentales, esta herramienta se centra en varios dominios de calidad metodológica relevantes para estudios observacionales, como el diseño del estudio, el tamaño y representatividad de la muestra, la validez y fiabilidad de las mediciones, el manejo de factores de confusión y sesgos, y el seguimiento de los participantes. Cada dominio se evalúa mediante criterios específicos, y se asigna una puntuación a cada estudio en función de su cumplimiento, lo que permite una evaluación cuantitativa de su calidad.

Ambas herramientas están diseñadas para ser utilizadas por revisores sistemáticos como parte del proceso de evaluación crítica de la literatura científica. Permiten una evaluación estandarizada y rigurosa de la calidad metodológica de los estudios incluidos en la revisión, lo que contribuye a la validez y fiabilidad de los hallazgos de la revisión. Para medir la calidad de los estudios experimentales y de los estudios de intervención controlada o de cohorte observacional y transversales, se siguieron los criterios de calidad de las herramientas de evaluación de calidad de la NHLBI, utilizando puntos de corte que definen una escala de 1 a 4 estrellas de calidad siguiendo el número de criterios que sí se cumplen [1 estrella, ★☆☆☆ (<3), 2 estrellas, ★★☆☆ (3-6), 3

estrellas, ★★☆☆ (7-10), 4 estrellas, ★★★★★ (11-14)]. Las herramientas de evaluación de calidad del NHLBI (2020) no están diseñadas para evaluar la calidad de artículos en el campo de la educación. Sin embargo, las respuestas proporcionadas anteriormente se basan en las secciones de la herramienta que son aplicables a esta revisión.

3. RESULTADOS

La búsqueda arrojó 3227 resultados en SCOPUS (1656 de actas de congresos, 978 artículos de revistas y 455 de libros), resultando 36 revisiones, 610 artículos, 142 capítulos de libros y el resto sin especificar. La búsqueda en WOS con la misma cadena de búsqueda, buscando palabras en los campos de búsqueda por “título”, arrojó 75963 resultados, quedando 2497 para el área de Investigación Educativa en Educación. En total, en la primera fase de identificación se identificaron 5724 registros. La Tabla 1 muestra el detalle de las búsquedas en JCR y en SCOPUS.

En la segunda fase de clasificación se filtró la búsqueda de artículos en acceso abierto y se eliminaron registros por no cumplir con los criterios de inclusión y exclusión, obteniendo un total de 696 resultados en SCOPUS y 815 resultados en WOS, haciendo un total de 1511 registros. En la fase de elegibilidad, y luego de la lectura del resumen, se descartaron 1274 estudios por no cumplir con los criterios

TABLA 1
 FASES DE IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Year	Identificación		Clasificación	
	JCR	SCOPUS	JCR	SCOPUS
2024	210	183	63	47
2023	410	496	157	110
2022	420	487	116	78
2021	378	351	139	73
2020	316	287	114	57
2019	230	228	82	46
2018	123	164	44	32
2017	128	140	46	22
2016	82	109	22	17
2015	55	97	6	20
2014	28	117	6	12
2013	39	125	4	17
2012	27	108	8	13
2011	17	114	3	8
2010	16	100	3	15
2009	18	121	2	13

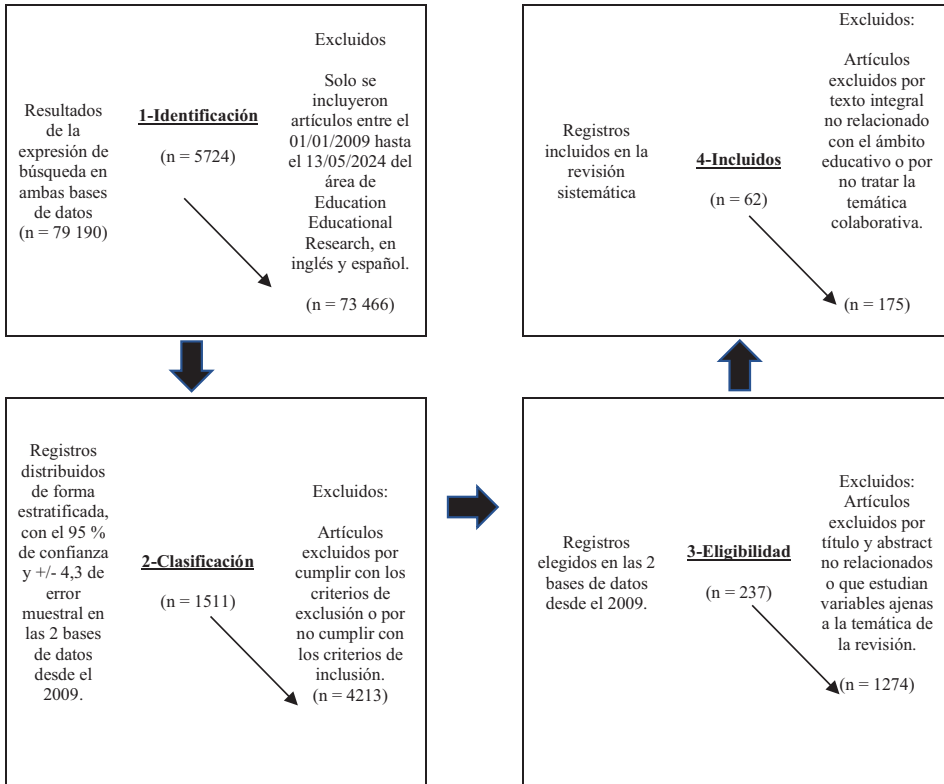
Fuente: Elaboración propia, basada en datos extraídos en WoS y SCOPUS

de inclusión y por no adaptarse a la línea temática de la revisión sistemática, resultando 237 estudios. Finalmente, en la fase de inclusión de artículos para revisión se seleccionaron 62 trabajos. En la figura 1 se puede ver un diagrama de flujo del proceso de selección de artículos.

En esta revisión se analizaron 62 estudios centrados en el aprendizaje colaborativo a través de RA, RV y RM, comprendiendo 7 revisiones teóricas (Tabla 2, Anexo 1), 55 estudios originales, 21 experimentales (5 RV, 8 RA y 8 RM) (Tabla 3, Anexo 2) y 34 observacionales (10 RV, 5 RA y 19 RM) (Tabla 4, Anexo 3). Tomando la matriz de los 55 estudios originales incluidos en la revisión, hay 15 estudios (28 %) que analizan el impacto del trabajo colaborativo a través de la RV, 13 estudios (23 %) que analizan el impacto del trabajo colaborativo a través de la RA y 27 estudios (49 %) que analizan el impacto del trabajo colaborativo a través de la RM.

En la Figura 2 se comparan los porcentajes de cumplimiento de cada uno de los 14 criterios de evaluación, por un lado, de la *Quality Assessment Tool for*

FIGURA 1
 DIAGRAMA DE FLUJO DEL PROCESO DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS



Observational Cohort and Cross-Sectional Studies para evaluar los estudios observacionales originales, y por otro, de la *Quality Assessment of Controlled Intervention Studies* para evaluar los estudios experimentales originales.

En la Figura 3 se compara la calidad de los estudios observacionales y experimentales incluidos en la revisión sistemática.

FIGURA 2

CUMPLIMIENTO DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE LA NHLBI (2020)

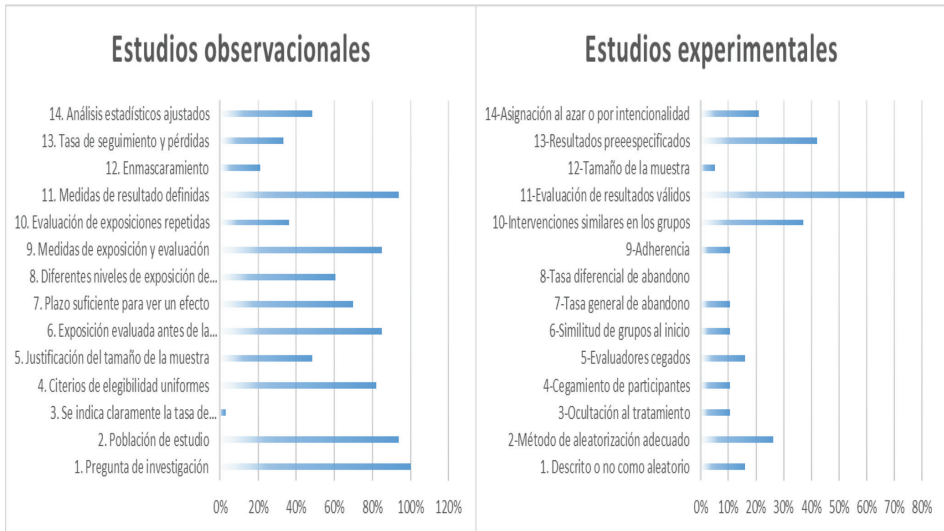
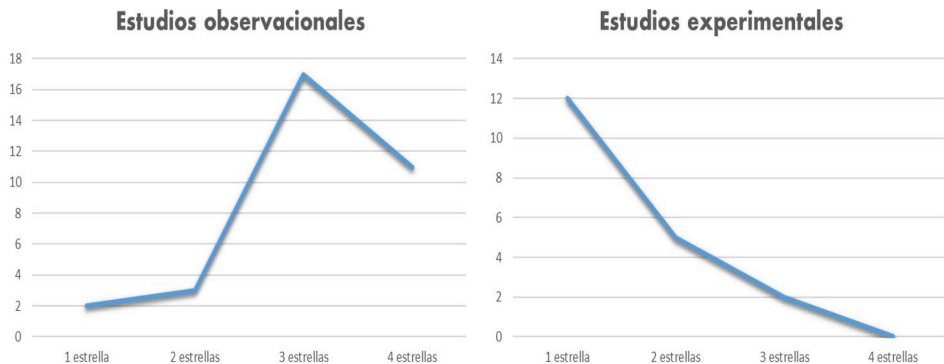


FIGURA 3

CALIDAD DE LOS ESTUDIOS OBSERVACIONALES Y EXPERIMENTALES INCLUIDOS EN LA REVISIÓN



Se puede apreciar que los estudios observacionales presentaron mayor calidad en comparación con los estudios experimentales, teniendo en cuenta los 14 criterios de evaluación de ambas herramientas de evaluación de la NHLBI (2020). En orden decreciente, los estudios observacionales obtuvieron 3 estrellas en un 52 %, 4 estrellas en un 33 %, 2 estrellas en un 9 % y 1 estrella en un 6 %. Por otro lado, los estudios experimentales obtuvieron 1 estrella en un 63 %, 2 estrellas en un 26 %, 3 estrellas en un 11 % y 4 estrellas en un 0 %.

4. DISCUSIÓN

4.1. *Objetivos y principales aportaciones de los estudios incluidos en la revisión*

Los estudios se centran en explorar los beneficios y aplicaciones de la RA y la RV en la educación, así como en el aprendizaje colaborativo. Muchos de ellos también buscan comprender cómo estas tecnologías pueden mejorar la interacción social, la creatividad y la generación de ideas en el aprendizaje colaborativo (Rodríguez *et al.*, 2018; Sanabria y Lizárraga, 2017). Algunos estudios incluidos en la revisión sistemática tienen el objetivo de explorar, desarrollar y validar la efectividad de la RV y la RA en el aprendizaje colaborativo (Ke y Hsu, 2015; Lindgren *et al.*, 2016; Veer *et al.*, 2022; Watson y Livingstone, 2018). Estos estudios buscan investigar las formas en que estas tecnologías pueden mejorar la experiencia de aprendizaje, fomentar la colaboración y mejorar el rendimiento académico en diferentes áreas, como biología, educación tecnológica, geografía e ingeniería, centrándose en diferentes grupos de edad.

Los estudios también se centran en el desarrollo de interfaces colaborativas en entornos de RV y RA, así como en la identificación de los efectos de los sistemas hápticos y modelos 3D en el aprendizaje (Kucukyilmaz y Issak, 2019; Webb *et al.*, 2022). Además, algunos estudios han comparado los resultados del aprendizaje colaborativo en entornos de realidad virtual y realidad aumentada con los libros de texto tradicionales. Algunos estudios han buscado comparar el rendimiento de los estudiantes en entornos virtuales con el uso de libros de texto convencionales (de Back *et al.*, 2020). Otros buscan desarrollar herramientas mejoradas con RA y RV y evaluar su efectividad en el aprendizaje (Sanabria y Lizárraga, 2017), y otros exploran cómo se pueden superar las limitaciones técnicas para mejorar la experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos de RA y RV (Alhumaidan *et al.*, 2018; Ahsen *et al.*, 2019; Bekele *et al.*, 2021; Jovanović y Milosavljević, 2022; Rusli *et al.*, 2023)

Aunque algunos de los objetivos de los estudios que se centran en la realidad aumentada RA y RV pueden complementarse, existen algunas diferencias notables. Los estudios que se centran en la RA generalmente buscan examinar cómo la tecnología RA puede mejorar la experiencia de aprendizaje, por ejemplo, cómo se puede utilizar la RA para mejorar la comprensión de conceptos abstractos o para mejorar la interacción entre los estudiantes y el material de aprendizaje. También

se han realizado estudios para explorar cómo la RA puede mejorar la creatividad y la colaboración en el aula (Chung *et al.*, 2021; Matcha y Rambli, 2013; Sanabria y Lizárraga, 2017; Strada *et al.*, 2023).

Por otro lado, los estudios que se centran en la realidad virtual generalmente buscan examinar cómo la tecnología de realidad virtual puede mejorar la experiencia de aprendizaje inmersivo y proporcionar a los estudiantes un entorno simulado para experimentar situaciones de la vida real (de Back *et al.*, 2020; Lindgren *et al.*, 2016; McArdle *et al.*, 2011). También se han realizado estudios para explorar cómo la realidad virtual puede mejorar la colaboración y la resolución de problemas entre los estudiantes (Wang *et al.*, 2021; Webb *et al.*, 2022).

En síntesis, los estudios de realidad aumentada se centran en cómo la tecnología puede mejorar la comprensión y la interacción, mientras que los estudios de realidad virtual se centran en proporcionar una experiencia de aprendizaje inmersiva y simulada. En conclusión, estos estudios resaltan la importancia de la realidad mixta en el aprendizaje colaborativo y sugieren que estas tecnologías tienen el potencial de mejorar significativamente el aprendizaje colaborativo y el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, se demuestra que las tecnologías también pueden mejorar la interacción social y la creatividad, mejorando significativamente el aprendizaje y la colaboración en un futuro próximo.

Respecto a las principales contribuciones de los artículos revisados, AR y VR son tecnologías que tienen un gran potencial en diferentes áreas de aplicación, como entretenimiento, turismo, arquitectura, medicina, educación e industria. En particular, la realidad virtual inmersiva mejora el aprendizaje colaborativo, especialmente en la comprensión espacial y la navegación, y puede mejorar la participación de los estudiantes en una tarea colaborativa de resolución de problemas y mejorar la comunicación grupal colaborativa (de Back *et al.*, 2020). También es digno de mención el potencial de los entornos virtuales colaborativos (CVE, en sus siglas en inglés) para apoyar las interacciones sociocomunicativas en personas con trastorno del espectro autista (TEA) (Wallace *et al.*, 2017). Por otro lado, el conocimiento de los contenidos tecnológicos pedagógicos (TPACK) es importante para docentes y estudiantes en el diseño e implementación de tecnologías educativas. En este sentido, el diseño de dispositivos de realidad aumentada móvil tendió a promover mejor las competencias de conocimiento tecnológico, mientras que la visualización de móviles con tecnología AR pareció apoyar mejor el desarrollo del conocimiento de contenidos, aumentando en ambos casos el interés científico de los estudiantes y sus habilidades de colaboración. (Ke y Hsu, 2015).

Las tecnologías RA y RV tienen un gran potencial para mejorar el aprendizaje colaborativo y la interacción sociocomunicativa en diferentes áreas de aplicación, pero es necesario seguir investigando el uso de estas tecnologías en entornos educativos reales y la evaluación de su eficacia para mejorar su aprendizaje y colaboración grupal (Wallace *et al.*, 2017). La RA y la RV también son herramientas eficaces para mejorar la educación y la comprensión de las ciencias, transformando el aprendizaje

pasivo en interacciones atractivas con objetos 3D y mejorando la motivación de los estudiantes para la intervención (McArdle *et al.*, 2011; Stromberga *et al.*, 2021; Tüzün *et al.*, 2019; Watson y Livingstone, 2018; Webb *et al.*, 2022)

En cuanto al aprendizaje de habilidades sociales, la intervención mediante AR/VR ha demostrado ser efectiva en la mayoría de los estudios, lo que sugiere que la combinación de estas tecnologías puede proporcionar una intervención más efectiva (Mosher y Carreon, 2021). En el campo de la medicina, la RA y la RV también mejoran el aprendizaje de habilidades prácticas y la comprensión de la anatomía. En particular, la RM ha demostrado valor para facilitar oportunidades de aprendizaje significativas y mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre sistemas dinámicos y conceptos de control (Richards, 2023). Asimismo, las tecnologías RV y RA son valiosas herramientas complementarias a los métodos de enseñanza tradicionales, proporcionando una experiencia educativa atractiva y motivadora. Sin embargo, su eficacia depende de varios factores y requiere más investigación.

4.2. Limitaciones del uso de AR y VR en entornos colaborativos

Siguiendo a Fu y Liu (2018), debido a la singularidad de los proyectos de construcción, la aplicación de RA/RA (por ejemplo, inversión en equipos y simulación de construcción) puede resultar en un alto costo y consumo de tiempo. Para la realidad virtual, sus principales deficiencias son un efecto de inmersión limitado, retroalimentación sensorial inadecuada (es decir, sentido virtual principal, menos en sentido auditivo, háptico y otros), falta de comodidad para el usuario (cinetosis, dificultades en el cuerpo), y el costo o accesibilidad a esta tecnología. En esta línea, según Elmqaddem (2019) la accesibilidad de la RV y la RA es el principal elemento que debería ayudar a popularizar estas tecnologías. Google fue el pionero en proponer plataformas y cascos de realidad virtual baratos que comenzaron con el cartón de Google en 2014 (la primera plataforma de realidad virtual y cascos de realidad virtual). En 2016, Google presentó una nueva plataforma de realidad virtual y unos auriculares llamados *Daydream* (que cuestan menos de 50 euros). Dado que la accesibilidad de la realidad virtual es muy importante, *Oculus* ha estado trabajando en el proyecto de nuevos visores. Para beneficiarnos de los cascos de realidad virtual de mejor calidad como *Oculus Rift*, debíamos tener una computadora costosa (que satisficiera las necesidades de *Oculus Rift*). Y el propio *Oculus Rift* se propuso por 700 euros. Siguiendo a Miller *et al.* (2020) los auriculares portátiles, como *Microsoft HoloLens*, son cada vez más comunes y son un ejemplo de nuevas tecnologías que están maduras para una mayor investigación desde una perspectiva de investigación educativa. *Microsoft HoloLens* es una computadora portátil con Windows 11 que permite la interacción con MR. El *head-mounted display* (HMD) superpone imágenes virtuales tridimensionales (3D) en el mundo real, lo que permite a los usuarios interactuar con estas proyecciones holográficas mediante comandos de voz y gestos. Según Sonntag y Bodensiek (2022) la mayor parte de la

investigación en este campo todavía se limita a la realidad aumentada (AR) basada en tabletas, aunque la RM a través de dispositivos montados en la cabeza (HMD, siglas en inglés) ofrece posibilidades avanzadas para apoyar a los estudiantes en actividades de aprendizaje basadas en el laboratorio: el uso de un HMD permite la experimentación con las manos libres, las representaciones o simulaciones virtuales pueden mostrarse y percibirse tridimensionalmente y superponerse al entorno físico de una forma más natural, y una interacción intuitiva basada en gestos con los elementos virtuales. Por tanto, MR-HMD es capaz de combinar el aprendizaje en el laboratorio con las ventajas de las simulaciones interactivas por ordenador como *PbeT*. Los pocos estudios que utilizan explícitamente MR-HMD indican un impacto positivo en el conocimiento conceptual (Scaravetti y Doroszewski, 2019; Sonntag *et al.* (2019). Los MR-HMD recientemente disponibles en el mercado, como *Microsoft HoloLens 2*, que se utilizan en el estudio de Sonntag y Bodensiek (2022) están equipados con funciones integradas de seguimiento ocular.

Por otro lado, en el estudio de McArdle *et al.* (2011) planearon que si CLEV-R proporciona acceso asincrónico al material de lectura a través de la biblioteca, la lectura sincrónica es donde tiene lugar la mayor parte del aprendizaje. Al ofrecer ambas formas de *e-learning*, corresponde al estudiante decidir cuál le resulta más beneficiosa. Asimismo, CLEV-R ofrece pocas oportunidades para la comunicación en línea asincrónica, como tableros de mensajes, correo electrónico y foros. Estos se pueden incorporar fácilmente al diseño y formar el foco de estudios futuros para determinar cómo se comparan con la comunicación en tiempo real que ofrece actualmente CLEV-R y, en última instancia, mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existen limitaciones técnicas en el uso de tecnologías RM, especialmente en la subcategoría AR, como el tiempo de respuesta en entornos colaborativos. Además, habrá dificultades para replicar experimentos de RM en entornos y escenarios educativos reales, y ausencia de procesos de evaluación en entornos educativos colaborativos que incorporen tecnologías en el continuo de la virtualidad con la introducción de nuevas pantallas montadas en la cabeza (OHMD), como *HoloLens*, *Oculus Rift* y *HTC Vive*.

En cuanto a las dificultades de aplicar estas tecnologías en un contexto educativo, Jovanović y Milosavljević (2022) sugieren que los aspectos educativos y de resolución de problemas a través de avatares 3D podrían ser una buena forma de personalizar la experiencia y atraer usuarios para que apoyen la plataforma. Sin embargo, monitorear las actividades de los estudiantes es difícil porque la atención se centra en el entorno virtual. Se sugiere que las sesiones de clase del mundo real sean más confiables para las actividades de los estudiantes. Alalwan *et al.* (2020) indican que existe una falta de lineamientos en RV, la falta de participación a largo plazo en RA, la falta de diseño instruccional, la falta de competencia y la falta de atención enfocada en RV y RA, siendo los factores más importantes para asegurar su usabilidad en el sistema educativo.

En cuanto a la interacción, según Wanis (2019) la tecnología VR se centra en sustituir la realidad por un entorno virtual completo. Para manipular el contenido virtual en el espacio de trabajo de RA y RV, se necesita una interacción adecuada.

La interacción es uno de los temas de investigación más estudiados en la investigación de realidad virtual y realidad aumentada. La interacción con RA debería funcionar bien cuando se trata de utilizar objetos reales para manipular objetos virtuales.

La integración de las tecnologías de RM y la visualización móvil en educación superior es una contribución importante que puede mejorar la práctica educativa. RA, RV y RM tienen el potencial de mejorar la comprensión científica y la educación, y la combinación de estas tecnologías puede proporcionar una intervención más eficaz en la enseñanza de habilidades sociales. Si bien el uso de estas tecnologías emergentes en la educación tiene beneficios, también existen desafíos que deben abordarse, como la falta de competencia, el diseño instruccional limitado, la falta de atención enfocada, la falta de tiempo y los recursos ambientales limitados.

5. CONCLUSIONES

Las tecnologías de Realidad Aumentada (RA) y Realidad Virtual (RV) han emergido como herramientas poderosas en el ámbito educativo, especialmente en el fomento del aprendizaje colaborativo. Los estudios revisados reflejan un enfoque variado, desde explorar los beneficios y aplicaciones hasta el desarrollo de interfaces colaborativas y la comparación con métodos tradicionales de enseñanza. En esta revisión, se destacan las siguientes conclusiones:

- Los estudios revisados se centran en explorar cómo la RA y la RV pueden mejorar la experiencia de aprendizaje colaborativo, fomentar la interacción social, la creatividad y la generación de ideas. Además, se investiga la efectividad de estas tecnologías en diversas áreas académicas y grupos de edad. La RV se orienta hacia la creación de entornos simulados para experiencias inmersivas, mientras que la RA se enfoca en mejorar la comprensión y la interacción. Ambas tecnologías muestran un potencial significativo para mejorar el rendimiento académico y la colaboración grupal.
- A pesar de su potencial, el uso de RA y RV en entornos colaborativos enfrenta desafíos significativos. Estos incluyen altos costos de implementación, limitaciones tecnológicas como retroalimentación sensorial inadecuada y accesibilidad limitada. Además, la falta de competencia y diseño instruccional adecuado, junto con la falta de investigaciones de alta calidad, plantean barreras para su adopción efectiva en entornos educativos.
- Aunque los estudios revisados muestran resultados prometedores, se necesita una mayor investigación para comprender completamente el impacto de estas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. Es crucial abordar las limitaciones identificadas y desarrollar estrategias efectivas para su implementación en entornos educativos reales. Esto incluye mejorar la competencia en el uso de estas tecnologías, diseñar intervenciones pedagógicas efectivas y evaluar su efectividad a largo plazo.

- A la luz de los resultados, se echa en falta una mayor calidad en los estudios experimentales que trabajan experiencias colaborativas mediante el uso de RA, RV y RM. Además, se necesitan más investigaciones para determinar la efectividad de estas tecnologías en el aprendizaje colaborativo en comparación con otras herramientas de enseñanza.

6. LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Como limitaciones de la revisión se destaca un posible sesgo de selección, ya que realizó por un único revisor, lo que podría introducir sesgos. Por otro lado, aunque se utilizó una estrategia de búsqueda exhaustiva en dos bases de datos importantes, la restricción del idioma a español e inglés y la exclusión de tesis doctorales podrían haber limitado la amplitud de la muestra de estudios incluidos. Por otra parte, a pesar de los esfuerzos por garantizar la exhaustividad de la búsqueda, existe la posibilidad de que algunos estudios pertinentes no hayan sido identificados y, por lo tanto, no incluidos en la revisión. Esto podría deberse a limitaciones en los términos de búsqueda utilizados o a la falta de acceso a determinadas bases de datos o fuentes de información. Por último, podría haber limitaciones en la evaluación de la calidad metodológica, ya que, aunque se utilizaron herramientas establecidas para evaluar la calidad de los estudios incluidos, como la Guía para la Evaluación de la Calidad del NHLBI, estas herramientas pueden no ser totalmente aplicables al campo de la educación. Esto podría limitar la validez de las evaluaciones de calidad metodológica y, por lo tanto, la confiabilidad de los hallazgos de la revisión. A pesar de estas limitaciones, la revisión sistemática proporciona una visión general exhaustiva del estado actual de la literatura sobre el uso de RA, RV y RM en experiencias colaborativas en el contexto educativo. Sin embargo, se recomienda interpretar los resultados con cautela y considerar estas limitaciones al aplicar las conclusiones en la práctica educativa o al diseñar futuras investigaciones en este campo.

Respecto a futuras líneas de investigación, se necesita más investigación para evaluar la efectividad de las tecnologías de AR y VR en el aprendizaje colaborativo en comparación con otras herramientas de enseñanza. Esto incluye estudios que examinen el impacto en el rendimiento académico, la interacción social y la creatividad de los estudiantes. También es crucial investigar estrategias para mejorar la competencia y la capacitación en el uso de tecnologías de RA y RV entre educadores y estudiantes. Esto puede incluir el desarrollo de programas de formación específicos y la creación de pautas claras para el diseño e implementación de actividades educativas basadas en estas tecnologías. Por último, se recomienda investigar sobre cómo diseñar entornos educativos efectivos que integren de manera adecuada las tecnologías de RA y RV. Esto incluye explorar diferentes enfoques pedagógicos y métodos de evaluación que aprovechen al máximo el potencial de estas tecnologías para mejorar el aprendizaje colaborativo. A modo de corolario, mientras que la RA

y la RV ofrecen oportunidades emocionantes para transformar el aprendizaje colaborativo, es necesario abordar desafíos clave y seguir investigando para aprovechar plenamente su potencial en el ámbito educativo.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por la Convocatoria de Ayudas para Estancias de Investigación en el Extranjero 2022/2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahsen, T., Dogar, F. R., & Gardony, A. L. (2019). *Exploring the impact of network impairments on remote collaborative augmented reality applications*. In Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1145/3290607.3312774>
- Alalwan, N., Cheng, L., Al-Samarraie, H., Yousef, R., Alzahrani, A. I., & Sarsam, S. M. (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100876. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100876>
- Alhumaidan, H., Lo, K. P. Y., & Selby, A. (2018). Co-designing with children a collaborative augmented reality book based on a primary school textbook. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 15, 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.11.005>
- Ali, A. A., Dafoulas, G. A., & Augusto, J. C. (2019). Collaborative educational environments incorporating mixed reality technologies: A systematic mapping study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 321-332. <http://dx.doi.org/10.1109/tlt.2019.2926727>
- Baratz, G., Sridharan, P. S., Yong, V., Tatsuoka, C., Griswold, M. A., & Wish-Baratz, S. (2022). Comparing learning retention in medical students using mixed-reality to supplement dissection: a preliminary study. *International Journal of Medical Education*, 13, 107. <https://doi.org/10.5116/ijme.6250.0af8>
- Bekele, M. K., Champion, E., McMeekin, D. A., & Rahaman, H. (2021). The Influence of Collaborative and Multi-Modal Mixed Reality: Cultural Learning in Virtual Heritage. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(12), 79. <https://doi.org/10.3390/mti5120079>
- Birt, J., Moore, E., & Cowling, M. (2017). Improving paramedic distance education through mobile mixed reality simulation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.3596>
- Bölek, K. A., De Jong, G., Van der Zee, C. E., van Cappellen van Walsum, A. M., & Henssen, D. J. (2022). Mixed-methods exploration of students' motivation in using augmented reality in neuroanatomy education with prosected specimens. *Anatomical Sciences Education*, 15(5), 839-849. <https://doi.org/10.1002/ase.2116>
- Bonnat, C., & Sanchez, E. (2022). Toward a Digital Companion to Monitor a Mixed Reality Game. *International Journal of Serious Games*, 9(3), 5-21. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v9i3.504>

- Bork, F., Lehner, A., Eck, U., Navab, N., Waschke, J., & Kugelmann, D. (2021). The effectiveness of collaborative augmented reality in gross anatomy teaching: a quantitative and qualitative pilot study. *Anatomical Sciences Education*, 14(5), 590-604. <https://doi.org/10.1002/ase.2016>
- Chung, C. Y., Awad, N., & Hsiao, I. H. (2021). Collaborative programming problem-solving in augmented reality: Multimodal analysis of effectiveness and group collaboration. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 17-31. <https://doi.org/10.14742/ajet.7059>
- de Back, T. T., Tinga, A. M., Nguyen, P., & Louwse, M. M. (2020). Benefits of immersive collaborative learning in CAVE-based virtual reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00228-9>
- Dolezal, M., Chmelik, J., & Liarokapis, F. (2020). *An immersive virtual environment for collaborative geovisualization*. arXiv preprint arXiv:2010.06279. <https://doi.org/10.1109/vs-games.2017.8056613>
- Doumanis, I., Economou, D., Sim, G. R., & Porter, S. (2019). The impact of multimodal collaborative virtual environments on learning: A gamified online debate. *Computers & Education*, 130, 121-138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.017>
- Du, J., & DeWitt, D. (2023). Technology acceptance of a wearable collaborative augmented reality system in learning chemistry among junior high school students. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 106-119. <https://doi.org/10.33902/jpr.202425282>
- Elmqaddem, N. (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?. *International journal of emerging technologies in learning*, 14(3). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289>
- Essmiller, K., Asino, T. I., Ibukun, A., Alvarado-Albertorio, F., Chaivisit, S., Do, T., & Kim, Y. (2020). Exploring mixed reality based on self-efficacy and motivation of users. *Research in Learning Technology*, 28, 1-14. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2331>
- Frank, J. A., & Kapila, V. (2017). Mixed-reality learning environments: Integrating mobile interfaces with laboratory test-beds. *Computers & Education*, 110, 88-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.009>
- Fu, M., & Liu, R. (2018). *The application of virtual reality and augmented reality in dealing with project schedule risks*. In Proceedings of the Construction Research Congress (pp. 429-438). <https://doi.org/10.1061/9780784481264.042>
- Ghobadi, M., Shirowzhan, S., Ghiai, M. M., Mohammad Ebrahimzadeh, F., & Tahmasebinia, F. (2022). Augmented reality applications in education and examining key factors affecting the users' behaviors. *Education Sciences*, 13(1), 10. <https://doi.org/10.3390/educsci13010010>
- Hamzah, F., Abdullah, A. H., & Ma, W. (2024). Advancing Education through Technology Integration, Innovative Pedagogies and Emerging Trends: A Systematic Literature Review. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 41(1), 44-63. <https://doi.org/10.37934/araset.41.1.4463>
- Hsu, Y. C., & Ching, Y. H. (2013). Mobile app design for teaching and learning: Educators' experiences in an online graduate course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 117-139. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1542>
- Jovanović, A., & Milosavljević, A. (2022). VoRtex Metaverse platform for gamified collaborative learning. *Electronics*, 11(3), 317. <https://doi.org/10.3390/electronics11030317>

- Ke, F., & Hsu, Y. C. (2015). Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.003>
- Kucukyilmaz, A., & Issak, I. (2019). Online identification of interaction behaviors from haptic data during collaborative object transfer. *IEEE Robotics and Automation Letters*, 5(1), 96-102. <https://doi.org/10.1109/lra.2019.2945261>
- Leonard, S. N., & Fitzgerald, R. N. (2018). Holographic learning: A mixed reality trial of Microsoft HoloLens in an Australian secondary school. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2160>
- Li, C., Jiang, Y., Ng, P. H., Dai, Y., Cheung, F., Chan, H. C., & Li, P. (2024). *Collaborative Learning in the Edu-Metaverse Era: An Empirical Study on the Enabling Technologies*. IEEE Transactions on Learning Technologies. <https://doi.org/10.1109/tlt.2024.3352743>
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174-187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.001>
- Lu, S. J., Lin, Y. C., Tan, K. H., & Liu, Y. C. (2022). Revolutionizing elementary disaster prevention education and training via augmented reality-enhanced collaborative learning. *International Journal of Engineering Business Management*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.1177/18479790211067345>
- Matcha, W., & Rambli, D. R. A. (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning. *Procedia computer science*, 25, 144-153. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.018>
- McArdle, G., Schön, B., & Bertolotto, M. (2011). *Assessing the application of 3D collaborative interfaces within an immersive virtual university*. In Virtual Immersive and 3D Learning Spaces: Emerging Technologies and Trends (pp. 1-24). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-825-4.ch001>
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033>
- Miller, J., Hoover, M., & Winer, E. (2020). Mitigation of the Microsoft HoloLens' hardware limitations for a controlled product assembly process. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 109, 1741-1754. <https://doi.org/10.1007/s00170-020-05768-y>
- Minty, I., Lawson, J., Guha, P., Luo, X., Malik, R., Cerneviciute, R., ... & Martin, G. (2022). The use of mixed reality technology for the objective assessment of clinical skills: a validation study. *BMC Medical Education*, 22(1), 639. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03701-3>
- Mosher, M. A., & Carreon, A. C. (2021). Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual and mixed reality. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2626>
- Motejlek, J., & Alpay, E. (2021). Taxonomy of virtual and augmented reality applications in education. *IEEE transactions on learning technologies*, 14(3), 415-429. <https://doi.org/10.1109/tlt.2021.3092964>
- National Heart, Lung, and Blood Institute (NHLBI) (2020). *Study quality assessment tools*.

- Niculescu, A., & Thorsteinnsson, G. (2011). Enabling idea generation through computer-assisted collaborative learning. *Studies in Informatics and Control*, 20(4), 403-410. <https://doi.org/10.24846/v20i4y201108>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>
- Pan, X., Zheng, M., Xu, X., & Campbell, A. G. (2021). Knowing your student: targeted teaching decision support through asymmetric mixed reality collaborative learning. *IEEE Access*, 9, 164742-164751. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3134589>
- Peramunugamage, A., Ratnayake, U. W., & Karunanayaka, S. P. (2022). Systematic review on mobile collaborative learning for engineering education. *Journal of Computers in Education*, 10(1), 83-106. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00223-1>
- Pickering, J. D., Panagiotis, A., Ntakakis, G., Athanassiou, A., Babatsikos, E., & Bamidis, P. D. (2022). Assessing the difference in learning gain between a mixed reality application and drawing screencasts in neuroanatomy. *Anatomical Sciences Education*, 15(3), 628-635. <https://doi.org/10.1002/ase.2113>
- Radu, I., Tu, E., & Schneider, B. (2020). *Relationships between body postures and collaborative learning states in an augmented reality study*. En Artificial Intelligence in Education: 21st International Conference, AIED 2020, Ifrane, Morocco, July 6–10, 2020, Proceedings, Part II 21 (pp. 257-262). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52240-7_47
- Richards, S. (2023). Student Engagement Using HoloLens Mixed-Reality Technology in Human Anatomy Laboratories for Osteopathic Medical Students: an Instructional Model. *Medical Science Educator*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01728-9>
- Robinson, B. L., Mitchell, T. R., & Brenseke, B. M. (2020). Evaluating the use of mixed reality to teach gross and microscopic respiratory anatomy. *Medical Science Educator*, 30(4), 1745-1748. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01064-2>
- Rodriguez, C., Hudson, R., & Niblock, C. (2018). Collaborative learning in architectural education: Benefits of combining conventional studio, virtual design studio and live projects. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 337-353. <https://doi.org/10.1111/bjet.12535>
- Rusli, K. D. B., Lau, S. T., Tan, J. Z., & Liaw, S. Y. (2023). Academic-Practice Collaboration Using Virtual Telesimulation to Support Students' Clinical Practice. *Nurse Educator*, 48(1), E6-E10. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000001243>
- Sanabria, J. C., & Lizárraga, J. (2017). Enhancing 21st century skills with AR: Using the gradual immersion method to develop collaborative creativity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 487-501. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00627a>
- Santos, M. E. C., Chen, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Miyazaki, J., & Kato, H. (2014). Augmented reality learning experiences: survey of prototype design and evaluation. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7, 38-56. <https://doi.org/10.1109/tlt.2013.37>
- Scaravetti & D. Doroszewski (2019). Augmented reality experiment in higher education, for complex system appropriation in mechanical design, *Procedia CIRP*, 84, 197. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2019.04.284>

- Schaffernak, H., Moesl, B., Vorraber, W., Holy, M., Herzog, E. M., Novak, R., & Koglbauer, I. V. (2022). Novel mixed reality use cases for pilot training. *Education Sciences, 12*(5), 345. <https://doi.org/10.3390/educsci12050345>
- Shore, J., Ravindran, A. V., Gonzalez, V. A., & Giacaman, N. (2023). Using augmented reality in aec tertiary education: a collaborative design case. *Journal of Civil Engineering Education, 149*(1), 04022009. [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.2643-9115.0000069](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.2643-9115.0000069)
- Silseth, K., Steier, R., & Arnseth, H. C. (2024). Exploring students' immersive VR experiences as resources for collaborative meaning making and learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 1*-26. <https://doi.org/10.1007/s11412-023-09413-0>
- Simone, M., Galati, R., Barile, G., Grasso, E., De Luca, R., Cartanese, C., ... & Grassi, G. (2021). Remote mentoring in laparotomic and laparoscopic cancer surgery during Covid-19 pandemic: an experimental setup based on mixed reality. *Medical Education Online, 26*(1), 1996923. <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1996923>
- Sofianidis, A. (2022). Why do students prefer augmented reality: A mixed-method study on preschool teacher students' perceptions on self-assessment AR quizzes in science education. *Education sciences, 12*(5), 329. <https://doi.org/10.3390/educsci12050329>
- Sonntag, G., Albuquerque, M., Magnor, & O. Bodensiek (2019). Hybrid learning environments by data-driven augmented reality. *Procedia Manuf., 31*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.03.006>
- Sonntag, D., & Bodensiek, O. (2022). How mixed reality shifts visual attention and success in experimental problem solving. *Physical Review Physics Education Research, 18*(2), 023101. <https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.18.023101>
- Stojanovska, M., Tingle, G., Tan, L., Ulrey, L., Simonson-Shick, S., Mlakar, J., ... & Wish-Baratz, S. (2020). Mixed reality anatomy using Microsoft HoloLens and cadaveric dissection: a comparative effectiveness study. *Medical science educator, 30*, 173-178. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00834-x>
- Strada, F., Lopez, M. X., Fabricatore, C., dos Santos, A. D., Gyaurov, D., Battezzorre, E., & Bottino, A. (2023). Leveraging a collaborative augmented reality serious game to promote sustainability awareness, commitment and adaptive problem-management. *International Journal of Human-Computer Studies, 172*, 102984. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102984>
- Stromberga, Z., Phelps, C., Smith, J., & Moro, C. (2021). *Teaching with disruptive technology: the use of augmented, virtual, and mixed reality (HoloLens) for disease education*. In Biomedical Visualisation (pp. 147-162). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61125-5_8
- Tüzün, H., Bilgiç, H. G., & Elçi, S. Y. (2019). The effects of 3D multi-user virtual environments on collaborative learning and social presence. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(3), 221-231. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019349247>
- Vasilevski, N., & Birt, J. (2020). Analysing construction student experiences of mobile mixed reality enhanced learning in virtual and augmented reality environments. *Research in Learning Technology, 28*. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2329>
- Veer, V., Phelps, C., & Moro, C. (2022). Incorporating mixed reality for knowledge retention in physiology, anatomy, pathology, and pharmacology interdisciplinary education:

- a randomized controlled trial. *Medical Science Educator*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01635-5>
- Wallace, S., Parsons, S., & Bailey, A. (2017). Self-reported sense of presence and responses to social stimuli by adolescents with autism spectrum disorder in a collaborative virtual reality environment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(2), 131-141. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1234032>
- Wang, A., Thompson, M., Uz-Bilgin, C., & Klopfer, E. (2021). Authenticity, interactivity, and collaboration in virtual reality games: Best practices and lessons learned. *Frontiers in Virtual Reality*, 130. <https://doi.org/10.3389/frvir.2021.734083>
- Wanis, I. A. (2019). *A review on collaborative learning environment across virtual and augmented reality technology*. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 551, No. 1, p. 012050). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/551/1/012050>
- Watson, P., & Livingstone, D. (2018). Using mixed reality displays for observational learning of motor skills: A design research approach enhancing memory recall and usability. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2129>
- Webb, M., Tracey, M., Harwin, W., Tokatli, O., Hwang, F., Johnson, R., ... & Jones, C. (2022). Haptic-enabled collaborative learning in virtual reality for schools. *Education and Information Technologies*, 27(1), 937-960. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10639-4>
- Whewell, E., Caldwell, H., Frydenberg, M., & Andone, D. (2022). Changemakers as digital makers: Connecting and co-creating. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6691-6713. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10892-1>
- Xeferis, S., & Palaigeorgiou, G. (2019). Mixing educational robotics, tangibles and mixed reality environments for the interdisciplinary learning of geography and history. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 9(2), 82-98. <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i2.9950>

ANEXO 1

En la Tabla 2, se presenta un análisis de 7 revisiones de literatura para establecer el estado actual del arte sobre el tema, detallando el objetivo, las preguntas planteadas en el proceso de búsqueda y el aporte de cada revisión, así como los 8 criterios expuestos en la Guía para Herramienta de evaluación de criterios de calidad para revisiones sistemáticas y metaanálisis.

Si bien las revisiones tienen algunas fortalezas, como preguntas de investigación bien definidas y una presentación clara de los estudios incluidos, carecen de transparencia en la metodología utilizada para realizar la búsqueda de literatura y evaluar la calidad de los estudios, y no informan sobre la evaluación del sesgo de publicación. La mayoría de las revisiones tienen un estudio de mapeo sistemático de alta calidad que cumple con la mayoría de los criterios para la evaluación de la calidad, incluido tener una pregunta de investigación clara, una búsqueda bibliográfica exhaustiva, una revisión independiente y dual de los estudios para su inclusión y exclusión, y una evaluación independiente de la calidad de los estudios incluidos. Sin embargo, la mayoría de las revisiones no informan si se evaluó el sesgo de publicación.

TABLA 2
7 REVISIONES INCLUIDAS EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Autores	Objetivo	Preguntas	Principales contribuciones	Herramienta de evaluación de la calidad para revisiones sistemáticas y metanálisis (NHLBI)								
				1	2	3	4	5	6	7	8	
Elmqaddeem (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?	Explicar las razones detrás del nuevo auge de la RA y la RV y por qué su adopción será una realidad en la educación en un futuro próximo.	1- ¿Qué hace que la realidad aumentada y la realidad virtual ya no sean sólo un mito? 2- ¿Por qué la RA y la RV son una nueva mejora real de la enseñanza y el aprendizaje? 3- ¿Qué los hace más adecuados para el estudiante del siglo XXI que los diferentes métodos de aprendizaje que hemos conocido hasta ahora?	Se enumeran las principales áreas de aplicación de la realidad aumentada (AR), como el entretenimiento, turismo, arquitectura, medicina, educación e industria.	S	S	NR	NR	S	NR	S	NR	NA
Ali <i>et al.</i> (2019). Collaborative educational environments incorporating mixed reality technologies: A systematic mapping study.	Revisar la literatura de 2007 a 2017 sobre entornos educativos colaborativos que incorporan VR.	1- ¿Cuáles son los diferentes tipos, beneficios y desafíos del uso de tecnologías de realidad virtual y aumentada en la educación? 2- ¿Cómo se puede integrar la realidad virtual y aumentada en las prácticas docentes para mejorar los resultados de los estudiantes? 3- ¿Cuáles son los tipos, beneficios, desafíos e integración de la realidad virtual y aumentada en la educación para mejores resultados de los estudiantes?	Los resultados resaltaron la falta de investigación en la RM, especialmente en la AR, así como limitaciones técnicas como el tiempo de respuesta y la ausencia de procesos de evaluación en entornos educativos colaborativos.	S	S	S	S	S	S	S	NR	NA

(continúa)

Autores	Objetivo	Preguntas	Principales contribuciones	Herramienta de evaluación de la calidad para revisiones sistemáticas y metanálisis (NHLBI)
Wang <i>et al.</i> (2021). Authenticity, interactivity, and collaboration in virtual reality games: best practices and lessons learned.	Revisar cómo los entornos colaborativos de realidad virtual (CLEVR) influyen en el aprendizaje.	1- ¿Cómo se pueden diseñar juegos de realidad virtual para promover experiencias de aprendizaje auténticas? 2- ¿Cuáles son los elementos clave de colaboración que deberían incorporarse en los juegos de realidad virtual para mejorar los resultados del aprendizaje?	Se revisaron las prácticas para el aprendizaje colaborativo en realidad virtual y se encontró que las representaciones auténticas mejoran el aprendizaje pero requieren más tiempo y recursos. Las experiencias interactivas ayudan a aprender las relaciones espaciales mejor que las 2D.	S NA NA NA NA NA NA
Pan <i>et al.</i> (2021). Knowing your student: targeted teaching decision support through asymmetric mixed reality collaborative learning.	Conocer el funcionamiento de entornos virtuales colaborativos (CVE) creados mediante tecnologías de Realidad Mixta (MR).	1- ¿Cómo se puede utilizar el aprendizaje colaborativo de realidad mixta para respaldar la toma de decisiones docentes específicas? 2- ¿Cuál es el papel del aprendizaje colaborativo por RM asimétrico en la mejora de las interacciones profesor-alumno? 3- ¿Cuáles son las características y beneficios clave del uso del aprendizaje colaborativo de realidad mixta para la enseñanza específica en educación?	Se presenta la clasificación de los CVE de realidad mixta como simétricos/asimétricos, con LFD para visualización autoestereoscópica en CVE asimétricos. LFD utilizados en la formación veterinaria basada en RM para reducir los costos de los dispositivos.	S NA NA NA NA NA NA

(continúa)

TABLA 2

7 REVISIONES INCLUIDAS EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA (continuación)

Autores	Objetivo	Preguntas	Principales contribuciones	Herramienta de evaluación de la calidad para revisiones sistemáticas y metanálisis (NHLBI)
Motejlek & Alpay (2021). Taxonomy of virtual and augmented reality applications in education.	Analizar taxonomías de realidad virtual y aumentada existentes.	<p>1- ¿Cuáles son los diferentes tipos de aplicaciones de realidad virtual y aumentada que se han utilizado en educación?</p> <p>2- ¿Cómo se han utilizado las tecnologías de realidad virtual y aumentada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos educativos?</p>	<p>Se analizan las taxonomías existentes de realidad virtual y aumentada, mostrando lagunas de conocimiento y terminología mixta que provoca confusión. Se centra en tecnología, contenidos, gamificación y operación.</p>	S S S N S N NA

Autores	Objetivo	Preguntas	Principales contribuciones	Herramienta de evaluación de la calidad para revisiones sistemáticas y metanálisis (NHLBI)
Hamzah, F., Abdullah, A. H., & Ma, W. (2024). Advancing Education through Technology Integration, Innovative Pedagogies and Emerging Trends: A Systematic Literature Review..	Revisar el avance de la educación a través de la integración de tecnología, innovación pedagógica y tendencias emergentes, para mejorar la participación de los estudiantes, sus habilidades de pensamiento crítico y el acceso a los recursos.	1-¿Cómo el avance de la educación a través de la integración de tecnología, pedagogías innovadoras y tendencias emergentes se ha convertido en una fuerza impulsora para transformar el panorama del aprendizaje?	La tecnología en la educación mejora el aprendizaje, pero plantea desafíos como seguridad y desigualdad. Se recomienda supervisión en línea y mejorar infraestructura. Tendencias como la gamificación prometen avances, con atención a disparidades socioeconómicas y sostenibilidad. Las plataformas de realidad virtual ofrecen experiencias educativas inmersivas y personalizadas, y la realidad aumentada proporciona una visión de lente mágica de los objetos físicos que simplifica y facilita el proceso de aprendizaje.	S S S ND ND S ND ND

*S, sí; N, no; ND, no determinado; NA, no aplicable; NR, no reportado

ANEXO 2

En la Tabla 3 se detalla el objetivo y las contribuciones de los 21 estudios experimentales incluidos en la revisión, así como la evaluación de su calidad de cara a la evaluación de calidad de los estudios de intervención controlada.

