



María Lourdes González Luis
Andrés González Novoa
M^a Daniela Martín Hurtado
Pedro Perera Méndez
Juan José Sosa Alonso
(Coords.)

Educación y resistencia en la era digital

Pedagogía crítica y
nuevas subjetividades

Educación y resistencia en la era digital

Pedagogía crítica y nuevas subjetividades

María Lourdes González Luis,
Andrés González Novoa,
M^a Daniela Martín Hurtado,
Pedro Perera Méndez,
Juan José Sosa Alonso
(coords.)

Educación y resistencia en la era digital

Pedagogía crítica y nuevas subjetividades

Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación y resistencia en la era digital. Pedagogía crítica y nuevas subjetividades*

Primera edición: octubre de 2025

© María Lourdes González Luis, Andrés González Novoa, M^a Daniela Martín Hurtado, Pedro Perera Méndez, Juan José Sosa Alonso (coords.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

DOI: <https://doi.org/10.36006/09752-1>

ISBN (papel): 978-84-1079-228-9

ISBN (PDF): 978-84-1079-229-6

Depósito legal: B 22382-2025

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Ante scriptum

Digitalización y sedentarismo intelectual:
controversias y desafíos 9

**Parte 1. Lo educativo, lugar de construcción de
subjetividades**

1. La pedagogía: enfoque pasado, presente y futuro 21
YASMINA ÁLVAREZ-GONZÁLEZ

2. Los procesos de subjetivación entre analíticas
y plataformas digitales 41
MANUEL AREA-MOREIRA, ANABEL BETHENCOURT-AGUILAR,
DAGOBERTO CASTELLANOS-NIEVES, JUAN JOSÉ SOSA-ALONSO

3. La inteligencia artificial en la formación de docentes
normalistas, ¿desarrollo o limitación del pensamiento
humano? 63
ERNESTINA BENÍTEZ OLASCOAGA, J. JESÚS ALBARRÁN BENÍTEZ,
FERNANDO VILLA VÁZQUEZ

4. La educación artística como resistencia a
la descorporeidad: danzar para convivir 85
ANA BEATRIZ ALONSO ARRIBAS

Parte 2. La mirada crítica desde la perspectiva de género

5. Estereotipos de género y sentido común en el entorno
digital: la redefinición del patriarcado 109
ANGELA SIERRA GONZÁLEZ

6. Nuevas perspectivas pedagógicas: subjetividades
digitales en la reconfiguración del género 129
ELISA J. PÉREZ ROSALES

7. De la eclosión feminista de la diferencia a la inclusión de las filósofas en la Educación Secundaria	149
ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	
8. Aportes desde el giro decolonial al proyecto pedagógico crítico y su sentido coeducativo.	171
MARÍA JESÚS VITÓN DE ANTONIO	
Parte 3. Lo pedagógico, visiones ético-políticas	
9. Desafíos de la pedagogía en la sociedad digital: igualdad y participación democrática	199
MÓNICA DIOS-RODRÍGUEZ	
10. Los laboratorios mayéuticos: espacios dialógicos en la escuela para la promoción de la ciudadanía crítica. .	221
DANIEL BURASCHI	
11. Educación para la democracia: tensiones y desafíos frente al avance de la derecha en ámbitos digitales. . .	243
MERCEDES MOLINA GALARZA, ESTELA FERNÁNDEZ NADAL	
12. Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social.	263
NANCY SOLEDAD LALLANA	
<i>Post scriptum</i>	
Conexiones y desconexiones: de la originalidad de la palabra al plagio de los guarismos	283
MARÍA LOURDES GONZÁLEZ LUIS, ANDRÉS GONZÁLEZ NOVOA, MARÍA DANIELA MARTÍN HURTADO, PEDRO PERERA MÉNDEZ, JUAN JOSÉ SOSA ALONSO	
Sobre los coordinadores	307

Ante scriptum

Digitalización y sedentarismo intelectual: controversias y desafíos

¿Dónde está la sabiduría que hemos
perdido entre el conocimiento?

¿Dónde el conocimiento que hemos
perdido entre la información?

T. S. ELLIOT (1963)

La acelerada transformación tecnológica de las últimas décadas ha desencadenado una revolución que altera radicalmente nuestras formas de comunicarnos, de actuar, de pensar y de habitar el mundo. La omnipresencia de la información