La mayoría de estos estudios tienen un diseño que no implica aleatorización, los grupos eran similares al inicio del estudio en características importantes que podrían afectar los resultados, no informan la tasa general de abandono del estudio ni la tasa diferencial de abandono entre los grupos de tratamiento al final del estudio. Por otro lado, algunos estudios no involucran intervenciones, por lo que no es aplicable el cumplimiento de los protocolos de intervención o la similitud de los tratamientos de fondo. No hay información sobre la tasa diferencial de abandono entre grupos (no hay información sobre el número de participantes que abandonaron). Tampoco está claro si la tasa diferencial de deserción fue de 15 puntos porcentuales o menos. No hay información sobre el uso de otras intervenciones o tratamientos. No hay información sobre el tamaño de la muestra requerido para detectar una diferencia significativa entre los grupos del 80% en el resultado principal, y no hay información sobre si se realizaron los análisis por intencionalidad (en algunos estudios, los autores no informaron de si se trataba de un ensayo aleatorio). No está claro si el método de asignación al azar fue adecuado o si se ocultó la asignación al tratamiento. Los autores no mencionaron si los participantes y proveedores del estudio estaban cegados a la asignación del grupo de tratamiento, pero es poco probable dado que algunos estudios involucraron un juego de realidad virtual o realidad aumentada.

TABLA 3

21 ARTÍCULOS EXPERIMENTALES INCLUIDOS EN LA REVISIÓN

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Webb <i>et al.</i> (2022). Haptic-enabled collaborative learning in virtual reality for schools.	RV	S	S	S	S	S	NR	NR	NR	NR	NR	S	NR	NR	NR	★★★☆☆
de Back <i>et al.</i> (2020). Benefits of immersive collaborative learning in CAVE-based virtual reality.	RV	NR	ND	ND	NR	NR	ND	ND	ND	ND	ND	S	ND	S	S	★★★☆☆
Niculescu & Thorsteinsson (2011). Enabling idea generation through computer-assisted collaborative learning.	RV	N	S	N	ND	ND	ND	ND	ND	ND	S	S	ND	S	S	★★★☆☆
Jovanović & Milosavljević (2022). VoRtex Metaverse platform for gamified collaborative learning.	RV	NR	NA	NA	NA	NA	NR	NR	NR	NR	NA	S	NR	NR	NA	★★★☆☆
Ke & Hsu (2015). Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning.	RA	S	S	ND	ND	ND	ND	S	ND	S	S	S	S	S	S	★★★☆☆
Chung <i>et al.</i> (2021). Collaborative programming problem-solving in augmented reality: Multimodal analysis of effectiveness and group collaboration.	RA	ND	S	ND	S	ND	ND	NA	NA	ND	S	S	ND	S	ND	★★★☆☆
Bork <i>et al.</i> (2021). The effectiveness of collaborative augmented reality in gross anatomy teaching: A quantitative and qualitative pilot study.	RA	NR	NR	N	NR	NR	S	NR	NR	NR	NA	ND	ND	ND	ND	★★★☆☆
Matcha & Rambli (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning.	RA	NR	NA	NA	NA	NA	ND	NA	ND	ND	S	ND	ND	N	NA	★★★☆☆

(continúa)

TABLA 3

21 ARTÍCULOS EXPERIMENTALES INCLUIDOS EN LA REVISIÓN (Continuación)

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Alhumaidan <i>et al.</i> (2018). Co-designing with children a collaborative augmented reality book based on a primary school textbook.	RA	ND	ND	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	ND	ND	ND	ND	ND	★☆☆☆
Lu <i>et al.</i> (2022). Revolutionizing elementary disaster prevention education and training via augmented reality-enhanced collaborative learning.	RA	NR	NA	NA	NA	NA	NR	NR	NR	NA	S	S	NR	ND	ND	★☆☆☆
Sofianidis (2022). Why Do Students Prefer Augmented Reality: A Mixed-Method Study on Preschool Teacher Students' Perceptions on Self-Assessment AR	RA	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	S	N	NR	NA	★☆☆☆
Stromberga <i>et al.</i> (2021). Teaching with disruptive technology: the use of augmented, virtual, and mixed reality (HoloLens) for disease education.	RM	N	NA	NA	NA	NA	N	NA	NA	NA	NA	S	NA	S	NA	★☆☆☆
Schaffernak <i>et al.</i> (2022). Novel Mixed Reality Use Cases for Pilot Training.	RM	ND	ND	NR	NR	ND	ND	NA	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	★☆☆☆
Birt <i>et al.</i> (2017). Improving paramedic distance education through mobile mixed reality simulation.	RM	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	S	NR	NR	NA	★☆☆☆
Minty <i>et al.</i> (2022). The use of mixed reality technology for the objective assessment of clinical skills: a validation study	RM	N	NA	NA	NA	S	N	N	NA	S	N	S	N	S	NA	★☆☆☆
Pickering <i>et al.</i> (2022). Assessing the difference in learning gain between a mixed reality application and drawing screencasts in neuroanatomy.	RM	NR	NR	NR	NR	NR	NR	ND	ND	NR	ND	S	ND	S	ND	★☆☆☆

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Veer <i>et al.</i> (2022). Incorporating mixed reality for knowledge retention in physiology, anatomy, pathology, and pharmacology interdisciplinary education: a randomized controlled trial.	RM	S	S	S	ND	S	S	S	NA	ND	S	S	NR	S	S	★★★☆☆
Richards (2023). Student Engagement Using HoloLens Mixed-Reality Technology in Human Anatomy Laboratories for Osteopathic Medical Students: an Instructional Model.	RM	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NA	NA	NR	S	NR	NR	NR	★★☆☆☆
Fu & Liu (2018). The application of virtual reality and augmented reality in dealing with project schedule risks.	RM	NA	NA	NA	NA	NA	NR	NR	NR	NR	NA	S	NR	NR	NA	★★☆☆☆
Li, C., Jiang, Y., Ng, P. H., Dai, Y., Cheung, F., Chan, H. C., & Li, P. (2024). Collaborative Learning in the Edu-Metaverse Era: An Empirical Study on the Enabling Technologies. IEEE Transactions on Learning Technologies.	RV	ND	S	S	ND	ND	S	N	ND	ND	S	S	ND	S	S	★★★☆☆
Du, J., & DeWitt, D. (2023). Technology acceptance of a wearable collaborative augmented reality system in learning chemistry among junior high school students. Journal of Pedagogical Research, 8(1), 106-119.	RA	ND	NA	NA	NA	NA	S	N	ND	S	S	S	ND	S	S	★★☆☆☆

* M, metodología; S, sí; N, no; ND, no determinado; NA, no aplicable; NR, no reportado; C, calidad del estudio.

ANEXO 3

En la Tabla 4 se detalla el objetivo y las contribuciones de los 34 estudios observacionales incluidos en la revisión, así como la evaluación de su calidad en vista de la *Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies*.

En todos los artículos se planteó claramente el objetivo y en la mayoría se especificó claramente la población, los participantes, los criterios de inclusión y exclusión. Las exposiciones de interés se midieron antes de medir los resultados, hubo tiempo suficiente para ver las asociaciones entre la exposición y el resultado, se examinaron diferentes niveles de exposición en relación con el resultado y las medidas de exposición se definieron claramente y se implementaron de manera consistente. Asimismo, las medidas de resultado estaban claramente definidas, eran válidas, confiables y se implementaron de manera consistente en todos los participantes del estudio.

Una minoría de artículos no proporcionó una justificación para el tamaño de la muestra, una descripción del poder estadístico o estimaciones de la varianza y el efecto. Además, las exposiciones no se evaluaron más de una vez a lo largo del tiempo, y las posibles variables de confusión clave no se midieron ni se ajustaron estadísticamente por su impacto en la relación entre la(s) exposición(es) y el(los) resultado(s).

TABLA 4
34 ARTÍCULOS OBSERVACIONALES INCLUIDOS EN LA REVISIÓN

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Wallace <i>et al.</i> (2017). Self-reported sense of presence and responses to social stimuli by adolescents with autism spectrum disorder in a collaborative virtual reality environment.	RV	S	S	NR	S	N	S	ND	NA	S	N	S	ND	S	N	★★★☆
Kucukyilmaz & Issak (2019). Online identification of interaction behaviors from haptic data during collaborative object transfer.	RV	S	S	NA	S	S	S	S	S	S	S	S	ND	NA	S	★★★★
Radu <i>et al.</i> (2020). Relationships between body postures and collaborative learning states in an augmented reality study.	RV	S	S	NA	S	ND	S	S	S	S	S	S	ND	S	S	★★★★
Tüzün <i>et al.</i> (2019). The effects of 3D multi-user virtual environments on collaborative learning and social presence.	RV	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	ND	S	S	★★★★
Rodriguez <i>et al.</i> (2018). Collaborative learning in architectural education: Benefits of combining conventional studio, virtual design studio and live projects.	RV	S	S	NA	S	S	NR	NR	NR	NR	S	S	ND	NA	S	★★★☆
Dolezal <i>et al.</i> (2020). An immersive virtual environment for collaborative geovisualization.	RV	S	S	NA	NA	NR	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	★★☆☆
McArdle <i>et al.</i> (2011). Assessing the application of 3D collaborative interfaces within an immersive virtual university.	RV	S	S	NA	S	N	NA	NA	NA	S	NA	S	NA	NA	S	★★☆☆
Doumanis <i>et al.</i> (2019). The impact of multimodal collaborative virtual environments on learning: A gamified online debate.	RV	S	S	NA	S	S	S	ND	N	S	N	S	N	NA	S	★★★★☆
Rusli <i>et al.</i> (2023). Academic-Practice Collaboration Using Virtual Telesimulation to Support Students' Clinical Practice.	RV	S	S	NA	S	S	NA	NA	NA	NA	NA	S	NA	NA	NA	★★☆☆
Bölek <i>et al.</i> (2022). Mixed-methods exploration of students' motivation in using augmented reality in neuroanatomy education with prosected specimens.	RA	S	S	NA	S	S	S	ND	S	S	S	S	ND	S	S	★★★★

(continúa)

TABLA 4

34 ARTÍCULOS OBSERVACIONALES INCLUIDOS EN LA REVISIÓN (continuación)

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Strada <i>et al.</i> (2023). Leveraging a collaborative augmented reality serious game to promote sustainability awareness, commitment and adaptive problem-management.	RA	S	S	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	★★★★★
Ahsen <i>et al.</i> (2019). Exploring the impact of network impairments on remote collaborative augmented reality applications.	RA	S	S	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	★★★★★
Ghobadi <i>et al.</i> (2022). Augmented Reality Applications in Education and Examining Key Factors Affecting the Users' Behaviors.	RA	S	S	NR	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NA	N	★★★★☆
Shore <i>et al.</i> (2023). Using augmented reality in AEC tertiary education: a collaborative design case.	RA	S	S	NA	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NA	N	★★★★☆
Vasilevski, & Birt (2020). Analysing construction student experiences of mobile mixed reality enhanced learning in virtual and augmented reality environments.	RA	S	S	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	NR	N	S	★★★★★
Mosher, & Carreon (2021). Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual and mixed reality.	MR	S	S	NA	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NA	N	★★★★☆
Alalwan <i>et al.</i> (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective.	MR	S	S	NR	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NR	N	★★★★☆
Bonnat & Sanchez (2022). Toward a Digital Companion to Monitor a Mixed Reality Game.	MR	S	S	NA	S	N	S	S	S	S	NA	S	NR	NA	NA	★★★★☆
Xeftaris, & Palaigeorgiou (2019). Mixing educational robotics, tangibles and mixed reality environments for the interdisciplinary learning of geography and history.	MR	S	S	NA	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NA	N	★★★★☆
Essmiller <i>et al.</i> (2020). Exploring mixed reality based on self-efficacy and motivation of users.	MR	S	S	NA	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NR	N	★★★★☆

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Frank, & Kapla (2017). Mixed-reality learning environments: Integrating mobile interfaces with laboratory test-beds.	MR RM	S	S	NA	S	N	S	S	S	S	N	S	NR	NR	S	★★★★☆
Lindgren <i>et al.</i> (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation.	MR RM	S	S	NA	S	S	S	S	S	S	N	S	NR	S	S	★★★★★
Sonntag, & Bodensiek (2022). How mixed reality shifts visual attention and success in experimental problem solving.	RM	S	S	NR	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	★★★★★
Stojanovska <i>et al.</i> (2020). Mixed reality anatomy using Microsoft HoloLens and cadaveric dissection: a comparative effectiveness study.	RM	S	S	NR	S	N	S	S	NR	S	N	S	S	S	N	★★★★☆
Robinson <i>et al.</i> (2020). Evaluating the use of mixed reality to teach gross and microscopic respiratory anatomy.	RM	S	S	NR	S	N	S	S	NR	S	N	S	S	S	N	★★★★☆
Leonard & Fitzgerald (2018). Holographic learning: A mixed reality trial of Microsoft HoloLens in an Australian secondary school.	RM	S	S	NR	S	N	S	S	NR	S	N	S	NR	NR	N	★★★★☆
Baratz <i>et al.</i> (2022). Comparing learning retention in medical students using mixed-reality to supplement dissection: a preliminary study.	RM	S	S	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	★★★★★
Watson & Livingstone (2018). Using mixed reality displays for observational learning of motor skills: A design research approach enhancing memory recall and usability.	RM	S	S	NR	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	NR	S	★★★★★
Simone <i>et al.</i> (2021). Remote mentoring in laparotomic and laparoscopic cancer surgery during Covid-19 pandemic: an experimental setup based on mixed reality.	RM	S	S	NA	NA	S	S	S	NA	S	S	S	NA	NA	S	★★★★☆
Vasilevski & Birt (2020). Analysing construction student experiences of mobile mixed reality enhanced learning in virtual and augmented reality environments.	RM	S	S	NA	S	S	S	NA	S	S	S	S	NR	NR	S	★★★★☆

(*continúa*)

TABLA 4

34 ARTÍCULOS OBSERVACIONALES INCLUIDOS EN LA REVISIÓN (continuación)

Título	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C	
Wanis (2019). A review on collaborative learning environment across virtual and augmented reality technology.	RM	S	N	NA	NA	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	N	★☆☆☆
Fu, & Liu (2018). The application of virtual reality and augmented reality in dealing with project schedule risks.	RM	S	N	NA	NA	S	S	S	N	N	NA	S	NA	NA	NA	N	★★☆☆
Bekele <i>et al.</i> (2021). The Influence of Collaborative and Multi-Modal Mixed Reality: Cultural Learning in Virtual Heritage.	RM	S	S	NA	N	S	S	S	NA	S	NA	S	NA	NA	NA	N	★★★☆☆
Silseth, K., Steier, R., & Arnseth, H. C. (2024). Exploring students' immersive VR experiences as resources for collaborative meaning making and learning. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 1-26.	RV	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	S	NA	S	NA	NA	S	★★★☆☆

* M, metodología; S, sí; N, no; ND, no determinado; NA, no aplicable; NR, no reportado; C, calidad del estudio.

A SYSTEMATIC REVIEW OF COLLABORATIVE LEARNING THROUGH VIRTUAL REALITY, AUGMENTED REALITY AND MIXED REALITY

Revisión sistemática sobre aprendizaje colaborativo mediante realidad virtual, realidad aumentada y realidad mixta

Joel Manuel PRIETO ANDREU
Universidad Internacional de La Rioja. Spain.
joelmanuel.prieto@unir.net
<https://orcid.org/0000-0002-2981-0782>

Date received: 26/03/2024
Date accepted: 16/05/2024
Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Prieto Andreu, J. M. (2025). Systematic Review of Collaborative Learning in Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality [Revisión sistemática sobre aprendizaje colaborativo mediante realidad virtual, realidad aumentada y realidad mixta]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 151-186. <https://doi.org/10.14201/teri.31921>

ABSTRACT

The integration of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (MR) in education holds great promise for advancing teaching and learning models that cater to the needs of 21st-century students. AR- and VR-based learning offer efficiency and total immersion, while MR merges the real world with the virtual world for overlapping experiences. However, there is a lack of studies that examine the pedagogical factors and potential benefits of collaborative learning in these environments. This work aims to conduct a systematic literature review to explore the impact of collaborative experiences facilitated by AR, VR, and MR. The rapid systematic review was prepared

following the protocols of the PRISMA 2020 declaration in the selection of studies. This review analysed 62 studies centred on collaborative learning through AR, VR or MR, comprising 7 theoretical reviews, 21 experimental studies, and 34 observational studies. The criteria set out in the Guidance for Quality Assessment Tool of the National Heart, Lung, and Blood Institute (NHLBI, 2020) were followed. Technical limitations and a lack of instructional design hinder the usability of virtual reality and augmented reality in education. Real-world sessions and adequate interaction are suggested for monitoring and manipulating virtual content. Integrating MR technologies into higher education can enhance educational practice, but challenges remain. Further research is needed to assess their effectiveness in collaborative learning. By understanding the challenges and opportunities presented by these technologies in teaching scientific subjects, policymakers and educators can develop effective strategies to leverage current trends and foster meaningful educational change.

Keywords: augmented reality; virtual reality; mixed reality; collaboration; education; learning.

RESUMEN

La integración de la realidad aumentada (RA), la realidad virtual (RV) y la realidad mixta (RM) en la educación es muy prometedora para el avance de modelos de enseñanza y aprendizaje que satisfagan las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. El aprendizaje basado en RA y RV ofrecen eficacia y total inmersión, mientras la RM fusiona el mundo real con el virtual para tener experiencias superpuestas. Sin embargo, son escasos los estudios que examinen los factores pedagógicos y los beneficios potenciales del aprendizaje colaborativo en estos entornos. Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura para explorar el impacto de las experiencias colaborativas facilitadas por AR, VR y MR. Para la selección de estudios se ha elaborado la revisión sistemática rápida siguiendo los protocolos de la declaración PRISMA 2020. En esta revisión, se analizaron 62 estudios centrados en el aprendizaje colaborativo a través de AR, VR o MR, comprendiendo 7 revisiones teóricas, 21 estudios experimentales y 34 estudios observacionales. Se han seguido los criterios expuestos en la Guía para la Evaluación de Criterios de Calidad del Instituto Nacional del Corazón, los Pulmones y la Sangre (NHLBI, 2020). Las limitaciones técnicas y la falta de diseño instruccional obstaculizan la usabilidad de la realidad virtual y la realidad aumentada en la educación. Se sugieren sesiones del mundo real y una interacción adecuada para monitorear y manipular contenido virtual. La integración de tecnologías de RM en la educación superior puede mejorar la práctica educativa, pero persisten desafíos. Se necesitan más investigaciones para evaluar su eficacia en el aprendizaje colaborativo. Al comprender los desafíos y oportunidades que presentan estas tecnologías en la enseñanza de materias científicas, los formuladores de políticas y los educadores pueden desarrollar estrategias efectivas para aprovechar las tendencias actuales y fomentar un cambio educativo significativo.

Palabras clave: realidad aumentada; realidad virtual; realidad mixta; colaboración; educación; aprendizaje.

1. INTRODUCTION

Use of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (MR) in education promises new teaching and learning models that cater to the needs of 21st-century students. There has been a striking growth in electronic learning, as distance education based on digital platforms has become popularised. Thanks to this, there has been a large increase in innovation in the educational sector. There is clearly growing interest in the use of AR, VR, and MR in education, backed by studies that have demonstrated their effectiveness for improving information retention, facilitating active learning, and providing immersive contextualised experiences (Ke & Hsu, 2015; Lindgren *et al.*, 2016; Mosher & Carreon, 2021; Vasilevski & Birt, 2020; Veer *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2021; Watson & Livingstone, 2018; Webb *et al.*, 2022). However, despite these advances, there are gaps in the understanding of how these technologies can be exploited effectively in collaborative learning environments. Consolidation of existing knowledge about the impact of collaborative experiences using AR, VR, and MR in education is needed. Furthermore, the importance of analysing and critically assessing the quality of the available studies – experimental and observational – to provide a complete and rigorous overview of the current state of the art in this area is apparent.

The technique of AR-based learning is an active-learning method as it can quickly and efficiently turn the information acquired into long-term memory (Santos *et al.*, 2014). Learning materials in the form of videos or as part of a simulation or a game are available for use by instructors to involve the students. According to Wanis (2019), AR combines real and virtual objects in its own environment and it is known as a technology that has the capacity to superimpose virtual objects in our real world in real time. Virtual reality, in turn, is generally known as a totally immersive computer technology that enables the user to interact with the digital working space in a unique way. By comparison, MR combines elements of the real and virtual worlds to create an immersive experience. It uses technologies such as AR and VR to superimpose digital objects in the physical environment.

According to Webb *et al.* (2022), many previous pieces of research have suggested that computer simulations can support the learning of difficult concepts by secondary students. Elmqaddem (2019) argues that, in the sector of education and training, it permits engineers, for example, to learn new procedures in real conditions. When encountering a new device, the learner can discover the disassembly procedure step-by-step, seeing the instructions appear in real time. *HoloLens*, for example, enables medical students to manipulate and visualise the human body with unprecedented precision. In the cultural sphere, augmented reality applications enable tourists or visitors to museums to discover the history of places or works just by pointing their smartphone's camera in its direction. According to Ke and Hsu (2015), *Wikitude*, a location-based mobile AR application, uses the GPS incorporated into mobile devices to track users' real locations and present contextually relevant virtual information

about surrounding points of interest (for example, buildings, parks and shops). AR applications can also function without location restrictions and use images and objects from the real world as “triggers” to activate the superimposition of digital information to support learning. For example, the *Aurasma* application enables its users to see “Aura”, multimedia artefacts that can be animations or video clips, by pointing their mobile devices at a designated trigger in the real world.

With regards to collaborative learning, mobile computer supported collaborative learning (MCSCCL) is the practice of groups of individuals creating meaning in the context of a joint activity mediated through mobile computing (Ke & Hsu, 2015). In a recent review of empirical studies of MCSCCL, Hsu and Ching (2013) found multiple ways in which mobile information mediated the creation of meaning in a joint activity.

In particular, wirelessly connected mobile devices can: 1) facilitate the exchange of information and the provision of instant commentaries; and 2) provide people with different parts of a group learning task and coordinate the interaction orientated towards the task. However, although Webb *et al.* (2022) suggest that virtual reality has benefits for learning, they conclude that there are insufficient studies examining what pedagogical factors can be important, or whether collaborative learning in these settings can be beneficial (Merchant *et al.*, 2014). Whewell *et al.* (2022) explored different combinations of immersive digital technologies through a connected community, noting that both connectivism and constructionism underline the importance of constructing social relations between students in a learning context. Alalwan *et al.* (2020) indicate that understanding the challenges posed by use of virtual reality and augmented reality in teaching science subjects would provide the means for educational policymakers to support the necessary measures to reflect effectively on current trends and thus bring about educational change.

The main aim of the present work is to carry out a systematic review of literature on the impact of collaborative experiences through the use of AR, VR, and MR. This review proposes a discussion of the objectives and contributions of the studies included in the review, as well as the limitations and challenges facing the implementation of these technologies in collaborative learning environments.

Likewise, the specific objectives of the review are to provide an umbrella review that establishes the current state of the art of the topic, to analyse and assess separately the quality of the experimental and observational studies included in the review, and to discuss the objectives and principal contributions of the studies included in the review and the limitations of the use of AR and VR in collaborative settings.

2. METHOD

The systematic review followed the protocols of the PRISMA 2020 declaration (Page *et al.*, 2021) in the selection of studies.

2.1. *Eligibility criteria*

The following inclusion criteria were used: studies written in Spanish and English; peer-reviewed manuscripts; works with full-text access. As exclusion criteria, doctoral theses and manuscripts from unreliable sources were rejected. The sample for the systematic review comprises studies that have used VR, AR or MR in collaborative teaching experiences, and studies that have theorised about their possibilities in the educational setting.

2.2. *Information sources and search strategy*

The search for studies was done on 23 May 2023 in two of the most important online databases in the areas of social sciences and health sciences: ISI Web of Science and SCOPUS. By editorial decision, the search for studies was updated for the final time on 13 May 2024. Table 1 shows the details of the searches in JCR and in SCOPUS, using the following search term: [collaborative learning AND VR OR virtual reality OR AR OR augmented reality OR MR OR mixed reality]. The search in SCOPUS was filtered by title, abstract and keywords, and in ISI Web of Science by TOPIC, since 2009. A quantitative ad-hoc table was prepared, ordered by year and assigning a record number to the studies that permitted their subsequent selection in the classification phase.

2.3. *Selection of studies and data extraction process*

During the review of the full text, the reviewer assessed the eligibility of the studies in accordance with the predefined inclusion and exclusion criteria. In this case, as one single person carried out the selection process in the study, it was important to ensure that the process was impartial and exhaustive. This was achieved by having a second reviewer independently examine a randomly selected subset of the studies to guarantee consistency in the selection process. With regards to the data extraction process, the data were extracted using a standardised form to guarantee consistency and precision. In this case, the data extraction was done by one single person and recorded in an Excel spreadsheet, which included information about the design of each study, the characteristics of the participants, the interventions, the results and the risk of bias, among other relevant aspects, helping ensure that the data would be compiled in a consistent and precise way and thus improving the quality and reliability of the systematic review.

Moreover, to analyse the scientific production, the Guidance for Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses of the National Heart, Lungs and Blood Institute (NHLBI, 2020) was used. The NHLBI guidance is a well-established and widely recognised tool in the field of health and medicine. Its use provides credibility and reliability to the assessment of the quality of the systematic review.

It also provides a standardised and systematic framework to assess the quality of scientific evidence, including considerations on the methodology of the studies included and the clarity and coherence in the presentation of the results among other relevant aspects for the thematic area of the present review.

The *Quality Assessment of Controlled Intervention Studies* scale was also used to assess the original experimental studies in which an intervention or treatment is implemented and is compared with a control group. This scale centres on various key methodological quality domains, such as study design, random allocation, allocation concealment, blinding of participants and assessors, comparability of the groups at the start of the study, handling of deviations from the protocol and the attrition rate, among others. Each domain is assessed against a series of specific criteria, and a score is assigned to each study according to whether these criteria are fulfilled. This allows a quantitative assessment of the quality of the studies included in the review.

Finally, the *Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies* scale was used to assess the original observational studies, such as cohort studies and cross-sectional studies, that did not involve experimental interventions. Like the scale for experimental studies, this tool centres on various domains of methodological quality that are relevant to observational studies, such as study design, the size and representativeness of the sample, the validity and reliability of the measurements, the handling of confounding factors and biases, and the follow-up of participants. Each domain is assessed by means of specific criteria, and a score is assigned to each study according to its fulfilment, which allows a quantitative assessment of its quality.

Both tools are designed to be used by systematic reviewers as part of the process of critical assessment of scientific literature. They allow a standardised and rigorous assessment of the methodological quality of the studies included in the review, something that contributes to the validity and reliability of the findings of the review. To measure the quality of the experimental studies and of the controlled intervention or observational and transversal cohort studies, the quality criteria from the NHLBI (2020) quality assessment tools were followed, using cutoff points that define a quality scale of 1 to 4 stars depending on the number of criteria that were fulfilled [1 star, ★☆☆☆ (<3), 2 stars, ★★☆☆ (3–6), 3 stars, ★★★☆ (7–10), 4 stars, ★★★★★ (11–14)]. The NHLBI quality assessment tools are not designed to assess the quality of articles in the field of education. However, responses provided above are based on the sections of the tool that are applicable to this review.

3. RESULTS

The search gave 3227 results in SCOPUS (1656 conference proceedings, 978 journal articles, and 455 books), resulting in 36 reviews, 610 articles, 142 book chapters, and the rest unspecified. The search in WoS with the same search string, seeking words in the search fields by “title”, gave 75963 results, leaving 2497 for the

TABLE 1
 IDENTIFICATION AND CLASSIFICATION PHASES IN THE SYSTEMATIC REVIEW

Year	Identification		Classification	
	JCR	SCOPUS	JCR	SCOPUS
2024	210	183	63	47
2023	410	496	157	110
2022	420	487	116	78
2021	378	351	139	73
2020	316	287	114	57
2019	230	228	82	46
2018	123	164	44	32
2017	128	140	46	22
2016	82	109	22	17
2015	55	97	6	20
2014	28	117	6	12
2013	39	125	4	17
2012	27	108	8	13
2011	17	114	3	8
2010	16	100	3	15
2009	18	121	2	13

Source: Own elaboration, based on data extracted from WoS and SCOPUS

area of Educational Research in Education. In total, in the first phase of the identification, 5724 registers were identified. Table 1 shows the details of the searches in JCR and in SCOPUS.

In the second phase of classification, the search for articles was filtered by open access, and registers that did not comply with the inclusion and exclusion criteria were eliminated, giving a total of 696 results in SCOPUS and 815 results in WoS, leaving a total of 1511 registers. In the eligibility phase, and after reading the abstract, 1274 studies were rejected because they did not fulfil the inclusion criteria and were not related to the thematic line of the systematic review, resulting in 237 studies. Finally, in the article selection for review phase, 62 works were selected. Figure 1 is a flow chart of the article selection process.

This review analysed 62 studies centred on collaborative learning through AR, VR, and MR, including 7 theoretical reviews (Table 2, Annexe 1), 55 original studies, 21 experimental studies (5 VR, 8 AR, and 8 MR) (Table 3, Annexe 2) and 34 observational studies (10 VR, 5 AR, and 19 MR) (Table 4, Annexe 3). Taking the matrix of the 55 original studies included in the review, 15 studies (28 %) analyse the impact of collaborative work through VR, 13 studies (23 %) analyse the impact of collaborative work through AR, and 27 studies (49 %) analyse the impact of collaborative work through MR.

FIGURE 1
 FLOWCHART OF THE ARTICLE SELECTION PROCESS

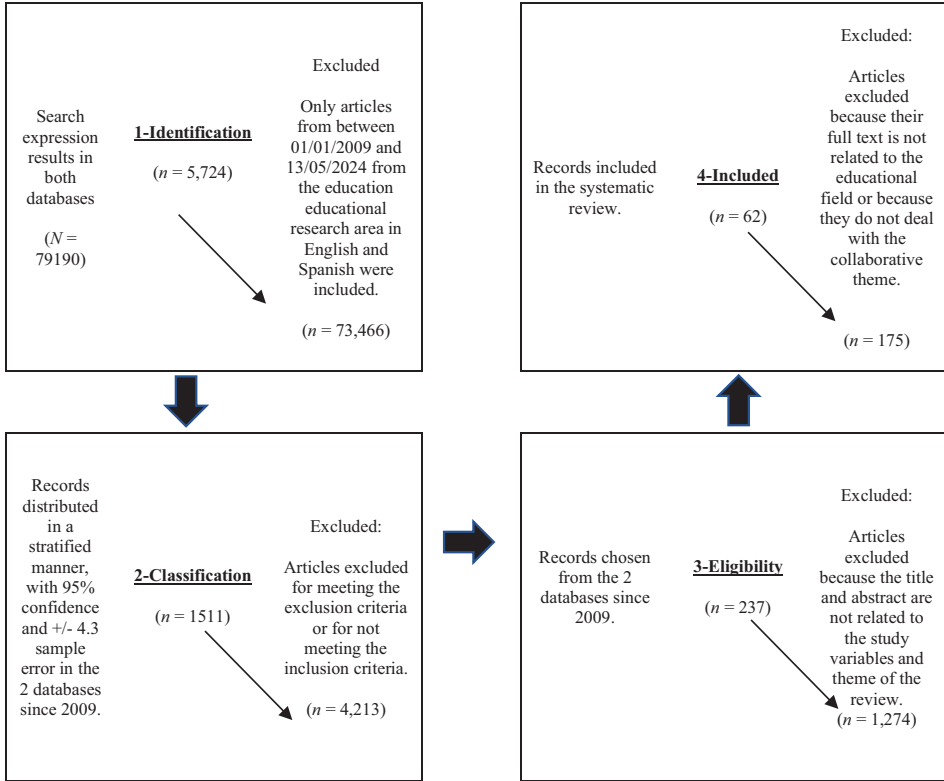


Figure 2 compares the percentages of fulfilment of each of the 14 assessment criteria from the *Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies* to assess original observational studies on the one hand and, on the other, from the *Quality Assessment of Controlled Intervention Studies* to assess the original experimental studies.

Figure 3 compares the quality of the observational and experimental studies included in the systematic review.

It is apparent that the observational studies displayed greater quality than the experimental studies, taking into account the 14 assessment criteria from the two NHLBI tools. In decreasing order, 52 % of the observational studies scored 3 stars, 33 % scored 4 stars, 9 % scored 2 stars, and 6 % scored 1 star. On the other hand, 63 % of the experimental studies obtained 1, 26 % scored 2 stars, 11 % scored 3 stars, and 0 % scored 4 stars.

FIGURE 2
 FULFILLMENT OF THE ASSESSMENT CRITERIA FROM THE NHLBI (2020) TOOLS

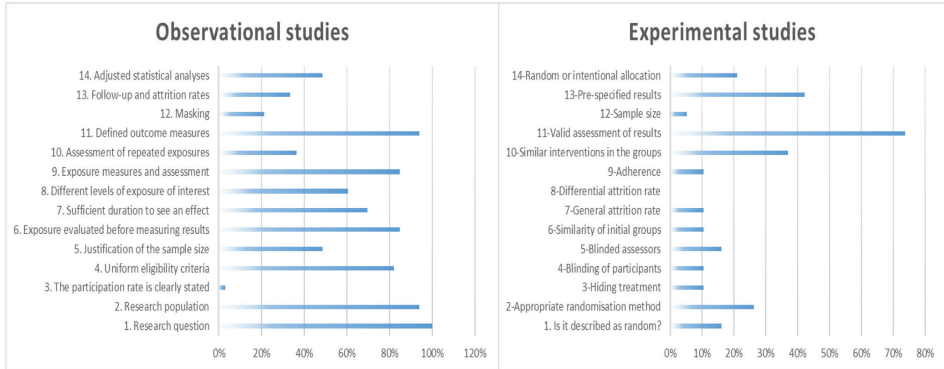
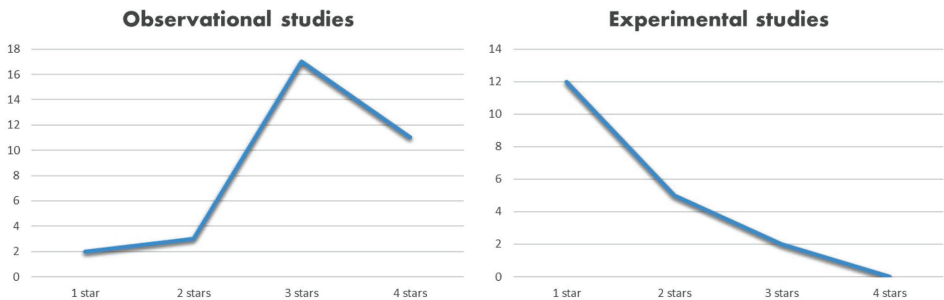


FIGURE 3
 QUALITY OF THE OBSERVATIONAL AND EXPERIMENTAL STUDIES INCLUDED IN THE REVIEW



4. DISCUSSION

4.1. Objectives and principal contributions of the studies included in the review

The studies are centred on exploring the benefits and applications of AR and VR in education, as well as in collaborative learning. Many of them also seek to comprehend how these technologies can improve social interaction, creativity and the idea creation in collaborative learning (Rodríguez *et al.*, 2018; Sanabria & Lizárraga, 2017). Some of the studies included in the systematic review have the aim of exploring, developing and validating the effectiveness of VR and AR in collaborative learning (Ke & Hsu, 2015; Lindgren *et al.*, 2016; Veer *et al.*, 2022; Watson & Livingstone, 2018). These studies seek to investigate the ways these technologies can improve learning experiences, foster collaboration and improve academic

performance in different areas, such as biology, technological education, geography and engineering, focussing on different age groups.

The studies also centre on the development of collaborative interfaces in VR and AR environments, as well as on identifying the effects of haptic systems and 3D models on learning (Kucukyilmaz & Issak, 2019; Webb *et al.*, 2022). Furthermore, some studies have compared the results of collaborative learning in virtual reality and augmented reality environments with traditional text books. Some studies have sought to compare the performance of students in virtual settings with the use of conventional text books (de Back *et al.*, 2020). Others seek to develop improved tools with AR and VR and assess their effectiveness in learning (Sanabria & Lizárraga, 2017), and others explore how technical limitations can be overcome to improve the experience of collaborative learning in AR and VR environments (Alhumaidan *et al.*, 2018; Ahsen *et al.*, 2019; Bekele *et al.*, 2021; Jovanović & Milosavljević, 2022; Rusli *et al.*, 2023)

Although some of the objectives of the studies that are centred on AR and VR can complement one another, there are some notable differences. Studies that centre on AR generally seek to examine how AR technology can improve the learning experience, for example, how AR can be used to improve comprehension of abstract concepts or to improve interaction between students and learning materials. Studies have also explored how AR can improve creativity and collaboration in class (Chung *et al.*, 2021; Matcha & Rambli, 2013; Sanabria & Lizárraga, 2017; Strada *et al.*, 2023).

In contrast, the studies that centre on virtual reality generally seek to examine how virtual reality technology can improve the immersive learning experience and provide students with a simulated environment for experiencing real-life situations (de Back *et al.*, 2020; Lindgren *et al.*, 2016; McArdle *et al.*, 2011). Studies have also been done to explore how virtual reality can improve collaboration and problem solving among students (Wang *et al.*, 2021; Webb *et al.*, 2022).

In summary, augmented-reality studies centre on how the technology can improve comprehension and interaction, while virtual-reality studies centre on providing an immersive simulated learning experience. In conclusion, these studies underline the importance of mixed reality in collaborative learning and they suggest that these technologies have the potential to improve collaborative learning and students' academic performance significantly. They also show that technologies can improve social interaction and creativity, significantly improving learning and collaboration in a close future.

With regards to the principal contributions of the articles reviewed, AR and VR are technologies with great potential in different areas of application, such as entertainment, tourism, architecture, medicine, education and industry. In particular, immersive virtual reality improves collaborative learning, especially in spatial awareness and navigation, and it can improve the participation of students in a collaborative problem-solving task and improve collaborative group communication (de Back *et al.*, 2020). It is also worth mentioning the potential of collaborative

virtual environments (CVE) for supporting socio-communicative interactions in people with autism spectrum disorder (ASD) (Wallace *et al.*, 2017). Moreover, technological pedagogical content knowledge (TPACK) is important for teachers and students in designing and implementing educational technologies. In this sense, the design of mobile augmented reality devices tended to be better at promoting technological knowledge competences, while the visualisation on mobile phones with AR technology appeared to be better at supporting the development of content knowledge, in both cases increasing students' scientific interest and collaboration skills (Ke & Hsu, 2015).

AR and VR technologies have great potential to improve collaborative learning and socio-communicative interaction in different areas of application, but it is necessary to continue researching the use of these technologies in real educational environments and to assess their efficacy for improving learning and group collaboration (Wallace *et al.*, 2017). AR and VR are also effective tools for improving the education and understanding of the sciences, transforming passive learning into attractive interaction with 3D objects and improving students' motivation for the intervention (McArdle *et al.*, 2011; Stromberga *et al.*, 2021; Tüzün *et al.*, 2019; Watson & Livingstone, 2018; Webb *et al.*, 2022)

As for learning social skills, intervention through AR/VR has proven to be effective in the majority of the studies, which suggests that combining these technologies can provide a more effective intervention (Mosher & Carreon, 2021). In the field of medicine, AR and VR also improve learning of practical skills and comprehension of anatomy. In particular, MR has shown value for facilitating meaningful learning opportunities and improving students' knowledge of dynamic systems and control concepts (Richards, 2023). Likewise, VR and AR technologies are valuable tools that complement traditional teaching methods, providing an attractive and motivational educational experience. Nonetheless, their efficacy depends on various factors and requires more research.

4.2. *Limitations of the use of AR and VR in collaborative settings*

According to Fu and Liu (2018), because of the specific nature of construction projects, the use of AR/VR (for example, investing in hardware and simulation of construction) can result in a high cost and time spend. For virtual reality, the main drawbacks are an effect of limited immersion, inadequate sensory feedback (that is, the virtual sense predominates with less presence of the sense of hearing, haptic sense and others), lack of comfort for users (motion sickness, difficulties with the body), and the cost or accessibility of this technology. On this line, according to Elmqaddem (2019), better accessibility of VR and AR is the primary element that should help to popularise these technologies. Google was the pioneer in proposing low-cost virtual reality platforms and headsets, starting with Google Cardboard in 2014 (the first virtual reality platform and virtual reality headsets). In 2016, Google

presented a new virtual reality platform and headset called *Daydream* (which costs under 50 euros). Given that the high importance of accessibility of virtual reality, *Oculus* has been working on a project for new displays. To benefit from higher quality virtual reality headsets such as *Oculus Rift*, an expensive computer is needed (that meets the needs of *Oculus Rift*). And *Oculus Rift* itself, cost 700 euros. According to Miller *et al.* (2020) portable headsets, like *Microsoft HoloLens*, are increasingly common and are an example of new technologies that are mature for further research from an educational research perspective. *Microsoft HoloLens* is a portable computer running Windows 11 that allows interaction with MR. The head-mounted display (HMD) superimposes three-dimensional (3D) virtual images on the real world, enabling users to interact with these holographic projections through voice commands and gestures. According to Sonntag and Bodensiek (2022), most of the research in this field is still limited to tablet-based augmented reality (AR), although MR through HMDs offers advanced possibilities to support students in laboratory-based learning activities: use of an HMD allows experimentation with the hands free, virtual representations or simulations can be shown and perceived three-dimensionally and superimposed on the physical environment more naturally, and intuitive gesture-based interaction with the virtual elements. Therefore, MR-HMD is able to combine laboratory learning with the advantages of interactive computer simulations such as *PbeT*. The few studies that explicitly use MR-HMD indicate a positive impact on conceptual knowledge (Scaravetti & Doroszewski, 2019; Sonntag *et al.*, 2019). The MR-HMDs recently available on the market, such as *Microsoft HoloLens 2*, which are used in the study by Sonntag and Bodensiek (2022), feature integrated eye tracking functions.

On the other hand, McArdle *et al.* (2011) suggested that while CLEV-R provides asynchronous access to reading material through the library, synchronous reading is where most learning occurs. As it offers both forms of e-learning, students can decide which they find more beneficial. CLEV-R also offers few opportunities for asynchronous online communication, such as message boards, email and forums. These can easily be incorporated into the design and form the focus of future studies to determine how they compare with the real-time communication that CLEV-R currently offers, and, ultimately, improve the students' learning experience. However, there are technical limitations on the use of MR technologies, especially in the AR subcategory, such as response time in collaborative environments. There will also be difficulties replicating MR experiments in real educational environments and scenarios, and an absence of assessment processes in collaborative educational environments that incorporate technologies in the continuum of virtuality with the introduction of new optical head-mounted displays (OHMD), such as *HoloLens*, *Oculus Rift*, and *HTC Vive*.

As for the difficulties of applying these technologies in an educational context, Jovanović and Milosavljević (2022) suggest that the educational aspects and problem solving through 3D avatars aspects could be a good way of personalising the

experience and attracting users so that they support the platform. Nonetheless, monitoring students' activities is difficult because attention is centred on the virtual environment. It is suggested that real world class sessions are more reliable for the activities of the students. Alalwan *et al.* (2020) indicate that there is a shortage of guidelines for VR, with a lack of long-term participation in AR, a lack of instructional design, a lack of competence, and a lack of focussed attention in VR and AR being the most important factors to address to ensure its usability in the educational system.

As for interaction, according to Wanis (2019), VR technology is centred on replacing reality with a complete virtual environment. To manipulate virtual content in the AR and VR work space, adequate interaction is needed. Interaction is one of the most studied topics in research into virtual reality and augmented reality. Interaction with AR should work well when it is a case of using real objects to manipulate virtual objects.

The integration of MR technologies and mobile visualisation in higher education is an important contribution that can improve educational practice. AR, VR, and MR have the potential to improve scientific comprehension and education, and the combination of these technologies can provide a more effective intervention in the teaching of social skills. Although use of these emerging technologies in education has benefits, there are also challenges that must be faced, such as the lack of competence, limited instructional design, the lack of focussed attention, the lack of time, and limited environmental resources.

5. CONCLUSIONS

Augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies have emerged as powerful tools in the field of education, especially for fostering collaborative learning. The studies reviewed reflect a varied focus, from exploring their benefits and applications to development of collaborative interfaces and comparison with traditional teaching methods. The following conclusions stand out in this review:

- The studies reviewed centre on exploring how AR and VR can improve the experience of collaborative learning and foster social interaction, creativity, and generation of ideas. Furthermore, the effectiveness of these technologies in various academic and age groups is investigated. VR is oriented towards the creation of simulated environments for immersive experiences, while AR is focussed on improving comprehension and interaction. Both technologies display significant potential to improve academic performance and group collaboration.
- Despite their potential, the use of AR and VR in collaborative environments faces significant challenges. These include high implementation costs, technological limitations such as inadequate sensory feedback, and limited accessibility. Furthermore, the lack of competence and appropriate instructional design, along

with the lack of high quality research works, represent barriers to their effective adoption in educational environments.

- Although the studies reviewed display promising results, further research is needed to fully understand the impact of these technologies on collaborative learning. It is crucial to consider the limitations identified and develop effective strategies for their implementation in real educational environments. This includes improving competence in the use of these technologies, designing effective pedagogical interventions and assessing their long-term efficacy.
- In light of the results, greater quality is needed in the experimental studies that consider collaborative experiences through the use of AR, VR, and MR. Moreover, further research is needed to determine the effectiveness of these technologies in collaborative learning in comparison with other teaching tools.

6. LIMITATIONS AND POTENTIAL LINES FOR FUTURE RESEARCH

Possible selection bias stands out as a potential limitation of the review, as this was done by a single reviewer, which could introduce biases. Furthermore, although an exhaustive search strategy in two major databases was used, the breadth of the sample of studies included might have been limited by restricting the language to Spanish and English and excluding doctoral theses. Moreover, despite the efforts to guarantee the exhaustiveness of the search, it is possible that some relevant studies were not identified and so are not included in the review. This could be because of limitations in the search terms used or lack of access to particular databases or information sources. Finally, there might be limitations in the assessment of the methodological quality, as, even though established tools were used to assess the quality of the studies included, such as the NHLBI quality assessment guidance, these tools might not be fully applicable to the field of education. This could limit the validity of assessments of methodological quality and, so, the reliability of the findings of the review. Despite these limitations, the systematic review provides an exhaustive overview of the current state of literature on the use of AR, VR, and MR in collaborative experiences in the educational context. Nonetheless, caution is recommended when interpreting the results and considering these limitations when applying the conclusions in educational practice or when designing future research in this field.

Regarding future lines of research, more research is needed to assess the effectiveness of AR and VR technologies in collaborative learning in comparison with other teaching tools. This includes studies that examine the impact on students' academic performance, social interaction and creativity. It is also crucial to investigate strategies to improve competence and training in the use of AR and VR technologies among educators and students. This could include the development of specific training programmes and the creation of clear guidelines for the design and implementation of educational activities based on these technologies. Finally,

research into how to design effective educational settings that appropriately integrate AR and VR technologies is recommended. This includes exploring different pedagogical focuses and assessment methods that make the most of the potential of these technologies to improve collaborative learning. As a corollary, while AR and VR offer exciting opportunities to transform collaborative learning, it is necessary to tackle key challenges and continue researching to exploit fully their potential in the educational environment.

FUNDING

This work was funded under the 2022–2023 Call for Grants for Foreign Research Visits of the Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

REFERENCES

- Ahsen, T., Dogar, F. R., & Gardony, A. L. (2019). *Exploring the impact of network impairments on remote collaborative augmented reality applications*. In Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1145/3290607.3312774>
- Alalwan, N., Cheng, L., Al-Samarraie, H., Yousef, R., Alzahrani, A. I., & Sarsam, S. M. (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 100876. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100876>
- Alhumaidan, H., Lo, K. P. Y., & Selby, A. (2018). Co-designing with children a collaborative augmented reality book based on a primary school textbook. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *15*, 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.11.005>
- Ali, A. A., Dafoulas, G. A., & Augusto, J. C. (2019). Collaborative educational environments incorporating mixed reality technologies: A systematic mapping study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *12*(3), 321-332. <http://dx.doi.org/10.1109/tlt.2019.2926727>
- Baratz, G., Sridharan, P. S., Yong, V., Tatsuoka, C., Griswold, M. A., & Wish-Baratz, S. (2022). Comparing learning retention in medical students using mixed-reality to supplement dissection: a preliminary study. *International Journal of Medical Education*, *13*, 107. <https://doi.org/10.5116/ijme.6250.0af8>
- Bekele, M. K., Champion, E., McMeekin, D. A., & Rahaman, H. (2021). The Influence of Collaborative and Multi-Modal Mixed Reality: Cultural Learning in Virtual Heritage. *Multimodal Technologies and Interaction*, *5*(12), 79. <https://doi.org/10.3390/mti5120079>
- Birt, J., Moore, E., & Cowling, M. (2017). Improving paramedic distance education through mobile mixed reality simulation. *Australasian Journal of Educational Technology*, *33*(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.3596>
- Bölek, K. A., De Jong, G., Van der Zee, C. E., van Cappellen van Walsum, A. M., & Henssen, D. J. (2022). Mixed-methods exploration of students' motivation in using augmented reality in neuroanatomy education with prosected specimens. *Anatomical Sciences Education*, *15*(5), 839-849. <https://doi.org/10.1002/ase.2116>

- Bonnat, C., & Sanchez, E. (2022). Toward a Digital Companion to Monitor a Mixed Reality Game. *International Journal of Serious Games*, 9(3), 5-21. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v9i3.504>
- Bork, F., Lehner, A., Eck, U., Navab, N., Waschke, J., & Kugelmann, D. (2021). The effectiveness of collaborative augmented reality in gross anatomy teaching: a quantitative and qualitative pilot study. *Anatomical Sciences Education*, 14(5), 590-604. <https://doi.org/10.1002/ase.2016>
- Chung, C. Y., Awad, N., & Hsiao, I. H. (2021). Collaborative programming problem-solving in augmented reality: Multimodal analysis of effectiveness and group collaboration. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 17-31. <https://doi.org/10.14742/ajet.7059>
- de Back, T. T., Tinga, A. M., Nguyen, P., & Louwse, M. M. (2020). Benefits of immersive collaborative learning in CAVE-based virtual reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00228-9>
- Dolezal, M., Chmelik, J., & Liarokapis, F. (2020). *An immersive virtual environment for collaborative geovisualization*. arXiv preprint arXiv:2010.06279. <https://doi.org/10.1109/vs-games.2017.8056613>
- Doumanis, I., Economou, D., Sim, G. R., & Porter, S. (2019). The impact of multimodal collaborative virtual environments on learning: A gamified online debate. *Computers & Education*, 130, 121-138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.017>
- Du, J., & DeWitt, D. (2023). Technology acceptance of a wearable collaborative augmented reality system in learning chemistry among junior high school students. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 106-119. <https://doi.org/10.33902/jpr.202425282>
- Elmqaddem, N. (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?. *International journal of emerging technologies in learning*, 14(3). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289>
- Essmiller, K., Asino, T. I., Ibukun, A., Alvarado-Albertorio, F., Chaivisit, S., Do, T., & Kim, Y. (2020). Exploring mixed reality based on self-efficacy and motivation of users. *Research in Learning Technology*, 28, 1-14. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2331>
- Frank, J. A., & Kapila, V. (2017). Mixed-reality learning environments: Integrating mobile interfaces with laboratory test-beds. *Computers & Education*, 110, 88-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.009>
- Fu, M., & Liu, R. (2018). *The application of virtual reality and augmented reality in dealing with project schedule risks*. In Proceedings of the Construction Research Congress (pp. 429-438). <https://doi.org/10.1061/9780784481264.042>
- Ghobadi, M., Shirowzhan, S., Ghiai, M. M., Mohammad Ebrahimzadeh, F., & Tahmasebinia, F. (2022). Augmented reality applications in education and examining key factors affecting the users' behaviors. *Education Sciences*, 13(1), 10. <https://doi.org/10.3390/educsci13010010>
- Hamzah, F., Abdullah, A. H., & Ma, W. (2024). Advancing Education through Technology Integration, Innovative Pedagogies and Emerging Trends: A Systematic Literature Review. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 41(1), 44-63. <https://doi.org/10.37934/araset.41.1.4463>
- Hsu, Y. C., & Ching, Y. H. (2013). Mobile app design for teaching and learning: Educators' experiences in an online graduate course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 117-139. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1542>

- Jovanović, A., & Milosavljević, A. (2022). VoRtEx Metaverse platform for gamified collaborative learning. *Electronics*, *11*(3), 317. <https://doi.org/10.3390/electronics11030317>
- Ke, F., & Hsu, Y. C. (2015). Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, *26*, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.003>
- Kucukyilmaz, A., & Issak, I. (2019). Online identification of interaction behaviors from haptic data during collaborative object transfer. *IEEE Robotics and Automation Letters*, *5*(1), 96-102. <https://doi.org/10.1109/lra.2019.2945261>
- Leonard, S. N., & Fitzgerald, R. N. (2018). Holographic learning: A mixed reality trial of Microsoft HoloLens in an Australian secondary school. *Research in Learning Technology*, *26*. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2160>
- Li, C., Jiang, Y., Ng, P. H., Dai, Y., Cheung, F., Chan, H. C., & Li, P. (2024). *Collaborative Learning in the Edu-Metaverse Era: An Empirical Study on the Enabling Technologies*. IEEE Transactions on Learning Technologies. <https://doi.org/10.1109/tlt.2024.3352743>
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, *95*, 174-187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.001>
- Lu, S. J., Lin, Y. C., Tan, K. H., & Liu, Y. C. (2022). Revolutionizing elementary disaster prevention education and training via augmented reality-enhanced collaborative learning. *International Journal of Engineering Business Management*, *14*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/18479790211067345>
- Matcha, W., & Rambli, D. R. A. (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning. *Procedia computer science*, *25*, 144-153. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.018>
- McArdle, G., Schön, B., & Bertolotto, M. (2011). *Assessing the application of 3D collaborative interfaces within an immersive virtual university*. In Virtual Immersive and 3D Learning Spaces: Emerging Technologies and Trends (pp. 1-24). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-825-4.ch001>
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, *70*, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033>
- Miller, J., Hoover, M., & Winer, E. (2020). Mitigation of the Microsoft HoloLens' hardware limitations for a controlled product assembly process. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, *109*, 1741-1754. <https://doi.org/10.1007/s00170-020-05768-y>
- Minty, I., Lawson, J., Guha, P., Luo, X., Malik, R., Cerneviciute, R., ... & Martin, G. (2022). The use of mixed reality technology for the objective assessment of clinical skills: a validation study. *BMC Medical Education*, *22*(1), 639. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03701-3>
- Mosher, M. A., & Carreon, A. C. (2021). Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual and mixed reality. *Research in Learning Technology*, *29*. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2626>
- Motejlek, J., & Alpay, E. (2021). Taxonomy of virtual and augmented reality applications in education. *IEEE transactions on learning technologies*, *14*(3), 415-429. <https://doi.org/10.1109/tlt.2021.3092964>

- National Heart, Lung, and Blood Institute (NHLBI) (2020). *Study quality assessment tools*.
- Niculescu, A., & Thorsteinnsson, G. (2011). Enabling idea generation through computer-assisted collaborative learning. *Studies in Informatics and Control*, 20(4), 403-410. <https://doi.org/10.24846/v20i4y2011108>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>
- Pan, X., Zheng, M., Xu, X., & Campbell, A. G. (2021). Knowing your student: targeted teaching decision support through asymmetric mixed reality collaborative learning. *IEEE Access*, 9, 164742-164751. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3134589>
- Peramunugamage, A., Ratnayake, U. W., & Karunanayaka, S. P. (2022). Systematic review on mobile collaborative learning for engineering education. *Journal of Computers in Education*, 10(1), 83-106. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00223-1>
- Pickering, J. D., Panagiotis, A., Ntakakis, G., Athanassiou, A., Babatsikos, E., & Bamidis, P. D. (2022). Assessing the difference in learning gain between a mixed reality application and drawing screencasts in neuroanatomy. *Anatomical Sciences Education*, 15(3), 628-635. <https://doi.org/10.1002/ase.2113>
- Radu, I., Tu, E., & Schneider, B. (2020). *Relationships between body postures and collaborative learning states in an augmented reality study*. En Artificial Intelligence in Education: 21st International Conference, AIED 2020, Ifrane, Morocco, July 6–10, 2020, Proceedings, Part II 21 (pp. 257-262). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52240-7_47
- Richards, S. (2023). Student Engagement Using HoloLens Mixed-Reality Technology in Human Anatomy Laboratories for Osteopathic Medical Students: an Instructional Model. *Medical Science Educator*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01728-9>
- Robinson, B. L., Mitchell, T. R., & Brenseke, B. M. (2020). Evaluating the use of mixed reality to teach gross and microscopic respiratory anatomy. *Medical Science Educator*, 30(4), 1745-1748. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01064-2>
- Rodríguez, C., Hudson, R., & Niblock, C. (2018). Collaborative learning in architectural education: Benefits of combining conventional studio, virtual design studio and live projects. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 337-353. <https://doi.org/10.1111/bjet.12535>
- Rusli, K. D. B., Lau, S. T., Tan, J. Z., & Liaw, S. Y. (2023). Academic-Practice Collaboration Using Virtual Telesimulation to Support Students' Clinical Practice. *Nurse Educator*, 48(1), E6-E10. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000001243>
- Sanabria, J. C., & Lizárraga, J. (2017). Enhancing 21st century skills with AR: Using the gradual immersion method to develop collaborative creativity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 487-501. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00627a>
- Santos, M. E. C., Chen, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Miyazaki, J., & Kato, H. (2014). Augmented reality learning experiences: survey of prototype design and evaluation. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7, 38–56. <https://doi.org/10.1109/tlt.2013.37>

- Scaravetti & D. Doroszewski (2019). Augmented reality experiment in higher education, for complex system appropriation in mechanical design, *Procedia CIRP*, 84, 197. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2019.04.284>
- Schaffernak, H., Moesl, B., Vorraber, W., Holy, M., Herzog, E. M., Novak, R., & Koglbauer, I. V. (2022). Novel mixed reality use cases for pilot training. *Education Sciences*, 12(5), 345. <https://doi.org/10.3390/educsci12050345>
- Shore, J., Ravindran, A. V., Gonzalez, V. A., & Giacaman, N. (2023). Using augmented reality in aec tertiary education: a collaborative design case. *Journal of Civil Engineering Education*, 149(1), 04022009. [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.2643-9115.0000069](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.2643-9115.0000069)
- Silseth, K., Steier, R., & Arnseth, H. C. (2024). Exploring students' immersive VR experiences as resources for collaborative meaning making and learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11412-023-09413-0>
- Simone, M., Galati, R., Barile, G., Grasso, E., De Luca, R., Cartanese, C., ... & Grassi, G. (2021). Remote mentoring in laparotomic and laparoscopic cancer surgery during Covid-19 pandemic: an experimental setup based on mixed reality. *Medical Education Online*, 26(1), 1996923. <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1996923>
- Sofianidis, A. (2022). Why do students prefer augmented reality: A mixed-method study on preschool teacher students' perceptions on self-assessment AR quizzes in science education. *Education sciences*, 12(5), 329. <https://doi.org/10.3390/educsci12050329>
- Sonntag, G. Albuquerque, M. Magnor, & O. Bodensiek (2019). Hybrid learning environments by data-driven augmented reality. *Procedia Manuf.*, 31, 32. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.03.006>
- Sonntag, D., & Bodensiek, O. (2022). How mixed reality shifts visual attention and success in experimental problem solving. *Physical Review Physics Education Research*, 18(2), 023101. <https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.18.023101>
- Stojanovska, M., Tingle, G., Tan, L., Ulrey, L., Simonson-Shick, S., Mlakar, J., ... & Wish-Baratz, S. (2020). Mixed reality anatomy using Microsoft HoloLens and cadaveric dissection: a comparative effectiveness study. *Medical science educator*, 30, 173-178. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00834-x>
- Strada, F., Lopez, M. X., Fabricatore, C., dos Santos, A. D., Gyaurov, D., Bategazzorre, E., & Bottino, A. (2023). Leveraging a collaborative augmented reality serious game to promote sustainability awareness, commitment and adaptive problem-management. *International Journal of Human-Computer Studies*, 172, 102984. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102984>
- Stromberga, Z., Phelps, C., Smith, J., & Moro, C. (2021). *Teaching with disruptive technology: the use of augmented, virtual, and mixed reality (HoloLens) for disease education*. In Biomedical Visualisation (pp. 147-162). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61125-5_8
- Tüzün, H., Bilgiç, H. G., & Elçi, S. Y. (2019). The effects of 3D multi-user virtual environments on collaborative learning and social presence. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(3), 221-231. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019349247>
- Vasilevski, N., & Birt, J. (2020). Analysing construction student experiences of mobile mixed reality enhanced learning in virtual and augmented reality environments. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2329>

- Veer, V., Phelps, C., & Moro, C. (2022). Incorporating mixed reality for knowledge retention in physiology, anatomy, pathology, and pharmacology interdisciplinary education: a randomized controlled trial. *Medical Science Educator*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01635-5>
- Wallace, S., Parsons, S., & Bailey, A. (2017). Self-reported sense of presence and responses to social stimuli by adolescents with autism spectrum disorder in a collaborative virtual reality environment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(2), 131-141. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1234032>
- Wang, A., Thompson, M., Uz-Bilgin, C., & Klopfer, E. (2021). Authenticity, interactivity, and collaboration in virtual reality games: Best practices and lessons learned. *Frontiers in Virtual Reality*, 130. <https://doi.org/10.3389/frvir.2021.734083>
- Wanis, I. A. (2019). *A review on collaborative learning environment across virtual and augmented reality technology*. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 551, No. 1, p. 012050). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/551/1/012050>
- Watson, P., & Livingstone, D. (2018). Using mixed reality displays for observational learning of motor skills: A design research approach enhancing memory recall and usability. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2129>
- Webb, M., Tracey, M., Harwin, W., Tokatli, O., Hwang, F., Johnson, R., ... & Jones, C. (2022). Haptic-enabled collaborative learning in virtual reality for schools. *Education and Information Technologies*, 27(1), 937-960. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10639-4>
- Whewell, E., Caldwell, H., Frydenberg, M., & Andone, D. (2022). Changemakers as digital makers: Connecting and co-creating. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6691-6713. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10892-1>
- Xeferis, S., & Palaigeorgiou, G. (2019). Mixing educational robotics, tangibles and mixed reality environments for the interdisciplinary learning of geography and history. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 9(2), 82-98. <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i2.9950>

ANNEXE 1

Table 2 presents an analysis of 7 literature reviews to establish the current state of the art relating to the topic, setting out the objective, the questions raised in the search process and the contribution of each review, as well as the 8 criteria set out in the Guidance for Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses.

Although the reviews have some strengths, such as well-defined research questions and clear presentation of the studies included, they lack transparency in the methodology used to carry out the literature search and assess the quality of the studies and they do not report on the assessment of publication bias. The majority of the reviews include a high-quality systematic mapping study that complies with most of the criteria for quality assessment, including having a clear research question, an exhaustive literature search, an independent second review of the studies for their inclusion and exclusion, and an independent assessment of the quality of the studies included. Nonetheless, the majority of the reviews did not report whether publication bias was assessed.

TABLE 2
7 REVIEWS INCLUDED IN THE SYSTEMATIC REVIEW

Authors	Objective	Questions	Principal contributions	Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses (NHLBI)									
				1	2	3	4	5	6	7	8		
Elmqaddem (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?	To explain the reasons behind the new surge in AR and VR and why their adoption will be a reality in education in the near future.	1- What means that augmented reality and virtual reality are no longer just a myth? 2- Why are AR and VR a real new improvement to teaching and learning? 3- What makes them more suitable for the student of the 21st century than the different learning methods we have known up to now?	The principal areas of application of augmented reality (AR) are listed, such as entertainment, tourism, architecture, medicine, education and industry.	Y	Y	NR	NR	NR	Y	NR	Y	NR	NA
Ali <i>et al.</i> (2019). Collaborative educational environments incorporating mixed reality technologies: A systematic mapping study.	To review the literature from 2007 to 2017 on collaborative educational environments that incorporate VR.	1- What are the different types, benefits and challenges of the use of virtual and augmented reality technologies in education? 2- How can virtual and augmented reality be integrated into teaching practices to improve students' results? 3- What are the types, benefits, challenges and integration of virtual and augmented reality in education for better student results?	The results underlined the lack of result in all of the spectrum of MR, especially in AR, as well as technical limitations such as the response time and the absence of assessment processes in collaborative educational environments.	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	NR	NR	NA

Authors	Objective	Questions	Principal contributions	Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses (NHLBI)							
				1	2	3	4	5	6	7	8
Peramunugamage <i>et al.</i> (2022). Systematic review on mobile collaborative learning for engineering education.	To determine the extent to which research was carried out on mobile collaborative learning in the field of education in engineering between 2010 and 2020.	1- What is the efficacy of mobile collaborative learning to improve education in engineering? 2- What are the benefits and challenges of implementing collaborative mobile learning in education in engineering?	Forty-eight articles were reviewed to determine research methodologies and study areas for collaborative mobile applications in education and engineering. AR was principally used in computing and electronic engineering, with potential for collaborative virtual laboratories in engineering study plans.	Y	Y	Y	Y	Y	Y	NR	ND
Wang <i>et al.</i> (2021). Authenticity, interactivity, and collaboration in virtual reality games: best practices and lessons learned.	To review how collaborative learning environments in virtual reality (CLEVR) influence learning.	1- How can virtual reality games be designed to promote authentic learning experiences? 2- What are the key elements of collaboration that should be incorporated into virtual reality games to improve learning outcomes?	Collaborative learning in virtual reality practices was reviewed. It was found that authentic representations improve learning but require more time and resources. Interactive experiences help learn spatial relations better than 2D ones.	Y	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

(continued)

TABLE 2
7 REVIEWS INCLUDED IN THE SYSTEMATIC REVIEW (Continued)

Authors	Objective	Questions	Principal contributions	Quality Assessment Tool for Systematic Reviews and Meta-Analyses (NHLBI)							
				1	2	3	4	5	6	7	8
Pan <i>et al.</i> (2021). Knowing your student: targeted teaching decision support through asymmetric mixed reality collaborative learning.	To understand the functioning of collaborative virtual environments (CVE) created through mixed reality (MR) technologies.	1- How can collaborative mixed reality learning be used to support the taking of specific teaching decisions? 2- What is the role of collaborative learning by asymmetric MR in improving teacher-student interactions? 3- What are the characteristics and key benefits of the use of mixed reality collaborative learning for specific teaching in education?	The classification of mixed reality CVEs as symmetrical/asymmetrical, with LFD for auto-stereoscopic visualisation in asymmetrical CVEs is presented. LFD used in MR based veterinary training to reduce the costs of the devices.	Y	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Motejlek & Alpay (2021). Taxonomy of virtual and augmented reality applications in education.	To analyse existing taxonomies of virtual and augmented reality applications in education.	1- What are the different types of virtual and augmented reality applications that have been used in education? 2- How have virtual and augmented reality technologies been used to improve teaching and learning in diverse educational settings?	Existing of virtual- and augmented-reality taxonomies are analysed, showing gaps in knowledge and inconsistent terminology that causes confusion. It centres on technology, content, gamification and operation.	Y	Y	Y	Y	N	N	Y	NA

ANNEXE 2

Table 3 shows the objectives and contributions of the 21 experimental studies included in the review, as well as the assessment of their quality in view of the assessment of the quality of the controlled intervention studies.

Most of these studies have a design that does not involve randomisation, their groups were similar at the start of the study in important characteristics that could affect the results, and they did not report the general attrition rate of the study nor the differential attrition rate between the treatment groups at the end of the study. On the other hand, some studies did not involve interventions, and so fulfilment of the intervention protocols or the similarity of the background treatments is not applicable. There is no information on the differential attrition rate between groups (there is no information on the number of participants who withdrew). It is also not clear whether the differential attrition rate was 15 percentage points or less. There is no information on the use of other interventions or treatments. There is no information on the sample size required to detect a significant difference between the groups of 80% in the principal result, and there is no information on whether intentional analyses were done (in some studies, the authors did not report whether it was a randomised trial). It is unclear whether the method of random assignment was adequate or whether the assignment to the treatment was hidden. The authors did not mention whether the participants and study providers were blinded in the assignment of the treatment group, but it is unlikely given that some studies involved a virtual reality or augmented reality game.

TABLE 3
1 EXPERIMENTAL ARTICLES INCLUDED IN THE REVIEW

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Webb <i>et al.</i> (2022). Haptic-enabled collaborative learning in virtual reality for schools.	VR	Y	Y	Y	Y	Y	NR	NR	NR	NR	NR	Y	NR	NR	NR	★☆☆☆
de Back <i>et al.</i> (2020). Benefits of immersive collaborative learning in CAVE-based virtual reality.	VR	NR	CD	CD	NR	NR	CD	CD	CD	CD	CD	Y	CD	Y	Y	★☆☆☆
Niculescu & Thorsteinsson (2011). Enabling idea generation through computer-assisted collaborative learning.	VR	N	Y	N	CD	CD	CD	CD	CD	CD	Y	Y	CD	Y	Y	★☆☆☆
Jovanović & Milosavljević (2022). VoRtex Metaverse platform for gamified collaborative learning.	VR	NR	NA	NA	NA	NA	NR	NR	NR	NA	Y	Y	NR	NR	NA	★☆☆☆
Ke & Hsu (2015). Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning.	AR	Y	Y	CD	CD	CD	CD	Y	CD	Y	Y	Y	Y	Y	Y	★☆☆☆
Chung <i>et al.</i> (2021). Collaborative programming problem-solving in augmented reality: Multimodal analysis of effectiveness and group collaboration.	AR	CD	Y	CD	Y	CD	CD	NA	NA	CD	Y	Y	CD	Y	CD	★☆☆☆
Bork <i>et al.</i> (2021). The effectiveness of collaborative augmented reality in gross anatomy teaching: A quantitative and qualitative pilot study.	AR	NR	NR	N	NR	NR	Y	NR	NR	NR	NA	CD	CD	CD	CD	★☆☆☆

(continued)

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Birt <i>et al.</i> (2017). Improving paramedic distance education through mobile mixed reality simulation.	MR	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Y	NR	NR	NA	★☆☆☆
Minty <i>et al.</i> (2022). The use of mixed reality technology for the objective assessment of clinical skills: a validation study	MR	N	NA	NA	NA	Y	N	N	NA	Y	N	Y	N	Y	NA	★★☆☆
Pickering <i>et al.</i> (2022). Assessing the difference in learning gain between a mixed reality application and drawing screencasts in neuroanatomy.	MR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	CD	CD	NR	CD	Y	CD	Y	CD	★★☆☆
Veer <i>et al.</i> (2022). Incorporating mixed reality for knowledge retention in physiology, anatomy, pathology, and pharmacology interdisciplinary education: a randomized controlled trial.	MR	Y	Y	Y	CD	Y	Y	Y	NA	CD	Y	Y	NR	Y	Y	★★☆☆
Richards (2023). Student Engagement Using HoloLens Mixed-Reality Technology in Human Anatomy Laboratories for Osteopathic Medical Students: an Instructional Model.	MR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NA	NA	NR	Y	NR	NR	NR	★★☆☆
Fu & Liu (2018). The application of virtual reality and augmented reality in dealing with project schedule risks.	MR	NA	NA	NA	NA	NA	NR	NR	NR	NR	NA	Y	NR	NR	NA	★★☆☆

(continued)

TABLE 3

1 EXPERIMENTAL ARTICLES INCLUDED IN THE REVIEW (continued)

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Li, C., Jiang, Y., Ng, P. H., Dai, Y., Cheung, F., Chan, H. C., & Li, P. (2024). Collaborative Learning in the Edu-Metaverse Era: An Empirical Study on the Enabling Technologies. IEEE Transactions on Learning Technologies.	VR	CD	Y	Y	CD	CD	Y	N	CD	CD	Y	Y	CD	Y	Y	★★★☆☆
Du, J., & DeWitt, D. (2023). Technology acceptance of a wearable collaborative augmented reality system in learning chemistry among junior high school students. Journal of Pedagogical Research, 8(1), 106-119.	AR	CD	NA	NA	NA	NA	Y	N	CD	Y	Y	Y	CD	Y	Y	★★★☆☆

*Y, yes; N, no; CD, cannot determine; NA, not applicable; NR, not reported; M, methodology.

ANNEXE 3

Table 4 lists the aims and contributions of the 34 observational studies included in the review, as well as the assessment of their quality in view of the *Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies*.

All of the articles clearly stated their aim and the majority clearly specified the population, the participants and inclusion and exclusion criteria. Exposures of interest were measured before measuring the results, there was sufficient time to see the associations between the statement and the result, different exposure levels in relation to the result and the measures of exposure were defined clearly, and they were implemented consistently. Likewise, the measures of the result were clearly defined, valid, reliable and consistently implemented in all of the study participants.

A minority of articles did not provide a justification for the sample size, a description of the statistical power or estimates of the variance and the effect. In addition, exposures were not assessed more than once over time, and the possible key confounding variables were not measured nor was their impact on the relationship between the exposure(s) and the result(s) adjusted statistically.

TABLE 4
34 OBSERVATIONAL ARTICLES INCLUDED IN THE REVIEW

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Wallace <i>et al.</i> (2017). Self-reported sense of presence and responses to social stimuli by adolescents with autism spectrum disorder in a collaborative virtual reality environment.	VR	Y	Y	NR	Y	N	Y	CD	NA	Y	N	Y	CD	Y	N	★★★☆☆
Kucukyilmaz & Issak (2019). Online identification of interaction behaviors from haptic data during collaborative object transfer.	VR	Y	Y	NA	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	CD	NA	Y	★★★★
Radu <i>et al.</i> (2020). Relationships between body postures and collaborative learning states in an augmented reality study.	VR	Y	Y	NA	Y	CD	Y	Y	Y	Y	Y	Y	CD	Y	Y	★★★★
Tüzün <i>et al.</i> (2019). The effects of 3D multi-user virtual environments on collaborative learning and social presence.	VR	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	CD	Y	Y	★★★★
Rodriguez <i>et al.</i> (2018). Collaborative learning in architectural education: Benefits of combining conventional studio, virtual design studio and live projects.	VR	Y	Y	NA	Y	Y	NR	NR	NR	NR	Y	Y	CD	NA	Y	★★★☆☆
Dolezal <i>et al.</i> (2020). An immersive virtual environment for collaborative geovisualization.	VR	Y	Y	NA	NA	NR	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	★★☆☆☆
McArdle <i>et al.</i> (2011). Assessing the application of 3D collaborative interfaces within an immersive virtual university.	VR	Y	Y	NA	Y	N	NA	NA	NA	Y	NA	Y	NA	NA	Y	★★★★☆

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Doumanis <i>et al.</i> (2019). The impact of multimodal collaborative virtual environments on learning: A gamified online debate.	VR	Y	Y	NA	Y	Y	Y	CD	N	Y	N	Y	N	NA	Y	★★★☆☆
Rusli <i>et al.</i> (2023). Academic-Practice Collaboration Using Virtual Telesimulation to Support Students' Clinical Practice.	VR	Y	Y	NA	Y	Y	NA	NA	NA	NA	NA	Y	NA	NA	NA	★★★☆☆
Bólek <i>et al.</i> (2022). Mixed-methods exploration of students' motivation in using augmented reality in neuroanatomy education with prosected specimens.	AR	Y	Y	NA	Y	Y	Y	CD	Y	Y	Y	Y	CD	Y	Y	★★★★★
Strada <i>et al.</i> (2023). Leveraging a collaborative augmented reality serious game to promote sustainability awareness, commitment and adaptive problem-management.	AR	Y	Y	NR	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	★★★★★
Ahsen <i>et al.</i> (2019). Exploring the impact of network impairments on remote collaborative augmented reality applications.	AR	Y	Y	NR	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	★★★★★
Ghobadi <i>et al.</i> (2022). Augmented Reality Applications in Education and Examining Key Factors Affecting the Users' Behaviors.	AR	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NA	N	★★★★☆
Shore <i>et al.</i> (2023). Using augmented reality in AEC tertiary education: a collaborative design case.	AR	Y	Y	NA	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NA	N	★★★★☆
Vasilevski, & Birt (2020). Analysing construction student experiences of mobile mixed reality enhanced learning in virtual and augmented reality environments.	MR	Y	Y	NR	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	NR	N	Y	★★★★★

(continued)

TABLE 4

34 OBSERVATIONAL ARTICLES INCLUDED IN THE REVIEW (continued)

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Mosher, & Carreon (2021). Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual and mixed reality.	MR	Y	Y	NA	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NA	N	★★★★☆
Alalwan <i>et al.</i> (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective.	MR	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NR	N	★★★★☆
Bonnat & Sanchez (2022). Toward a Digital Companion to Monitor a Mixed Reality Game.	MR	Y	Y	NA	Y	N	Y	Y	Y	Y	NA	Y	NR	NA	NA	★★★★☆
Xefferis, & Palaiogeorgiou (2019). Mixing educational robotics, tangibles and mixed reality environments for the interdisciplinary learning of geography and history.	MR	Y	Y	NA	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NA	N	★★★★☆
Essmiller <i>et al.</i> (2020). Exploring mixed reality based on self-efficacy and motivation of users.	MR	Y	Y	NA	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NR	N	★★★★☆
Frank, & Kapila (2017). Mixed-reality learning environments: Integrating mobile interfaces with laboratory test-beds.	MR	Y	Y	NA	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	NR	Y	★★★★☆
Lindgren <i>et al.</i> (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation.	MR	Y	Y	NA	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	NR	Y	Y	★★★★★

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Sonntag, & Bodensiek (2022). How mixed reality shifts visual attention and success in experimental problem solving.	MR	Y	Y	NR	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	★★★★★
Stojanovska <i>et al.</i> (2020). Mixed reality anatomy using Microsoft HoloLens and cadaveric dissection: a comparative effectiveness study.	MR	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	Y	N	★★★★☆
Robinson <i>et al.</i> (2020). Evaluating the use of mixed reality to teach gross and microscopic respiratory anatomy.	MR	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	Y	N	★★★★☆
Leonard & Fitzgerald (2018). Holographic learning: A mixed reality trial of Microsoft HoloLens in an Australian secondary school.	MR	Y	Y	NR	Y	N	Y	Y	NR	Y	N	Y	NR	NR	N	★★★★☆
Baratz <i>et al.</i> (2022). Comparing learning retention in medical students using mixed-reality to supplement dissection: a preliminary study.	MR	Y	Y	NR	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	★★★★★
Watson & Livingstone (2018). Using mixed reality displays for observational learning of motor skills: A design research approach enhancing memory recall and usability.	MR	Y	Y	NR	NR	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	NR	Y	★★★★★
Simone <i>et al.</i> (2021). Remote mentoring in laparotomic and laparoscopic cancer surgery during Covid-19 pandemic: an experimental setup based on mixed reality.	MR	Y	Y	NA	NA	Y	Y	Y	NA	Y	Y	Y	NA	NA	Y	★★★★☆
Vasilevski & Birt (2020). Analysing construction student experiences of mobile mixed reality enhanced learning in virtual and augmented reality environments.	MR	Y	Y	NA	Y	Y	Y	NA	Y	Y	Y	Y	NR	NR	Y	★★★★☆

(continued)

TABLE 4

34 OBSERVATIONAL ARTICLES INCLUDED IN THE REVIEW (continued)

Title	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C
Wanis (2019). A review on collaborative learning environment across virtual and augmented reality technology.	MR	Y	N	NA	NA	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	N	★☆☆☆
Fu, & Liu (2018). The application of virtual reality and augmented reality in dealing with project schedule risks.	MR	Y	N	NA	NA	Y	Y	Y	N	N	NA	Y	NA	NA	N	★★★☆☆
Bekele <i>et al.</i> (2021). The Influence of Collaborative and Multi-Modal Mixed Reality: Cultural Learning in Virtual Heritage.	MR	Y	Y	NA	N	Y	Y	Y	NA	Y	NA	Y	NA	NA	N	★★★☆☆
Silseth, K., Steier, R., & Arnseth, H. C. (2024). Exploring students' immersive VR experiences as resources for collaborative meaning making and learning.	VR	N	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	Y	NA	Y	NA	NA	Y	★★★☆☆
International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 1-26.																

*Y, yes; N, no; CD, cannot determine; NA, not applicable; NR, not reported; M, methodology.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31771>

CAMINOS DE INCLUSIÓN: AYUDA MUTUA Y RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES JUVENILES

Paths of Inclusion: Mutual Aid and Reconstruction of Youth Identities

Xus MARTÍN GARCÍA
Universitat de Barcelona. España.
xusmartin@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4404-1026>

Fecha de recepción: 14/11/2023
Fecha de aceptación: 22/05/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Martín García, X. (2025). Caminos de inclusión: ayuda mutua y reconstrucción de identidades juveniles [Paths of Inclusion: Mutual Aid and Reconstruction of Youth Identities]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 187-205. <https://doi.org/10.14201/teri.31771>

RESUMEN

La situación de los chicos y chicas que viven en riesgo de exclusión social se complica cuando abandonan las instituciones socioeducativas de las que han formado parte durante su infancia y adolescencia. La mayoría no cuenta con el soporte emocional ni económico de sus progenitores, y se encuentra en una situación marcada por la soledad y la sensación de desamparo. Reconociendo esta realidad, la investigación cualitativa que se presenta en este artículo se ha orientado a diseñar una propuesta que permita reconstruir y afianzar la relación de estas y estos jóvenes atendiendo a tres dimensiones: la relación con uno mismo, la relación con los iguales, y la relación con los adultos.

Se parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de tres dinámicos pedagógicos –ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– favorece en los jóvenes, la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados alejados de la marginación.

Durante veinte meses se ha realizado un trabajo de campo en un grupo formado por nueve chicos y dos chicas de edades comprendidas entre los diecisiete y los veintiún años. Se han llevado a cabo cuarenta y tres sesiones y ocho tutorías individuales. El análisis de la información ha permitido poner de manifiesto el impacto formativo de la experiencia. Los resultados apuntan a progresos en la aparición de conductas cooperativas, la reconciliación con el pasado, la creación de proyectos de futuro alejados de la marginalidad, el interés por la formación académica y el desarrollo de la conciencia social.

Palabras clave: concepto de sí mismo; jóvenes sin cualificación; grupo de iguales; historias de vida; tutoría.

ABSTRACT

The situation of young people living at risk of social exclusion becomes more complicated when they leave the socio-educational institutions they have been a part of during their childhood and adolescence. The majority lack emotional and financial support from their parents, finding themselves in a state marked by loneliness and a sense of abandonment. Recognizing this reality, the qualitative research presented in this article here has been oriented towards designing a proposal that allows for the reconstruction and strengthening of the relationships of these young individuals in three dimensions: the relationship with oneself, the relationship with peers, and the relationship with adults.

The hypothesis is based on the implementation and activation of three pedagogical dynamics – mutual aid, self-awareness strategies, and accompaniment processes by adults – which favor in young people the inclusion in the community, the reconstruction of identity, and the design of normalized life projects away from marginalization.

Over twenty months, fieldwork was conducted with a group consisting of nine boys and two girls aged between seventeen and twenty-one. Forty-three sessions and eight individual tutorials were carried out. The analysis of the information has highlighted the formative impact of the experience. The results point to progress in the emergence of cooperative behaviors, reconciliation with the past, the creation of future projects away from marginalization, interest in academic training, and the development of social awareness.

Keywords: self-concept; unqualified young people; peer group; life story; tutorial.

1. INTRODUCCIÓN

La situación de desamparo en la que se encuentran las y los jóvenes que pertenecen a entornos desfavorecidos es ampliamente reconocida. Estudios de sociología, pedagogía o psicología (Calderón, 2016; Martín, 2018; Melendro, 2023; Tarabini y Jacovkis, 2019) pero también aportaciones que provienen de la literatura (Domingo, 2022; El Hachmid, 2022; Louis, 2019; Whitehead, 2020) coinciden en apuntar el estigma que sufre este sector de la población y los problemas a los que se enfrenta. Un colectivo que ha crecido al amparo de instituciones sociales encargadas de proteger y acompañar a la infancia más frágil, como consecuencia de la situación de vulnerabilidad de la que sus familias han sido víctimas.

La problemática de estos chicos y chicas sufre un proceso de invisibilización –y en consecuencia de desatención progresiva– a medida que crecen. Los recursos disminuyen cuando abandonan la escolaridad obligatoria y continúan reduciéndose drásticamente al llegar a la mayoría de edad, momento en el que las administraciones y la sociedad en general asume de manera más o menos explícita que este sector de la población no necesita del refuerzo y la protección de la que se ha beneficiado hasta entonces (Melendro, 2023).

Los procesos de quienes han crecido «en los límites» son diversos dando lugar a distintas trayectorias. Hay personas que, víctimas de su situación, se incorporan como usuarias de los circuitos que servicios sociales tiene establecidos para abordar problemáticas específicas –dependencia, pobreza, drogas, dificultad para mantenerse económicamente, o embarazos prematuros, entre otras. Otras, sin embargo, han superado con mucho esfuerzo y algo de suerte la situación de extrema marginalidad a la que parecían irremisiblemente abocadas. Y a pesar de continuar viviendo en barrios castigados por la pobreza y con tasas de paro muy superiores a la media, están en condiciones de seguir avanzando y de incorporarse a una sociedad de la que se han sentido sistemáticamente excluidas.

La presente aportación focaliza la mirada en este último grupo de jóvenes: aquel que, aun habiendo vivido trayectorias difíciles, tiene unas ganas inmensas de salir adelante. Sin embargo, pese a la aparente situación de estabilidad, su realidad es frágil y está marcada por la incertidumbre, la falta de control, algunos problemas de salud mental, conflictos familiares, estancias irregulares en el país, consumo de sustancias ilegales, y la proximidad a núcleos marginales. Son chicos y chicas que recientemente han abandonado su vinculación formal con instituciones socioeducativas y tienen la sensación de «caminar solos y a oscuras hacia el futuro», expresión usada por uno de ellos. La mayoría no cuenta con el soporte ni emocional ni económico de sus progenitores, ya sea porque se encuentran solos en el país, porque las relaciones familiares están rotas, porque el progenitor con el que conviven tiene una salud muy delicada, u otros motivos.

En relación con la actividad diaria, hay quienes se incorporan al mercado laboral en condiciones precarias, quienes lo hacen a causa de su situación irregular, y quienes

continúan formándose a partir de cursos especializados, sin tener demasiado claro su utilidad. El sentir general es de un alto nivel de incertidumbre.

Ante estas situaciones, el esfuerzo individual casi nunca es suficiente para superar los obstáculos personales, pero también sociales, que tienen que ver con el peso de los estereotipos, la pobreza, el racismo, y la falta de oportunidades, entre otros. Resulta imprescindible diseñar propuestas formativas que acompañen la transición a la vida adulta y normalizada de estos jóvenes y que se orienten a contrarrestar o minimizar el profundo sentimiento de soledad que invade sus vidas.

La presente investigación busca contribuir a ello, proponiendo una experiencia formativa que pone en juego tres dinanismos pedagógicos. Uno, la ayuda mutua; dos, las estrategias de autoconocimiento; y tres, los procesos de acompañamiento por parte de un adulto.

Se parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de estos tres dinanismos—relaciones de ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento adulto— favorece en los chicos y chicas que viven en situaciones de marginalidad la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados.

A explicar cada uno de estos elementos destinares los siguientes apartados.

2. LA AYUDA MUTUA

La cooperación entre iguales es reconocida como factor clave para explicar la evolución de la humanidad. Las conductas cooperativas de ayuda no solo son esenciales para el bienestar personal, sino que forman parte de la naturaleza humana. Como nos recuerda Tomasello (2010) existe una predisposición natural de los sujetos hacia las actividades altruistas que se manifiesta en edades muy tempranas. Entre las condiciones que promueven la ayuda mutua destaca el sentimiento de pertenencia a un grupo en el que comprometerse con metas comunes.

El colectivo que forma parte de la investigación ha tenido trayectorias vitales marcadas o bien por una vida nómada en la que el cambio de domicilio (a veces de país) ha sido una constante o bien por la pertenencia a núcleos con identidades fuertes que se han configurado como barrios-gueto. En este último caso los procesos de inclusión sitúan al chico o a la chica en una disyuntiva. ¿Avanzar a la vida normalizada exige, o no, abandonar al entorno en el que se ha crecido?

El recurso que desde la investigación se ha puesto en marcha para favorecer la ayuda y el altruismo es el grupo de iguales. Alejado de entornos de exclusión, el grupo pretende generar relaciones positivas entre jóvenes que comparten una misma situación (Ferreira, Magalhães y Prioste, 2020). Para su creación se tomó como referencia los Grupos de Ayuda mutua (GAM). Estos grupos son organizaciones en la que sus miembros se reúnen voluntariamente movidos por la necesidad de encontrar una solución a un problema compartido del que cada individuo ha

tomado conciencia y desea superar mediante el intercambio de información y la mutua cooperación (Raggio y Soukoyan, 2007, pp. 27-29; Gutiérrez, 2012).

Tres han sido los elementos adoptados de los GAM. El primero, entender el componente social que encierran los problemas individuales. El grupo proporciona las condiciones para que la interacción con los otros sea altamente positiva y facilite procesos de recuperación personal. El segundo, identificar situaciones comunes. Compartir un mismo problema favorece la conexión emocional que se produce cuando la persona se reconoce en circunstancias ajenas. Y el tercero, asumir simultáneamente los roles de protector y protegido en el grupo. Cuando una persona comparte su propia vulnerabilidad y siente que los demás la hacen participe de su dolencia, se predispone a percibir el grupo como un entorno seguro.

3. ESTRATEGIAS DE AUTOCONOCIMIENTO

La práctica del ejercicio reflexivo y la regulación de la conducta son hábitos poco desarrollados en los chicos y las chicas participantes en la investigación. Una limitación que les perjudica cuando se encuentran ante decisiones que consideran importantes en sus vidas (relacionadas con su formación, la pareja, o la actividad laboral, entre otras) y para las que no se sienten preparados. Reconocen que algunas de las conductas que les han generado problemas (como peleas, hurtos, consumo de drogas o algunas relaciones sexuales) pocas veces han sido fruto de su libre decisión, sino que han estado condicionadas por las circunstancias y la presión del grupo (Calderón, 2016; Jacovkis, Prieto y Rujas, 2022; Martín y López-Dóriga, 2022). Son conscientes que el hecho de moverse en entornos marginales les acerca a situaciones de riesgo que otros jóvenes no experimentan; situaciones que no son capaces de detectar en su momento, y que derivan en conflictos que si hubieran reflexionado previamente quizás hubieran evitado.

Desarrollar el autoconocimiento permite regular la conducta, acelerar el proceso de autonomía y proyectarse hacia el futuro lejos de la condición de *excluido* con la que muchos chicos y chicas se identifican y de la que creen no van a poder desprenderse. Entre las estrategias que se han activado en la investigación para favorecer procesos de reflexión, de autoobservación y de introspección, destaca el Relato Personal Digital (RDP a partir de ahora), un recurso que ha evolucionado en las últimas décadas gracias a los avances tecnológicos.

Los RDP son historias personales breves que duran entre tres y cuatro minutos. Se narran en primera persona mediante técnicas audiovisuales, tienen un importante grado de implicación por parte de quien lo realiza y se construyen con el apoyo de personal especializado (Rodríguez Illera, Martínez y Galván, 2019, p. 3).

El uso del RDP en la investigación como instrumento facilitador de procesos de autoconocimiento obedece a dos motivos. Uno, el rechazo de estas y estos jóvenes a la actividad escrita, una manifestación más de la desafección escolar desarrollada durante años. Y dos, el interés por encontrar metodologías que, alejadas de la

escritura, faciliten el acceso a espacios de la conciencia poco trabajados y ofrezcan la posibilidad de pensar sistemáticamente sobre uno mismo (Martín y Martínez, 2020). Se valora el RDP como alternativa a la autobiografía porque sin abandonar la forma narrativa se aleja del ejercicio de la escritura y conecta con formas de expresión y de comunicación cercanas y atractivas para los jóvenes, permitiéndoles examinar parte de su experiencia (Bertaux, 2005, p. 36). La incorporación de imágenes, de música, y el uso de redes sociales y móviles promueve su implicación en el proyecto (Gardner y Davis, 2014) proporcionándoles mayor autonomía en la creación del propio relato.

4. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO

La trayectoria vital del chico o de la chica que crece en contextos de exclusión se explica más por los duelos y las rupturas que ha afrontado que por los lazos afectivos que mantiene (Louis, 2021). Entre los impactos que ello produce destaca una actitud de resistencia a los vínculos personales, especialmente con los adultos, y un autoconcepto deteriorado, marcado por el rol de “no ser capaz de” (Goffman, 2006; Melazzini, 2022).

Revertir esta situación requiere, entre otros aspectos, la presencia de referentes adultos que, desde la proximidad y el respeto, ayuden a sanar heridas del pasado. Acompañar y reconocer son tareas indisolubles orientadas a modificar el esquema mental de la infravaloración y a posibilitar la construcción de un autoconcepto positivo. Acompañar tiene que ver con generar vínculos personales que transmitan a los jóvenes seguridad y confianza, y les permitan compartir miedos e incertidumbres. Reconocer exige una mirada educativa que valora los logros personales y que prima las fortalezas sobre las fragilidades (Ruiz-Román y Herrera, 2020). Ambas tareas se traducen en acciones, prácticas, rutinas y estilos de relación.

Imposible listar las acciones que el adulto ha utilizado durante la investigación para establecer una relación cercana con cada miembro del grupo y reconocer sus capacidades. Aquí recogemos las que por su intencionalidad formativa han sido más significativas: sesiones grupales, tutorías individuales, grupo de *WhatsApp*, presentación de la experiencia en la universidad y elaboración del guion del RDP.

Las sesiones grupales son el núcleo central de la experiencia formativa. La periodicidad semanal favorece la comunicación y el conocimiento mutuo, condiciones necesarias para que cada joven se exprese espontáneamente, comparta inquietudes y se abra a tratar temas delicados.

Las tutorías individuales son encuentros personales entre el adulto y una o un joven. En las primeras fases se dan de forma espontánea al finalizar la reunión de grupo. Posteriormente, se producen fuera del centro por iniciativa del adulto o del joven y se concretan en meriendas, paseos, o visitas al lugar del trabajo del adulto.

El grupo de *WhatsApp* surge como iniciativa del equipo investigador para compartir información. Sin embargo, rápidamente, se convierte en instrumento de

comunicación intensa entre los chicos y chicas. La comunicación es fluida y a la vez irregular.

La presentación de la experiencia, en un máster universitario, por parte del grupo tiene efectos de reconocimiento que van más allá de lo previsto por el equipo.

Elaborar el guion del RDP invita a una comunicación extra entre adulto y cada joven. Aun cuando la ayuda de los iguales es notoria, el trabajo personal favorece un sistema peculiar de tutoría individual.

5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La investigación, tal y como ya se ha avanzado, parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de tres dinamismos pedagógicos –relaciones de ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– favorece en jóvenes que viven en situaciones de marginalidad la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados

Para validar, o refutar, la hipótesis se han formulado dos objetivos que guían la investigación y que orientan sus resultados.

1. Diseñar y aplicar una experiencia formativa en la que se activen tres dinamismos pedagógicos –relaciones de ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– y comprobar su viabilidad. Se pretende detectar aciertos y errores de la experiencia en un contexto determinado.

2. Analizar el impacto formativo que la experiencia tiene para un grupo de jóvenes, así como su valor pedagógico, con la voluntad de conocer en qué medida contribuye a favorecer procesos de inclusión en la comunidad, reconstrucción de la identidad y diseño de proyectos de futuro.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo. En concreto, la investigación se enmarca en la investigación-acción participativa (IAP), dada su voluntad transformadora y el interés por conocer y optimizar un contexto específico. (Díez-Gutiérrez, 2020; Francés, 2016).

El estudio, surge a petición de un grupo de trabajo formado por educadoras y educadores sociales, preocupados por la falta de soporte y de acompañamiento que sufren los chicos y chicas cuando, por cuestión de edad, deben abandonar las entidades socioeducativas.

En el *diseño de la propuesta* participan la investigadora del proyecto, dos educadores del centro educativo Saó Prat (El Prat de Llobregat) y una educadora del centro socioeducativo Esclat Bellvitge (L'Hospitalet de Llobregat). Se decide poner en marcha un grupo de formación dirigido a jóvenes en situación de vulnerabilidad que hayan abandonado recientemente las entidades en las que se han formado. El grupo se reunirá semanalmente en la sala de informática del centro educativo Saó Prat.

El *trabajo de campo* tiene una duración de veinte meses y se centra en la implementación y seguimiento del grupo de jóvenes. Participan nueve chicos y dos chicas (tres de los cuales se incorporan al inicio del segundo curso), de edades comprendidas entre los diecisiete y los veintiún años. De los nueve chicos que conforman el grupo, tres son árabes y cuatro españoles, dos de ellos gitanos, uno payo y otro nacido en España de padres marroquíes. Una de las chicas es de Santo Domingo y la otra, española. El equipo coordinador está formado por tres adultos: la investigadora encargada de conducir las sesiones; un educador del centro educativo Saó Prat, responsable de la infraestructura y el material informático; y una técnica en comunicación, quien proporciona los aprendizajes necesarios para la construcción de los RDP. A las sesiones se incorpora un estudiante de cine cuyo rol consiste en grabar en video los encuentros. Se realizan cuarenta y tres sesiones, –treinta y ocho de las cuales son grabadas en video– y ocho tutorías individuales.

Durante los veinte meses que dura el trabajo de campo, la investigadora realiza un diario de campo en el que recoge con detalle información sobre la dinámica del grupo y el proceso llevado a cabo por los jóvenes. Gracias a las grabaciones en video, en el mismo diario se incorporan observaciones realizadas a posteriori de los encuentros. La posibilidad de visionar las reuniones de grupo una vez finalizadas, ha permitido un análisis exhaustivo de los distintos elementos presentes en la intervención.

Para la última etapa, de *análisis de la información y elaboración de resultados*, se realizan tres sesiones de evaluación con todos los participantes en el grupo; dos sesiones con el equipo coordinador y dos encuentros con el grupo de educadores que propusieron la investigación. Posteriormente es la investigadora quien, mediante un proceso de análisis temático (Braun y Clarke, 2008) sin soporte informático del material recogido en las distintas fuentes de información–entrevistas, mensajes en el grupo de *WhatsApp*, sesiones grabadas en video y diario de campo– elabora los resultados atendiendo a los objetivos planteados. Y que se presentan a continuación.

Un año y medio después de finalizar la experiencia, y aprovechando la reciente paternidad de uno de los jóvenes, se realiza un encuentro destinado a compartir las situaciones personales de los miembros del grupo y a hacer una devolución de los resultados obtenidos en la investigación. Resultados que, con anterioridad, se habían comunicado tanto al equipo que participó en la experiencia como al grupo de trabajo que había sugerido el estudio.

6. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

El primer objetivo consistía en diseñar y aplicar una experiencia formativa y comprobar su viabilidad, un proceso que ha durado veinte meses, y que presentamos distribuido en tres etapas.

6.1. Primera etapa. De la creación a la consolidación del grupo

En el inicio de la experiencia se crean las condiciones pedagógicas que aportan seguridad a los chicos y chicas y que facilitan relaciones de confianza, imprescindibles para desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Durante los primeros cuatro meses el equipo coordinador asume la iniciativa en las sesiones. Se introducen actividades lúdicas y ejercicios destinados a favorecer el autoconocimiento y el conocimiento mutuo. Mediante la escucha, la broma y el diálogo se transmite a los jóvenes que se encuentran en un espacio en el que se les aprecia y no se les juzga.

La intervención de los adultos se orienta más a formular preguntas que a manifestar opiniones. Preguntas pensadas para hacer reflexionar, para crear duda ante argumentos poco elaborados, para confirmar una opinión, para plantear un escenario que no había sido considerado o para ayudar a un joven a intervenir. De manera progresiva, son los chicos y chicas quienes introducen cuestiones a tratar.

La etapa concluye con una dinámica de introspección, en la que se abordan cuatro elementos: un acontecimiento importante en su vida, una experiencia dolorosa, una persona que estuvieran contentos de haber conocido, y un elemento libre (que la mayoría usa para expresar acontecimientos dolorosos). A pesar de que no se invita a los jóvenes a poner en común sus reflexiones, insisten en compartirlas.

En la sesión de valoración, los miembros del grupo destacan el respeto con el que se escuchan y el poder hablar «de todo», confiesan haber compartido experiencias que no habían explicado anteriormente, se sorprenden al tomar conciencia de la simpleza o de la toxicidad de relaciones anteriores, y se sienten satisfechos de saber que pueden confiar en sus compañeros y compañeras.

1ª fase	Aciertos	Propuestas de mejora
Ayuda mutua y GAM	Creación de un ambiente alegre y respetuoso. Introducción de dos elementos que favorecen el vínculo: la merienda y el selfi de grupo.	
Autoconocimiento y RDP	Encuesta personal sobre la propia identidad. Diversidad de dinámicas en el tratamiento de los temas.	Conveniencia de introducir ya en esta primera fase ejercicios orientados al RDP
Procesos de acompañamiento	Actitud positiva y cercana. Adaptación a las maneras de comunicarse de los miembros del grupo No recriminar errores.	Buscar maneras de incrementar la participación de las y los jóvenes menos comunicativos.

6.2. Segunda etapa. De la confianza a la cooperación

La relación de confianza entre los participantes evoluciona hacia actitudes de colaboración y de ayuda mutua. Los procesos de autoconocimiento se intensifican con la creación de los RDP y se tematiza la situación de vulnerabilidad que sufren los chicos y chicas.

El compromiso personal con el grupo se afianza: aumentan las propuestas de temas, la implicación en la preparación de las sesiones y la puntualidad. Se comparten experiencias que preocupan a nivel personal y surgen iniciativas de encuentros fuera de las sesiones.

La introducción de los RDP altera la dinámica semanal. Pensar y seleccionar temas, visionar relatos de personajes públicos, elaborar guiones, buscar imágenes, grabar en video y audio, o editar, son aprendizajes que requieren tiempo y dedicación. La diferencia de conocimientos tecnológicos en el grupo favorece la cooperación entre iguales. También el acompañamiento del adulto se intensifica dando soporte en la escritura de los guiones, ejercicio que exige intensos procesos de reflexión sobre el pasado.

En las sesiones se comparten avances, se aportan ideas, y se apoya el desarrollo de cada RDP. El acoso escolar, la superación del consumo de drogas, la situación de soledad, las etapas de crecimiento, las amistades y la relación familiar son los temas abordados. El rap, las fotografías, el video, la música, las entrevistas y la narración en primera persona son recursos que se combinan dando lugar a relatos variados.

La etapa se cierra con el visionado de los RDPS y con una sesión de evaluación en la que los chicos y chicas reconocen el grupo como un soporte estable en momentos personales complicados. Recuperan la encuesta que contestaron individualmente al inicio de curso y se sorprenden al constatar que muchos de los retos que se plantearon los están superando.

2ª fase	Aciertos	Propuestas de mejora
Ayuda mutua y GAM	Tiempo destinado a comentar experiencias personales aportadas por los chicos y chicas. Actividad intensa en el grupo de WhatsApp.	Vincular las experiencias de los miembros del grupo a posibles temas de RDP.
Autoconocimiento y RDP	Ejercicios pautados para acompañar el guion de los RDP. Formación en habilidades tecnológicas. Realización del RDP	Mayor control del tiempo destinado a la creación del RDP.
Procesos de acompañamiento	Actitud de disponibilidad también fuera de las reuniones. Intensificar la relación personal con cada joven.	

6.3. Tercera fase. De los temas personales a la inquietud social

La incorporación de problemáticas sociales, un mayor nivel de autoorganización y el interés por la formación marcan la última etapa en la que participa la investigadora.

Sin abandonar el tratamiento de temas personales –especialmente las relaciones de pareja y la búsqueda de trabajo– se introducen otros de carácter social. Los chicos y chicas se muestran receptivos a cuestiones que meses anteriores consideraban irrelevantes como el medio ambiente, la política, el respeto a los animales o la igualdad de género. Destaca la inquietud por la formación, con la finalidad de dedicarse a actividades en las que sentirse realizados. Además, inician contactos con entidades del barrio –de tiempo libre, deportivas, académicas o artísticas– en función de sus intereses individuales.

Se incorporan tres nuevos jóvenes al grupo, uno de los cuales manifiesta una actitud poco constructiva. Le cuesta escuchar y se burla de algunas opiniones; comportamientos que contrastan con la conducta asertiva del resto, quienes se esfuerzan por ayudarle a regular sus comentarios. La actividad en el grupo de *WhatsApp* se intensifica y se producen encuentros personales durante los fines de semana.

La etapa finaliza con la presentación de la experiencia por parte del grupo en un máster universitario. La preparación exige a los chicos y chicas dotar de contenido lo que intuitivamente saben y, durante la exposición, responder las preguntas que se les formulan. El éxito de su intervención les aporta seguridad en ellos mismos y en el grupo.

En las sesiones de evaluación, colectivas y en las entrevistas individuales, se repiten los agradecimientos por la creación del grupo que a partir de entonces continúa sin la intervención de la investigadora.

3ª fase	Aciertos	Propuestas de mejora
Ayuda mutua y GAM	Mayor nivel de autoorganización Acogida de nuevos miembros.	Delegar la preparación de algunas actividades a los miembros más implicados en el grupo.
Autoconocimiento y RDP	Introducir temas de carácter social.	
Procesos de acompañamiento	Facilitar el contacto con entidades del entorno. Reconocer los logros personales y las contribuciones al grupo.	Equilibrar la atención destinada a los jóvenes más veteranos y a los recién incorporados.

7. RESULTADOS DEL IMPACTO FORMATIVO EN LOS JÓVENES

El segundo objetivo consiste en analizar el valor pedagógico y el impacto formativo de la experiencia. Los resultados que se presentan recogen los cambios detectados

en la vida de los jóvenes durante los veinte meses que dura la investigación. Aunque estos no se pueden atribuir de manera exclusiva a su participación en el grupo, existe relación entre ambos elementos. La consecución de determinados cambios producidos en su manera de pensar y de actuar están influenciados por la experiencia.

Dada la dificultad para mostrar la totalidad de micrologros y adquisiciones realizadas tanto individual como colectivamente, hemos optado por agruparlas en cuatro categorías: reconciliación con el pasado; proyectos de futuro alejados de la marginalidad; interés por formarse académicamente, y desarrollo de la conciencia social. Como se puede apreciar algunos de estos avances tienen un marcado carácter social y cívico mientras que otros se circunscriben a la dimensión personal.

7.1. *Reconciliación con el pasado*

Gestionar la ira y la rabia acumulada durante años, aceptar circunstancias adversas del pasado, poner palabras a experiencias que están sin nombrar y perdonarse errores, han sido logros lentos y costosos que los chicos y chicas han conseguido a medida que avanzaba el proyecto. Cada participante en el grupo se ha enfrentado a su historia vital y ha reconocido conductas de las que se avergüenza pero que forman parte de sí y le han marcado profundamente.

Yo era mu machista con mi novia. Yo tenía miedo de que como yo me veía menos, yo no valía pa ella. Ella se podía buscar a cualquier otro que sí que valiera pa ella. Entonces mi miedo era que ella no se encontrara con otra persona que igual valiera más que yo y se quedara con él. Por eso la controlaba to el rato. La verda es que era mu cabrón. (sujeto 1)

Mirar hacia atrás y hacia el interior ubica a los jóvenes en situaciones de sufrimiento que en el pasado no pudieron gestionar. Cuando reflexionan sobre ellas toman conciencia de cómo han condicionado sus vidas. Reconocerse y aceptar la parte que se sufre de uno mismo ha sido una experiencia dura y a la vez liberadora en la medida que les ha permitido distanciarse del rol de víctima y desprenderse del sentimiento de culpa que les degrada y somete.

El maltrato machista en el entorno familiar; el abandono por parte del padre cuando se era un niño; el miedo a situaciones que limitan la vida haciéndole sentir frágil; la necesidad de esconder los temores para que los amigos no los aprovechen en su contra; el acoso escolar en edades tempranas; el rol de acosador ejercido en la adolescencia; la inseguridad que genera sentirse «el tonto» de la clase; la dependencia de sustancias tóxicas; la incomprensión ante una orientación sexual minoritaria; la vinculación a bandas callejeras o la actitud machista que se ha mantenido con una pareja, son experiencias que los chicos y chicas han compartido.

El grupo ha resultado un espacio de posibilidad desde donde cada participante ha podido abrirse y reelaborar el pasado, sintiéndose acogido por compañeros con experiencias similares.

Yo he explicado en el grupo cosas que nunca antes había explicado a nadie ¿entien-des?, cosas que me dan vergüenza de mi familia o de mis crisis, ya sabes. Sé que aquí me escuchan y nadie se ríe de mí y que si lloro nadie se va a burlar ni lo va a explicar fuera. Para mí eso es la confianza. (Sujeto 2).

7.2. *Proyectos de futuro alejados de la marginalidad*

Activar la capacidad de guiar la propia vida y de enfrentarse al futuro es una de las modificaciones más sustanciales que estas y estos jóvenes han incorporado a su manera de pensar y a su conducta. Para ello han tenido que combatir creencias interiorizadas que les condenan de antemano a proyectos ubicados en la exclusión. Pero sobre, todo, han tenido que abandonar hábitos y escenarios limitadores que les impiden crecer y desarrollar su personalidad.

Estoy mucho mejor físicamente desde que lo he dejado (los porros). Estaba muy engan-chado. Vivía para fumar. Y llevaba un tiempo con la mosca de dejarlo. Pero me costó. Joder, no sé cómo explicarlo. Volví al fútbol y me fue bien. Seguí un tiempo con mis amigos, pero al final los dejé. Bueno, ahora trabajo y por las tardes hago más cosas. Deporte cuando puedo. Vengo aquí. Aprovecho más el tiempo. Pero sí, estoy mejor. Es que en realidad antes no estaba. Iba pasando el tiempo nada más. Ahora estoy y estoy bien. (Sujeto 3)

Las bajas expectativas que, con relación a su futuro, han percibido en la familia y la escuela han provocado que los chicos y chicas naturalicen la situación de exclusión en la que se encuentran. En la primera fase del proyecto la mayoría asume, sin oponer resistencia, proyectos de vida continuistas con la trayectoria de sus progenitores. Sólo uno imagina un futuro alternativo, absolutamente desconec-tado de la realidad.

Mediante procesos de reflexión crítica, cada joven avanza en la toma conciencia de sus posibilidades y se plantea retos asumibles que optimizan su calidad de vida. Conseguir el carné de conducir, superar pruebas de acceso para seguir estudiando, participar como monitora en grupos de tiempo libre, buscar trabajo, mantenerlo, gestionar a través del diálogo conflictos de pareja o independizarse de la familia son pequeños logros que aumentan la confianza en uno mismo.

La mejora de la autoestima guarda una estrecha conexión con el descubrimiento realizado por cada joven de que sus proyectos están por construir, y que es una tarea de la que deben sentirse responsables.

Mientras hacía el relato me preguntaba si la autoestima tiene que ver con tu clase social. Ahora creo que no, que la autoestima tiene más que ver con tus decisiones. Con lo que tú decides y haces. La autoestima es de uno mismo y tu experiencia. No de si eres pobre. Esto te afecta a que ves a los otros superiores a ti. Pero no es así. Y acabo con esta frase que me gusta: hay una única persona capaz de cambiar tu vida. Ese eres tú. (Sujeto 4)

7.3. *Interés por formarse académicamente*

El interés por los aprendizajes, la formación académica, y la capacitación especializada adquiere consistencia a medida que avanza el proyecto. Interés que ha sufrido continuos avances y retrocesos como consecuencia de la incertidumbre que el tema de “los estudios” genera en los chicos y chicas.

La ilusión por promocionar se ve frenada, una y otra vez, por el miedo a una nueva decepción, por la sospecha de «no ser capaz de» y por el desconocimiento de los trámites necesarios.

Sujeto 4: Quería hacer un grado superior.

Sujeto 2: ¿De lo tuyo?

S4. Sí. Bueno, de rayos o de técnico de laboratorio. Me gustaría.

Adulto. Así que estás con lo del ciclo superior...

S4. Si no cambio de opinión, que posiblemente cambie ...

A. Si hace dos años que lo quieres hacer ¿para qué vas a cambiar?

S4. A ver, es que yo tengo muchas cosas en la cabeza y ¿sabéis que me pasa? en realidad yo soy muy inseguro para las decisiones. Yo no digo “hago esto” y hago esto. No. Digo “hago esto” y necesito mil opiniones. Y bueno, yo qué sé.

S2. Pues hazlo si lo quieres hacer. Te merece la pena. Es una formación que vas a tener. Y además te gusta ¿no?

S4. Es que no hago lo que en realidad me gusta porque en lugar de echarle cojones me pongo con el Instagram (...) Y, además, que yo soy muy lerdo...igual me meto y lo tengo que dejar.

Si en las primeras sesiones los jóvenes mostraban indiferencia, cuando no desprecio, hacia todo lo académico, incluido el graduado escolar que la mayoría no ha conseguido, esta actitud se transforma en inquietud a medida que reconocen el malestar que les genera su falta de formación.

Comparten la idea que la promoción académica les permitirá acceder a trabajos mejor remunerados y una mayor estabilidad laboral, aunque la mejora del estatus económico no es el único motivo que defienden para continuar formándose. También valoran la realización personal. Abrirse a retomar los estudios les sitúa ante un interrogante: a qué se quieren dedicar. Mientras algunos responden iniciando procesos de inscripciones, otros buscan excusas para no hacerlo. El miedo al fracaso es, en ocasiones, superior a las ganas de formarse.

En los veinte meses que dura la investigación se han producido avances significativos en la formación académica de los participantes: la informática y los idiomas han ocupado un espacio relevante, también las pruebas de acceso a distintos estudios, y la formación como monitores y monitoras de tiempo libre. Además, una chica y un chico se han matriculado en el grado de integración social y en el grado superior de transporte y logística, respectivamente.

7.4. *Desarrollo de la conciencia social-crítica*

El tránsito realizado por los miembros del grupo de un estadio de conciencia individual a un estadio de conciencia crítica y comprometida con el entorno ha sido un proceso lento que se ha acelerado en las últimas fases.

En el inicio del proyecto la implicación de los jóvenes es débil cuando se abordan problemáticas macro éticas. O bien muestran explícitamente desinterés, o bien reproducen, sin ninguna objeción, opiniones que escuchan en su entorno cercano: «Mi madre dice que no votemos a los perroflautas esos, que nos quieren quitar la beca», «lo que pasa con las feministas es que quieren ser más que los hombres, y eso tampoco es». En general, la cultura del silencio en cuestiones sociales aparece como predominante en sus estilos de comunicación. Únicamente una joven manifiesta haber conversado sobre feminismo y política en el ámbito familiar.

Determinados acontecimientos –como las movilizaciones feministas del ocho de marzo o la convocatoria de elecciones– facilitan su tratamiento en el grupo. Aunque los chicos y chicas se animan a opinar, muestran serias dificultades para argumentar la postura que defienden. Sus aportaciones son ingenuas, y giran en torno al descontento, sin vislumbrar posibilidades de mejora ni plantearse acciones que modifiquen los problemas considerados. No es hasta la mitad del proyecto cuando superan la actitud de acusación permanente y se perciben a sí mismos como posibles actores de cambios.

El uso abusivo del plástico, el deber de votar en las elecciones, los riesgos de un consumo excesivo, las consecuencias del cambio climático, la diferencia salarial entre hombres y mujeres, o la situación de vulnerabilidad de las personas migrantes son temas que han favorecido el debate y que han animado a los jóvenes a plantearse cuál es su responsabilidad.

Fui al carnaval y no había un punto lila al que una mujer pudiera ir si sufría una agresión. Y aquel chico gay que le partieron la nariz. A ver, ¿por qué estas cosas no las exigimos? ¿Por qué nos callamos? Sujeto2

Pues esta vez voy a ir a votar. Como tengo derecho a votar, voy a ir. Sujeto5

Yo me he apuntado a un partido del Prat. Es nuevo. Es el hecho de participar. No es la misma realidad la que viven los adultos que la mía. O sea, yo sé muchas cosas que vivo en mi piel que pasan aquí, por mi edad. Como normalmente los partidos políticos son de gente mayor... Yo voy allá y digo a nosotros nos falta esto y esto. Sujeto2

La conciencia crítica abre la mente y el corazón de los chicos y chicas a problemáticas que les trascienden a la vez que les permite reconocerse como miembros de algo más amplio que el núcleo reducido del que provienen. Cada causa social por la que muestran interés incrementa su sentimiento de pertenencia a la comunidad acelerando procesos de inclusión. Intuyen que su conducta incide en los contextos en los que participan, que son capaces de generar cambios y de ayudar, con ello, a transformar el mundo.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los informes sobre jóvenes en situación de vulnerabilidad en nuestro país aportan datos preocupantes con relación a la transmisión intergeneracional de la exclusión y estadísticas que ponen de manifiesto como se duplica la probabilidad de no finalizar los estudios secundarios obligatorios en los adolescentes cuyas familias han sufrido serias dificultades económicas¹. Nuestra investigación pretende contribuir al diseño de propuestas que, desde la educación, tengan como finalidad interrumpir la trayectoria de marginalidad en la cual se encuentra inmerso un sector de los jóvenes, en concreto el que ha sido víctima de la pobreza y la falta de oportunidades.

La investigación que hemos presentado tiene sus luces y sombras –que hemos intentado recoger en las tablas anteriores donde se señalan los aciertos y las propuestas de mejora– Las valoraciones extraordinariamente positivas de los participantes nos animan a continuar avanzando en esta línea, pero no pueden privarnos del ejercicio crítico. Los resultados obtenidos permiten algunas reflexiones pedagógicas que sugieren nuevas líneas para futuras investigaciones en contextos similares, reflexiones que exponemos brevemente a continuación.

Los cambios que se han producido en la vida de los jóvenes durante la experiencia han sido significativos, un hecho que en coherencia con estudios anteriores (Martín y López Dóriga, 2022) muestra como los adolescentes y jóvenes que han sufrido fracaso escolar tienen las capacidades necesarias para conectar con la cultura y participar de la sociedad cuando se crean las condiciones oportunas. Abandonar a un sector de la población que sufre desventaja social es una dejadez injustificada de las políticas sociales, pero también del sector educativo.

La investigación ha puesto el foco en un colectivo que se encuentra y se reconoce en una situación “de frontera”, transitando a la vida adulta sin los soportes con los que cuenta el resto de la población. Pese a la fragilidad de los distintos factores que les rodean y la soledad en la que viven, la propuesta parte de la autonomía de los jóvenes y de su capacidad para asumir el control de sus vidas. Como esperamos haber mostrado, preparar a este colectivo para incorporarse a la vida adulta con posibilidades de éxito requiere abordar el tema de la relación y la creación de vínculos. Por ello la investigación se ha encaminado a diseñar una propuesta de intervención que permita reconstruir y afianzar la relación en tres dimensiones: la relación con uno mismo, la relación con los iguales y la relación con los adultos.

Para restaurar la relación con uno mismo, los relatos digitales personales (RDP) han emergido con fuerza como herramienta de introspección, creando las

¹ El VIII informe *Sobre exclusión y desarrollo social en España. 2019* publicado por la Fundación Foessa y el informe de progreso 2020 *Reconstruir lo común. La implementación de la agenda 2030 en España* editado por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, presentan datos de la situación de pobreza y de exclusión en España y de cómo esta afecta la infancia y la adolescencia.

condiciones óptimas para dar cabida a la subjetividad y permitiendo que sea cada joven quien manifieste la significatividad de determinados hechos en su trayectoria vital. Sería interesante realizar investigaciones con otros colectivos en riesgo de exclusión, que permitan establecer comparaciones y valorar el efecto formativo de los relatos personales en sujetos que, por distintos motivos, viven en los límites de la sociedad. Los estudios realizados con población reclusa, enfermos graves o inmigrantes muestran la eficacia de los RPD para lograr que personas en situación de vulnerabilidad reflexionen sobre aspectos de su vida que consideran relevantes (Londoño y Rodríguez Illera, 2017; Annacontini *et al.*, 2020).

La relación con los iguales se ha reforzado gracias el soporte de un grupo de referencia de manera sostenida. Una experiencia que ha favorecido en los participantes emociones positivas, la creación de un clima de confianza y de respeto, así como la participación en entidades sociales. Tales factores aparecen como favorecedores de la prosocialidad en la revisión sobre conducta prosocial y violencia escolar de González y Molero (2023) y son elementos que expertos de distintas disciplinas señalan como signos de bienestar y de salud mental en las personas (Rojas Marcos, 2022; Cyrulnik, 2015). Por ello conviene explorar específicamente los efectos de la ayuda mutua en jóvenes en riesgo de exclusión, minimizando el soporte adulto.

En cuanto a la relación con el adulto, la atención individualizada y la actitud de escucha alejada del juicio ha permitido a los chicos y chicas establecer relaciones próximas a la horizontalidad, un hecho que nos anima a seguir profundizando en nuevas formas de acompañamiento con menor implicación que la que exige el rol de “educador” y que, sin embargo, pueden ser determinantes para reducir la situación de soledad que acusan los jóvenes, cuando abandonan las instituciones socioeducativas, y facilitarles un proceso tranquilo hacia la adultez (Boroel *et al.*, 2018; Spade, 2020).

Para finalizar, destacamos dos elementos. Uno, el acierto de poner en juego simultáneamente los tres dinamismos pedagógicos –ayuda mutua, autoconocimiento y acompañamiento adulto– cuyo resultado aporta un sistema complejo de intervención en el que cada elemento queda reforzado. Y dos, la capacidad transformadora de la propuesta, que se ha plasmado en modificaciones significativas en las vidas de los jóvenes participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annacontini, G., Paiano, A., Cincinnato, F. y Koukakis, A. (2020). Yo soy yo: taller sobre los relatos digitales en un centro diurno para mayores con discapacidades. En J. L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coords.), *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/168638>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra. <https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1115>

- Boroel, B., Santamaría, J., Morales, K., y Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: La tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06>
- Braun, V. y Clarke, V. (2008). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Editorial UOC.
- Cyrulnik, B. (2015). *Las almas beridas*. Gedisa.
- Díez-Gutierrez, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 115-128. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Domingo, E. (2022). *Madera de eucalipto quemada*. Navona.
- El Hachmid, N. (2022). *El lunes nos querrán*. Booket.
- Ferreira, S., Magalhães, E., & Prioste, A. (2020). Social support and mental health of young people in residential care: A qualitative study. *Anuario de Psicología Jurídica*, 30, 29-34. <https://doi.org/10.5093/apj2019a12>
- Francés, J. (2016). *Metodologías participativas para la investigación y la intervención social*. Universidad de Alicante.
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Gutiérrez, X. (2012). *Manual sobre Grupo de Ayuda Mutua, Auto Apoyo y Adherencia al Tratamiento Anti Retroviral (TAR)*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KRDM.pdf
- Jacovkis, J., Prieto, M., & Rujas, J. (2022). The political construction of upper secondary transitions: comparing problematizations and solutions in two urban contexts. In A. Tarabini (Ed.), *Educational transitions and social justice. Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 25-44). Policy Press.
- Londoño, G., y Rodríguez Illera, J. L. (Eds.). (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Universitat de Barcelona. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/27404/RDP%202017%20%28Espa%C3%B1ol%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Louis, E. (2019). *Qui a tue mon pere*. Points.
- Louis, E. (2021). *Combats et métamorphoses d'une femme*. Seuil.
- Martín, X. (Coord.). (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Octaedro.
- Martín, X. y López-Dóriga, M. (2022). *Entornos que capacitan. Intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión*. Narcea.
- Martín, X., y Martínez, A. (2020). Grupo de ayuda mutua y relatos digitales. En J. L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coords.). *El presente y el futuro de los relatos digitales*.

- Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/168638/1/presente_futuro_relatos_digitales%20personales.pdf
- Melazzini, C. (2022). *Enseñar al príncipe de Dinamarca*. Ediciones El Salmón.
- Melendro, M. (2023). Las habilidades sociales en jóvenes en riesgo de exclusión social: una revisión sistémica. *Aula Abierta*, 52(2), 175-183. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.175-183>
- Raggio, S., y Soukoyan, G. (2007). *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Lugar editorial.
- Rodríguez Illera, J. L., Martínez, F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *E-Curriculum*, 17(1), 10-27. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p10-27>
- Rojas Marcos, L. (2022). *Estar bien aquí y ahora*. HaperCollins.
- Ruiz-Román, C., y Herrera, D. (2020). La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situación, limitaciones y posibilidades desde la mirada de la desventaja social. En E. S. Vila Merino y I. Grana Gil (Eds.), *Investigación educativa y cambio social* (pp. 211-226). Octaedro.
- Spade, D. (2020). *Mutual aid. Building solidarity during the crisis (and the next)*. Verso.
- Tarabini, A., y Jacovkis, (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880-908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Whitehead, C. (2020). *Los chicos de la Nickel*. Random House.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31771>

PATHS OF INCLUSION: MUTUAL AID AND RECONSTRUCTION OF YOUTH IDENTITIES

Caminos de inclusión: Ayuda mutua y reconstrucción de identidades juveniles

Xus MARTÍN GARCÍA
Universitat de Barcelona. España.
xusmartin@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4404-1026>

Date received: 14/11/2023
Date accepted: 22/05/2024
Online publication date: 01/01/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Martín García, X. (2025). Paths of Inclusion: Mutual Aid and Reconstruction of Youth Identities [Caminos de inclusión: ayuda mutua y reconstrucción de identidades juveniles]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 187-205. <https://doi.org/10.14201/teri.31771>

ABSTRACT

The situation of young people living at risk of social exclusion becomes more complicated when they leave the socio-educational institutions they have been a part of during their childhood and adolescence. The majority lack emotional and financial support from their parents, finding themselves in circumstances marked by loneliness and a sense of abandonment. Recognizing this reality, the qualitative research presented in this article focuses on designing a proposal that allows for the reconstruction and strengthening of the relationships of these young individuals in three dimensions: the relationship with oneself, relationships with peers, and relationships with adults.

The hypothesis is based on the implementation and activation of three pedagogical dynamics – mutual aid, self-awareness strategies, and mentoring processes by adults – which foster the inclusion of these youths in the community, the reconstruction of identity, and the design of normalized life projects away from marginalization.

Over twenty months, fieldwork was conducted with a group consisting of nine boys and two girls between the ages of seventeen and twenty-one. Forty-three sessions and eight individual tutorials were carried out. The analysis of the information has highlighted the formative impact of the experience. The results point to progress in the emergence of cooperative behaviours, reconciliation with the past, the creation of future projects away from marginalization, interest in academic learning, and the development of social awareness.

Keywords: self-concept; unqualified young people; peer group; life story; tutorial.

RESUMEN

La situación de los chicos y chicas que viven en riesgo de exclusión social se complica cuando abandonan las instituciones socioeducativas de las que han formado parte durante su infancia y adolescencia. La mayoría no cuenta con el soporte emocional ni económico de sus progenitores, y se encuentra en una situación marcada por la soledad y la sensación de desamparo. Reconociendo esta realidad, la investigación cualitativa que se presenta en este artículo se ha orientado a diseñar una propuesta que permita reconstruir y afianzar la relación de estas y estos jóvenes atendiendo a tres dimensiones: la relación con uno mismo, la relación con los iguales, y la relación con los adultos.

Se parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de tres dinámicos pedagógicos –ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– favorece en los jóvenes, la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados alejados de la marginación.

Durante veinte meses se ha realizado un trabajo de campo en un grupo formado por nueve chicos y dos chicas de edades comprendidas entre los diecisiete y los veintún años. Se han llevado a cabo cuarenta y tres sesiones y ocho tutorías individuales. El análisis de la información ha permitido poner de manifiesto el impacto formativo de la experiencia. Los resultados apuntan a progresos en la aparición de conductas cooperativas, la reconciliación con el pasado, la creación de proyectos de futuro alejados de la marginalidad, el interés por la formación académica y el desarrollo de la conciencia social.

Palabras clave: concepto de sí mismo; jóvenes sin cualificación; grupo de iguales; historias de vida; tutoría.

1. INTRODUCTION

The situation of abandonment experienced by youths in disadvantaged environments is widely recognized. Sociology, pedagogy and psychology studies (Calderón, 2016; Martín, 2018; Melendro, 2023; Tarabini and Jacovkis, 2019), as well as contributions found in the literature (Domingo, 2022; El Hachmid, 2022; Louis, 2019; Whitehead, 2020), coincide in noting the stigma felt by this population sector and the issues facing it. This group has grown up under the wing of social institutions entrusted with protecting and accompanying the most fragile children as a result of the vulnerable situation to which their families are subjected.

The issues faced by these young people gradually become invisible, leading to a progressive process of neglect, as they get older. Resources become reduced when they leave the compulsory school system and continue to drop drastically when they reach legal age, at which time the authorities and society in general more or less explicitly assume that this population group no longer needs the support and protection they have benefited from up to that time (Melendro, 2023).

The processes of those who grow up 'on the fringes' are diverse, taking them down different paths. Some people, falling victim to their situation, join the circuits established by social services to address specific issues, such as dependence, poverty, drugs, difficulties supporting themselves financially or early pregnancy, to name a few. Others, however, through great effort and a bit of luck, have overcome the situation of extreme marginalization towards which they seemed irremissibly bound. And despite the fact that they continue to live in neighbourhoods crippled by poverty and unemployment rates well above average, they are in a position to keep moving forward and to join a society from which they have felt systematically excluded.

The contribution in this paper sets its sights on this latter group of youths: those with a strong yearning to succeed, despite having led difficult lives. However, in spite of the apparently stable situation, their reality is fragile and marked by uncertainty, lack of control, certain mental health issues, family conflict, illegal residence in the country, consumption of illegal substances and the proximity to marginal communities. These are young men and women who recently broke their formal ties with social and educational institutions and have a sense of 'walking alone in the dark toward the future', as one of them put it. Most of them receive no emotional or financial support from their parents, either because they are alone in the country or because the family ties have broken down, the parent they live with is in delicate health conditions or for other reasons.

In terms of daily activities, there are some who join the job market in precarious conditions, some who do so because of their irregular status, and some who continue to learn, taking specialized courses without having a very clear idea of how useful they will be. The overall feeling is a strong sense of uncertainty.

In the face of these situations, individual efforts are almost never enough to overcome the personal, and also social, obstacles, in which stereotypes, poverty, racism and lack of opportunities, to name a few, weigh heavily. It is essential to design educational proposals that accompany the transition to a normalized adult life for these youths, focused on counteracting or minimizing the profound sense of loneliness that pervades their lives.

This research aims to contribute in this regard, proposing an educational experience based on three pedagogical dynamics: first, mutual aid, second, self-awareness strategies and third, mentoring processes by an adult.

The hypothesis is based on the implementation and activation of three pedagogical dynamics – mutual aid relationships, self-awareness strategies, and adult mentoring processes – that foster inclusion in the community, the reconstruction of identity, and the design of normalized life projects away from marginalization amongst young people living in situations of marginalization.

The following sections will be devoted to describing each of these elements.

2. MUTUAL AID

Peer cooperation is acknowledged to be a key factor in explaining the evolution of humanity. Cooperative aid behaviour is essential not only for personal well-being but it is also part of human nature. As Tomasello (2010) notes, subjects are naturally predisposed to altruistic activities, which they exhibit from a very early age. One of the main conditions that promote mutual aid is the sense of belonging to a group in which one becomes committed to common goals.

The sample of individuals in this research has had life experiences marked either by a nomadic lifestyle in which changes of residence (and sometimes country) have been a constant, or by belonging to communities with strong identities leading to the creation of ghetto-like neighbourhoods. In this latter case, the inclusion processes pose a dilemma to the boy or girl. Does progressing towards a normalized life involve abandoning the setting in which the child grew up?

The mechanism implemented in this research to promote aid and altruism is the peer group. Removed from the environment of exclusion, the group aims to generate positive relationships between young people in similar situations (Ferreira, Magalhães and Prioste, 2020). To create them, Mutual Aid Groups (MAG) were taken as a reference. These groups are organizations in which the members voluntarily meet, moved by the need to find a solution to a shared problem which each individual has become aware of and wishes to overcome by exchanging information and through mutual cooperation (Raggio and Soukoyan, 2007, pp. 27-29; Gutiérrez, 2012).

Three elements were adopted from the MAG. The first involves understanding the social component contained in individual problems. The group provides the

conditions for the interaction with others to be highly positive and to facilitate personal recovery processes. The second is identifying common situations. Sharing the same problem fosters an emotional connection that is created when a person sees themselves reflected in another's circumstances. And thirdly, simultaneously taking on the role of protector and protected in the group. When a person shares their own vulnerability and feels that others include them in their affliction, they are predisposed to perceive the group as a safe setting.

3. SELF-AWARENESS STRATEGIES

Reflective practice and behavioural regulation are habits that are not well developed in the young people participating in the research. This limitation hinders them when they are faced with decisions, they feel are important in their lives (relating to their education, partners or jobs, for example), for which they do not feel prepared. They admit that some of the behaviour that has generated problems for them (such as fights, theft, drug use or certain sexual relations) was rarely the result of a free decision on their part but rather, they were influenced by the circumstances and group pressure (Calderón, 2016; Jacovkis, Prieto and Rujas, 2022; Martín and López-Dóriga, 2022). They are aware of the fact that moving in marginal environments creates a proximity to situations of risk that other young people do not experience; they are unable to detect these situations at the time, leading to conflicts that perhaps could have been avoided had they reflected on them beforehand.

By developing self-awareness, it is possible to regulate one's behaviour and accelerate the process of autonomy and projection into the future, distancing them from the *excluded* status that many boys and girls identify with and that they believe they cannot rid themselves of. One of the strategies activated in this research to promote processes of reflection, self-observation and introspection is Personal Digital Storytelling (hereinafter, PDS), a resource that has developed in recent decades thanks to technological progress.

PDS consists of creating brief personal stories lasting three to four minutes. They are narrated in first person using audio-visual techniques, entail a strong degree of involvement by the person creating them and are constructed with support from specialised staff (Rodríguez Illera, Martínez and Galván, 2019, p. 3).

PDS is used in research as an instrument that facilitates self-awareness processes for two reasons. The first is the rejection of writing activities shown by these youths, a further expression of the detachment from school settings developed over the years. And secondly, the interest in finding methodologies that do not involve writing but facilitate access to undeveloped spaces of consciousness and offer an opportunity to systematically think about oneself (Martín and Martínez, 2020). PDS is seen as an alternative to autobiography because it retains the narrative format but moves away from the exercise of writing and connects to forms of expression and communication

that are relatable and attractive to young people, allowing them to examine part of their experience (Bertaux, 2005, p. 36). The inclusion of images, music and the use of social media and mobile phones fosters their engagement in the project (Gardner and Davis, 2014), giving them greater autonomy in their own storytelling.

4. MENTORING PROCESSES

The life experience of a young person growing up in a context of exclusion is defined more by mourning and break-ups than by emotional ties (Louis, 2021). Some of the most striking effects of this include an attitude of resistance to personal ties, especially with adults, and a diminished self-concept, marked by the role of “not being able to” (Goffman, 2006; Melazzini, 2022).

Reversing this situation requires, among other elements, the presence of adult role models that help heal the wounds of the past through proximity and respect. Mentoring and acknowledging are inseparable tasks geared towards modifying the mindset of underestimation and enabling the construction of a positive self-concept. Mentoring has to do with generating personal ties that convey safety and trust to young people and allow them to share their fears and uncertainties. Acknowledging requires an educational perspective that values personal achievements and prioritizes strengths over weaknesses (Ruiz-Román and Herrera, 2020). Both tasks lead to actions, practices, routines and relationship styles.

While it is impossible to list all the actions used by the adult in the research to establish a close relationship with each member of the group and to acknowledge their abilities, the most significant ones, given their educational intentions, are described here: group sessions, individual tutorials, a *WhatsApp* group, presentation of the experience at the university and creation of the PDS script.

The group sessions lie at the core of the learning experience. Weekly sessions promote communication and mutual understanding, conditions that are necessary to encourage the youths to express themselves spontaneously, share their concerns and be open to discussing delicate topics.

Individual tutorials are personal meetings between the adult and one young person. In the early phases, they take place spontaneously at the end of the group meeting. Later, they are held outside the centre, at the initiative of the adult or the youth, specifically taking the shape of going for a snack, taking a walk or visiting the adult's workplace.

The *WhatsApp* group was an initiative by the research team aimed at sharing information. However, it quickly became an instrument of intense communication between the young men and women. The communication was at once free-flowing and irregular.

The group's presentation of the experience in a university master's course had recognition effects that went beyond the team's expectations.

The creation of the PDS script encouraged extra communication between the adult and each youth. While the aid from peers is evident, personal efforts promote a unique system of individual tutorials.

5. AIMS AND METHODOLOGY

As mentioned above, the research entails a hypothesis stating that the implementation and activation of three pedagogical dynamics – mutual aid, self-awareness strategies, and mentoring processes by adults – fosters the inclusion in the community, the reconstruction of identity, and the design of normalized life projects amongst young people living in situations of marginalization.

To validate or refute the hypothesis, two aims were formulated to guide the research and focus its results.

1. To design and apply a learning experience in which three pedagogical dynamics – mutual aid, self-awareness strategies, and mentoring processes by adults – are activated and to verify their feasibility. The intention is to detect successes and errors of the experience in a specific context.
2. To analyse the learning impact of the experience on the group of young people, as well as its pedagogical value, in an effort to understand the extent to which it helps promote processes of inclusion in the community, reconstruction of identity, and the design of projects for the future.

To achieve the proposed aims, a qualitative methodological approach was chosen. Specifically, this research can be classified as participatory action research (PAR), given its transformative intentions and the interest in understanding and optimizing a specific context. (Díez-Gutiérrez, 2020; Francés, 2016).

The study arose at the request of a working group composed of social instructors concerned about the lack of support and mentoring experienced by young men and women when they reach the age limit and must leave social and educational institutions.

The project researcher, two instructors from the Saó Prat school (El Prat de Llobregat) and one instructor from the Esclat Bellvitge social and educational centre (L'Hospitalet de Llobregat) were involved in the *proposal design*. The decision was made to launch a learning group aimed at youths in vulnerable situations who had recently left the institutions where they were educated. The group would meet weekly in the IT room at the Saó Prat school.

The *field work* took place over a period of twenty months and focused on implementing and monitoring the group of young people. Nine boys and two girls (three of which joined the group at the beginning of the second year) participated, ranging from the age of seventeen to twenty-one. Of the nine boys in the group,

three are Arabs and four are Spanish, two of which are Gypsies and one non-Gypsy, while the fourth was born in Spain to Moroccan parents. One of the girls is from Santo Domingo and the other is Spanish. The coordinating team is composed of three adults: the researcher in charge of leading the sessions, one instructor from the Saó Prat school, in charge of infrastructure and IT material, and a communications technician, who provided the learning needed for construction of the PDS. A film student joined the sessions for the purpose of recording the meetings on video. Forty-three sessions – thirty-eight of which are video-recorded – and eight individual tutorials took place.

Over the twenty months of field work, the researcher kept a field journal, recording in detail information about the group dynamics and the process experienced by the young people. Thanks to the video recordings, observations could be added to the journal after the meetings. By having a chance to view the group meetings afterwards, it was possible to make a comprehensive analysis of the diverse elements present in the intervention.

For the final stage, consisting of *analysis of the information and drafting the results*, three assessment sessions were held with all the group participants, two sessions of the coordinating team and two meetings with the group of educators that proposed the research. Next, the researcher drew up the results in light of the proposed aims, using a thematic analysis process (Braun and Clarke, 2008) without the digital versions of the material gathered from the different sources of information – interviews, messages in the *WhatsApp* group, video recordings of the sessions and the field journal. These findings are outlined below.

One and a half years after finishing the experience, taking advantage of the fact that one of the young men had recently become a father, a meeting took place aimed at sharing the personal situations of the group members and returning the results obtained in the research. Prior to this, the results had been reported to the team that participated in the experience and to the working group that had suggested the study.

6. RESULTS OF APPLICATION OF THE PEDAGOGICAL DEVICE

The first aim consisted in designing and applying a learning experience and verifying its feasibility, which took a period of twenty months and is broken down here into three stages.

6.1. Stage one. From creation to consolidation of the group

At the beginning of the experience, the pedagogical conditions for conveying safety to the youths were created, fostering relationships of trust, which are essential to developing a sense of belonging to the group.

During the first four months, the coordinating team took the initiative at the sessions. Entertaining activities and exercises were introduced with a view to promoting self-awareness and mutual understanding. Through listening, jokes and dialogue, the message was conveyed to the youths that they were in a place where they were valued and not judged.

The adults' intervention was geared more towards raising questions than expressing opinions. These questions were intended to make them reflect, to raise doubts about undeveloped reasoning, to confirm an opinion, to propose a scenario they had not considered or to help one of the youths take part. Gradually, the boys and girls began to introduce the topics to be addressed themselves.

This stage ends with an introspective activity in which four elements were addressed: an important event in their lives, a painful experience, someone they were glad to have met and one free element (which most of them used to express painful events). Although the young people were not encouraged to express their reflections openly, they insisted on sharing them.

In the assessment session, the group members highlighted how they were listened to respectfully and the ability to talk 'about everything'. They admitted to having shared experiences they had not discussed before, expressed surprise at realizing how simple and toxic their previous relationships were, and satisfied in knowing they could trust their fellow group members.

Phase 1	Successes	Proposals for improvement
Mutual aid and MAG	Creation of a happy, respectful environment. Introduction of two elements that foster ties: the snack and the group selfie.	
Self-awareness and PDS	Personal survey about own identity. Diverse dynamics in addressing topics.	Advisable to introduce exercises geared towards the PDS in this first phase
Mentoring processes	Positive, relatable attitude. Adapting to the group members' ways of communicating Not criticizing mistakes.	Seek ways to bolster the participation of less communicative youths.

6.2. Stage two. From trust to cooperation

The relationships of trust between the participants evolved towards attitudes of collaboration and mutual aid. The self-awareness processes were enhanced through the creation of the PDS and the situation of vulnerability endured by the young people was put in the spotlight.

Personal commitment to the group was strengthened: the number of proposed topics grew, and the involvement in preparing the sessions and punctuality increased. Personally concerning experiences were shared and initiatives to meet outside the sessions arose.

The introduction of the PDS altered the weekly dynamics. Thinking about and choosing topics, viewing celebrity stories, preparing scripts, searching for images, recording video and audio, as well as editing, are skills that require time and dedication. Differences in technological skills within the group fostered peer cooperation. The adult mentoring also gained momentum, offering support in writing scripts, which is an exercise that calls for intense processes of reflecting on the past.

During the sessions, the group members shared their progress, offered ideas and supported the development of each PDS. The topics addressed include bullying, overcoming drug use, loneliness, stages of growth, friendships and family relations. Rap, photographs, video, music, interviews and first-person narration are the resources combined to create a variety of stories.

The stage ends with the viewing of the PDS and an assessment session in which the young people acknowledge the group as a stable support mechanism at difficult times in their lives. The survey they each filled out on their own at the start of the course was returned to them and they were surprised to note that they were overcoming many of the challenges they had mentioned.

Phase 2	Successes	Proposals for improvement
Mutual aid and MAG	Time devoted to discussing personal experiences offered by the youths. Intense activity in the WhatsApp group.	Link the group members' experiences to possible PDS themes.
Self-awareness and PDS	Exercises organized in keeping with the PDS script. Technology skills learning. Creation of the PDS	Greater control over the time devoted to creating the PDS.
Mentoring processes	Attitude of availability also outside of meetings. Strengthening the personal relationship with each young person.	

6.3. Phase three. From personal matters to social concerns

The inclusion of social issues, a greater degree of self-organization and an interest in education characterize the last stage in which the researcher took part.

While personal matters were still discussed –especially romantic relationships and job searches– other topics of a social nature were introduced. The young people displayed an openness to discussing topics that they had considered irrelevant

months earlier, like the environment, politics, respect for animals or gender equality. There was a striking interest in education aimed at engaging in activities they found rewarding. They also began to contact neighbourhood recreational, sport, academic and art institutions, depending on their individual interests.

Three new youths joined the group, one of whom displayed an attitude that was not very constructive. He had trouble listening and ridiculed certain opinions; this behaviour contrasted with the assertive conduct of the others, who made an effort to help him regulate his remarks. The activity in the *WhatsApp* group increased and personal meetings took place at weekends.

This stage ended with the group presenting their experience in a university master's course. To prepare, the young people had to create content about what they instinctively knew and, during the presentation, they had to answer the questions asked. The success of their presentation helped them feel more secure about themselves and the group.

In the group evaluation sessions and the individual interviews, there was widespread gratitude for having created the group, which continued without the researcher's involvement from that time on.

Phase 3	Successes	Proposals for improvement
Mutual aid and MAG	Greater level of self-organization Acceptance of new members.	Delegate the preparation of certain activities to the members most engaged in the group.
Self-awareness and PDS	Introducing social issues. Facilitating contact with nearby institutions.	
Mentoring processes	Acknowledging the personal achievements and contributions to the group.	Balance out the attention paid to the more experienced members and the newcomers.

7. RESULTS OF THE LEARNING IMPACT ON THE YOUNG PEOPLE

The second aim consisted in analysing the pedagogical value and learning impact of the experience. The findings presented here show the changes detected in the lives of the young people over the twenty months of research. While they cannot be attributed exclusively to their participation in the group, there is a link between these elements. The achievement of certain changes seen in their way of thinking and acting was influenced by the experience.

Given how difficult it would be to list all the micro-accomplishments and gains made on an individual and group level, they have been broken down into four categories here: reconciliation with the past, future projects away from marginalization, interest in academic learning and development of social awareness. Some

of this progress clearly has a strong social and civic aspect while in other areas it is limited to the personal dimension.

7.1. *Reconciliation with the past*

Managing anger and rage pent up over the years, accepting adverse circumstances of the past, putting unnamed experiences into words and forgiving mistakes are some of the slow, painstaking accomplishments that the boys and girls achieved as the project progressed. Each participant in the group confronted their life history and acknowledged behaviour they are ashamed of, but which is a part of them and has had a profound impact on them.

I was really sexist with my girlfriend. I was afraid that, since I saw myself as less, I didn't deserve her. She could look for someone else who was good for her. Then I was afraid she might actually meet someone better than me and would go off with him. So I kept tabs on her all the time. The truth is, I was really a bastard. (subject 1)

Looking back and within places the young people in situations of suffering that they could not cope with in the past. When they reflect on these situations, they become aware of how they have affected their lives. Recognizing and accepting the part of oneself that makes one suffer was a tough but also liberating experience because it enabled them to distance themselves from the role of victim and to shed the unpleasant guilty feelings that overcome them.

The experiences shared by these young people include gender-based violence in the family, being abandoned by the father as a child, fear of situations that cut life short and lead to a sense of fragility, the need to hide one's fears so that friends will not use them against one, bullying at a young age, acting as a bully as an adolescent, the insecurity of feeling like the 'dummy' of the class, substance abuse, incomprehension felt in response to a minority sexual orientation, ties to gangs and sexist attitudes towards a partner.

The group offered a space in which it was possible for each participant to open up and rearrange the past, feeling accepted by peers with similar experiences.

I've explained stuff in the group that I'd never explained to anyone, you know? Things that I'm ashamed of about my family or my crises, you know. I know they listen to me here and no one laughs at me and if I cry no one is going to make fun of me or talk about it out there. To me, that's trust. (Subject 2).

7.2. *Future projects away from marginalization*

Activating the ability to guide their own lives and to confront the future is one of the most substantial modifications that these young people achieved in their

way of thinking and behaving. To do this they had to fight internalized beliefs that condemn them from the outset to projects leading to exclusion. But above all they had to let go of limiting habits and settings that prevented them from growing and developing their personality.

I'm in much better shape since I quit (smoking joints). I was really hooked. I lived to smoke. And the idea of quitting had been in my head for a while. But it wasn't easy. Shit, I don't know how to explain it. I went back to football and did well. I stayed with my friends for a while, but in the end I left them. So now I work and do other things in the evenings. Sport, when I can. I come here. Make better use of my time. But, yeah, I'm better. I wasn't really there before. I was just wasting time. Now I'm here and doing well. (Subject 3)

The low expectations with regard to the future that they perceived in their families and at school have prompted these young people to normalize the situation of exclusion in which they live. In the first phase of the project, most of them had accepted, without resistance, life projects in line with the paths their parents had taken. Just one imagined an alternative future, completely disconnected from reality.

Through critical reflection processes, each youth progressed in the awareness of their possibilities and considered acceptable goals to optimize their quality of life. Getting a driving licence, passing entrance exams to continue studying, participating as a leader of recreational groups, looking for a job, keeping it, handling conflicts with their partner through dialogue and becoming independent from their families are small accomplishments that boosted each participant's confidence.

Improved self-esteem is closely related to the discovery made by each young person that their projects have yet to be constructed, and that this is a task they must feel responsible for.

While I was making my story I wondered whether self-esteem has to do with your social class. Now I don't think it does, I think self-esteem is more about your decisions. About what you decide and do. Self-esteem is about you and your experience. Not whether you are poor. This affects you by making you think others are better than you. But that's not true. And I'll end with this phrase that I like: there's only one person who can change your life. And that's you. (Subject 4)

7.3. Interest in academic learning

The interest in learning, academic education and specialized training gained momentum as the project progressed. This interest had experienced constant gains and setbacks as a result of the uncertainty that the subject of "studying" generated in the boys and girls.

The dream of advancing was repeatedly hindered by fear of a new disappointment, by the suspicion of 'not being able to' and by a lack of knowledge about the steps to be taken.

Subject 4: I wanted to get a diploma.

Subject 2: In your field?

S4. Yes. Well, for x-rays or lab technician. I'd like that.

Adult. So you're going for an advanced diploma...

S4. If I don't change my mind, because I might change...

A. If you've wanted to do this for two years, why would you change?

S4. Well, because I have a lot of stuff in my head. You know what's really the matter?

I'm actually really insecure about decisions. I don't say, 'I'm going to do this' and do it.

No. I say 'I'm going to do this' and I need a thousand opinions. And, well, whatever.

S2. Well, do it, if that's what you want to do. It's worth it. You'll have training. And anyway, you like it, right?

S4. The thing is, I don't do what I really like because instead of having balls, I go on Instagram (...) Besides, I'm a real idiot...I might start then have to drop out.

While the young people showed indifference, if not outright contempt, for all things academic in the early sessions, including the secondary school certificate, which most of them had not earned, this attitude evolved into concern as they gradually acknowledged the discomfort they felt by their lack of education.

They share the belief that academic advancement will help them get better paid jobs and greater job stability, although improved financial status is not the only reason they support continuing to study. They also value personal fulfilment. Being open to returning to school poses a question for them: what they would like to do. While some respond by starting registration processes, others find excuses not to do so. Fear of failure is sometimes greater than the desire to learn.

Over the twenty months of research, significant progress was seen in the participants' academic learning: IT and languages hold important positions, as do entrance exams for diverse courses, as well as training to work as recreational instructors. In addition, one girl registered for a social integration course and one boy registered for an advanced diploma in transport and logistics.

7.4. *Development of critical social awareness*

The evolution seen in the members of the group from a state of individual awareness to a state of critical awareness committed to the environment was a slow process that sped up in the final phases.

At the start of the project, the youths' engagement was weak when it came to addressing macro-ethics. They were either explicitly uninterested or they mirrored opinions heard in their immediate surroundings without any objections: 'My mum says not to vote for those deadbeat bums who want to take our grants away', 'the

thing is that the feminists want to be better than men, and that's no good either'. In general, the culture of silence about social issues seems to be predominant in their communication styles. Just one young woman admitted to having discussed feminism and politics in a family environment.

Certain events, like the feminist marches on the eighth of March or the announcement of elections, offer an opportunity to discuss them in the group. While the youths have the courage to speak their opinions, they have serious difficulties in coming up with arguments to defend their stances. Their contributions are naive and revolve around dissatisfaction, without offering possibilities for improvement or considering actions that could change the issues raised. Not until halfway through the project do they overcome the attitude of constant accusation to see themselves as potential agents of change.

Overuse of plastic, the right to vote in elections, the risks of wasteful consumption, consequences of climate change, the wage gap between men and women, and vulnerability of migrants are some of the topics that sparked debate and encouraged the youths to consider how they might be responsible.

I went to the fair and there was no purple post for women to go to if they are assaulted. And that gay man whose nose was broken. I mean, why don't we demand these things? Why do we remain silent? Subject2

Well, this time I'm going to vote. Since it's my right to vote, I'm going to. Subject5

I signed up with a party from Prat. It's new. The point is to participate. Adults don't live in the same world as I do. I mean, I know a lot of things that happen to me first-hand here, because of my age. Since political parties are usually full of older people... I'm going there and telling them 'we need this or that'. Subject2

Critical awareness opens young people's minds and hearts to issues that transcend them while enabling them to identify as members of something larger than the small community they come from. Each social cause they show an interest in increases their sense of belonging to the community, accelerating the inclusion process. They sense that their behaviour affects the contexts in which they participate, that they are able to generate change, thus helping transform the world.

8. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Reports about youths in vulnerable situations in this country offer worrying data on the intergenerational transmission of exclusion and statistics highlighting the fact that adolescents whose families have endured serious financial difficulties are twice as likely to drop out before finishing compulsory secondary school¹. This

¹ The 8th report entitled *Sobre exclusión y desarrollo social en España. 2019* published by Fundación Foessa and the 2020 progress report entitled *Reconstruir lo común. La implementación de la agenda 2030 en España* published by the Ministry for Ecological Transition and the Demographic Challenge offer data on poverty and exclusion in Spain and how this affects childhood and adolescence.

research aims to contribute to the design of proposals that, through education, seek to interrupt the path of marginalization down which a sector of youths is headed, specifically those who are victims of poverty and a lack of opportunities.

The research described here has its pros and cons –outlined in the tables above where the successes and proposals for improvement are indicated. The extraordinarily positive assessments of the participants encourage us to continue working in this direction, but a critical exercise is nonetheless necessary. Certain pedagogical reflections can be gleaned from the findings to suggest new lines for future research in similar contexts. These reflections are briefly described below.

The changes rendered in the lives of the youths over the course of the experience were significant. This finding is in keeping with previous studies (Martín and López Dóriga, 2022) showing that adolescents and young adults with school failure have the necessary abilities to connect to culture and participate in society when the appropriate conditions are created. Leaving a socially disadvantaged sector of the population behind constitutes neglect in terms of social policy but also neglect by the educational sector.

This research focused on a group that is poised and sees itself ‘at the edge’, transitioning to adult life without the kind of support offered to the rest of the population. Despite the fragility of the diverse factors surrounding them and the isolation in which they live, the proposal is based on the youths’ autonomy and their ability to take control of their lives. As we hope to have shown, preparing this group to join the ranks of adult life with a chance of success entails addressing the subject of relationships and the creation of ties. Therefore, the research was aimed at designing a proposal for intervention in which it is possible to reconstruct and strengthen three dimensions of relationships: the relationship with oneself, relationships with peers, and relationships with adults.

To restore the relationship with oneself, personal digital storytelling (PDS) emerged as a strong tool for introspection, creating ideal conditions to allow for subjectivity and enabling each young person to express the significance of certain events in their life experience. It might be interesting to perform research with other groups at risk of exclusion, in order to create comparisons and assess the learning effect of personal stories on subjects who for diverse reasons live at the edge of society. Studies conducted on inmate populations, the seriously ill and immigrants show the effectiveness of PDS in prompting individuals in vulnerable situations to reflect on aspects of their lives that they deem important (Londoño and Rodríguez Illera, 2017; Annacontini *et al.*, 2020).

Peer relationships were strengthened through the sustained support of a reference group. The experience fostered positive emotions in the participants, the creation of a climate of trust and respect, and involvement with social institutions. The review of prosocial behaviour and school violence by González and Molero

(2023) showed these factors to be prosocial enablers, while scholars in diverse disciplines found these elements to be signs of well-being and mental health in people (Rojas Marcos, 2022; Cyrulnik, 2015). Therefore, it is worth specifically studying the effects of mutual aid in youths at risk of exclusion, minimizing adult support.

Regarding relationships with adults, the tailored attention and attitude of non-judgemental listening enabled the young men and women to establish relationships in a nearly horizontal fashion, which encourages us to continue studying new ways of mentoring that entail less involvement than required for the role of an ‘instructor’ but can still be decisive in reducing the sense of isolation felt by these youths when they leave their social and educational institutions, thus facilitating a smooth transition into adulthood (Boroel *et al.*, 2018; Spade, 2020).

To conclude, two elements should be highlighted. First, the successfulness of simultaneously working with all three pedagogical dynamics –mutual aid, self-awareness and adult mentoring– which results in a complex intervention system in which each element is bolstered. And second, the transformative capacity of the proposal, which is evidenced in the significant changes seen in the lives of the young participants.

REFERENCES

- Annacontini, G., Paiano, A., Cincinnato, F. y Koukakis, A. (2020). Yo soy yo: taller sobre los relatos digitales en un centro diurno para mayores con discapacidades. En J. L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coords.), *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/168638>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra. <https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1115>
- Boroel, B., Santamaría, J., Morales, K., y Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: La tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06>
- Braun, V. y Clarke, V. (2008). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Editorial UOC.
- Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas*. Gedisa.
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 115-128. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Domingo, E. (2022). *Madera de eucalipto quemada*. Navona.
- El Hachmid, N. (2022). *El lunes nos querrán*. Booket.

- Ferreira, S., Magalhães, E., & Prioste, A. (2020). Social support and mental health of young people in residential care: A qualitative study. *Anuario de Psicología Jurídica*, 30, 29-34. <https://doi.org/10.5093/apj2019a12>
- Francés, J. (2016). *Metodologías participativas para la investigación y la intervención social*. Universidad de Alicante.
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Gutiérrez, X. (2012). *Manual sobre Grupo de Ayuda Mutua, Auto Apoyo y Adherencia al Tratamiento Anti Retroviral (TAR)*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KRDM.pdf
- Jacovkis, J., Prieto, M., & Rujas, J. (2022). The political construction of upper secondary transitions: comparing problematizations and solutions in two urban contexts. In A. Tarabini (Ed.), *Educational transitions and social justice. Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 25-44). Policy Press.
- Londoño, G., y Rodríguez Illera, J. L. (Eds.). (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Universitat de Barcelona. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/27404/RDP%202017%20%28Espa%C3%B1ol%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Louis, E. (2019). *Qui a tue mon pere*. Points.
- Louis, E. (2021). *Combats et métamorphoses d'une femme*. Seuil.
- Martín, X. (Coord.). (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Octaedro.
- Martín, X. y López-Dóriga, M. (2022). *Entornos que capacitan. Intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión*. Narcea.
- Martín, X., y Martínez, A. (2020). Grupo de ayuda mutua y relatos digitales. En J. L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coords.). *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/168638/1/presente_futuro_relatos_digitales%20personales.pdf
- Melazzini, C. (2022). *Enseñar al príncipe de Dinamarca*. Ediciones El Salmón.
- Melendro, M. (2023). Las habilidades sociales en jóvenes en riesgo de exclusión social: una revisión sistémica. *Aula Abierta*, 52(2), 175-183. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.175-183>
- Raggio, S., y Soukoyan, G. (2007). *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Lugar editorial.
- Rodríguez Illera, J. L., Martínez, F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *E-Curriculum*, 17(1), 10-27. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p10-27>
- Rojas Marcos, L. (2022). *Estar bien aquí y ahora*. HaperCollins.
- Ruiz-Román, C., y Herrera, D. (2020). La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situación, limitaciones y posibilidades desde la mirada de la desventaja social. En E. S. Vila Merino y I. Grana Gil (Eds.), *Investigación educativa y cambio social* (pp. 211-226). Octaedro.

- Spade, D. (2020). *Mutual aid. Building solidarity during the crisis (and the next)*. Verso.
- Tarabini, A., y Jacovkis, (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880-908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Whitehead, C. (2020). *Los chicos de la Nickel*. Random House.

EMPLEABILIDAD DEL GRADO DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑA: MÁS ALLÁ DEL ÁMBITO ESCOLAR

Employability of the Degree in Pedagogy in Spain: Beyond the School Environment

Pablo José SÁNCHEZ-MORALES*, Zuleima ORTIZ-MUNICIO*, Francisco RIVAS-RUIZ**

**Universidad de Málaga. España.*

***Unidad de Investigación e Innovación del Hospital Universitario. España.*

p.sanchez@uma.es; zuleimaortiz@gmail.com;

francisco.rivas.ruiz.sspa@juntadeandalucia.es

<https://orcid.org/0000-0003-1661-3103>; <https://orcid.org/0000-0002-5508-872X>;

<https://orcid.org/0000-0002-8894-0501>

Fecha de recepción: 31/03/2024

Fecha de aceptación: 13/06/2024

Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Sánchez-Morales, P. J., Ortiz-Municio, Z. y Rivas-Ruiz, F. (2025). Empleabilidad del grado de Pedagogía en España: más allá del ámbito escolar. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 207-227. <https://doi.org/10.14201/teri.31926>

RESUMEN

En el presente estudio se abordan los cambios que ha experimentado el campo de la Pedagogía, desde un paradigma tradicional centrado en el ámbito escolar hasta el momento actual. El objetivo de esta investigación es describir la situación laboral de los profesionales de la Pedagogía, examinando la correlación entre su formación académica y las oportunidades y desafíos laborales a los que se enfrentan. La metodología de este estudio se centra en una muestra que supera el millar de pedagogos españoles. Los participantes aportaron información a través de un cuestionario, acerca

de su situación laboral actual, campos de actuación, trayectoria profesional, y el grado de interacción con diversas herramientas y prácticas curriculares. Los resultados exponen que la inserción laboral de los profesionales en Pedagogía es comparable a la de titulaciones afines y describe un amplio abanico de posibilidades. Adquieren especial relevancia los campos de la Pedagogía social y laboral, que están experimentando un crecimiento notable en las últimas décadas. Adicionalmente, el estudio pone de manifiesto desigualdades de género en lo que respecta a las oportunidades laborales y muestra una correlación estadísticamente significativa entre la tasa de inserción laboral y la tasa de desempleo por provincias y, por último, describe diferencias significativas entre el tipo de herramientas utilizadas en cada ámbito. La discusión plantea la necesidad de una investigación más profunda centrada en la interrelación entre la formación universitaria en Pedagogía y la realidad laboral contemporánea de los graduados. Aunque la formación universitaria sigue siendo un elemento crucial, su adaptación a la realidad laboral actual sugiere cambios en los planes de estudio actuales de las Facultades de Educación.

Palabras clave: ciencias de la educación; empleo; aprendizaje a lo largo de la vida; educación de adultos; educación y empleo; oportunidades de empleo.

ABSTRACT

In the present study, the changes that the field of Pedagogy has undergone are addressed, from a traditional paradigm focused on the school environment to the present moment. The objective of this research is to describe the employment situation of Pedagogy professionals, examining the correlation between their academic training and the opportunities and labor challenges they face. The methodology of this study focuses on a sample that exceeds a thousand Spanish pedagogues. The participants provided information through a questionnaire, about their current employment situation, fields of action, professional trajectory, and the degree of interaction with various curricular tools and practices. The results show that the labor insertion of professionals in Pedagogy is comparable to that of related degrees and describes a wide range of possibilities. The fields of social and labor Pedagogy, which have been experiencing notable growth in recent decades, acquire special relevance. Additionally, the study reveals gender inequalities with respect to job opportunities and shows a statistically significant correlation between the labor insertion rate and the unemployment rate by provinces and, finally, describes significant differences between the type of tools used in each area. The discussion raises the need for deeper research focused on the interrelation between university education in Pedagogy and the contemporary labor reality of graduates. Although university education continues to be a crucial element, its adaptation to the current labor reality suggests changes in the current study plans of the Faculties of Education.

Keywords: educational sciences; employment; lifelong learning; adult education; Education and employment; employment opportunities.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Algunos referentes históricos de la pedagogía industrial en la primera mitad del siglo XX*

La titulación universitaria en pedagogía tiene sus orígenes en la Cátedra de Pedagogía Superior, que se inició a principios del siglo XX. Esta Cátedra se creó siguiendo los modelos europeos más avanzados de la época, con la idea de que la pedagogía no debía estar exclusivamente reservada a los maestros, sino que también debía ser accesible para el profesorado en general. Como se menciona en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1901): "...se ha ido reconociendo la índole educativa de toda enseñanza, se ha ido estimando como indispensable la preparación pedagógica del Profesorado en general."

A principios del siglo XX el modelo español, al igual que otros países europeos, no se limitó en exclusiva al ámbito escolar. Términos como Pedagogía Criminalista, Pedagogía Familiar y Educación Doméstica, Pedagogía Social o Pedagogía Industrial se incorporaron al Diccionario de Pedagogía Labor (Sánchez, 1936). Además, en 1924 se estableció la Inspección Oficial en materia pedagógica en el ámbito laboral, según lo reflejado en el Estatuto de Enseñanza Industrial (Presidencia del Directorio Militar, 1924).

Sin embargo, durante el franquismo se produjo una ruptura en el enfoque pedagógico con relación a las manifestaciones intelectuales y sociales de la "edad de oro" de la ciencia de la educación (Escolano, 1989). Aunque los planes de estudio de magisterio, publicados durante los primeros años de la dictadura requerían un curso de especialización profesional a elegir entre formación agrícola, industrial o mercantil (Orden...,BOE, 1945), el interés por la formación permanente o continua era escaso. Mientras que en Europa se desarrollaba el término *Educación Permanente* (Yeaxlee, 1929), en España se asentaba el concepto *Pedagogía del Trabajo*, defendiendo la labor formativa realizada por los sindicatos verticales (Mallart, 1943) o afirmando que para el adiestramiento del obrero en las grandes industrias bastaba con apenas una semana para que realice perfectamente su cometido (Villarejo, 1954).

1.2. *Evolución de la pedagogía laboral en la segunda mitad del siglo XX y XXI*

Aunque la función del pedagogo en la etapa escolar ha sido el ámbito principal de actuación desde el origen de la pedagogía, incluso durante el franquismo, su campo de actuación llegó a tener horizontes más amplios. Un estudio realizado a 602 pedagogos titulados en España entre 1950 a 1974 determinó que el 2.3 % de los titulados trabajaban como pedagogos en empresas, afirmando que la pedagogía va abriendo brecha en el campo de la orientación y la empresa privada (Martín, 1976).

Una vez finalizada la dictadura, en la década de los 80, la pedagogía industrial o laboral vuelve a adquirir protagonismo. Aunque anteriormente se publicaban estudios puntuales en revistas científicas como “Un ensayo de pedagogía industrial” (Bordas, 1965), el número de publicaciones anteriores a la década de los 70, relacionadas con la pedagogía laboral o industrial, fue prácticamente imperceptible o puntual. En las décadas de los 80 y 90, el número de publicaciones centradas en el contexto empresarial se incrementa, pero será en el siglo XXI cuando este aumento sea más notable. En un estudio realizado con un total de 201 artículos relacionados con la literatura científica de los pedagogos en el contexto empresarial, se publicaron el 18.42 % en las décadas de los 80 y 90, respecto a un 81.58 % de artículos publicados en el siglo XXI (Quiles-Piñar y Rekalde-Rodríguez, 2021).

En el siglo XXI, además, se han realizado numerosos análisis relacionados con la situación socio laboral del pedagogo. Uno de los referentes ha sido el análisis publicado por ANECA (2005) en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación social. Con una muestra de 429 pedagogos de las promociones de 1998 y 2003 pertenecientes a varias facultades españolas de pedagogía, señaló que, en el momento de realizar el análisis, el 74 % de los pedagogos trabajan y de ellos el 61 % trabajaba en ámbitos relacionados con la pedagogía. Se destaca de nuevo como campo profesional emergente la pedagogía laboral, afirmando también que los pedagogos desarrollan su labor con más frecuencia en empresa o institución privada o de iniciativa social (58 %), muy por encima de los profesionales dedicados a Escuelas o institutos (23.1 %) o sistema educativo reglado (3.8 %).

A partir de este estudio se han realizado numerosos análisis sobre el campo de actuación del pedagogo, analizando diferentes ámbitos profesionales, en diferentes facultades españolas. En 2005 se realiza un estudio a 344 estudiantes de la Universidad Complutense pertenecientes a las promociones 2002 y 2003, donde se pregunta a los alumnos qué trabajo desearían desempeñar, y el porcentaje más elevado (25.2 %) selecciona la opción “Formación en la empresa”. Se concluye que “aparece de un modo relativamente identificable la orientación hacia el sector privado, sobre todo a través de la explícita referencia a la formación en empresas como destino profesional para los pedagogos” (Mafokozi, 2005).

Continuando con el análisis cronológico, en 2012 se realiza un estudio a 77 alumnos pertenecientes a las promociones comprendidas entre 2006 y 2012 también en la Universidad Complutense, concluyendo que el 67.4 % estaba trabajando en el momento de realizar el cuestionario, y que el 76.5 % de aquellos que trabajan lo hacen en ámbitos relacionados con la pedagogía. El ámbito más frecuente donde trabajan los pedagogos es la empresa, con un porcentaje del 40.4 % (Ruiz de Miguel y García de la Barrera, 2013).

Estos datos no modifican con la agilidad necesaria los planes de estudio (Sánchez, 2014). La tradición escolar sigue teniendo un peso elevado en los planes

de estudio del grado de Pedagogía. Tal y como afirman Fernández-Salinero y De La Riva (2016), la pedagogía laboral tiene una incorporación paulatina en los planes de estudio en las universidades españolas, provocando que se descubra más explícitamente a través del practicum.

La necesidad de una formación más acorde con las salidas laborales no pasa desapercibida para el alumnado. Un estudio realizado a 169 pedagogos de la Universidad de Santiago de Compostela, pertenecientes a las promociones de 2013 a 2016, afirma que el 98.2 % de los alumnos destaca la necesidad de completar la formación recibida (Santos y García, 2017). Otro análisis elaborado en la Universidad de Granada, con una muestra de 334 pedagogos pertenecientes a las promociones de 2016 a 2017, concluye que desde la facultad se debe reforzar el ámbito no formal y empresarial (Tallón *et al.*, 2018). Desde la perspectiva de los profesionales, en una investigación realizada a pedagogos que trabajan en el ámbito empresarial, con una muestra de 194 participantes, se marca como recomendación más frecuente por parte de estos profesionales el incremento de formación a los pedagogos en el ámbito empresarial desde el inicio de la titulación (Sánchez y Vega, 2019).

Los datos expuestos anteriormente guardan consonancia con los establecidos por el INE (2020). En la encuesta realizada sobre inserción laboral, se indica que la tasa de ocupación de los titulados universitarios en general en 2010 es del 75.6 %, y la de los titulados en pedagogía es del 78 %. Esta tasa se sitúa por debajo de la tasa de los psicopedagogos (83 %) y por encima de los titulados en psicología (73 %) (Pineda *et al.*, 2018). Estos datos se han actualizado recientemente, en relación con los egresados en los cursos 2013-2014 y su situación en 2019. El porcentaje de pedagogos trabajando aumenta hasta el 82 %, pero en esta ocasión se sitúa por debajo de la media de los graduados universitarios que es del 86 % (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019).

La situación socio laboral de los pedagogos ha sido analizada no sólo en los estudios referenciados anteriormente, sino también desde estructuras internas de diversas universidades, que analizan la inserción laboral de sus egresados y también, desde estructuras territoriales. Como ejemplos podemos destacar la Universidad de La Laguna (2021) o la Universitat de Valencia (2019) o desde la Universidad del País Vasco, donde se destaca la importancia de establecer puentes entre los estudios del grado y la profesión o salidas profesionales (Altuna *et al.*, 2021). El estudio realizado a nivel autonómico en Cataluña, en base a los tres ámbitos profesionales (educativo, comunitario y empresarial), analiza las competencias necesarias para la transición de la Universidad al mercado laboral en cada uno de los ámbitos y recomienda la necesidad de realizar estudios periódicos que actualicen las competencias en sintonía con el mercado de trabajo (Llanes-Ordoñez *et al.*, 2017). A pesar de ello, aún existe una brecha generalizada entre un currículum académico focalizado prioritariamente en el ámbito escolar y la situación socio laboral de los pedagogos.

El análisis que presentamos a continuación tiene como propósito profundizar en la situación laboral actual de las personas egresadas en la titulación de pedagogía, analizando variables con una relación significativa como género o tasa de desempleo por provincias. Describe el ámbito pedagógico de actuación de los participantes que afirman que además de estar trabajando desarrollan su labor en ámbitos pedagógicos, y la relación con algunos factores diferenciales como es el uso de herramientas en cada sector, y la relación con el *practicum* realizado.

2. MÉTODO

El estudio fue de carácter exploratorio y ex post facto. Se ha diseñado un cuestionario ad hoc elaborado por los autores del presente artículo. Después de la primera redacción se inició un proceso de validación rigurosa por parte de expertos en el campo de la educación, mejorando la claridad de preguntas y opciones de respuestas, así como la coherencia de las preguntas. Una vez realizados los cambios fue adaptado al formato de *Microsoft Forms* para su divulgación en las redes. Dada la naturaleza del estudio, que tiene su foco principal en evaluación de resultados de encuesta anónima presentando datos agregados, tras consulta con el secretario del Comité de Ética de Investigación Costa del Sol, se determinó la exención de evaluación ética. La base de datos elaborada se realizó respetando los preceptos establecidos en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal recogidos en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

2.1. Población y muestra

Una vez superada la validación, se generó un enlace público que fue enviado a los Colegios Oficiales de Pedagogía de España y a las asociaciones Pro-Colegio establecidos en el Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos. Además, se enviaron correos electrónicos a diversas organizaciones de pedagogos, profesores universitarios, y se divulgó en redes sociales, especialmente LinkedIn solicitando la máxima divulgación entre pedagogos. El proceso de divulgación, comunicación y recogida de información se realizó bajo el amparo de una Beca de colaboración del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga denominada “La pedagogía actual: hacia un nuevo horizonte”. La muestra ha sido de conveniencia. Los datos posteriormente han sido analizados a través de *Microsoft Forms* y *SPSS V28*.

2.2. *Instrumento*

El cuestionario fue diseñado principalmente con preguntas categorizadas. Se analizan datos descriptivos de los participantes, relativos a edad, sexo, provincia dónde reside, universidad en la que finalizó el grado, año de finalización, si se graduó en alguna especialidad, realización del practicum y el ámbito, situación laboral, relación laboral con la pedagogía y en caso afirmativo su ámbito de actuación, si trabaja en el sector público o privado, fecha de incorporación al mercado laboral, la contratación en el centro donde desarrollaron el practicum, el periodo transcurrido entre la finalización de estudios y la primera experiencia laboral relacionada y no relacionada con la pedagogía, ámbito pedagógico del primer empleo, relación de la trayectoria en función al ámbito de actuación y herramientas predominantes en su trabajo. El cuestionario se ha dirigido exclusivamente a personas egresadas en pedagogía.

2.3. *Procedimiento de recogida y análisis de datos*

En el periodo de recogida de datos entre 2021 y 2022 se recibieron un total de 1175 encuestas. De estas encuestas se tuvieron que excluir 66 ya que no reflejaban la facultad estudiada (29), no indicaban el año finalización (29), no habían finalizado aún los estudios (21) o un encuestado estaba ya jubilado. De las 1109 restantes que conformaban la muestra final del estudio, el 84.6 % eran mujeres con una edad media 34 (DE: 8.8) años (Tabla 1).

TABLA 1
 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Variabales	N	%
Sexo		
Hombre	171	15.4
Mujer	938	84.6
Edad		
Media - DE	34.0	8.8
Universidad finalizó grado		
Universidad de Málaga	237	21.4
Universidad Complutense de Madrid	151	13.6
Universidad de Sevilla	103	9.3
Universidad de Barcelona	78	7.0
Universidad de Valencia	67	6.0
Otras universidades (17)	473	42.7

VARIABLES	N	%
Tasa de paro en provincia*		
< 14	371	33.5
14-20	273	24.6
> 20	465	41.9
Edad finalizó grado		
<i>Media - DE</i>	24.7	4.3
Años desde finalización grado		
<i>Media - DE</i>	9.3	8.1
Actividad laboral		
Desempleado	288	26.0
Activo	821	74.0
Refiere estar opositando		
No	1004	90.5
Sí	105	9.5
Refiere seguir formándose		
No	884	79.7
Sí	225	20.3
Si está usted trabajando, indique si está relacionado con la Pedagogía		
No	189	23.1
Sí	628	76.9
Ámbito trabajo actual		
Público	241	29.5
Privado	577	70.5
Tipo de sector trabajo actual**		
Comunitario (Sí)	42	5.7
Educación inclusiva (Sí)	62	8.4
Escolar (Sí)	178	24.1
Extraescolar (Sí)	58	7.9
Social (Sí)	172	23.3
Empresarial (Sí)	190	25.7
Investigación (Sí)	50	6.8
Buscó y encontró trabajo en el año que finalizó sus estudios (incluye becas y colaboraciones)		
No	325	29.3
Sí	438	39.5
Otras situaciones diferentes	346	31.2
¿Fue usted contratado o contratada por el mismo centro dónde realizó las prácticas?		
No	949	87.2
Sí	139	12.8

VARIABLES	N	%
Primer empleo no relacionado con la Pedagogía		
Antes de finalizar mis estudios de Pedagogía	638	61.8
En el mismo año que terminó	152	14.7
1-2 años después de terminar	148	14.3
3-4 años después de terminar	38	3.7
Aún no he trabajado	56	5.4
Primer empleo relacionado con la Pedagogía		
Antes de finalizar mis estudios de Pedagogía	103	13.8
En el mismo año que terminó	167	22.4
1-2 años después de terminar	221	29.7
3-4 años después de terminar	108	14.5
Aún no he trabajado	146	19.6
Contexto 1er Empleo Pedagogía**		
Comunitario (Sí)	58	7.0
Educación inclusiva (Sí)	88	10.6
Escolar (Sí)	226	27.1
Extraescolar (Sí)	129	15.5
Social (Sí)	233	27.9
Empresarial (Sí)	206	24.7
Investigación (Sí)	32	3.8

DE: Desviación Estándar

*Tasa de paro en provincia de la Universidad donde finalizó grado
 (INE: 1er Trimestre 2021)

**Entre quienes han trabajado

Se han recibido cuestionarios desde todas las comunidades autónomas contabilizando 22 universidades españolas diferentes siendo las universidades con mayor representación en la muestra la Universidad Complutense Madrid (13.6 %), Sevilla (9.3 %) y Málaga (21.4 %). El tiempo promedio desde que finalizaron el grado es 9.3 (DE: 8.1) años.

Se realizó un análisis descriptivo utilizando medidas de tendencia central y dispersión para variables cuantitativas y distribución de frecuencias para las cualitativas. Para realizar contrastes de hipótesis entre dos variables cualitativas se utilizó el test de Ji Cuadrado. Se construyeron modelos de regresión logística multivariante tomando como variable resultado tanto la presencia de desempleo como el haber dispuesto de un empleo relacionado con la pedagogía durante los tres primeros años tras finalizar los estudios de pedagogía. Se seleccionaron variables de interés a través del método por pasos hacia adelante, describiendo odds ratio con respectivos intervalos de confianza al 95 %. En los diferentes análisis se estableció el nivel de significación estadística en $p < 0.05$. Se utilizó el software estadístico SPSS v28.

3. RESULTADOS

Entre los hallazgos descriptivos más notables, destaca que el 74 % de los participantes estaban empleados al momento de responder al cuestionario, y el 76.9 % de ellos afirmó que su trabajo está relacionado con la pedagogía. El sector empresarial fue el más común (25.7 %), seguido por el escolar (24.1 %) y social (23.3 %). El 9.5 % de los pedagogos participantes estaban preparándose para oposiciones al momento de responder al cuestionario, y el 20.3 % indicó que continúa formándose. Es importante destacar que el 70.5 % de los que están trabajando están vinculados al sector privado.

Las preguntas relativas a su situación laboral y ámbito de actuación tienen como objetivo realizar un análisis comparativo con el estudio realizado 16 años antes, publicado en el Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social por la ANECA (2005). El porcentaje de pedagogos que están trabajando es el mismo en ambos estudios (74 %), sin embargo, el porcentaje de pedagogos que afirman que su trabajo está relacionado con la pedagogía ha aumentado del 61 % en 2005 al 76.9 % en 2021 y 2022.

Mediante un modelo de regresión logística multivariante (Tabla 2), se identificaron tres variables significativas en relación con la presencia de desempleo. Ajustando por el año de finalización del grado y la tasa de desempleo de la provincia donde se obtuvo el grado, las pedagogas tenían 2.51 (IC95 %: 1.55-4.07) veces más riesgo de estar desempleadas que los pedagogos. Los años transcurridos desde la finalización del grado actúan como una variable protectora (reduciendo el nivel de desempleo en un 8 % por cada año transcurrido), y las provincias con tasas de desempleo superiores al 20 % aumentan el riesgo de desempleo entre los pedagogos en un factor de 2.43.

TABLA 2
REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTIVARIANTE PRESENCIA DE DESEMPLEO (N:1.109)

Variables	β	p	Odds Ratio	IC 95 %	
				Inferior	Superior
Años desde finalización de pedagogía	-0.09	< 0.001	0.92	0.89	0.94
Sexo					
Hombre			1.00		
Mujer	0.92	< 0.001	2.51	1.55	4.07
Tasa de Paro*					
< 20 %			1.00		
> = 20 %	0.89	<0.001	2.43	1.82	3.24

IC: Intervalo de Confianza

*Tasa de paro en provincia de la Universidad donde finalizó grado
(INE: 1er Trimestre 2021)

Podemos concluir que la tasa de desempleo de la provincia y el género son factores que afectan negativamente la posibilidad de obtener un empleo para los pedagogos. Sin embargo, los años transcurridos después de completar el grado mejoran las oportunidades de encontrar trabajo, ya sea relacionado con la pedagogía o no.

En cuanto al empleo en el campo pedagógico (Tabla 3), considerando como variable resultado la presencia de empleo relacionado con la pedagogía en los tres primeros años después de completar el grado, aquellos graduados que tenían una especialidad tenían 1.42 (IC95 %: 1.11-1.82) veces más probabilidades de obtener un empleo en pedagogía, ajustando por los años desde la finalización del grado, la tasa de desempleo y el género. En esta ecuación, los años desde la finalización del grado actúan como una variable que aumenta la probabilidad de éxito (un 4 % el nivel de empleo en pedagogía por cada año transcurrido). Las provincias con tasas de desempleo inferiores al 20 % aumentan la probabilidad de obtener un empleo relacionado con la pedagogía en un factor de 1.57. Por último, es importante señalar que los hombres tienen 1.7 veces más probabilidades de encontrar trabajo que las mujeres en trabajos vinculados con la pedagogía.

TABLA 3
 REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTIVARIANTE PRESENCIA DE EMPLEO RELACIONADO
 CON PEDAGOGÍA (N:1.109)

Variables	β	p	Odds Ratio	IC 95 %	
				Inferior	Superior
Años desde finalización de pedagogía	0,04	< 0,001	1,04	1,02	1,06
Sexo					
Mujer			1,00		
Hombre	0,53	< 0,001	1,70	1,21	2,39
Tasa de Paro*					
< 20 %	0,45	< 0,001	1,57	1,23	2,02
> = 20 %			1,00		
Graduado con especialidad					
No			1,00		
Si	0,35	< 0,001	1,42	1,11	1,82

IC: Intervalo de Confianza

*Tasa de paro en provincia de la Universidad donde finalizó grado
 (INE: 1er Trimestre 2021)

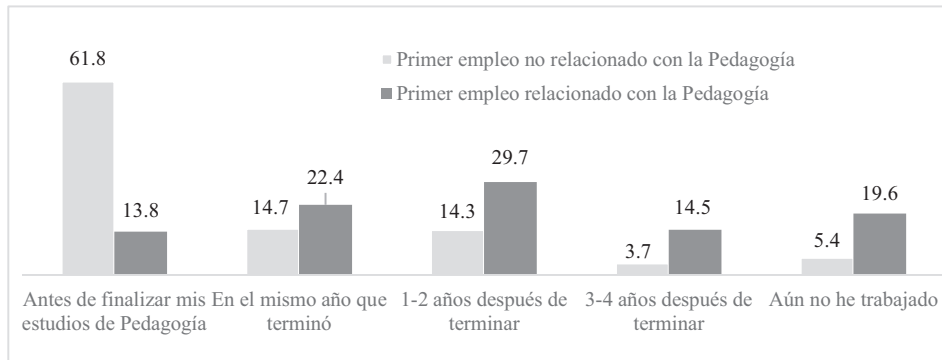
Según los datos obtenidos, las variables de género y tasa de desempleo provincial influyen significativamente tanto en la obtención de empleo (Tabla 2) como

en la adquisición de trabajo relacionado con la pedagogía tres años después de la finalización de los estudios (Tabla 3). Sin embargo, en este último caso, la variable “graduado con especialidad” se añade a la ecuación, aumentando las posibilidades de obtener un empleo en el campo pedagógico.

Al realizar un análisis descriptivo (Figura 1) sobre la incorporación al mercado laboral, diferenciando entre el primer empleo relacionado y no relacionado con la pedagogía y el periodo posterior a la finalización de los estudios de pedagogía, se observa que la mayoría de los pedagogos obtienen su primer empleo antes de finalizar sus estudios, aunque en la mayoría de los casos (61.8 %) este no está relacionado con la pedagogía. Solo un pequeño grupo (13.8 %) afirma haber encontrado trabajo relacionado con la pedagogía antes de terminar sus estudios. No obstante, esta distribución se invierte en el año de finalización de los estudios, donde el 22.4 % afirma haber encontrado trabajo relacionado con la pedagogía frente al 14.7 % que lo hace en campos no relacionados con la pedagogía. Esta distribución aumenta ligeramente para aquellos que afirman haber encontrado su primer empleo 1 o 2 años después de terminar sus estudios, manteniéndose esta tendencia para aquellos que encontraron su primer trabajo relacionado con la pedagogía 3 o 4 años después de finalizar sus estudios.

FIGURA 1

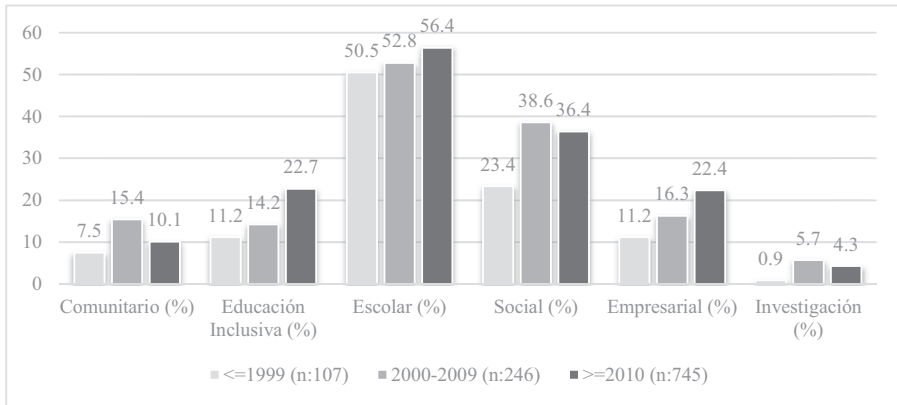
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PRIMER EMPLEO (RELACIONADO Y NO RELACIONADO CON LA PEDAGOGÍA) EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA



La información relacionada con el practicum realizado por los participantes nos permite profundizar más en la descripción de la situación socio laboral del colectivo de pedagogos. Debemos tener presente que en función del año de finalización y la universidad donde se han graduado, el número de practicum realizados por cada estudiante de pedagogía puede ser diferente. Teniendo presente estas limitaciones, podemos afirmar que prácticamente la totalidad de los participantes, el 96.6 % de la muestra, refirieron que habían realizado al menos un practicum. El 43.3 % de ellos expresaron que lo habían realizado exclusivamente de ámbito público, 32.3 %

solo en el sector privado, y un 21 % había tenido experiencia en ambos sectores. Por ámbito del practicum de mayor a menor frecuencia de realización fueron: el escolar (55.2 %), social (35.3 %), empresarial (19.9 %), educación inclusiva (19.6 %) y investigación (4.2 %). En la distribución del perfil del practicum en función del año de finalización del grado (Figura 2) se observa un aumento significativo ($p < 0.01$) para el ámbito de la educación inclusiva (pasa del 11.2 % en años previos a 2000 al 22.7 % en periodo posterior a 2010), y en el sector empresarial (11.2 % al 22.4 %).

FIGURA 2
 ÁMBITO DEL PRACTICUM EN FUNCIÓN DE LA FRANJA DE AÑOS DE FINALIZACIÓN DEL GRADO



El 44.3 % de los graduados que habían realizado al menos un *practicum* encontraron empleo relacionado con la pedagogía en los tres años posteriores a la finalización de sus estudios. Dependiendo del ámbito del *practicum*, la empleabilidad varió, con niveles superiores para los *practicums* de investigación (53.2 %), empresarial (51.6 %) y comunitario (49.6 %), en comparación con niveles inferiores para los *practicums* de educación inclusiva (41 %), escolar (41.3 %) y social (43.7 %).

Existen diferencias notables entre el ámbito pedagógico en el que se realiza el practicum y el primer empleo relacionado con la pedagogía. Aunque el practicum se realiza con mayor frecuencia en el ámbito escolar, la incorporación posterior al mercado laboral en referencia a ámbitos pedagógicos presenta una distribución diferente, con un reparto más equilibrado entre los ámbitos pedagógicos empresarial, social y escolar.

Es importante destacar que el 87.2 % de los participantes indicaron que no fueron contratados por el centro donde realizaron las prácticas. Esta situación probablemente no favorece la inserción laboral de los pedagogos en empleos relacionados con la pedagogía fuera del ámbito escolar, y por otro lado, justifica la afirmación de que la pedagogía laboral se descubre de manera más explícita a través del practicum (Fernández-Salineró y De La Riva, 2016).

La importancia del practicum y las prácticas extracurriculares en relación con la obtención de un primer empleo relacionado con la pedagogía es innegable. En un estudio centrado en pedagogos cuyo ámbito de actuación era exclusivamente el ámbito empresarial (Sánchez y Vega 2019), la mayoría de los pedagogos que finalizaron sus estudios antes del año 2005 afirmaron que su primera vinculación al ámbito laboral fue a través de contratos, mientras que los graduados a partir de 2011 afirmaron que su primera vinculación fue a través de prácticas tanto curriculares como extracurriculares. Uno de los objetivos de las prácticas, tanto curriculares como no curriculares, es facilitar la inserción laboral de los graduados.

También debemos considerar la relación entre el ámbito del practicum y el primer empleo (Tabla 4). El 44,3 % de los graduados encontraron empleo antes de los 3 años después de finalizar sus estudios. Sin embargo, se observa una reducción significativa ($p: 0.034$) en la tasa de inclusión laboral para aquellos estudiantes que habían realizado un practicum en el ámbito escolar (41,3 %), y un aumento significativo ($p: 0.018$) en la empleabilidad para aquellos que habían realizado un practicum en el ámbito empresarial (51,6 %).

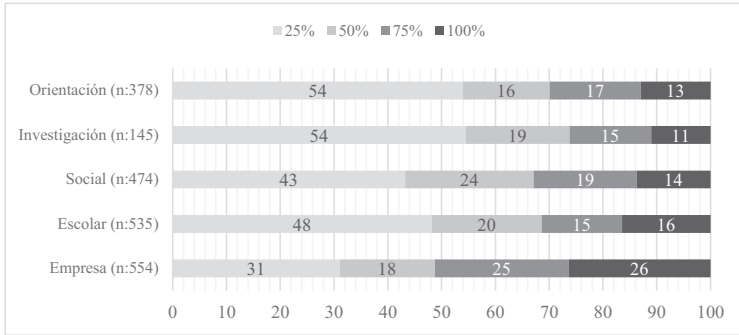
TABLA 4

NIVEL DE SIGNIFICACIÓN DE PARTICIPANTES QUE ENCONTRARON EMPLEO ANTES DE LOS 3 AÑOS DESPUÉS DE FINALIZAR SUS ESTUDIOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE PRACTICUM

Ámbito Practicum	Empleo Pedagogía	p
Comunitario (n: 123)	49,6	0,245
Educación Inclusiva (n: 217)	41	0,287
Escolar (n: 612)	41,3	0,034
Social (n: 391)	43,7	0,838
Empresarial (n: 221)	51,6	0,018
Investigación (n: 47)	53,2	0,231
Total: 44,3 %		

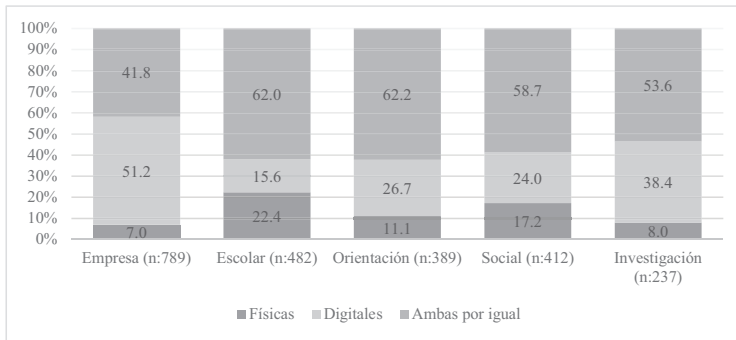
Tras analizar las variables significativas en relación con la obtención de empleo por parte de los egresados en pedagogía y su vínculo con el practicum, los participantes detallaron su trayectoria laboral en diversos ámbitos a lo largo del tiempo en el cuestionario, en relación con la experiencia laboral acumulada en cada uno de ellos. Se descubrió que, de los 554 encuestados que indicaron haber trabajado en el ámbito empresarial, el 26 % se había dedicado exclusivamente a este sector, lo que significa que toda su experiencia (100 %) se centraba en este ámbito (Figura 3). Esta cifra supera en 10 o más puntos a los demás sectores, siendo el ámbito de la investigación el que mostraba un menor grado de dedicación exclusiva, con un 11 % a lo largo de su trayectoria profesional.

FIGURA 3
 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DEDICADO A CADA ÁMBITO



Finalmente, en la evaluación de las herramientas predominantes por ámbito (Figura 4), también se observaron diferencias significativas. Los encuestados con experiencia en empleos del ámbito empresarial indicaron que las herramientas digitales eran las más utilizadas (51.2%). Por otro lado, el 22.4% de los encuestados con experiencia laboral en el ámbito escolar y el 17.2% en el ámbito social, señalaron que las herramientas físicas eran las más predominantes.

FIGURA 4
 HERRAMIENTAS PREDOMINANTES POR ÁMBITO



4. DISCUSIÓN

Después de los datos publicados hace más de una década en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (ANECA 2005) en relación con las salidas profesionales de pedagogía, no disponemos de estudios similares que alcancen la mayor parte de las facultades españolas, con relación a la situación laboral de los graduados en pedagogía. Han existido estudios parciales que hemos citado de forma cronológica,

confirmándose una tendencia ya anunciada en el Libro Blanco donde, gracias a la autonomía facilitada a las universidades por el RD 915/92, se crean diferentes itinerarios en pedagogía, consolidando perfiles profesionales y abriendo otros como la Pedagogía Social y la Pedagogía Laboral.

Aunque la pedagogía orientada al ámbito empresarial ya tenía camino recorrido, circunscrito a universidades como Madrid y Barcelona, que desde 1968 ya contaban con asignaturas afines: Pedagogía industrial y Promoción profesional (Orden... ,BOE, 1968) nos tenemos que cuestionar si la evolución de los planes de estudio del grado de pedagogía, hasta el momento actual, están orientados a mejorar la empleabilidad de los egresados, así como la capacidad de dar respuesta rápida y flexible en relación con la formación de profesionales, tal y como establece el RD 822/2021. La implantación del Plan Bolonia reafirmó las funciones del pedagogo como asesor de empresas, formador de formadores y expertos de la educación (Tallón *et al.*, 2018), destacando su labor en la gestión empresarial (García y Aguilar, 2011). Estas circunstancias facilitaron que numerosas facultades de España incorporaran definitivamente formación específica para esta salida laboral. Sin embargo, aunque los planes de estudio se hayan actualizado, en ocasiones de forma muy discreta, la pedagogía en ámbitos empresariales sigue sin tener un peso específico acorde a las salidas profesiones que facilita, generando que esta salida tenga más relevancia a través del practicum realizado por los alumnos que en la orientación recibida en su formación universitaria (Fernández-Salineró y De La Riva, 2016).

Estos datos junto con los publicados en el estudio confirman que la intervención de los pedagogos no se centra únicamente en ámbitos escolares, como tampoco la educación de la persona se centra en su etapa escolar. Por ello, es necesario profundizar en el impacto que ha tenido la incorporación de nuevos itinerarios relacionados con la educación en adultos, especialmente en la formación para el empleo. Conocer la situación actual de los pedagogos con relación a los ámbitos donde desarrollan su actividad laboral después de graduarse, debe ser una referente para los futuros planes de estudio, para actualizar las competencias necesarias con relación al mercado laboral (Llanes-Ordoñez *et al.* 2017).

Gracias a las posibilidades actuales que nos ofrecen las redes sociales nuestra investigación ha alcanzado un mayor número de profesionales participantes que estudios anteriores y reúne graduados de todas las facultades españolas. En total hemos recibido respuesta de más de un millar de pedagogos que finalizaron sus estudios entre 1976 y 2021. Esta información y su posterior análisis nos ha facilitado mejorar el conocimiento de la situación de los pedagogos al momento del estudio. Pero esta instantánea sigue siendo parcial y debería completarse con estudios más detallados, más genéricos y frecuentes, con origen en las universidades y otras organizaciones estatales o autonómicas, que aporten mayor conocimiento de la relación entre las demandas del mercado laboral y los planes de estudio para los pedagogos.

Esta investigación puede ser un paso más en el camino que queda por recorrer, pese a las limitaciones que debemos tener presente. Entre ellas, destacamos su origen en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Esta circunstancia podría justificar el elevado número de participantes de esta provincia. Aunque el estudio tiene representatividad de 22 facultades españolas y se ha relacionado con la tasa de empleo de cada provincia, debemos tener presente que la situación del egresado de pedagogía en España podría ser diferente con un número más elevado y homogéneo de participantes de otras universidades, aun así, los resultados emanados del presente estudio son un punto de anclaje para divulgar, entre los estudiantes de pedagogía, las salidas laborales de los últimos años y una reflexión crítica sobre los planes de estudios actuales en relación al grado de pedagogía. Una segunda limitación es la utilización de una herramienta ad hoc no validada, dado el formato de respuesta heterogénea de diferentes unidades de evaluación. Se pretendió recoger diferentes esferas de la situación laboral de las personas egresadas en titulación de pedagogía. Por último, debemos tener presente que la investigación se ha desarrollado parcialmente en periodo de pandemia, algo que puede influir en los resultados finales, especialmente con una situación socioeconómica diferente.

5. CONCLUSIONES

Tanto en el estudio que presentamos, como en el publicado en el Libro blanco en 2005 el 74 % de los egresados en pedagogía están trabajando esté o no relacionado con la pedagogía. Otras fuentes como el INE nos facilitan datos de inserción de los egresados en pedagogía más optimistas en periodos intermedios: 78 % en 2009 y 82 % en 2019, siendo estos en ocasiones, más elevados que la media de los egresados en general.

En nuestro estudio, las tres cuartas partes de los participantes que estaban trabajando afirmaban que además lo hacían en ámbitos relacionados con la pedagogía. Este porcentaje es significativamente superior al publicado en el estudio del Libro Blanco que anunciaba que algo más de la mitad de los participantes que estaban trabajando lo hacían además de forma relacionada con los estudios de Pedagogía. Cuando profundizamos para ofrecer una respuesta más completa a la pregunta de dónde trabajan los pedagogos, los resultados reflejan que mayoritariamente trabajan en ámbitos empresariales, seguido de ámbitos escolares y sociales. Destaca la educación inclusiva como ámbito emergente. Si la formación universitaria centra su objetivo en un modelo curricular excesivamente focalizado al ámbito escolar, difícilmente podrá adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo. El pedagogo es un profesional dedicado a la educación, y esta no se concentra exclusivamente en el ámbito escolar. Esta afirmación es compartida por la mayoría de los profesionales de la educación, pero la pregunta que debemos resolver es si la tenemos presente este planteamiento en la formación universitaria de los pedagogos.

Este análisis al reflejar diferentes ámbitos laborales del egresado en pedagogía también refleja barreras frecuentes en el mercado laboral: las pedagogas tienen el doble de dificultad de encontrar empleo que los pedagogos, y también más dificultades para encontrar empleo que esté relacionado con la pedagogía. También destaca significativamente la vinculación del empleo con la tasa de paro de la provincia: en aquellas provincias donde la tasa de paro es mayor al veinte por cien, los profesionales de la pedagogía tienen más dificultades para encontrar empleo. Como facilitadores podemos señalar que los años desde que finalizan los estudios se convierte en una variable protectora, aumentando por tanto las opciones de estar empleado y de encontrar empleo relacionado con la pedagogía. Por último, señalar que se observa que tienen más opciones aquellos que afirman que se han graduado con una especialidad, en concreto un aumento del cuarenta por ciento respecto a los que afirman no tener especialidad. Si no prestamos suficiente atención a los resultados de este estudio y otros que hemos referenciado, incrementamos el riesgo de formar a profesionales con un perfil competencial poco acorde a lo que demanda en nuestra sociedad.

En relación con las características de cada ámbito, el empresarial presenta diferencias significativas: refleja el mayor porcentaje de continuidad laboral y requiere una mayor exigencia en el uso de herramientas digitales, o al menos se observa que se utilizan con más frecuencia. Este ámbito ha experimentado un crecimiento notable en la realización de prácticas curriculares, pero también es el que pasa más desapercibido como salida profesional durante la formación universitaria de los pedagogos.

El practicum en ámbitos empresariales difiere significativamente del ámbito escolar. En general, las prácticas escolares se realizan presencialmente y en centros cercanos a la universidad. Sin embargo, las prácticas en otras organizaciones, incluyendo las empresariales, tienen características muy diferentes, especialmente después de la pandemia, cuando el teletrabajo ha ganado protagonismo. Por lo tanto, no sólo son necesarios estudios más frecuentes que relacionen los planes de estudio con las salidas profesionales, sino que también se requiere un cambio más profundo en la gestión de las prácticas curriculares para adaptarlas a la realidad laboral de los pedagogos, además de mantener el modelo actual de prácticas en centros educativos. Es probable que mejorar las posibilidades de realizar prácticas en empresas aumente el porcentaje de alumnos que se incorpora laboralmente al centro donde han realizado las prácticas.

Otra circunstancia derivada de la focalización de los planes de estudio de pedagogía en el ámbito escolar puede reflejarse en el uso de herramientas digitales. Si la formación se centra en aquellas herramientas orientadas a la etapa escolar, es probable que los pedagogos tengan carencias competenciales al incorporarse al mercado laboral o durante su periodo de prácticas en ámbitos no escolares.

Sería recomendable prestar más atención al tipo de herramientas digitales más frecuentes en el ámbito empresarial, que están relacionadas con la formación

permanente o continua de personas adultas y a las diferentes modalidades en las que se desarrolla la formación. Entre ellas podemos destacar el uso cada vez más frecuente de herramientas para gestionar la formación en modalidad e-learning (Sánchez y Vera, 2016), la creación de contenidos formativos a través de herramientas de autor y su adaptación a estándares internacionales de formación como SCORM o Tin Can API. Deberían analizarse con detalle qué competencias son necesarias actualmente en función de cada ámbito y cuáles están contempladas en los planes de estudio de los futuros pedagogos.

Para concluir, es importante destacar que, ante la necesidad de profesionales de la formación y el aprendizaje en ámbitos empresariales, si las facultades de pedagogía no preparan ni orientan a sus alumnos para satisfacer esta demanda, serán otros profesionales con mayor capacidad de adaptación o a través de formación especializada los que satisfagan dicha demanda. Aunque actualmente se asume que la educación no se limita a una franja determinada de edad, muchas facultades, aun subrayando esta afirmación, centran la formación de los pedagogos en las primeras etapas educativas. Esta situación no solo no favorece la inserción laboral de los pedagogos, sino que también deja huérfana la educación de la persona a lo largo de toda su vida desde una perspectiva profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de grado de pedagogía y educación Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. https://www.aneca.es/documentos/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Altuna, J., Cruz, E., Aierbe, A., Madinabeitia, A., y Marko, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: la voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195-215. <https://doi.org/10.14201/teri.23714>
- Bordas, J. (1965). Un ensayo de pedagogía industrial. *Revista Española de Pedagogía*, 23(91/92), 396-402.
- Escolano, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el Franquismo. *Historia de la Educación*, 8. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6824>
- Fernández-Salineró, C., y De La Riva, B. (2016). La pedagogía laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 559-577. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol74/iss265/2>
- García, F. J., y Aguilar, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo*. Aljibe.
- INE. (2020). *Instituto Nacional de Estadística*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853>
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., y Torrado-Fonseca, M. (2017). Competencias de acceso y desempeño del trabajo para los graduados en Pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p209>

- Mafokozzi, J. (2005). Percepción de la situación socio profesional inicial del futuro titulado/a en pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 513-541. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220513A>
- Mallart, J. (1943). Problemas nacionales de pedagogía del trabajo. *Revista Española de Pedagogía*, 1(2), 225-241. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1010>
- Martín, M. (1976). Situación profesional de los licenciados de pedagogía por la Universidad Complutense. *Revista Española de Pedagogía* 34(134), 435-447. <https://www.revista.depedagogia.org/rep/vol34/iss134/3>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Inserción laboral de los egresados universitarios. Curso 2013-14* (análisis hasta 2018). Subdirección General de Ordenación, Seguimiento y Gestión de las Enseñanzas Universitarias de la Secretaría General de Universidades. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/10/Insercion_laboral_egresados-2013-2014.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (2 de febrero de 1901). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1901/033/A00464-00464.pdf>
- Orden de 9 de octubre de 1945 por la que se organiza el primer curso del Magisterio y se dictan normas para el funcionamiento de las Escuelas del Magisterio. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1945/284/A02247-02248.pdf>
- Orden de 12 de agosto de 1968 por la que se aprueba el plan de estudios para la Sección de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Barcelona. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/boe/dias/1968/08/27/pdfs/A12708-12709.pdf>
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Cali, A., y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleados y titulados. *Revista Española de Pedagogía* 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>
- Presidencia del Directorio Militar. (1924). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1924/310/A00586-00597.pdf>
- Quiles-Piñar, L., y Rekalde-Rodríguez, I. (2021). Los y las pedagogas en el contexto empresarial: una aproximación a través de la literatura científica. *Contexto Educativos*, 183-204. <https://doi.org/10.18172/con.4505>
- Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 206, de 27 de agosto de 1992. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/07/17/915>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Ruiz de Miguel, C., y García de la Barrera, M. J. (2013). Inserción laboral de los licenciados en pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de*

- Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Universidad de Alicante. https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Sánchez, P. J. (2014). El papel de la pedagogía en la formación empresarial. *Cuestiones Pedagógicas*, 85-104. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9723>
- Sánchez, P. J., y Vega, F. (2019). Pedagogía Laboral: antecedentes históricos y situación actual de los profesionales. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19(2), 74-99. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i2.11850>
- Sánchez, P. J., y Vera, J. (2016). Análisis de los indicadores de calidad en la modalidad e-learning desde la perspectiva pedagógica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, p. 1-15. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306807>
- Sánchez, L. (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Tomo II. Editorial Labor.
- Santos, M. A., y García, J. (2017). La inserción de los pedagogos en el marco de las políticas activas de empleo. *Educación en Revista*, 1, 113-131. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49146>
- Tallón, S., Hervás, M., Polo, M. T., Fernández, C. y Fernández, M. (2018). El perfil formativo y profesional del graduado en Pedagogía. Perspectiva actual de su inserción laboral. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 295-306. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1230>
- Universidad de La Laguna. (2021). *Informe de inserción laboral. Grado de pedagogía. Egresados y egresadas desde el curso 2013/14 hasta 2018/2019*. Universidad de La Laguna.
- Universitat de Valencia. (2019). *Informe del estudio de inserción laboral de los graduados y graduadas de la Universitat de Valencia*. UVocpació. Área de estudio y Análisis. <https://www.uv.es/uvempleoest/eilgrado/cuarto/informe-ejecutivo-eilvii-final.pdf>
- Villarejo, E. (1954). Sobre el concepto de enseñanza laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 12(48), 431-441. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1102>
- Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education*. Cassell and Company.

RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS
37(1), 2025

- García Farrero, J. y Garay Montaner, G. (2024). *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*. Octaedro, 128 pp.
 Ani PÉREZ RUEDA 233-239
- Preguntas para ver y actuar en el mundo. Comentarios a la reseña de Ani Pérez Rueda sobre *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*
 Jordi GARCÍA FARRERO y Gerardo GARAY MONTANER..... 240-243
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Morata, 164 pp.
 Mateo VALDÉS 244-247
- Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación: La escuela que dejó de ser*. Akal, 352 pp.
 Yoel ARRIBAS RÍOS..... 248-250
- Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea, 202 pp.
 Milagros MUÑOZ ARRANZ 251-253
- Ruiz-Corbella M., y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). *Aprendizaje-Servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea, 239 pp.
 Judit ALONSO DEL CASAR 254-257
- Rivadeneira, R. (Ed.). (2024). *Arte y Educación. Reflexiones para un mundo mejor*. EUNSA, 287 pp.
 Claudia Fabiola ORTEGA-BARBA 258-261
- López Herrerías, J. A. (2023). *Nueva Ilustración para otro Humanismo*. Editorial Popular, 236 pp.
 Tania ALONSO SAINZ..... 262-264
- García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch. y Arteaga Martínez, Bl. (2024). *Pedagogía diferencial adaptativa*. Síntesis, 144 pp.
 Arantza CAMPOLLO-URKIZA 265-266

- Obiols Suari, N. (Ed.) (2024). *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes*. Edicions de la Universitat de Barcelona, 376 pp.
Isabel VILAFRANCA MANGUÁN 267-270
- Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. Á. y Dólera González, M. (2024). *Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio*. Dykinson, 116 pp.
Naia Cloe MATÉ BARRERO 271-273
- Manzanero, D. (2023). *Laberintos de Europa. Mito, tragedia y realidad cultural*. Tecnos, 228 pp.
Marc PALLARÈS PIQUER 274-275
- Cantón Mayo, I. (2024). *Las escuelas rurales del Valle de Jamuz y la Valdería*. Eolas, 356 pp.
Mario GRANDE DE PRADO 276-278

García Ferrero, J. y Garay Montaner, G. (2024). *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*. Octaedro, 128 pp.

1. ANARQUISMO, INDETERMINACIÓN Y DOGMATISMO

En las obras que hacen un recorrido por el pensamiento educativo libertario es frecuente encontrar dos defectos importantes, a los que este libro tampoco escapa. El primero de ellos es la descripción acrítica de las distintas experiencias históricas, que parece más orientada al intento de defender dogmáticamente la tradición anarquista que al de realizar un balance crítico que permita extraer lecciones sobre los aciertos y errores de cada una de ellas. El segundo —en mi opinión, más grave— es el elogio al eclecticismo que caracterizaría al anarquismo: para los autores, la supuesta imposibilidad de definir el anarquismo (o, en sus palabras, los anarquismos) sería una señal inequívoca de que se trata de una tradición no dogmática:

es más justo hablar de anarquismos que de anarquismo, dada su diversidad ideológica, y, por lo tanto, no es una doctrina política como tantas otras que surgieron durante los siglos XVIII-XIX (p. 18)

Todo ello ha sido posible porque el anarquismo es realmente un enigma. Y siempre lo será. No tiene un cuerpo dogmático claro y definido porque la libertad es innegociable frente a cualquier organización. Insistimos en que

es una ética que surge a partir de una serie de principios muy amplios con los que se han ido construyendo diferentes itinerarios políticos y educativos que pueden ser incompatibles entre ellos. Además, todos estos planteamientos anarquistas representan la «utopía de las utopías» (pp. 123-124).

Además de la preocupante oposición que establecen en la última cita entre libertad y organización, el problema de esta postura es triple: 1) sirve para denunciar como dogmatismo o pensamiento único todo lo que no sea la defensa del eclecticismo y la indeterminación; 2) permite disfrazar de plural la propia postura (y es evidente que los autores tienen una concreta, sea más o menos explícita y sólida) para mantenerla fuera de la posibilidad de crítica; 3) abrazar el eclecticismo es, en última instancia, abandonar la búsqueda de la verdad, que quedaría inevitablemente caricaturizada como un ejercicio totalitario, cegador y paralizante. Se trata, por lo tanto, de una inversión de la realidad según la cual la renuncia relativista a la verdad, que es una forma de dogmatismo, se convierte en la supuesta arma contra los dogmáticos. Dado que esta es una cuestión fundamental, examinemos este fragmento en el que los autores hablan de su libro:

No se plantea una sola dirección ideológica ni tampoco se quiere convencer al lector/lectora de ninguna de las opciones mencionadas. Su propósito principal es el de mantener vivas las grandes preguntas pedagógicas para que no se consolide el pensamiento único. Un peligro real en todas partes

del planeta. [...] Esto tampoco puede llevarnos a la conclusión de que es una obra neutral y objetiva con la única voluntad de exponer las diferentes ideas de los autores. Destacamos que existen varios posicionamientos en todas las cuestiones tratadas [...] desde el deseo de mantener viva la voluntad de preguntar, sospechar. Pensamos que la duda, y no la afirmación [sic] nos permite reflexionar de una forma armoniosa y delicada. (p. 127).

Salvo que uno escriba para deleitarse consigo mismo o que sea un cínico, un ensayo se escribe *siempre* para convencer de algo, aunque sea para convencer de la necesidad de mantener vivas y abiertas las grandes preguntas por medio del eclecticismo y la indeterminación. Decir lo contrario no es otra cosa que ocultar los propios objetivos y, sobre todo, hacer pasar a quienes sí declaran los suyos —y su voluntad de convencer— como inevitablemente dogmáticos. La forma de mantener vivas las preguntas —o de desarrollar el pensamiento crítico e independiente en el que también insisten— no es orbitar en torno a ellas con posiciones vagas o insuficientemente justificadas o recoger sin más un conjunto de respuestas pasadas que caminan en distintas direcciones, como si «pensar por cuenta propia» fuera tomar un poco de cada sin comprometerse con nada, sino intentar darles una respuesta racional, crítica y coherente, lo que pasa necesariamente por poner sobre la mesa una serie de afirmaciones que una justifica y somete a su vez a crítica. Porque el arma contra el dogmatismo no es el eclecticismo o la reflexión «armoniosa y

delicada» sino, en palabras de Marx, «la crítica despiadada de todo lo existente, despiadada tanto en el sentido de no temer los resultados a los que conduzca como en el de no temerle al conflicto con aquellos que detentan el poder» (Marx, 1843/2008).

En coherencia con lo anterior, por momentos los autores presentan el anarquismo como una serie de principios éticos muy abstractos, como pura indeterminación o como la posibilidad infinita de soñar y de imaginar utopías. El anarquismo queda así retratado como un ideal —o más bien como una serie de ideales individuales— que impulsaría algunas luchas sin poder dotarlas de una orientación o dirección concreta, pues de lo contrario se convertiría en un dogma. De este modo, al renunciar a pensar partiendo de la realidad concreta, al negarse a dotar a las luchas de esa dirección y al rechazar la primacía de la voluntad colectiva sobre la individual (aceptando la primera solo cuando coincide con la segunda), el anarquismo que defienden los autores no puede aportar mucho al proyecto de la emancipación humana y es poco más que un ejercicio autocomplaciente, una serie de ideas bellas que en la práctica solo pueden llevar o bien a un purismo vacío e impotente o bien a la renuncia oportunista cada vez que esos ideales utópicos chocan con la crudeza de la realidad. Así lo expresan los autores, que ven esto más como una virtud del anarquismo que como un problema:

toda posición ideal es una utopía y, por tanto, no se puede realizar como ha sido concebida, en las condiciones ideales en que ha sido pensada. Las

circunstancias relativizan inevitablemente toda teoría¹, pero la tarea ha de ser la de aproximarse lo máximo posible a ese ideal. (p. 53)

Por eso, la acción política tiene que pensarse de forma concreta a partir del conocimiento exhaustivo del funcionamiento de la sociedad capitalista, del balance crítico de la experiencia histórica acumulada y de las potencias y limitaciones reales que impone cada coyuntura. Sin esto, soñar solo es fuente de error y frustración. O de ensimismamiento. Solo así se explica que en un momento de repliegue de todo movimiento revolucionario y de debilidad y fragmentación de las luchas los autores puedan decir que el anarquismo tal vez sea «la única utopía política que todavía no ha sido vencida» y que «continúa latiendo, invencible, inconfesable, en cada individuo, en cada persona que no acalle sus deseos de incomodidad y perfeccionamiento, en busca de la libertad» (p. 80).

2. NATURALEZA HUMANA Y LIBERTAD

A pesar de que la insistencia en hablar de anarquismos en plural da a entender que no habría nada común a

las diversas corrientes, lo cierto es que en una cuestión estratégica de primer orden los anarquistas están de acuerdo: mientras que los comunistas defienden la necesidad de la toma del poder político y alguna forma de gobierno revolucionario como periodo de transición entre el capitalismo y el comunismo —se llame este dictadura del proletariado, Estado-Comuna o Estado socialista—, los anarquistas rechazan por principio la toma del poder político y tienden a colocar en el centro la acción espontánea de las masas². Por lo tanto, las discrepancias entre los anarquistas se encuentran en las cuestiones de segundo orden (y no por ello poco importantes) como el papel que le otorgan a la educación o su postura frente a la autoridad, sobre las que volveré más adelante.

A la defensa de la centralidad de la acción espontánea de las masas le subyace a menudo una concepción esencialista de la naturaleza humana, según la cual el ser humano nacería con una naturaleza bondadosa o cooperativa previa a las relaciones sociales. La sociedad y sus instituciones serían, en cambio, esencialmente corruptoras y aquello que impediría la emergencia de

¹ Nótese que la teoría parece entenderse aquí como un dogma abstracto incapaz de explicar la realidad con sus particularidades y necesariamente alejado de ella. En una línea similar, en otra parte del libro los autores hablan con desprecio de las llamadas «explicaciones totales», que para ellos serían aquellas que entienden la vida cotidiana como un lugar de «deshecho» (p. 51). Convierten así las explicaciones totales en explicaciones totalitarias, en lugar de verlas como el intento de dar una explicación completa al conjunto de fenómenos sociales, explicitando la lógica general que les subyace o su principio de organización y, por lo tanto, no despreciando lo particular sino exponiendo un marco general que pueda dar cuenta de ello. De ahí que no pueda estar más en desacuerdo con las concepciones de teoría y de totalidad que se manejan en los fragmentos mencionados.

² Para una detallada exposición de la política comunista y su diferencia con la propuesta espontaneísta o anarquista, véase Aguiriano, M. (2024). ¿Qué (des)hacer? Sobre la necesidad del partido. *Marx XXI* 3. *Independencia política*, 187-306.

esa tendencia al bien, de manera que la libertad pasaría por deshacernos en primer lugar de la contaminación o la interferencia social. Los propios autores afirman que «no podemos cambiar la “naturaleza humana”, pero podemos cambiar aquello que los hombres, en la sociedad, hacen de ella» (pp. 44-45), aceptando así una concepción esencialista de dicha naturaleza, y que «a mayor humanidad, más libertad y a mayor libertad, más humanidad» (p. 44), como si lo que existe hoy no fuera de hecho una humanidad no emancipada o como si la humanidad existiera solo en nuestra esencia hoy corrompida³.

Si bien Gallo señala en el prólogo, citando a Bakunin, que «la libertad no es un don de la naturaleza humana y sí una construcción social y colectiva» (p. 9), de manera que parece rechazar esa concepción esencialista de la naturaleza humana, poco después señala que «el anarquismo y las pedagogías libertarias son potentes herramientas para una descolonización del pensamiento» (p. 11), lo que da a entender que la vía para la emancipación sería la descontaminación de la mente para devolverla a su estado esencial. En varios momentos del libro los autores caminan por el mismo hilo argumental según el cual la emancipación sería de forma prioritaria un proceso individual de introspección: por ejemplo, cuando afirman que «la libertad pasa por interpelar nuestra interioridad» (p. 36) o que «la libertad individual no

es el efecto de la libertad colectiva, sino la consecuencia de un desarrollo individual» (p. 47) o cuando, después de citar a Emma Goldman —«para que pueda desarrollarse libre y plenamente, la persona debe ser liberada de la interferencia y la opresión de los demás»—, describen la libertad como un deseo compuesto por dos elementos imprescindibles, de los cuales el primero, «de naturaleza más bien negativa, nos presenta la libertad como una capacidad humana que nos permite emprender un proceso para librarnos de todo aquello que nos impide ser libres» (p. 34). Por lo tanto, por mucho que en otros momentos insistan en que la conquista de la libertad es una tarea colectiva o comunitaria, colocan el punto de partida en un proceso individual, del individuo separado de la sociedad⁴, que sería además condición previa necesaria: desde esta perspectiva, hasta no completar esa liberación individual no tendría mucho sentido pasar a la parte colectiva del proceso.

A nivel teórico, el problema es que esa forma de separación entre individuo y sociedad —o entre el interior y el exterior del individuo— es falsa: la conciencia o la voluntad individual es también un producto social o, si se quiere, externo. Además, la separación parece sostenerse sobre el mito liberal del individuo soberano, un mito que subyace a buena parte de las defensas de la pedagogía libertaria. De hecho, en el prólogo Gallo se pregunta si «una educación libertaria hoy

³. Para una argumentación más desarrollada, véase Pérez Rueda, A. (2024b). Los afueras ilusorios de la educación libertaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 53-71. <https://doi.org/10.14201/teri.31256>

⁴. Sobre esta cuestión véase también Pérez Rueda, A. (2024b).

no estaría condenada a la cooptación por el capitalismo neoliberal» (p. 10) y se responde a sí mismo que, al contrario, «quizás el anarquismo y su defensa radical de una libertad colectiva [...] sea el único antídoto posible a los males provocados por el neoliberalismo» (pp. 10-11). El problema es que mientras la pedagogía libertaria esté fundada sobre planteamientos liberales ni siquiera necesitará ser «cooptada» para ser liberal.

A nivel práctico, aceptar el marco de la liberación individual como condición previa nos llevaría a postergar hasta el infinito la necesidad de la organización revolucionaria. Porque la toma de conciencia es una tarea necesaria, pero ni debe ser la única en una primera y larga etapa ni tiene sentido plantearla como una tarea individual aislada. De hecho, en el capítulo en el que hablan sobre la emancipación intelectual de los obreros —en mi opinión, el más interesante del libro— se menciona que el movimiento obrero organizado a fines del siglo XIX representó una forma de autodidactismo para muchos militantes. Esto es así, pero es importante entender ese autodidactismo no como una suma de procesos formativos individuales, sino como la autoeducación del proletariado organizado en movimiento revolucionario. Es decir, es precisamente la vinculación de los militantes individuales como ese movimiento lo que le imprime una verdadera potencia a esa autoformación.

3. ANARQUISMO Y EDUCACIÓN

Como decía antes, el papel de la educación es una de esas cuestiones de segundo orden en las que sí existe una

cierta discrepancia entre anarquistas. Los autores aciertan aquí en la distinción entre dos tendencias dentro del movimiento libertario: los llamados revolucionarios y los educacionistas. Los primeros consideraron que «no puede desarrollarse propiamente una educación libertaria en el estado actual de la sociedad» y que, por lo tanto, «una educación realmente emancipadora acontecería el día después de instaurada la revolución». Los segundos, en cambio, «estaban convencidos de que era posible preparar la revolución y la emancipación definitiva a través de la escuela libertaria» y de que la acción educativa era casi autosuficiente, pues «constituía la palanca que permitiría mover realmente las sociedades hacia su transformación total» (p. 48). Ante esta dicotomía, los autores parecen no optar claramente por ninguna, pero por momentos demuestran más simpatía por la segunda: por ejemplo, cuando tras poner en valor la preocupación central de los anarquistas clásicos por la educación añaden que estos «entendieron que la educación era la ‘palanca de movimiento’ que posibilitaría por sí misma un cambio profundo de las mentalidades y las estructuras sociales» (p. 26). En cualquier caso, los autores tampoco ofrecen una alternativa a esas dos posturas erróneas, así que me detendré brevemente en esta cuestión.

Los «revolucionarios» se equivocan, por supuesto, al dejar de lado la cuestión educativa y al confiar en que tras la revolución emergerá, casi mágicamente, una educación emancipadora. Lo que la historia nos ha demostrado es que sin un largo trabajo de preparación no puede haber revoluciones exitosas. Los educacionistas,

por su parte, caen en el más profundo idealismo al considerar que todo ese trabajo de preparación debe ser principal o únicamente educativo. Lo que subyace a su planteamiento es que serían las ideas lo que mueve el mundo —y, por tanto, que es la ignorancia lo que nos mantiene sometidos—, cuando el auténtico motor de la historia es la lucha de clases, y no la educación o el cambio en las conciencias.

Esto impide a los educacionistas entender que, si bien las luchas en el ámbito de la educación son imprescindibles porque la educación es una de las formas en que nos reproducimos como sociedad, para renovar la escuela de verdad es necesario transformar el sistema económico que la sustenta (Ponce, 2005). Por otro lado, su idealismo les lleva también a sobreestimar las posibilidades de la transformación de la escuela y a apostar demasiado a menudo —afortunadamente no siempre— por aislar a unos cuantos niños en pequeñas experiencias educativas utópicas con la esperanza de educar adultos libres capaces de construir algún día una nueva sociedad. El problema de esta fantasía pequeñoburguesa ya lo señaló Snyders (1978, p. 52): «la utopía de la escuela fuera del mundo, independiente del mundo, lleva a aceptar el mundo tal como es, con la única condición de que se permita construir en el algunos islotes de renovación pedagógica». Por lo tanto, la forma de superar esta falsa dicotomía es la solución que ya diera Marx: «sólo la dialéctica de los cambios a nivel social

y a nivel de cada uno de los espacios sociales (y la escuela es uno de ellos) es capaz de realizar la transformación» (Palacios, 1984, p. 645)⁵.

4. ESPONTANEIDAD Y AUTORIDAD

El anarquismo ha tenido grandes dificultades para tratar la cuestión de la autoridad y ha estado dividido entre quienes han rechazado por principio toda autoridad (menos la suya) —es decir, los acuerdos colectivos serían inherentemente opresivos salvo que coincidan a la perfección con la propia voluntad individual— y quienes han defendido alguna forma de autoridad, aunque por lo general preservando la primacía de la voluntad individual y entendiendo la autoridad como una suerte de mal necesario. Esto último se observa claramente en la postura de Bakunin, que los autores recogen y parecen hacer suya. Para este, la libertad consistiría en obedecer a las leyes naturales sin que medie una imposición externa ni una voluntad extraña, distinta a la propia; sin embargo, la formación de la infancia exigiría una excepción a ese principio: en ese caso, la autoridad sigue concibiéndose como *antagónica a la libertad*, pero se considera *temporalmente* necesaria para «mostrar el camino de la emancipación individual y colectiva a través de las virtudes de la razón» (p. 64).

En su repaso histórico, los autores recogen distintos planteamientos sobre el papel del profesorado y la autoridad,

⁵ Sobre este debate me expresé de forma algo más extensa aquí: Pérez Rueda, A. (2024a). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* (2ª. ed. ampliada). Virus. <https://viruseditorial.net/wp-content/uploads/2024/05/las-falsas-alternativas-2.a-ed.-ampliada-1.pdf>

como son los de Godwin, Tolstói, Ferrer i Guàrdia, Mella o las comunidades escolares de Hamburgo, sin que medie una crítica clara de ninguno de ellos. De hecho, aunque plantean en un par de ocasiones la necesidad de la autoridad, por la forma en que exponen las posturas esencialistas y espontaneístas de Godwin y Mella parecen alinearse mucho más con estos últimos. En definitiva, se percibe que los autores se encuentran atrapados en ese dilema entre espontaneidad y autoridad y no han podido —o querido, por su propia concepción de lo que es pensar por cuenta propia— ofrecer una postura unívoca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marx, K. (1843/2008). *Carta a Arnold Ruge*. Marxist Internet Archive. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia (6ª. ed.).
- Pérez Rueda, A. (2024a). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* (2ª. ed. ampliada). Virus. <https://viruseditorial.net/wp-content/uploads/2024/05/las-falsas-alternativas-2.a-ed.-ampliada-1.pdf>
- Pérez Rueda, A. (2024b). Los afueras ilusorios de la educación libertaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 53–71. <https://doi.org/10.14201/teri.31256>
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Akal.
- Snyders, G. (1978). *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación.

Ani Pérez Rueda
Investigadora independiente

Preguntas para ver y actuar en el mundo. Comentarios a la reseña de Ani Pérez Rueda sobre *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*.

Queremos empezar este diálogo con un agradecimiento muy sincero. Sentimos mucha gratitud por el hecho de que la Doctora Ani Pérez se haya tomado un tiempo de su vida para leer el libro titulado “Pensar por cuenta propia” y luego elaborar una reseña tan sincera y directa en sus planteamientos. Leer, escribir y conversar son prácticas culturales que siempre necesitan ser reforzadas en la universidad y sociedad en general. Quizás ahora un poco más si tenemos en cuenta el devenir del contexto académico. También decimos esto porque somos plenamente conscientes de que el tiempo no sobra a nadie en la actualidad y, además, representa una de nuestras luchas diarias para poder conseguir un ritmo más sosegado tanto a nivel individual como colectivo. Vale la pena destacarlo porque es importante crear espacios que permitan la posibilidad de atender a las cosas importantes de nuestro oficio como docentes y, no solamente, a todo aquello que se no es presentado como urgente por lógicas que difícilmente son educativas. Así, destacamos que este libro se ha elaborado a base de seminarios y deseamos que pueda suceder lo mismo con las personas que decidan leerlo.

Una de las primeras cuestiones planteadas que hallamos en la reseña es sobre los motivos que nos condujeron a escribir esta obra. Dejamos claro, pues, que “Pensar por cuenta propia” tiene el

convencimiento de que la tradición de los anarquismos representa un discurso valioso, tanto por su significación histórica como por las ideas, sentimientos y actitudes que lleva potencialmente en sus entrañas. Es importante rescatar los diferentes discursos pedagógicos acacidos durante la Modernidad, a pesar de que la Posmodernidad haya impuesto otras reglas de juego, nos guste o no nos guste, con el propósito de provocar, no solo un placer inofensivo en sus lectores y oyentes, sino que también generar un sinfín de debates y sembrar especialmente las ganas de actuar y moverse en las diferentes *realidades* que nos envuelven. De hecho, esta posibilidad de construir discurso pedagógico a través de la cultura escrita nos recuerda que la lectura tiene un poder indiscutible que no podemos olvidar. Julio Cortázar nos recuerda, en un cuento breve maravilloso titulado *El diario a diario*, que la lectura puede convertir un *montón de hojas impresas* en un objeto cultural llamado periódico o libro, es decir, en ideas, reflexiones, pensamientos.

Así, pues, nuestro propósito ha sido entonces muy humilde, un texto pensado para las nuevas generaciones que no conocían o conocían muy malamente -en versiones simplificadas y burlonas- las reflexiones y experiencias de estos autores/as del siglo XIX y primera mitad del siglo pasado sin ningún ánimo de pontificar a favor de la pedagogía libertaria. Pretender que este libro presente un balance crítico de las experiencias históricas, que extraiga *lecciones*, que provea una *dirección* para encausar a los movimientos revolucionarios, que contribuya a combatir la debilidad y

fragmentación de las luchas, etc. es una exigencia que supera nuestra capacidad y nuestro deseo. No estamos formados para dirigir ningún proceso revolucionario y creemos que nadie debería hacerlo, porque entendemos, como expresó Ricardo Mella claramente, que “por pequeña que sea la minoría de los capacitados para la revolución, es una minoría temible”.

Las críticas y el balance a las experiencias e ideas que el libro refiere aparecen en boca de los mismos contemporáneos que debaten incansablemente entre sí. El libro muestra, sin temor, la dureza de su alcance. Sostenemos que este diálogo directamente con las fuentes primarias (Élisée Reclus, Emma Goldman, Francisco Ferrer Guardia, Sébastien Faure, Voltairine de Cleyre y tantos otros) supone que no exista ningún tipo de renuncia relativista a la verdad. Todo lo contrario. En todo momento hemos tenido en cuenta la verdad histórica y, para ello, nuestras reflexiones quedan alejadas del presentismo, es decir, nuestros planteamientos no han querido generar confusión entre los contextos de los autores convocados (siglos XIX y XX) y el nuestro (siglo XXI). De ahí surge, pues, la estrategia de formular preguntas atemporales y un marco intencionadamente ecléctico (literatura, filosofía, poesía, pedagogía) para que el lector sea interpelado y estimulado a construir su síntesis pedagógica y, si es posible, algunas conclusiones provisionales. Pero confiamos especialmente en que la criticidad de la tradición deba propiciarse colectivamente, en la acción y en la reflexión serena. No debe brindarla ningún libro, ningún catecismo, porque

entonces surge la tentación del dogmatismo. Así se explica que la lectura pueda entenderse en esta ocasión, siguiendo el sentido que Nietzsche evoca en el libro *Schopenhauer como educador*, como un juego corporal entre el acto de bajar la cabeza para entender e interpretar el texto y, el de levantarla, ejercicio de autonomía y posibilidad de pensar por cuenta propia a partir de poner en juego otros libros leídos, experiencias vividas o conversaciones con otras personas. Es evidente que, en este proceso, los educadores en el sentido más completo del vocablo, también son imprescindibles.

Con este enfoque, no puede dejarnos de sorprender que la autora de la recensión nos exija que tomemos una postura explícita sobre cuáles son los postulados que defendemos, a qué corrientes del anarquismo nos adscribimos, etc. Nada más lejos de nuestras intenciones. Nosotros, como docentes, no somos partidarios de la lógica de las etiquetas y rechazamos especialmente a los docentes que expiden carnets de militancia de cualquier discurso pedagógico. El desarrollo de las ideas que presentamos ha querido ser fiel a los autores del anarquismo clásico del siglo XIX y, de esta manera, nuestra voluntad es que este libro genere una experiencia de lectura que posibilite un espacio de libertad y alivio epistemológico tal y como antes hemos mencionado. Asimismo, nos preocupan las calificaciones emitidas como *esencialistas*, *idealistas*, *pequeños burgueses*, etc. o hacer nuestras, las afirmaciones del prologuista porque quizás no hemos sabido transmitir con qué actitudes lectoras nos gustaría que fuera leído este libro. Efectivamente todo texto

y, particularmente los textos escritos, pueden convertirse o bien en una *pared*, que impide comunicarse realmente con el autor y con la realidad del autor, o bien en un *espejo*, es decir, una excusa que simplemente refleja la imagen del lector. Por ello, se ha optado por un libro lleno de preguntas, contradicciones, dudas para alejarnos de afirmaciones taxativas o consignas que imposibilitan la acción que aparece en el título de la obra que es un anhelo tomado de Emma Goldman. En fin: quizás todo ello podría ser interpretado como una forma de respetar la tradición anarquista.

Tampoco nos sentimos cómodos con un esquema de interpretación construido a través de oposiciones algo forzadas según nuestro entender, es decir, libertad-autoridad/, espontaneidad-organización, eclecticismo-dogmatismo, transformación del individuo-transformación de la sociedad, etc. O, lo que es más complejo, tratar la *educación* con los procesos que ocurren dentro de las escuelas. Nuestro esquema mental tiene más bien una apariencia de círculo hermenéutico que siempre permanece abierto para ser repensado con infinitas posibilidades y diálogos con autores, como ocurre cuando se observa atentamente el horizonte marítimo desde un acantilado. Toda la sensibilidad del libro está puesta, pues, al servicio del énfasis en la libertad individual, que no puede ser una novedad la cercanía de muchos postulados de la filosofía liberal con los de los anarquistas desde una dimensión histórica, pero esto no puede confundirse con una prioridad exclusiva o excluyente y, por supuesto, que *filosofía liberal* no es sinónimo de *liberalismo económico*. Los relatos personales, las

búsquedas colectivas y las experiencias educativas narradas en el libro muestran que, si bien en el siglo XIX el cuestionamiento a la escuela como institución no tuvo lugar -se trataba de construir otras escuelas al servicio de las causas populares- existieron innumerables acciones educativas al margen de las escuelas.

Por todo lo dicho, destacamos que estamos delante de un libro de Historia de la Educación y Pensamiento Pedagógico contemporáneo dirigido a todos los públicos que no está elaborado para extraer simplemente *lecciones*, ni para el presente ni para el futuro. Tampoco se pueden esperar proyectos educativos y, por esto, no se habla de ninguna realidad concreta. Somos conscientes que esto puede ser visto como un déficit pero consideramos que esta atemporalidad ayuda a señalar algunas de las cuestiones fundamentales de la educación que cada generación de educadores, pedagogos y maestros, en ambos lados del Atlántico, deben de intentar emitir algún tipo de respuestas para hacerse su espacio en el mundo.

En suma, podemos decir que nuestra idea es que esta obra contribuya a pensar pedagógicamente de forma compleja, multifactorial y con dimensión histórica, filosófica y, por lo que se refiere a la acción política, posiblemente se aprende en la calle y tal vez con otro tipo de libros que puedan convertirse en una especie de *tutores* con respuestas sabidas o las fórmulas de manual (“el auténtico motor de la historia es la lucha de clases, y no la educación o el cambio en las conciencias”). Nos gustaría, para acabar este texto, que los posibles lectores, ya sabemos que la lectura siempre se

tiene que plantear de una forma plural y diversa, no se desalienten y se animen a establecer su relación con el legado pedagógico y a realizar por sí mismos sus propios procesos intelectuales para que todavía sea posible poder reconocer sabiduría a otras personas desde el ejercicio de la libertad (*auctoritas*). No hay duda de que esta tarea siempre acaba siendo colectiva, por supuesto; y si es necesario echar por la ventana toda la tradición ácrata, que se haga sin miedo, pero no desde el desconocimiento ni

desde las ideas ya hechas -ni siquiera las anarquistas- sino siempre deseantes de unas verdades que imaginamos complejas, cambiantes y precarias. Ni más ni menos.

Jordi García Farrero

Universitat de Barcelona

Gerardo Garay Montaner

Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)

Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Morata, 164 pp.

¿Para qué sirve la educación? ¿Qué es una buena educación? Estas son las dos preguntas que Gert Biesta considera fundamentales a la hora de buscar la mejora en educación. El pedagogo neerlandés argumenta que estas preguntas han pasado a un plano secundario puesto que el debate educativo actual se centra en el aprendizaje, lo que él ha denominado como la aprendificación. Biesta pretende con este libro concienciar sobre la influencia que la medición excesiva está teniendo en la práctica educativa y propone poner en el foco de atención las cuestiones relacionadas con la buena educación.

El autor no pretende dar una respuesta a las dos preguntas anteriormente mencionadas sino que pretende otorgar herramientas para poder redirigir la educación que últimamente se está desviando de rumbo, con el antiintelectualismo como capitán de tripulación.

A pesar de llevar únicamente un año estudiando magisterio, en numerosas ocasiones he escuchado las frases que Biesta menciona, como por ejemplo, que en la práctica educativa debe innovarse y cambiar para adaptarse a la realidad cambiante de hoy en día. Me sorprendió que me contasen que la educación debe cambiar sí o sí, que los profesores deben ser guías, estar en un foco secundario sin siquiera explicar por qué. Se da por hecho que la innovación absoluta es urgente, mientras que no se explica el motivo. Justamente esto pretende evitar

Biesta con este libro, pensar en la educación en modo automático, sin reflexionar críticamente sobre qué beneficia al educando.

Para poder desarrollar sus aportaciones, Biesta se sube a hombros de gigantes tales como Dewey, De Vries, Bauman, Kant, Derrida, Arendt, Levinas, Oelkers, etc. Se nota a lo largo del texto el respeto del pedagogo neerlandés por la educación y su afán por mejorarla. Es bien interesante puesto que constantemente divulga a otros pensadores para poder explicar su tesis y lo hace de manera clarísima. Es un libro que para hablar de educación trata enormemente sobre ética, política, sociología por lo que es increíblemente enriquecedor.

Para comentar más profundamente las ideas de Biesta, voy a hacer un recorrido lineal del texto. En el primer capítulo, “¿para qué sirve la educación?”, se nos introduce la idea de que últimamente valoramos lo que evaluamos en vez de evaluar lo que valoramos. Nos encontramos en la era de las mediciones y parece que eso es todo lo que importa en los debates sobre la política educativa, los resultados cuantificables que lo único que miden son los conocimientos del estudiante. Así, en distintos países se están tomando decisiones con el fin de mejorar, por ejemplo, el resultado en el Informe PISA. Los resultados están cegando la correcta reflexión sobre la educación y es justamente por ello que este libro es importante, porque resalta la importancia de preguntarse sobre la buena educación.

Biesta no pretende responder directamente a qué es una buena educación, pero propone un marco que puede servir

para orientar la respuesta. Este marco, distingue tres funciones fundamentales en la educación: la cualificación, la socialización y la subjetivación. Añade que lo relevante de este marco no se trata de elegir cuál es la más importante de las tres funciones sino buscar qué combinación es la que buscamos y por qué. Este marco me parece muy coherente, para lograr una educación integral es importante ir mucho más allá de los contenidos. En la actualidad estamos increíblemente centrados en los resultados académicos, pero la realidad es que la cualificación es una pequeña parte de lo que es la educación. Siguiendo el criterio de equilibrio que propone Esteve en “Educar: un compromiso con la memoria”, un individuo es educado cuando tiene un desarrollo estable, ponderado y no un desarrollo excesivo o unilateral en alguna de las áreas de su personalidad.

En el siguiente capítulo, trata el tema de la educación basada en la evidencia argumentando que en educación no se debe universalizar a partir de investigaciones. Recalca que en caso de seguir las investigaciones férreamente y sin cuestionarlas, los profesionales de la educación perderían relevancia. Es sumamente importante que se hagan juicios sobre lo que puede ser conveniente o no. Se repite así el tema en el que Biesta insiste y es en no caer en asumir las cosas sin reflexionar acerca de ellas.

Más adelante, a partir de las ideas de Dewey, el pedagogo neerlandés argumenta que el conocimiento que las investigaciones nos proporcionan debe servirnos para ser mejores profesionales y para poder tener un repertorio más

amplio de recursos. Biesta recalca que “la investigación solo puede decirnos lo que ha funcionado en algunas situaciones en particular, pero no nos garantiza lo que funcionará en futuras situaciones” (p. 56). Por ello, es imprescindible reflexionar más profundamente sobre la relación entre la educación y la investigación. Parece que encontramos un patrón y es que para poder lograr una mejora en la educación no es suficiente con innovar o con replicar lo que ya ha funcionado, sino que se debe poner siempre por delante la pregunta de qué es la buena educación.

Por otra parte, Biesta indica que la desprofesionalización de la relación entre la escuela y las familias ha provocado consecuencias como que hoy en día los profesores hayan perdido autoridad y credibilidad. El docente actual es como un actor de teatro que debe ganarse al público, los alumnos y las familias, para poder ejercer su práctica correctamente. A mí este tema me parece extremadamente delicado.

Como futuro profesor, me entristece enormemente la desvalorización de nuestro trabajo. Quizás se ha escuchado mucho, pero es una lástima comprobar cómo, por ejemplo, un paciente raramente contrariaría a su médico, mientras que a los profesores se les cuestiona a menudo. Dudar no es como tal el problema, sino el desprestigio de la profesión y sus estudios. Es doloroso darse cuenta de que la visión de la sociedad sobre la carrera de magisterio es muy negativa y por lo tanto no se confía demasiado en los conocimientos de los profesores.

Avanzando en el libro, Biesta utiliza las ideas de Bauman para explicar la

influencia de la sociología en la educación. De esta manera, desarrolla los conceptos de responsabilidad y proximidad. La responsabilidad en la relación educativa es esencial puesto que los profesores deben cuidar de sus estudiantes y deben conseguir que estos crezcan de manera integral. Por otro lado, la proximidad hace referencia a la necesidad de la existencia de una relación cercana entre docente y discente. En una sociedad líquida en constante cambio, construir un sentido de comunidad es crucial para la estabilidad emocional y el desarrollo social de los estudiantes. No obstante, no puedo evitar preguntarme si en un contexto educativo tan complicado debido a la masificación y a la burocratización es realmente posible construir esta proximidad tan importante.

Otro concepto fundamental si queremos entender la propuesta del pedagogo neerlandés es la pedagogía de la interrupción. Esta pedagogía se centra en la subjetivación y pretende interrumpir la rutina promoviendo así el pensamiento crítico, la autonomía y una educación integral. Hablamos de pedagogía de la interrupción puesto que busca interrumpir la rutina dejando espacio a la subjetividad del educando. Biesta valora enormemente las experiencias educativas espontáneas puesto que dejan espacio para la reflexión. A su vez, considera que los estudiantes deben enfrentarse a situaciones que les obliguen a actuar éticamente y de manera autónoma puesto que es así que conseguimos una educación integral que va más allá de la cualificación y la socialización y por lo tanto también incorpora una subjetivación.

En el penúltimo capítulo del libro, Biesta reconoce la importancia de las ideas de Dewey, pero busca adaptarlas a la actualidad. Así, considera la educación como un proceso social y democrático en el que la educación es fundamental para la vida democrática y la democracia es imprescindible para una buena educación. Otro aspecto muy importante de las ideas del pedagogo estadounidense es que la educación debe buscar formar ciudadanos críticos que puedan participar en la vida democrática. Por ello, Biesta recalca de nuevo la importancia de una educación integral que va más allá de la cualificación. Actualizando las ideas de Dewey, el pedagogo neerlandés redefine la democracia indicando que esta “no se trata simplemente de la agregación de preferencias sobre la base de la ideal del gobierno de la mayoría, sino que se trata de la traducción (y transformación) de tales preferencias de los deseos individuales a las necesidades colectivas y una concepción del bien común” (p. 17). Sin embargo, en una sociedad tan individualista, ¿cómo se puede conseguir una educación que transforme las preferencias individuales en un bien común? Parece un reto que necesitaría de cambios incluso políticos para lograrlo.

Cerrando este seguimiento lineal de la última publicación de Biesta, llegamos al último capítulo, “Educación, democracia y la cuestión de la inclusión”. Biesta define la inclusión como la creación de un ambiente en el que cada estudiante pueda tener voz y participación. Así, aboga por la equidad y la justicia social. Deriva como consecuencia evidente que para que una educación sea calificada

como democrática, esta tiene que ser inclusiva. Además, añade que el hecho de que estemos en la era de las mediciones también puede repercutir negativamente en la inclusión. En definitiva, “La buena educación en la era de las mediciones” es un desafío de Biesa a los profesionales de la educación para que estos piensen críticamente y reflexionen constantemente sobre las dos preguntas fundamentales: ¿para que sirve la educación? ¿Qué constituye una buena educación? De esta manera, las consecuencias del exceso de mediciones no serán tan problemáticas. Por otro lado, el pedagogo neerlandés propone una educación integral planteada a través de tres funciones: la cualificación, la socialización y la subjetivación. Finalmente, Biesta recalca la importancia de educar para formar ciudadanos críticos y valora enormemente lo fundamental de la democracia en la educación reflexionando además sobre la inclusión.

Salvando las distancias, me ha recordado a “La escuela no es un parque de atracciones” de Luri en el sentido de que es un libro que plantea un discurso que va en contra al mayoritario, y que además invita directamente a los profesionales de la educación a desarrollar un proceso de reflexión constante en el que no se dé nada por hecho y mediante el cual se busque la mejora de la educación. Por mi parte, es un libro que recomendaría enormemente a todas las personas interesadas en la educación. Me parece una aportación muy relevante a la teoría de la educación porque pone en primer plano la pregunta de qué es una buena educación y esto es sumamente importante hoy en día, en una política educativa tan tentada por la aprendificación y tan alejada de los debates acerca de qué es una buena educación.

Mateo Aviles

Universidad Complutense de Madrid

Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación: La escuela que dejó de ser*. Akal. 352 pp.

El fin de la educación: la escuela que dejó de ser, es un libro de Xavier Massó Aguadé separado en tres partes, con un enfoque crítico de la vigente escuela. Aborda una disparidad de contenidos de manera analítico-crítica, tratando, tanto la educación, como filosofía, mitología, antropología, sociología, política, historia, entre muchas otras disciplinas.

El título del libro está supeditado a la palabra “fin”. El autor utiliza la polisemia de la palabra para diferenciar y enriquecer el título de la obra; un fin como objetivo, un fin como límite y finalmente como acabamiento.

En la primera parte, el autor afirma que: “El sistema educativo está sometido a constantes reformas sin que estas supongan mejoras evidentes” (p. 16) o directamente, presenta carencias formativas. El autor se focaliza en la crítica a la incesante renovación de contenidos, la sustitución de lo “antiguo u obsoleto” por lo novedoso (pp. 19-20). Debido al paradigma digital dominante” la actualización se asocia con simplificación y reducción de contenidos” (p. 223). Frente a esta actualización, alega que se requiere de un conocimiento analógico previo, para llegar a lo digital; “Allí donde se queman los libros, se termina por quemar a los hombres”⁶. Por ello, critica el currículo competencial. A causa de la evolución del aprendizaje [se pasó de un aprendizaje *in situ*, en la acción, a

un aprendizaje especializado y descontextualizado, crecientemente complejo (p. 35)]. Pone como ejemplo de esta evolución a los hombres del Paleolítico, cuyas capacidades eran óptimas para hacer barcas que floten, mas no sabían el “por qué”. El saber ha de estar fundamentado empíricamente y que tenga una razón epistemológica. Ahí muestra el autor la diferencia entre *Tekhne* y *Episteme*, se requiere dar una razón al Principio de Arquímedes para diferenciar una técnica de un conocimiento significativo (pp. 37-40). No solo hay que saber hacer si no saber por qué hay que hacer lo que hay que hacer.

El autor da un barniz de erudición sobre la historicidad, de la educación a lo largo de los tiempos, con ciertos toques teológicos, enfocándose principalmente en el debate entre el modelo escolar ilustrado y el de la Revolución Industrial. Esto me recordó al debate entre las teorías de la socialización desde un enfoque funcionalista y las teorías de la reproducción. El funcionalismo buscaba resultados, la modernización, el alumno mecanizado, la servidumbre y el trabajo en serie (p. 138), muy cercanas a la Revolución industrial, mientras que las teorías de la reproducción, mas cercanas a la ilustración, buscaban la escuela alejada del elitismo. Según Massó Aguadé, el sistema educativo actual es la fusión entre los principios ilustrados y las exigencias de la Revolución Industrial, logrando así la destrucción del propio sistema educativo (pp. 45-61). El acceso a los estudios universitarios se encarece

⁶. Heine, H. (1982). *Almansor: A Tragedy. The Complete Poems of Heinrich Heine: A Modern English Version*, 179-237.

cada día, abriéndose una brecha social, marcada por los orígenes. Abundan las críticas al sistema como; “que este no sirve para nada o que no despierta la motivación del alumnado” (pp. 64-65), incluso llega a alegar que el conocimiento hoy día es accesible en otros lugares que no son la escuela por lo que esta ha perdido el monopolio (p. 68), una verdad aplastante.

Ya en la segunda parte, el autor comenta que nos hallamos bajo la pedagogía de la sospecha. Se sospecha de la naturaleza y los objetivos de la propia pedagogía, y conforme las leyes educativas cambian, se seguirá sospechando de las nuevas ideas, he ahí la lucha entre lo disciplinar y lo innovador (pp. 111-112), como la pescadilla que se muerde la cola, nos encerramos nosotros mismos en un bucle infinito, hay una resistencia al cambio constante. Tanto cambio solo tiene una finalidad resultativa, se busca siempre la perfección, la transmisión de un conocimiento mercantilizado. Él responde a esto con una frase que pronunció el ministro de educación francés Luc Ferry: "*L'école n'est pas une entreprise*" (p. 107). Nos hallamos en una visión alumno-centrista, que inclusive se nombra en el preámbulo de la LOMCE. Frente a esta visión yo hago el símil con el cardiocentrismo de Aristóteles y a la hipótesis cerebral de Hipócrates, es cierto que los alumnos son los que ponen vida a los conocimientos, bombeando el saber, mas es el docente el que pone el cerebro, el conocimiento, y al igual que el cardiocentrismo era erróneo, el alumno-centrismo también. Para el autor, el alumno, en un paralelismo lingüístico que el mismo realiza, debe ser el sujeto

paciente de la oración, sino la escuela se transforma en una empresa, en la que el cliente siempre tiene la razón o en la que los propios alumnos se convierten en el bien comercial.

Actualmente, nos encontramos ante una utopía, que acaba convertida en distopía. De igual manera ocurre con el sistema educativo, que ni cumple su función tradicional, ni puede sobrellevar su nueva encomienda (p. 132). No creemos que esto pueda cambiar si las medidas educativas son guadianescas, con la sustitución constante de leyes educativas conforme cambia el gobierno. El hombre es bueno por naturaleza, pero la sociedad lo corrompe (p. 142), así sucede en la política. Las medidas de uno no buscan el avance del sistema sino la destrucción de lo hecho por el anterior. Como un cazador cazado por su propia trampa (p. 148), estos tensan el arco, pero lanzan la flecha al aire, buscando que caiga encima de su contrario, mas siempre acaba cayendo en ellos mismos. Todas las medidas propuestas suelen ser alteraciones de las medidas anteriormente impuestas por su rival.

El autor se queja, desde ese enfoque elitista, de la escuela actual, porque no todos tenemos las mismas oportunidades en la vida ni las mismas capacidades. Huelga decir que se pueden establecer algunos derechos, por ejemplo, que todos los individuos tengan acceso a una asistencia sanitaria, pero no se puede disponer que todos tengan la misma salud. En relación con la escuela, esta es necesaria y universal pero el conocimiento que uno adquiere o la predisposición no es una variable que se pueda controlar. (pp. 160-161) “Somos iguales

en derechos, no en hechos” (p. 162). Si la escuela era el único lugar no segregado y ahora no lo cumple, qué nos queda (p. 165). Como sucedía con la banda “Lads”⁷, los no pertenecientes al elitismo, buscan el no sometimiento, sino destacar por lo que son.

En desacuerdo con el sistema anti elitista, de poda continua de contenidos, el autor comenta que existe una clasificación de “inutilidades” en el sistema educativo: materias inútiles en sí mismas, contenidos parciales que no merecen ser impartidos, conocimientos teóricos que no tienen utilidad vital y finalmente los contenidos que no suscitan el interés del alumnado. (p. 220), siendo esta última idea una potenciación a la visión alumno-centrista (p. 224). Cita en el proceso lo siguiente: “Todos pueden comprender la utilidad de lo útil, pero no la utilidad de lo inútil” (p. 219). A esto añade que la propia utilidad es un concepto subjetivo, lo que es inútil para algunos para otros puede ser útil, en consecuencia se está realizando una poda de material “sin consentimiento” (p. 225). He ahí que tomaré la referencia del autor a la metáfora de la escalera de Wittgenstein; esta nos ayuda a subir, pero tras su función, queda inutilizada, solo estorba. Junto a la escalera estaremos arrojando nuestro conocimiento de qué es una escalera. Todo el mundo es libre de deshacerse de la escalera, mas quien lo haga, que lo decida por sí mismo (pp.

13-22), no obliguemos a nadie a renunciar al conocimiento antes de darle la oportunidad de tenerlo.

El tercer capítulo, a modo de conclusión, realiza un resumen de lo descrito anteriormente, ilustrando el absurdo en el que se ha convertido la realidad educativa (p. 283). Comenta, en vista del alumno-centrismo asentado, que la escuela necesita de la figura docente para su correcto funcionamiento; “Un paciente no se cura por entrar al hospital, sino por el tratamiento que recibe, los médicos son los protagonistas (pp. 283-287). No podemos pretender que la educación sea una versión de *fast food* (p. 288), donde la educación se consigue en escasos minutos y sin esfuerzo alguno. A modo conclusivo, el autor afirma que la escuela: “Ha dejado de ser el ascensor social que fue” (p. 294), con ello quiere dejar claro que ha tocado fondo, teniendo como únicas opciones remontar (superación del actual estado de las cosas), seguir cavando (creer que estamos siguiendo la buena dirección y en algún momento aparecerá el tesoro) o permanecer donde se está (p. 335), la historia está hecha de luces y sombras (p. 339), pero con pena parece que nos acercamos a la tercera opción, forzando así su liquidación, su fin (p. 340).

Yoel Arribas Ríos

Universidad Complutense de Madrid

⁷ Una banda de jóvenes obreros con malas calificaciones y problemas de conducta. Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea, 202 pp.

El título ya reclama mi atención pues comienza afirmando aquello que se respira en los contextos escolares como una realidad –muchas veces etérea e inabarcable– de la que mucho se habla y poco se resuelve: la alianza familia-escuela y sus efectos en la educación. En los siete capítulos de la obra, y desde el enfoque de la Educación Basada en la Evidencia, se enfatizan una serie de términos que van dibujando los pilares que pueden sustentar tal alianza: impacto, rendimiento académico, autoridad, relación intergeneracional, tecnología, programas, implicación...

En las escuelas nos enfrentarnos a motivaciones académicas variadas, e intentamos transmitir las bondades del saber con el deseo de despertar el interés por la formación académica. Sabemos que nuestros alumnos proceden de entornos y contextos familiares muy diferentes, más o menos complejos, estables y estructurados, e intuimos la influencia que sus realidades particulares tienen en su proceso educativo. Frente a estas intuiciones, los dos primeros capítulos (Mónica Fontana y Celia Camilli; María Castro, Eva Expósito, Esther López y Enrique Navarro) nos abren las puertas a esta cuestión, realizando una meticulosa revisión sistemática de la literatura científica que analiza el impacto que tiene la relación familia-escuela en los resultados académicos del alumnado en su etapa escolar. Es de agradecer tal aportación avalada científicamente frente a las

opiniones y sentimientos comúnmente extendidos. Merece la pena introducirse en el proceso investigador realizado por los autores, pues nos ofrecen hitos esclarecedores respecto a la influencia parental y escolar en la educación. En este punto destaco los resultados ofrecidos sobre el valor que tienen para el buen rendimiento académico las expectativas y aspiraciones académicas de los padres sobre los hijos, el aprendizaje por modelado, la actitud académica familiar, así como el efecto del hábito lector fomentado en casa y el diálogo con los hijos sobre temas escolares, frente a otras implicaciones supuestamente más efectivas. En el texto surge, también como factor de análisis, el efecto que tiene la supervisión realizada en el contexto familiar, acercándose así a la controvertida cuestión de los deberes escolares. Teniendo en cuenta el contexto educativo multicultural que caracteriza a la escuela actual, es necesario mencionar la referencia realizada en el libro a factores como etnia/raza, cultura familiar y niveles socioeconómicos, y su influencia en el tema tratado. Reconociendo que no todo el peso de la alianza recae sobre las familias, en esta obra se argumenta la necesidad de repensar el papel de la escuela en este binomio de acción, así como la esencial contribución de los equipos directivos como líderes que han de dinamizar los procesos colaborativos entre estos agentes educativos.

El capítulo tercero (Celia Camilli y Mónica Fontana) nos expone, también desde la evidencia científica, la relación entre la transmisión intergeneracional de lo que identifican como capital social, y el éxito académico y social. La raíz de la preocupación por investigar estos temas

se localiza en el contexto internacional multicultural y cambiante, así como en el envejecimiento progresivo de la sociedad. De forma exitosa se analiza cómo influye en el proceso educativo de diversas generaciones (de nietos a abuelos) los movimientos migratorios, el nivel socioeconómico y la cultura educativa familiar transmitida, así como el autoconcepto académico, los valores, expectativas y actitudes educativas de las generaciones precedentes.

Toda implicación educativa familiar y la creación de alianzas con la escuela no podrán obtener nunca resultados positivos si se obvia la cuestión de la autoridad. Por eso resulta tan oportuno que en este libro se dedique el capítulo cuarto (Fernando Gil Cantero) a este tema. Con una clara y bien fundamentada reflexión teórica, su autor realiza un análisis de la noción de autoridad partiendo de la antropología y relacionándolo con la libertad personal, describiéndola como una capacidad educable para saber escoger lo que nos hace mejores personas. De esta manera promueve la colaboración familia-escuela para ayudar a los hijos a crear proyectos vitales claros, firmes y realistas. Para alcanzar este fin se argumenta el valor pedagógico de los límites, teniendo como trasfondo el reconocimiento de la imperfección de la naturaleza humana junto a su perfectibilidad, como necesidad y posibilidad, algo que está olvidado en muchos discursos educativos actuales.

El capítulo quinto (Lorea Fernández, Elia Fernández, Iván Jorrín, Ainara Zubillaga, Víctor Abella y Prudencia Gutiérrez) nos permite acercarnos a la diferenciación entre el uso y el abuso de la tecnología,

aportando evidencia científica centrada en el impacto que el uso de aquella puede tener en el desarrollo cognitivo de los menores, en la aparición de adicciones, así como de dificultades de comunicación y socialización. Entre los resultados obtenidos en los últimos años que los autores exponen, destaco los efectos negativos que el uso excesivo de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) tiene en el desarrollo del lenguaje. Es interesante esta conclusión, especialmente para los que día a día y año a año nos enfrentamos a esta problemática, alarmantemente en ascenso. De esta manera se realiza un marco teórico bien fundamentado para el diseño de programas y políticas educativas orientadas a la colaboración familia-escuela que busquen el buen uso de las TIC entre los menores y con los menores, y entre la familia y la escuela. Sin caer en pesimismo ni determinismos, los autores nos van llevando por el mapa de las evidencias sobre este asunto para promover acciones centradas en el tiempo y en la calidad de uso, así como en la supervisión por parte de los adultos. No obstante, se nos pide prudencia, pues la variedad de investigaciones existentes no llega a arrojar todavía datos conclusivos claros, a lo que se une la cantidad de opiniones extendidas sobre el tema que no cuentan con evidencia científica. Hecho que sirve para que en el texto se promuevan investigaciones científicas rigurosas y necesarias.

Teniendo como referente los meta-análisis abordados en los primeros capítulos, las autoras del sexto capítulo (Marina Jodra y Araceli del Pozo) centran su atención en revisar diversos programas internacionales de intervención dirigidos

a la relación familia-escuela. Siguiendo la línea de investigación del libro, desde la evidencia científica nos exponen los efectos que estos programas tienen en el rendimiento académico y, además, en la salud mental de los menores. Sus aportaciones abarcan también las consecuencias experimentadas por los padres, los docentes y el centro educativo. Es la forma de reclamar la necesaria formación de los miembros de la comunidad educativa para, de un modo u otro, llevar adelante procesos de comunicación y relación efectivos basados en la confianza. No obstante, se preguntan por qué unos programas son más efectivos que otros, abriendo de esta manera la puerta a investigaciones futuras.

Como cierre de la publicación (Mónica Fontana), y remitiendo a lo expuesto a lo largo de la misma, se argumenta y se ratifica la necesidad de impulsar políticas educativas acertadas y viables que fomenten la implicación familiar en la educación de los hijos, así como la colaboración familia-escuela. Sin embargo, también se reconoce la controversia que supone este asunto si tenemos en cuenta el valor que la actitud parental, la libertad personal y las creencias familiares tienen en los resultados académicos y, por tanto, donde las políticas educativas elaboradas desde estamentos externos a la persona no pueden generar cambios de forma automática. Es la mediación humana a través de, por ejemplo, los equipos directivos, la que puede influir transversalmente dinamizando programas de trabajo con las familias. Y, por su parte, la alianza familia-escuela es la que puede fomentar realmente un

intercambio generacional y estimular entornos que transmitan confianza y expectativas educativas positivas. Nuestras actitudes hacia el aprendizaje como agentes educativos, familia y docentes, hablan más que las palabras. Del mismo modo, en el último capítulo se subraya el valor de la autoridad como un pilar esencial para la creación de políticas y programas educativos acertados. Por parte de la familia, en lo que respecta a la libertad para elegir el centro educativo que más se adapte a sus ideales. Desde el punto de vista de la escuela, se retoma la necesidad de devolver la autoridad al docente por el hecho de serlo. Y si la necesaria alianza familia-escuela evita estos detalles, si no somos modelo de aprendizaje y no se crea una cultura del saber, los resultados educativos, que no solo académicos, no llegarán a ser todo lo bueno que deseamos. Dentro del marco de políticas educativas necesarias se incluye la regulación de las TIC. Pero, teniendo en cuenta el desconocimiento real de las consecuencias del uso y abuso que todavía existe, se plantea como solución más inmediata la creación de políticas preventivas.

La presente obra resulta de gran interés tanto en el ámbito universitario dedicado a la formación de los futuros docentes e investigadores educativos, por la rigurosidad y la apertura de nuevas vías de investigación, como en el escolar, por la aportación de datos y ejemplos concretos transferibles a los contextos educativos, y, en todo caso, por la pertinencia del tema.

Milagros Muñoz Arranz
Universidad Complutense de Madrid

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). *Aprendizaje-Servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea, 239 pp.

La recién llegada Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) ha traído consigo, no diré nuevos, pero sí *aquellos*, espacios de oportunidad pedagógica que veíamos hasta hace no mucho a la distancia de una utopía para el modelo de nuestra institución milenaria. Aunque a la legua quedan, por supuesto, influyentes marcos que han ido allanando de poco en poco este terreno de actuación, como ocurre con el Plan Bolonia (1999). Si bien, aún queda mucha «papeleta» por resolver, por lo que es también reseñable la influencia que ha tenido y sigue teniendo para la búsqueda de la calidad y la mejora de la educación en general, la siempre inacabada intención de comprender las necesidades de lo que, de manera errónea, hemos aprendido, o más bien nos hemos acostumbrado a llamar: “la vida real”.

Esta separación artificial, digamos que heredada, entre lo que comúnmente se ha dicho que cae dentro de la parcela de la educación formal –en este caso, la superior– y lo que sucede en esas sus afueras, se corresponde con un muro tal como el que se deja entrever en el binomio de Sociedad-Universidad. Un problema perenne que –o al menos debería percibirse tal así– nos concierne a todos por igual.

Y quizás por eso, los asuntos que acabamos de referir no son para menos, la antesala del debate de una treintena de autores que, a partir de una

obra colaborativa, han querido buscar respuestas a semejante fragmentación.

En su análisis nos sugieren al “Aprendizaje-Servicio” como un puente sólido que no está de más ojear y reedificar de vez en cuando a través del re-cuestionamiento de otras muchas prácticas que tienen mucho que ver con los problemas y dudas práctico-profesionales que nos acechan en nuestros días. Quizás también para que, de una vez por todas, la que siempre fue nuestra Academia despierte y comience entonces a pasear por otros “Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos” que propicien tiempos mejores para la Pedagogía. A poder ser, tiempos de más (con)tacto.

Sin perder de vista la interpretación que acabo de hacer de su rótulo, y con el permiso de los que son sus editores, Marta Ruiz-Corbella y Juan García-Gutiérrez, y demás compañeros que han trabajado con tiento en estas páginas, decir que recurro a esta metáfora para elucidar un detalle que considero importante. Este libro logra lo que se propone: hacernos ver, hacernos transitar y hacernos pensar acerca de por qué el Aprendizaje-Servicio conviene que sea, si bien no la única y tampoco perfecta, esa estrategia enlazante que nos arrime cual puente a otros sitios, comunidades y gentes de/con los que esta familia académica siempre ha bebido y comido, no sólo pensado. Aunque bien sabemos que esto ha sido y seguirá siendo así, que también al revés y todo junto, porque Sociedad y Universidad nunca fueron dos polos opuestos, sino quehaceres de una misma realidad de vida.

Pero adentrándonos en el esquema triangular de esta obra vale decir que la

primera pasarela de contenido rompe con una pregunta astuta, *¿Tiene sentido hablar de ética en la metodología de Aprendizaje-Servicio?* Seguido a esta conceptualización, las aportaciones que hacen Anna Escofet y Victoria Morín-Fraile, van en la línea de la *Formación de la ética profesional en la Universidad y Aprendizaje-Servicio*. En este primer capítulo se sumerge al lector en un desarrollo básico de lo que es el ApS como una práctica ética comprometida con los procesos de evaluación y de formación docente, aunque perimetralmente, también del estudiantado. Reservando parte de su trama a desdibujar algunos de sus beneficios y elementos clave para su respectiva puesta en marcha.

En este mismo sentido, aunque para protagonizar el cuerpo del segundo capítulo, Juan Luis Fuentes, Victoria Vázquez-Verdera y Marta Ruiz-Corbella plantean nada menos que *La reflexión como eje articulador de pensamiento y acción en el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*. Los autores dan cuenta de los cambios que acontecen en el enseñar y en el aprender de hoy, y presentan el ApS como una estrategia didáctica innovadora de cuya tríada de ejes (Eje reflexivo, Eje práctico, Eje ético-cívico) les interesa comprender el primero de ellos, referido a lo que son sus fases y planificación para un ejercicio de calidad.

Mientras tanto, en *Aprendizaje-Servicio y éticas del cuidado* (capítulo tres), Xus Martín, Cristina Carrasco y Enric Tello, centran su atención en el calor hogareño del cuidado y sus éticas, demostrando además cómo es que su práctica enriquece la calidad de la intervención pedagógica en el ApS y consigue

proporcionar mayor protección frente a la vulnerabilidad.

Para el capítulo cuatro, *El Aprendizaje-Servicio y la formación cívico-social de los universitarios. Posibilidades y algunas evidencias*, Miguel Á. Santos Rego, Ígor Mellado-Núñez y Daniel Sáez-Gambín, se aproximan a los efectos y evidencias del qué se aprende, que también viene a ser lo que es observable dentro del proceso de maceración competencial en el marco del ApS. Con esta intención se intercalan tablas ilustrativas que exhiben los resultados de uno de sus estudios llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, lo que enriquece todo el conjunto de discusiones sobre la identidad y el perfil de esta “filosofía educativa” (p. 75).

El bloque subsiguiente, que se pronuncia para referirse a la viabilidad del proceso, dice así: *Los aprendizajes éticos y cívicos en proyectos de ApS: ¿formación posible?*

Ante esta cuestión, José Luis González Geraldo y Leticia Ortega López, deciden dar paso al capítulo cinco a través de una pregunta retórica, *¿Al servicio de quién? El dilema ético del respeto en el Aprendizaje-Servicio*, desde donde se fundamenta un argumento crítico y elocuente sobre lo que es la responsabilidad de saber ponerse en el lugar del *otro*. Estos dos autores no dejan pasar la oportunidad de explicar alguna que otra traba de esta práctica, y por eso es que cobra especial relevancia en su reflexión la forma en que ponen palabra a muchos de los entresijos que a menudo olvidamos de ese estar al (aprendizaje-) servicio de un *otro* diferente del *yo*.

En el capítulo seis, *El Aprendizaje-Servicio como espacio híbrido para el diálogo y la co-construcción ética crítica*, David García-Romero, Virginia Martínez-Lozano y José Luiz Lalueza, revisan algunos aspectos del ApS como espacio fronterizo, como política, como campo para la acción y entre otros muchos *cómos*, también desde la redefinición. De tal modo, cuando dicen aportar un marco actualizado de lo que es la formación ética y cívica, resulta significativo que lo hagan con acento en los peligros que se vinculan a la teoría y la práctica, como ocurre con la instrumentalidad del aprendizaje, los límites del cumplimiento de la ética y, entre otros, con las estructuras dicotomizadas que poco o nada benefician en términos inclusivos y que aún prevalecen y se reproducen por parte de nuestra Universidad.

En el capítulo siete, Patricia Lotti, Juan García-Gutiérrez y Tania Alonso Sainz, presentan *Horizontes pedagógicos para la elaboración de un código ético para el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*, con una finalidad que es doble. Por un lado, pretenden la identificación de ámbitos problemáticos sensibles y otros tantos conflictivos para el ApS; hecho esto, se adentran en una interesante reflexión sobre los principios y líneas pedagógicas que les sirve para cimentar su esquema de propuesta de código ético.

En *Aprendizaje-Servicio: la falta de solidez ético-cívica para un tipo de formación ético-cívica* se presenta un capítulo octavo en el que Alberto Sánchez Rojo, Judith Martín Lucas y Sara Serrate González, nos invitan a poner

en perspectiva el potencial transformador del ApS. Desde su argumento, se destaca el sentido y el porqué de revisar los movimientos antipedagógicos que acontecen en el contexto del Aprendizaje-Servicio, con énfasis en la importante labor y protagonismo que ocupan los profesionales encargados de la educación; pues sabemos que, ser y haciendo cosas, somos muchos, aunque no lo mismo ni tampoco todos lo suficientemente valorados.

El tercer y último bloque regresa al tópico medular de *Aprendizaje-Servicio: espacio de aprendizajes éticos y cívicos*.

Desde aquí, Pilar Aramburuzabala, Luis Miguel Quishpe Quishpe y Mauricio Ortega Andrade, proponen comenzar el capítulo nueve hablando de *Integración de las metodologías Laboratorio Vivo y Aprendizaje-Servicio para la mejora del aprendizaje cívico y ético de los estudiantes universitarios*. Como su propio título indica, el nexa que aquí se recoge es el de la yuxtaposición de ambas metodologías. A pesar de que esta unión de modelos es aún liminar en educación superior, se trata de una combinación de ópticas que parece converger armoniosamente para enriquecer y dinamizar el proceder de quien enseña y quien aprende; por lo que, entre estas páginas, también se nos permite conocer, a vista de pájaro, algunos casos reales de cómo han resultado estas hibridaciones en diferentes universidades.

Para el capítulo diez, *Desarrollo de habilidades y actitudes cívicas a través del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente de la Universitat Jaume I*, de Marina Gargallo-García,

María Maravé-Vivas, Celina Salvador-García y Jesús Gil-Gómez, se toman por referencia cuatro interrogantes que nacen del análisis de una experiencia de ApS singular. Cada uno de los cuestionamientos propuestos son espacios de interrogación que sirven para dar verdad, siguiendo el hilo de los anteriores capítulos, de que para que acontezca el aprendizaje, incluso cuando sea sobre la propia práctica, conocimiento y avance de esta metodología, debe procurarse que haya tiempo para la introspección del profesional que la lleva al aula.

En el capítulo once, Emilio Muñoz Ruiz, Domingo A. Martín y Ana García Laso, introducen el siguiente interrogante: *¿Por qué no incluir el humanismo en la ciencia? Revisión sobre las éticas*. Queriendo ir un poco más allá, conviene tener en cuenta, como bien lo hacen estos tres autores, si está o no la Pedagogía en las casas donde no se habla sobre y exclusivamente de educación, pese a que se practiquen y se enseñen cosas que la lleven implícita. Desde la

ejemplificación de cómo se desarrolla el ApS en enseñanzas científicas y técnicas, particularmente en la Ingeniería, se entrelaza una prometedora línea de indagación que va más allá de la productividad y de lo técnico.

Y como no quisiera extenderme mucho más, finalizaré siguiendo la lógica con que se deja leer el capítulo doce *Aprendizaje-Servicio y tecnologías emergentes: desafíos para la Educación Superior*, de Berta Paz Lourido, Miriam Hervás Torres y Álvaro Ribeiro, que no es precisamente un punto y aparte para este elenco de reflexiones que nos ha brindado el ApS, sino más bien un motivo para mantenernos expectantes ante los que parece que son los primeros balbuceos de la IA a nuestro ámbito de realidad. Aunque para el presente, que no sé si mañana, a la vuelta están ya las “epistemologías innovadoras” (p. 211) que prometen ser.

Judit Alonso Del Casar
Universidad de Salamanca

Rivadeneira, R. (Ed.). (2024). *Arte y Educación. Reflexiones para un mundo mejor*. EUNSA, 287 pp.

El libro que ahora nos reúne es una obra colectiva que desde el título invita a la lectura, pues trabaja un tema perenne el cual nos atañe a todos, no sólo como especialistas en Pedagogía o en Filosofía, sino como personas en búsqueda de la plenitud humana.

El desarrollo de la humanidad a través de la historia nos muestra que en cada etapa de ésta se van generando distintas nociones, en este caso en torno a la educación y al arte, encontrando formas de acepción distintas, así, el texto presenta trabajos que van desde los griegos hasta el México contemporáneo pasando por la Edad Moderna en Europa.

Asimismo, el objetivo que sirve de brújula para los autores y las autoras de los distintos capítulos es exaltar la amalgama entre arte y educación como fuerza determinante de las facultades meramente humanas: inteligencia, voluntad y afectividad.

El libro pareciera aludir a la utopía si entendemos a ésta como un proyecto optimista que aparece como ideal, irrealizable o quimérico en el momento de su formulación o enunciación, sin embargo, si asumimos a la utopía como un proyecto optimista y a la educación como el espacio de propuesta de los grandes orientadores encaminados a la acción para la transformación personal y social, sabiendo que ésta opera con propuestas de transformación humana y plantea ejes orientadores con la finalidad

de convertir al hombre en Hombre, entonces podemos decir que la utopía le permite a la educación tener un nicho donde se proyecta el optimismo de la persona y la esperanza de un mundo mejor, de ahí el subtítulo del texto “Reflexiones para un mundo mejor”.

De esta manera, la educación encierra en su esencia la semilla que impulsa la disposición al cambio, también hace brotar la esperanza en el sentido que las personas pueden aspirar a su mejora como seres humanos, y a partir de ésta la del entorno en que se encuentran. Paralelamente, en relación al arte, el libro remite a toda manifestación humana surgida de la libertad y la creatividad (Rivadeneira). Ambos tanto el arte como la educación son manifestaciones de la humanización, en dichas manifestaciones se problematiza la realidad y se transforma hacia una utopía alcanzable.

Usando la metáfora del menú a continuación, enunciaré el contenido de cada uno de los apartados como platillos apetecibles

Retomo una frase de los autores del capítulo primero, Zagal y Ramos-Umaña que alude al pensamiento griego diciendo que siempre hay con sus autores algo digno de reflexión, es así que los tres primeros capítulos del libro apuntan a éste (el pensamiento griego).

Así, en el primer capítulo titulado *Entre Aquiles y Helena: educación para varones y mujeres del hogar arcaico*, Héctor Zagal y Leonardo Ramos-Umaña muestran algunas ideas de la propuesta pedagógica predominante en la Grecia Arcaica, en donde se destaca la importancia de la educación para lograr buenos

seres humanos y por tanto buenas sociedades.

El texto pone de relieve el espacio vital como determinante de las funciones de cada sexo. Ello plantea que lo propio del varón es afuera (el campo y la Polis) mientras que para la mujer es adentro (la casa). Según los autores "...entonces, por los roles antes establecidos, que la prosperidad que el varón lleva a casa se mantenga, se acreciente, o se destruya depende mayoritariamente, de la mujer" (p. 56).

En el capítulo *Estar en tono. Música y ética en Platón*, Roberto Rivadeneyra da cuenta de la pedagogía platónica basada en la música, a diferencia del capítulo anterior este trabajo se enmarca en la Grecia clásica. Así el objetivo del mismo es mostrar los vínculos éticos establecidos entre la música y el orden moral. La nueva *Paideia* a diferencia de la educación griega arcaica que enseñaba a sobrevivir, enseña a vivir bien.

Platón entiende a la armonía como un modo de formación de la inteligencia capacitándola para examinar problemas que conduzcan hacia las ideas de lo Bello y lo Bueno, destacando que la educación basada en la música pretende armonizar lo que naturalmente es discordante.

En el tercer apartado titulado *La belleza se dice de muchas maneras. El universo conceptual de la Kalokagathía en Aristóteles* Rómulo Ramírez Daza y García tiene como intención mostrar las implicaciones de dicha virtud en el pensamiento aristotélico, su presencia en la ética y el anclaje en la metafísica.

Así, el autor presenta en un primer momento los antecedentes del universo

conceptual que Aristóteles retoma, para que en un segundo apartado se esclarezca el lugar de la virtud antes enunciada. En palabras del autor "la presencia de la *Kalokagathía* en la dimensión moral de la acción, entendida como virtud hace que Aristóteles se inserte en la tradición pedagógica y estética de la Grecia Clásica" (p. 120).

Pasando al siguiente capítulo, *Educación, placer y virtud en Leibniz* escrito por Roberto Casales García, el autor rescata las nociones enunciadas en el título del trabajo a la luz del pensamiento del filósofo alemán.

Del texto se desprende la concepción de educación como forma de hacer agradable la virtud y supone un vínculo irrenunciable entre ésta y el placer, distinguiendo placeres exteriores de los sentidos, de placeres del espíritu y puntualizando que

...sólo podemos hacer agradable la virtud a través de buscar placeres puros y razonables para oponerlos a los de los sentidos que son confusos... estos placeres puros (*plaisirs lumineux*) no son otra cosa que la percepción de la belleza, del orden y de la perfección (p. 145).

El texto concluye que educar consiste en saber reconocer la felicidad personal en la felicidad, el bien y la perfección del otro.

En el quinto capítulo titulado *Filosofía del arte como filosofía de la cultura. Reflexiones a partir de la arquitectura del pensamiento hegeliano*, Eduardo Charpenel explora la importancia del arte como generador de una visión amplia de

la realidad a partir del pensamiento de Hegel basándose en los textos a saber: *Fenomenología de espíritu*, *Lecciones sobre la filosofía del arte* y la *Enciclopedia de las Ciencias filosóficas* concluyendo que la filosofía gana al ocuparse de fenómenos artísticos pues arroja luz sobre ellos y luz sobre ella misma.

El siguiente capítulo escrito por Virginia Aspe titulado *El barroco como salvación de México: una propuesta a partir de la acepción de "barroco" de Bolívar Echeverría* evoca los planteamientos de dicho autor como posible solución a los problemas de México, siendo un texto sugerente al proponer que el *ethos* barroco latinoamericano es un modo de resistencia cultural de una modernidad alternativa no capitalista.

Así, el trabajo se configura de cuatro apartados, en el primero Virginia Aspe describe el contexto sociopolítico y cultural en el cual se movía Bolívar Echeverría y su biografía intelectual como asidero para el segundo apartado en donde desarrolla el concepto bolivariano de barroco "se trata de un concepto de barroco atado a lo mestizo, un arte de contra conquista que rechaza la anhelada nueva transparencia de lenguaje racional que concibe la verdad unívocamente" (p.193). En el tercero retoma la noción de barroco que ha trabajado a partir de fuentes del siglo XVII, integrando la tradición portuguesa e italiana, mostrando la propuesta de modernidad alternativa surgida de este análisis, y el cuarto concluye con la idea del barroco como salvación a los problemas de México cara al proyecto global liberal del mundo actual.

En el penúltimo capítulo titulado *Humanismo y educación en el ateneo de la juventud. El ateneísmo y la cultura mexicana de siglo XX*, Luis Arón Jesús Patiño Palafox busca demostrar que el Ateneo de la Juventud es un parteaguas del ejercicio cultural y filosófico en el siglo XX en México, para ello muestra las propuestas del grupo de intelectuales conocido como el Ateneo de la Juventud y las tensiones que había entre el pensamiento humanista frente a la corriente positivista dominante que impactaba en la vida académica y cultural de la época.

Para atender a la temática del libro, el autor enfoca el trabajo en el análisis de dos tópicos específicos dentro de la producción cultural del ateneo: la estética y la educación.

El último capítulo escrito por Luis Alberto García Barrón titulado *Narrativa, memoria colectiva y solidaridad: una propuesta para el desarrollo de la solidaridad en el ámbito educativo*, plantea como objetivo contribuir a la reflexión sobre cómo el arte narrativo puede fomentar la solidaridad y contribuir a la construcción de un mundo bueno, para ello el trabajo desarrolla la noción de solidaridad como categoría ética y político jurídica aunado a lo anterior presenta a la primera vinculada con la empatía e identidad social para proponer a la memoria colectiva y narrativa como soportes psicosociales de la identidad y la solidaridad.

Así, a lo largo del trabajo se destaca la importancia de fomentar prácticas educativas que incorporen el arte narrativo como forma de construcción y

mantenimiento de una memoria colectiva que fomente la empatía, la identidad social y en definitiva la solidaridad como valor deseable de la interacción humana.

En síntesis, el libro es una aportación pertinente y necesaria que contrarresta

una fuerte cultura de lo efímero, lo desechable y lo vertiginoso.

Claudia Fabiola Ortega-Barba
*Universidad Panamericana de
México*

López Herrerías, J. A. (2023). *Nueva Ilustración para otro Humanismo*. Editorial Popular, 236 pp.

Antes de comenzar a comentar el contenido de este libro y las bondades innegables que tiene, creo que es importante resaltar que para cualquier profesor joven universitario observar el ejemplo de un profesor catedrático ya emérito que sigue con la pasión intelectual de pensar, interpretar, escribir y compartir todo aquello que le preocupa sobre la realidad social, política, antropológica y educativa es un impulso y un faro para la vida académica. Por tanto, quiero agradecer al autor el hecho de haber escrito esta obra.

Lo primero que se me venía a la cabeza leyendo las páginas de este libro es que si a Unamuno le dolía España al profesor López Herrerías le duele el ser humano. Le duele esa manera de estar en el mundo de un modo mediocre, insulso y descomprometido. Y como él no quiere unirse a esas filas decide prestar su ayuda –negro sobre blanco– para animarnos y ayudarnos a todos a vivir de un modo más humano.

El libro que tenemos entre manos se estructura en cinco discursos, como si de una flor con cinco pétalos se tratase. Hay un primer discurso humanista de la metamodernidad, un segundo discurso antropológico, un tercer discurso político, uno cuarto pedagógico y un quinto semiótico. Y en el centro de la flor, del cual sale el resto de los pétalos, tendríamos la conciencia. La conciencia como esa característica del ser humano que nos distingue de otros animales.

De hecho, hay un momento en el libro muy curioso en el que el profesor López Herrerías nos explica que el ser humano a veces es visto como un animal “con extras”. No lo explica así, pero más o menos viene a decir que a veces nos consideramos, pues eso, como unos animales con extras. Como los coches. Y en cambio somos otra cosa. Cualitativamente, no cuantitativamente. Otra cosa totalmente definida además de por la palabra por la conciencia. Así, tomarnos en serio esta conciencia será lo que nos haga salir de la minoría de edad, para poder estar en el mundo de un modo adulto, para dar razones de nuestra propia existencia, y al fin y al cabo para tener una vida que merezca la pena ser vivida.

¿Por qué propone una *nueva* Ilustración? Porque si la Ilustración era el éxtasis de la razón, el protagonismo de lo cognitivo, la razón como dominadora de la vida, ahora se nos propone aplicar una razón sobre la razón, de manera que podamos tener una vida más humana. De hecho, en los últimos meses hemos tenido la presencia de muchas nuevas inteligencias artificiales que están empezando a revolucionarlo todo. Mientras leía el libro me daba cuenta de que precisamente tiene razón el profesor José Ángel López Herrerías cuando nos dice que será la razón sobre la razón (esa meta-razón) la que nos va a distinguir, porque también será lo que nos va a distinguir de una inteligencia artificial. Dicho de otro modo, estamos ante el desafío de razonar cuál es el modo más razonable –más humano– de utilizar la razón que potencie las características más

humanas y no nos reduzca a nuestras capacidades cognitivas.

Este esfuerzo por humanizarnos se vincula a través del libro con el pensamiento clásico de Aristóteles en varias ocasiones recordándonos el horizonte de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero. Solo así tendremos una vida “biopsicosociocultural”. Los que hayan tenido ocasión ya de leer el libro sabrán que el profesor López Herrerías es amante de las palabras, pero además de las palabras largas y compuestas, que muestran esta mirada holística del que no quiere reducir la realidad mediante palabras, sino hacer justicia a la realidad con las palabras. Y, por tanto, tiene que hacer uso de la complejidad del lenguaje para poder nombrar la realidad compleja y holística.

Esta realidad compleja y holística que nos propone vivir de un modo más humano la la realidad no puede hacerse solo atendiendo a una dimensión antropológica, social, política o cultural y, por eso, tienen que aparecer en escena necesariamente los cinco discursos que recorren la obra.

He tenido que hacer un esfuerzo grande de síntesis porque me he propuesto decir una cosa de cada discurso, una cosa de cada pétalo que nace de la conciencia.

Del primer discurso (*el humanista*) quiero rescatar la frase de la página 52 que dice “hoy no hace falta soñar para estar despiertos. Pero sí ocurre que el cómo estemos despiertos quedará influenciado por lo que seamos capaces de soñar”. Esto nos propone un ideal, el asunto de soñar tiene que ver siempre con los ideales. Es un llamamiento desde

el inicio que nos hace el profesor López Herrerías a que vivir de un modo más humano tiene que ver con vivir con ideales y nos propone el ideal del *sapiens amans*, y cita a Maturana en la página 69 diciendo “hoy se requiere reconocer que el amor es el fundamento de lo social”. Hoy que está muy de moda la autoestima, el ideal de la hetero-estima me parece revolucionario.

El segundo discurso (*el antropológico*) nos quiere recordar lo que decíamos al inicio, y es que somos seres humanos traídos a la existencia, de un modo diferente a otros seres vivos. Somos traídos a la existencia para la libertad, la autonomía y la responsabilidad. Y esta responsabilidad, que tiene que ver con responder a nuestra naturaleza, requiere un permanente esfuerzo de conciencia. ¿Y qué es esto? Poner nuestra inteligencia al servicio de aquello que más nos diferencia de otros animales.

En tercer lugar (*el discurso político*) vuelve a rescatar a Aristóteles para recordarnos que la política tiene que ver con la *polis*, con la capacidad de convivir y hacernos cargo no solo de nuestra propia existencia sino también de la existencia de otros. Y así nos recuerda que cualquier cargo de poder si no se vive como un ejercicio de servicio, no se está abordando de una manera plenamente humana. Un servicio que es un compromiso, y que etimológicamente significa ponerse en marcha en favor de algo en algún sentido. De nuevo vemos un compromiso personal que es un viaje a los otros.

En cuarto lugar, pasamos al *discurso pedagógico*, donde el profesor López Herrerías nos permite romper y

comprender algunas de las palabras más manidas, más utilizadas, en el ámbito educativo como son competencia o cooperación. ‘Competencia’ en este libro significa superarse, y este superarse va mucho más allá de lo cognitivo: es una tensión personal por ser cada vez mejor en todos los ámbitos de la vida. Y no utiliza esta expresión, pero nos anima a “mancharnos las manos” con la realidad. A no pensar que ser mejores educativamente tiene que ver con llenarnos la cabeza como un almacén ordenado de información, sino con una atención amorosa a la realidad, una atención que nos enfanga, pues solo así –metidos en harina– se puede despertar un genuino interés por el servicio y el bien común y el compromiso de unos con otros. Así es cómo la competencia, es decir, el mejorarse en los distintos ámbitos de la vida de cada uno, nos va a llevar a la cooperación, que sería no estar pendientes solo de nuestra propia competencia sino también de la de otros o, dicho de otro modo, esa competencia es hacerse con otros.

Y en último lugar tenemos el *discurso semiótico*, que es un discurso precioso en el que se nos anima a vivir como lingüistas. Como lectores. Pero no solo como lectores de libros, sino como lectores de toda la realidad. El autor llama la atención a la dimensión narrativa del ser humano, a esa manera que tenemos de explicarnos la vida, de contarnos nuestra propia historia. En este sentido, es muy interesante el ejercicio

y el recorrido que nos propone de ver que si nosotros no le damos las palabras a la realidad que vivimos, si no le otorgamos significado, si no buscamos las razones por las que ocurren las cosas y por las que existen las cosas, no nos quedaremos neutrales, sino que serán otros los que nos pongan los significados de nuestra propia existencia. Y en un mundo en el que la comunicación es un verdadero jaleo, si no asumimos el protagonismo de dar sentido y significado a nuestra propia existencia, el riesgo es que lo hagan otros por nosotros.

Me encanta cómo termina este discurso semiótico con una fuerte afirmación de que no debemos confundir culturizarse con educarse. Culturizarse es condición necesaria pero no suficiente para educarse. Podríamos decir que, de algún modo, es una antesala, pero que, de nuevo, sin los horizontes, sin los faros de buscar lo bueno, lo bello y lo verdadero, tendremos una rica actividad cognitiva, quizás, pero no viviremos una vida a la altura de la naturaleza humana.

Para finalizar, quiero dar las gracias al profesor López Herrerías por regalarnos estas páginas tan sugerentes que nos exigen repensar si estamos en el mundo de una manera adulta, tomando las riendas, y llevando a cabo los esfuerzos que requiere una vida verdaderamente humana.

Tania Alonso Sainz
Universidad Complutense de Madrid

García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch. y Arteaga Martínez, Bl. (2024). *Pedagogía diferencial adaptativa*. Síntesis, 144 pp.

El presente trabajo aporta a lo largo de sus cinco capítulos, las directrices necesarias para conocer y aplicar la pedagogía adaptativa como un enfoque evolucionado y actualizado de la pedagogía diferencial en educación.

Cada uno de los capítulos, a modo de síntesis, dispone de una serie de preguntas y aportaciones finales que hacen que el lector reflexione sobre cómo tener en cuenta la distribución de los elementos curriculares y pedagógicos en las organizaciones educativas desde un enfoque adaptativo. A su vez, estas cuestiones actúan como un análisis de la propia praxis docente teniendo en cuenta las diferencias individuales, grupales y su aplicación en las aulas.

En el capítulo 1, las autoras hacen un recorrido histórico de los antecedentes y evolución de la pedagogía diferencial hasta la adaptación educativa donde entender y atender a la diversidad de cada estudiante en una escuela heterogénea y multicultural. Por el abanico de culturas, personas y estudiantes de la sociedad actual, este capítulo muestra la necesidad de un análisis y un cambio desde las instituciones educativas para dar respuesta a estas demandas sociales.

El siguiente capítulo, analiza los principios fundamentales para un enfoque pedagógico diferencial partiendo de los perfiles individuales y los objetivos didácticos. Esto supone utilizar diferentes métodos, procedimientos y estrategias que deben ser modificados según la

evolución del nivel aptitudinal del estudiante. Como aseveran las autoras, no se puede cambiar a los estudiantes, pero sí el contexto en el que se desenvuelven los procesos para el desarrollo y adquisición de las competencias clave.

El capítulo 3, expone el modelo ATI (Aptitudes-Treatment-Interaction), un diseño de investigación adaptativa cuya base parte de que los resultados educativos son productos de la interacción entre las intervenciones educativas y las diferencias individuales de los estudiantes (p.61). Este modelo aporta un análisis de la realidad de las aulas y un aporte de mejora en el proceso educativo.

Tras estas contribuciones desde el modelo ATI, el capítulo 4 abarca el marco para el diseño y evaluación de las estrategias adaptativas. Para ello, se propone que la toma de decisiones sea en función del entorno, el centro, el aula y la comunidad educativa, teniendo en cuenta las necesidades personales de estudiantes y docentes, así como una evaluación de los procesos. Es lo que las autoras denominan escenarios *top* y *down*. Las acciones *top* se centran en los grupos y las acciones *down* en las adaptaciones más particulares.

El libro finaliza con un capítulo dedicado a experiencias educativas desde la innovación adaptativa. En él se analizan ejemplos de centros educativos con diseños y planificación de aula como elemento adaptativo, la fundamentación de la educación personalizada, metodologías del cambio, así como la evaluación formativa centrada en el progreso del aprendizaje. Es decir, centros que realizan cambios mediante la reflexión y análisis de sus problemas, con el fin

de mejorar las competencias y resultados de todos los estudiantes.

En definitiva, este texto es una excelente guía para cualquier estudiante, docente o profesional de la educación, donde poder entender y

diseñar experiencias educativas desde un enfoque adaptativo para una escuela plural, diversa y multicultural.

Arantza Campollo-Urkiza
Universidad Complutense de Madrid

Obiols Suari, N. (Ed.) (2024). *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes*. Edicions de la Universitat de Barcelona, 376 pp.

La obra *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes* editada por N. Obiols Suari constituye un sugerente, profundo y crítico análisis, desde la Teoría de la Educación, la Ética, la Psicología, la Lingüística y la Literatura, entre otras disciplinas, del tema de la cancelación cultural en los cuentos. Sus múltiples autores muestran su preocupación sobre esta moda y voluntad de transformar los cuentos clásicos y populares, eliminando de ellos el lenguaje «políticamente incorrecto» bajo el pretexto de que no resultan convenientes para la infancia porque infunden contravalores sociales. Como la propia coordinadora del libro explica en la introducción, el tema requiere de una mirada poliédrica además de abordarse desde diferentes prismas e interdisciplinariamente para una cabal comprensión. No es, ni de lejos, una cuestión baladí, sencilla o evidente. Y este es el núcleo sobre el que pivota este interesante e inspirador libro que trata, principalmente, el tema de la cancelación cultural en la literatura infantil, analizado desde una aguda, erudita y rigurosa sensibilidad académica y pedagógica. A lo largo de los capítulos, el lector puede disfrutar de temas que entroncan con el controvertido problema de la cancelación cultural, los cuentos populares y la literatura infantil. Se intentan contrarrestar posicionamientos excesivamente beligerantes contra algunas expresiones culturales que

emergieron en un determinado contexto histórico y en él han de ser enmarcados, evitando anacronismos.

Inician este fascinante viaje N. Obiols y J. Batista, con un interesante capítulo sobre «Coneixement cultural i cancel·lació: com més saben, menys cancel·lem» que, tal como su título indica, concluye que el desconocimiento puede incrementar el deseo de cancelar. Después de un original recorrido, colmado de ejemplos, aportan la optimista ilusión de que, si se consigue aumentar el nivel cultural, más conocimiento tendrán las personas para preservar la cultura y, a la vez, reconocerán y comprenderán cuanto racismo y sexismo ha habido durante la historia. Prosiguen la obra, E. Sorribes, M. Palacín y S. Antón con una sugerente experiencia sobre «La cancelación de cuentos en un grupo de discusión». A través de tres grupos focales, debatieron acerca de cuáles eran las opiniones de diferentes profesionales sobre la retirada de contenidos, así como de cancelaciones o censuras en la literatura y en la cultura en general. Después de analizar y codificar los resultados, llegan a la conclusión, entre muchas otras, que la mayoría de los participantes (60 %) consideran innecesario cancelar o retirar contenido discriminatorio dado que pertenece a la historia de la humanidad. No obstante, esto no exime que el contenido que se genere nuevo no tenga tintes discriminatorios y se construyan nuevos referentes culturales capaces de ofrecer, a las futuras generaciones, una visión más respetuosa en esta materia. Extraordinario corolario.

Continúa esta original obra F. Esteban con un capítulo dedicado a

«Apuntes éticos para el cuento infantil y sus posibles cancelaciones». En sus páginas, tras navegar por diferentes consideraciones éticas, aporta unas curiosas conclusiones. De entre ellas, destaca la reflexión que realiza sobre si cuando se cancelan de los cuentos determinadas cuestiones, aunque se haga con la mejor de las intenciones, lo que se está consiguiendo es presentar una realidad que en verdad no existe, o, peor aún, una versión incompleta de la realidad. Argumenta que no se puede pretender cancelar en la literatura situaciones que avergüenzan a la humanidad pensando que se conseguirán, simultáneamente, eliminar del mundo. Lo que se consigue es, a lo sumo, negar la realidad o que se mire hacia otro lado, obviando su importancia. Sabia conclusión.

Bajo el título «Paralelismo entre la censura franquista y la cultura de la cancelación», sus autores, R. Tena y J. Soto, de la Universidad de Extremadura, brindan una interesante reflexión sobre cómo, tanto en la actualidad como en el periodo dictatorial, los mecanismos de control gozan de ciertas similitudes. De entrada, advierten que no puede confundirse la libertad de expresión con violencia verbal. En sus páginas constatan que durante el franquismo las columnas de opinión y las reseñas fueron utilizadas para denigrar autores contrarios al régimen. Actualmente, de forma más sofisticada pero no por ello diferente, las grandes corporaciones de comunicación auspician a los que colaboran en sus canales y ningunean o invisibilizan a los que no les interesa. Profunda reflexión.

Desde la Universidad Autónoma de Madrid, E. Cabezas ofrece un sugerente análisis titulado «Lenguaje y censura. Sobre la relación palabra/mundo». En él describe los procesos de censura bajo una perspectiva pragmalingüística; a saber, analiza los principios pragmáticos que regulan los entornos y contextos comunicativos en los que se ejerce varios modelos de imposición institucional y social. Tras un exhaustivo y riguroso estudio lingüístico, afirma que resulta necesario investigar en qué medida la cancelación se da en la literatura infantil, así como los mecanismos y procesos que intervienen en este fenómeno.

Tras este primer bloque, se inicia el de «La cancelación de cuentos populares». Dos son los capítulos que lo integran. En primer lugar, uno de G. Fernández de la Universidad Complutense de Madrid sobre «Un permanente tejer de historias: los cuentos tradicionales, oralidad, escritura y reescritura». Su autor, después realizar una taxonomía sobre los diferentes tipos de cuentos (tradicional, popular, literario, clásico y de hadas), destaca que el tradicional, en general, surge de una tradición tan antigua como la humanidad y tiene una estructura peculiar, con una gran carga simbólica que ha tenido fines educativos para las nuevas generaciones. En su trayectoria temporal, estas narraciones han sufrido modificaciones y actualizaciones. Concluye que, si bien hay elementos estructurales intocables, los hay modificables que no ponen en peligro esa función educativa principal. Así, constata la existencia de una «gramática de los cuentos» que, a modo

de esqueleto, lo hace reconocible al receptor. En segundo lugar, la propia coordinadora del libro, N. Obiols, ofrece profundas reflexiones sobre «Les ombres de la cancel·lació dels contes populars (i no tan populars): no es pot matar tot el que és gras». Con una excelente redacción, su autora recuerda que la cancelación implica más desventajas que ventajas. Finaliza, sensatamente, explicando que los cuentos populares son hijos de su época, y, como tal, han cambiado. Fueron suficientemente permeables como para cambiar en su día y pueden seguir haciéndolo. Y esto ofrece un resultado maravilloso y una gran riqueza de versiones, de variedad de personajes, de relaciones que se tejen entre ellos y situaciones muy diversificadas. Excelente inferencia.

Prosigue E. Matínez con una reflexión pedagógica sobre «Educación y cancelación: sentar al lobo en el rincón de pensar» en que se cuestiona qué hemos hecho con todas aquellas historias o escenas que nos impactaron y que integran nuestras reservas emocionales o vocacionales, o si han desaparecido de la literatura los lobos malos y los niños que hacen cosas incorrectas o sólo han desaparecido de las escuelas. Deduce que la educación ha de ser honesta y los buenos cuentos también lo son, aunque sean moralmente incómodos, porque muestran lo peor y mejor de la condición humana y dicen la verdad de manera simbólica, pero, al fin y al cabo, la verdad. Ejemplar pensamiento.

Si sublimes son los capítulos de S. Bautista-Martín, sobre «La sombra de la cancelación en la literatura infantil y en

la formación inicial del profesorado», o el de Mireia Pérez, acerca de «La visible invisibilidad de les rondalles: anàlisi aproximativa de la presència de la rondalla en l'actualitat», no menos aconsejable es el de E. Martínez titulado «En compañía de adultos: de cuentos cinematográficos y cultura de la cancelación». Su autor brinda una profunda reflexión y revisión de la historia del cuento cinematográfico. Acaba lamentándose de que, actualmente, el cuento cinematográfico se ha entendido como una insulsa herramienta de reeducación, al servicio de una moralidad y valores a medida de lo que los adultos desean para las nuevas generaciones. En consecuencia, el cuento cinematográfico se ha convertido en un espacio pensado para la obediencia y no en un lugar desde el que despertar el juicio y pensamiento críticos del espectador. Así, se convierte en mero objeto de consumo y no una herramienta educativa, que era su función principal por naturaleza.

Sucesivamente los autores de esta espléndida obra, en sintonía con intervenciones de profesionales escuelas, bibliotecas o de creación literaria, nos adentran en el maravilloso universo de la literatura infantil y del cuento popular. Escrito por un conjunto de especialistas, se cuestiona un tema controvertido, mediático y dudoso como es el de la cancelación cultural. La cancelación silencia e invita a la extinción de determinados contenidos. La fascinante obra, que tenemos entre manos y cuya lectura recomendamos encarecidamente, es un alegado del destacado e inestimable papel educativo de la literatura infantil

y de los cuentos. De forma acertada, nos recuerda la editora, N. Obiols, que ayudan a crecer a los niños, y no tan niños, y favorecen la comprensión, como pocas cosas en este mundo, de quiénes

somos y nuestro entorno, con sus luces y sombras. Ni más ni menos.

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona

Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. Á. y Dólera González, M. (2024). *Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio*. Dykinson, 116 pp.

La obra "*Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio*" es una publicación reciente cuyas autoras, María Pina Castillo, María Ángeles Hernández Prados y Marina Dólera González son socias de la Asociación Columbares, sita en Murcia como sede principal. Este título nace dentro de la dinámica de uno de sus proyectos de alcance estatal, "Está en tu mano. Analiza.", cuyo fin es combatir la problemática de la infradenuncia en los delitos de odio a través del cauce de la sensibilización, concienciación, y difusión de contenidos y resultados de su historial de investigaciones y entrevistas a víctimas de dichos delitos. El libro, publicado por la editorial Dykinson en Madrid, más allá de encuadrar el odio desde una perspectiva sociológica, jurídica, política y educativa, busca proyectar y representar las experiencias de intolerancia que soportan las víctimas de estos delitos. Así, pese a que la obra recoge en un total de 116 páginas los testimonios de ocho víctimas de delitos de odio con distintas motivaciones subyacentes, entre las que están: el racismo, la xenofobia, la aporofobia, la gordofobia, la LGTBIQ+fobia y la religión, estos son fruto de una selección de entre más de 30 testimonios recopilados en un estudio con metodología de entrevista anteriormente realizado. La esencia del trabajo, como altavoz para quebrar la tendencia al silencio, aporta una visión sobre el camino social que da pie a la construcción del odio y la intolerancia,

que desemboca después en la vivencia de situaciones verdaderamente injustas, imbuidas de miedo e inseguridad, pero también de fuerza y resiliencia ante la adversidad. Constituye, en sí mismo, un despertar social, en el que se aspira, desde lo más hondo de los relatos personales, a promover el reclamo de derechos que se han arrebatado ilegítimamente a distintos colectivos, en particular, y a la sociedad, en general, como la igualdad, la libertad, o la diversidad.

La intolerancia y la ausencia de empatía y de valores ético-morales conforman el espacio idóneo para que el odio germine sin obstáculo alguno. Dar cabida a este tipo de valores no hace más que generar una espiral de odio, cuyo efecto inmediato más evidente es el desgaste del tejido social, lo que repercutirá, subsiguientemente, en la concepción de la convivencia que engendrarán futuras generaciones. El primer capítulo de este proyecto literario, titulado "Fundamentos teóricos del odio en las sociedades contemporáneas", de naturaleza esencialmente teórica, así, establece las bases para una comprensión integral del odio y de su génesis, así como de sus consecuencias e impacto social. El odio, de acuerdo con Pina, Hernández y Dólera (2024) se concibe como un sentimiento que perturba y altera la conciencia de la realidad, en tanto en cuanto, parte de estereotipos y prejuicios socialmente arraigados, que inducen a actuaciones violentas, discriminatorias, excluyentes, y construyendo así su propiedad realidad legítima. Desde un enfoque teórico, y como definición de naturaleza eminentemente social, la definición más extendida y aceptada a nivel

internacional para el odio la proporciona el Consejo de Europa, en su Recomendación n°97, adoptada por el Comité de Ministros en 30 de octubre de 1997, lo que, trasladado al plano jurídico, atiende a la propia realidad delictiva en la que degenera el odio, que es su manifestación como delito. Desde un punto de vista pragmático, mientras tanto, se concibe como la aversión discriminatoria contra un colectivo vulnerable por su concepción social, con consecuencias que permean en todas las capas sociales, culturales, económicas, políticas, convivenciales, etc, y que posee gran capacidad de perpetuación y difusión.

El nacimiento y la expansión de este estado, así, se vincula sólidamente con el papel de la educación como agente socializador, siendo este el primer engranaje del proceso de socialización que se pone en cuestión al indagar en la etiología del odio, ya que es, per se, el instrumento esencial para aspirar a una “cultura de paz” donde reine la diversidad, el respeto y la empatía. No obstante, esta misión conlleva hacer frente a desafíos como la deshumanización y la trivialización de la violencia como método y forma de convivir, suponiendo una distorsión de la realidad al insensibilizar ante sucesos realmente graves para los derechos humanos, e implican, a su vez, la imposición de una realidad uniforme, donde la desviación se categorice como peligrosidad, y la peligrosidad sea el motor para legitimar el odio. Partiendo de este enfoque, la herramienta y recurso más accesible a nivel social para lidiar con la intolerancia es la comunicación. Esta debe regir y desplegarse en todo conflicto y

en su gestión, operando como instrumento de conciliación, si bien se trata de un recurso que exige como condición sine qua non de una responsabilidad colectiva precedente, y la elección de vivir y convivir en armonía, asumiendo el conflicto como una oportunidad de cambio; de aunar perspectivas y acerca discrepancias a un espacio de unión. La idea que trasciende al final de toda la conceptualización teórica, finalmente, es aquella que advierte de que los límites de la libertad de expresión son la clave para regular los discursos de odio.

Posteriormente, los siguientes capítulos, del II al IX, comprenden un recopilatorio personal de cada experiencia de victimización, como representación de las diferentes motivaciones subyacentes al delito de odio, en el que se acoge en profundidad en cada relato no sólo la mera vivencia de victimización, sino también el contexto en el que se produjo, así como el impacto que sobre estas personas tuvo este hecho, tanto en el campo físico y emocional como en el laboral, lúdico, familiar, social, etc. De la imagen global que emana del relato de todas las experiencias resalta el valor que todas y cada una de las víctimas otorgan al proceso y al mero hecho de la denuncia, tanto social como legal, en aras de actuar como un apoyo y motivación para todas las personas que hayan atravesado situaciones semejantes, y como medio de lucha legal para combatir la infradenuncia. En este sentido, la gran mayoría de ellos destacan el obstáculo que los trámites burocráticos y la desconfianza hacia la víctima suponen para lidiar con la infradenuncia, pues sus testimonios fueron puestos en tela de juicio en las

propias disposiciones policiales o judiciales. Respecto a la repercusión que el suceso tuvo en sus trayectorias vitales, las secuelas psicológicas y emocionales dimanantes de aquellas vivencias son un denominador común en todos los casos, aun tratándose de ámbitos y contextos totalmente diferenciados.

Tal y cómo se ha puesto de relieve, la victimización en el delito de odio acoge un trasfondo cultural y social sumamente potente, que, al erigirse sobre un concepto social muy ambiguo y complejo, como lo son los estereotipos y los prejuicios arraigados en un contexto social particular, es un delito significativamente más arduo de combatir, así como de demostrar, porque la motivación es, precisamente, un proceso intrínseco del ser humano difícil de acreditar. Aun y todo, para hacer descender la cifra negra de delitos de odio cometidos, fomentar la denuncia es tan solo una de las dos principales armas a emplear, dado que habrán de considerarse métodos más extensivos y menos excluyentes en su población objetivo, pues a través de la concienciación y la movilización social se puede acceder al conjunto social que acoge estas prácticas abusivas en sus dinámicas relacionales, en diferentes contextos y ámbitos de interacción social (como el ámbito académico en todas sus escalas y grados, el ámbito laboral, el ocio en sus diversas manifestaciones, las plataformas digitales de socialización – redes sociales – como espacio virtual de interacción, etc).

El trabajo de mayor exigencia se circunscribe a irrumpir en el asentamiento de esos estereotipos y prejuicios

que, arraigados en la cultura, constituyen herramientas ideológicas empleadas para legitimar el odio en sus diversas manifestaciones. Tomando como base un diseño pragmático de intervención, el primero de los pilares sobre los que intervenir sería el proceso de denuncia desde su génesis (el ámbito o las instancias policiales), hasta su producto final en forma de justicia efectiva (en el ámbito judicial, y el propio juicio en sí mismo). Paralelamente, el segundo pilar sobre el que se apoya el trabajo de lucha es la concienciación, la sensibilización y la movilización ciudadanas. Para intervenir en este plano, la labor principal reside en la educación, base de toda concepción social e ideológica, y lugar de nacimiento de los prejuicios y los estereotipos sociales. Desde una perspectiva criminológica, así, no es únicamente relevante actuar en el ámbito escolar como lugar de comienzo de esta concepción, sino que también resulta crucial intervenir en capas más altas como el ámbito laboral, donde surgen, igualmente, situaciones de intolerancia que son habitualmente normalizadas y banalizadas. Por ende, obras como esta, que recogen la labor de investigaciones sobre el proceso de denuncia y los factores que influyen en el mismo, así como el trato con víctimas y que ofrecen una perspectiva práctica con la que trabajar, comportan pasos firmes hacia la visibilización, labrando un terreno social sobre el que después será más sencilla la movilización social a través de campañas y actividades culturales en las que la ciudadanía desee ser partícipe.

Naia Cloe Maté Barrero
Universidad Miguel Hernández

Manzanero, D. (2023). *Laberintos de Europa. Mito, tragedia y realidad cultural*. Tecnos, 228 pp.

Vivimos tiempos en los que la inmediatez y la incertidumbre nos resultan una deidad abismal, una época en la que parece haber más gente a la deriva que barcos. En este contexto, pocas cosas pueden afrontar la idea weberiana del desencantamiento del mundo como los mitos, capaces de adentrarse en el influjo de la intelectualización ilustrada desde los vestigios de aquella imaginación (re) creadora con la que se sustentaban las reticencias hacia la parcialidad de lo meramente humano.

La génesis de los mitos se encuentra en aquella energía inherente a nuestra especie, que nos impulsa a buscar y, circunstancialmente, a localizar razonamientos plausibles acerca de lo que tenemos a nuestro alrededor. Los mitos surgieron como relatos de lo inexplicable en épocas en las que el dispositivo cognitivo más vigoroso era el de las creencias, que, en los albores de la humanidad, se convirtieron en dinámicas orientadoras.

Alejándose de posturas que responden a las pretensiones de totalización que han caracterizado a los mitos en tanto que aspiraciones a justificar el presente, la profesora Delia Manzanero recurre al mito del laberinto de Creta para sugerir posibilidades efectivas de la acción como transformación del mundo. De esta manera, en el libro el mito es algo más que un metarrelato de reestructuración, puesto que afronta el reconocimiento mismo de la historicidad como eje de sustento de adaptación en la acción reflexiva, por eso “[en los mitos]

inscribimos nuestros sueños y anhelos, imbuidos de vida y de palpitations humanas” (p. 34).

El libro va tratando aspectos como la construcción de una Europa *ideal* (“es necesario que Europa esté tan abastecida de fuerzas como para hacer resistencia a los enemigos que quieren sitiarla con ideas preñadas de exclusión y odio”, -p. 91), o temáticas tan relevantes como la del binomio “política-educación”, el racismo, la inclusión social o la empatía, que nos mueven a recordar la frase atribuida a Jean Monnet “Si volviese a comenzar, empezaría por la educación” (p. 196).

Todo ello se va articulando gracias a un estilo en el que detrás de cada palabra se esconde una segunda realidad, trascendente, más elevada, exenta del mundo en el sentido que traza Wittgenstein en el primer aforismo de su *Tractatus* (“el mundo es todo lo que es el caso”), porque en el fondo de los códigos que la autora presenta está el mundo sólido, no irredento pero sí explicado como una esfera existencial en la que subyacen las cosas *tal como son*, por eso nos advierte que

algunos cielos mitológicos no son tan inofensivos como los pintan: arrojan una oscura tinta para protegerse a sí mismos e inyectan en las cosmovisiones que encierran y embalsaman personajes como esencias puras, que a veces impiden la forja de otros ideales o la huida hacia otras formas de existencia (p. 192).

Todo lo que se va desgranando deviene mensaje, recurriendo a los mitos pero proyectado en la actividad misma (actual), esto es, yendo al encuentro comprensivo con los anhelos por vivir en

un mundo mejor; afirmar la practicidad desiderativa de aspirar al optimismo en el libro se reafirma no como un hacer sino como un modo de ser, por eso se asevera que

la democracia funcionará mientras las expectativas subjetivas y las fuerzas activas de cada ciudadano no se encuentren adormecidas, ancladas, interrumpidas o disueltas en determinaciones ajenas marcadas por un orden decisorio superior o por prescripciones sociales externas; una lucha constante, en la que no debemos ceder ni un milímetro” (p. 131).

De esta manera, recurrir a Mino-tauro, Teseo, Dédalo, Adriana... no implica una concepción instrumental en la que se vincule el pasado con el presente como una teoría del decir (ni como una técnica próxima a la narrativa histórica) sino como un subsuelo práctico en el que el “bien decir” es también, por una parte, el ofrecimiento de la más legítima mirada de las cosas, y, por otra, el explícito deseo de aspirar a una sociedad mejor en función de la multiplicidad ontológica que, recordando al mito, recorre un trayecto cargado del descubrimiento de la temporalidad irreductible del ser.

Sin entregarse al entusiasmo de la planificación, a partir de fragmentos que son un vivero potencial narrativo, a través de un estilo didáctico y vital y con una lúcida representación de acontecimientos, todo aquello que vamos leyendo abre la posibilidad de introducir nuevas distancias efectuales de significado. La agilidad estilística pasa por una descripción del presente y por unas alegorías que fluyen y se cristalizan en la fuerza

dinámica de lo narrado desde la primera hasta la última página. Con unos párrafos que a veces son poética, otras, una voz descarnada, casi siempre incisiva y, en todo caso, cautivadora, que, como el mejor Chéjov, hace confluír la preocupación social con la voluntad estética.

La oportunidad de la acción desiderativa (de aspirar a vivir en un mundo mejor) está consolidada por el sustento del mito, y se canaliza mediante unas páginas que permiten que lo histórico no se constituya tanto como un espacio de saber sino como una experiencia, una intersección ética antes que cognoscitiva, un *desiderátum* que no se otea como un conjunto de finalidades prefijadas sino como viaductos por recorrer. La laxitud de la Europa anómica actual el libro la afronta con el crepúsculo del *deber*, es decir, denunciando que “corremos hoy, más que nunca, el riesgo de convertirnos en sociedades idiotas” (p. 158) pero también proponiendo aquello que la autora cree que nos puede llevar a un futuro más digno: “la necesidad de (...) recuperar los vínculos comunitarios, inspirados en una mayor libertad y en un modelo social más justo” (p. 159).

A la postre, la profesora Delia Manzanero conjura la fuerza del mito, los laberintos de Europa, el poder de la palabra, la fuerza de la educación y el optimismo a partir de la congregación de una persistencia “mito-lógica” que, de una manera magistral, sugiere espacios de intermediación abocados a la comprensión de las realidades sociales de la ya bien entrada tercera década del siglo XXI.

Marc Pallarès Piquer
Universitat Jaume I de Castelló

Cantón Mayo, I. (2024). *Las escuelas rurales del Valle de Jamuz y la Valdería*. Eolas, 356 pp.

El estudio de los edificios escolares no ha tenido mucha proyección en las aulas universitarias. Frente a modelos como el francés que las incluye en sus lugares de la memoria, en España se han limitado a casos puntuales y a cuestiones comarcales o de inventarios específicos, como escuelas de indianos y un tipo de arquitectura estándar y funcional.

La selección del tema y la extensión del mismo se reconocen como decisión particular del investigador. En este caso, la decisión es una continuidad con los otros dos libros de la autora sobre las escuelas rurales de otras dos comarcas leonesas: La Cepeda y la Maragatería, de 2018 y 2019 respectivamente. La selección inicial abarcaba 77 escuelas rurales de la Comarca de La Bañeza, pero la extensión y la cantidad de documentación hicieron dividir el estudio en dos publicaciones: La Valdería y Jamuz, por un lado, con 24 escuelas, y La Valduerna y la Vega por otro.

En el libro de Isabel Cantón se añan con éxito la dimensión de inventario y la dimensión de investigación histórica desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y hermenéutica. Se recoge, en primer lugar, una síntesis de lo que ha sido la escuela pública en España desde la Constitución de Cádiz y el Informe Quintana de 1813 pasando por la Ley Moyano y una interesante diacronía de las principales leyes educativas hasta 2020. Ellas han sido el devenir de las escuelas, aunque para muchas de ellas, de tipo rural, ya han llegado tarde.

Cada una de las Comarcas se inicia con una somera descripción de las mismas para dar paso a una recopilación, estudio y trabajo centrado en los diferentes pueblos de los siete Ayuntamientos estudiados. En ellos se encuentran diferentes modelos de edificios escolares y diferentes épocas en la construcción de los mismos. No menos importante es la síntesis de los diferentes arquitectos intervinientes en los Proyectos de Construcción de las Escuelas de estas dos zonas entre los que destacan: Pedro Sánchez Sepúlveda, que es el autor de edificios escolares tan emblemáticos como la Escuela de Maestras de Toledo. Este autor firmó con Antonio Flórez diversos edificios escolares entre los años 1926 y la Guerra Civil. Con Antonio Flórez es autor los planos de la Escuela de Nogarejas en el Municipio de Castrocontrigo, trascendiendo ambos aspectos meramente funcionalistas en la construcción de escuelas y dotándolas de ciertos elementos que le daban empaque y nobleza. Otros arquitectos escolares relevantes son también Ramón Cañas del Río, que diseño la mayoría de las escuelas y algunos grupos escolares de la zona como Castrocontrigo y Castrocalbón y Luis Aparicio Guisasola con amplio bagaje en los Proyectos escolares de los dos valles.

Un apartado específico del libro viene determinado por la recogida de documentos en el trabajo de campo con imágenes de escolares, de grupos con su maestro y de los recursos y materiales que se conservan en algunos casos en escuelas que permanecen o en otras que han sido ya clausuradas por su baja matrícula. En la parte final de cada

pueblo figuran relaciones (forzosamente incompletas) de maestros con los datos de toma de posesión y cese en cada lugar.

En el libro también se recogen datos de los planos, de los edificios, imágenes de los mismos en los años ochenta y en la actualidad, estudiando su devenir y clasificando y categorizando los diferentes modelos escolares en función de sus características constructivas y de la época de edificación. Son tres los principales modelos categorizados: tipos de edificios llamados escuelas-colmena, cuyas características son la antigüedad, en torno a 1900, la estructura simple y básica, destinados a acoger a numerosos niños a fin de proporcionarles una elemental alfabetización. Son edificios de planta baja, con tejado a dos aguas, amplios ventanales orientados al sur, una o dos aulas, con entrada independiente al aula desde el exterior, con las ventanas orladas y sin servicios auxiliares, que, de tenerlos, han sido añadidos posteriormente. Son de antigüedad variable: desde los últimos años del siglo XIX a los años anteriores a 1936, abarcando los construidos por la República.

El segundo grupo se ha categorizado como escuelas-fábrica por la estandarización de la construcción, derivada de la Ley de Construcciones escolares de 1953 de la época de posguerra y se caracterizan por ser edificios de planta y piso, construidos en ladrillo, con columnas externas que intentan un adorno, con una o dos aulas para niños o niñas, según el caso situadas, en general en el bajo y con la planta dedicada a viviendas de los maestros. En este grupo los edificios tienen ya aseos, mayor nivel de

recursos, instalaciones de ampliación y en algunos casos, aunque su conservación es muy dispar. Son tan similares que pueden intercambiarse, todos derivados del modelo del Ministerio en su oficina de Construcciones Escolares.

La última categoría en estos edificios es la denominada escuelas-chalet. Son edificios escolares más variados en la forma, realizados en el último tercio del siglo XX, algunos de los cuales siguen en funcionamiento y que se caracterizan por tener amplios porches, aseos, amplios espacios especializados en biblioteca, gimnasio, sala de música, etc. Están edificados en ladrillo visto, con orientación Sur y amplios ventanales dando a espaciosos campos deportivos y en algunos casos con jardines de plantas perennes. Solo hay tres escuelas entre las 24 estudiadas en el libro que tengan esta peculiaridad.

El libro se caracteriza por la amplia documentación rescatada, tanto de Archivos como de trabajo de campo a lo que se une la interpretación que dota de sentido al aluvión de documentación utilizada. El objetivo de puesta en valor de las escuelas así como de preservar su patrimonio para que no desaparezcan se conseguirá con la difusión de este concienzudo y amplio trabajo, documental e interpretativo desde la experiencia y conocimiento del tema evidenciado por la autora.

En definitiva, el libro de Isabel Cantón es un estudio exhaustivo sobre los edificios escolares en España, con un enfoque particular en las escuelas rurales de La Bañeza. El libro es una continuación de sus trabajos anteriores y abarca 24 escuelas en La Valdería y Jamuz. La

obra combina con éxito la dimensión de inventario y la investigación histórica, proporcionando una visión descriptiva, interpretativa y hermenéutica de las escuelas. Incluye una síntesis de la evolución de la escuela pública en España desde la Constitución de Cádiz hasta 2020. Cada comarca se inicia con una descripción breve, seguida de un estudio detallado de los diferentes pueblos y sus respectivas escuelas. Se destacan los diferentes modelos de edificios escolares y las épocas de su construcción, así como los arquitectos involucrados en los proyectos de construcción.

El texto también recoge documentos de trabajo de campo, imágenes de

escolares y maestros, y recursos y materiales conservados en algunas escuelas. Además, clasifica y categoriza los diferentes modelos escolares según sus características constructivas y la época de edificación. Es por tanto un valioso recurso para entender la evolución de las escuelas en España, y un esfuerzo por preservar su patrimonio a través de la documentación y la interpretación. Su objetivo es poner en valor las escuelas y preservar su patrimonio para evitar su desaparición.

Mario Grande De Prado
Universidad de León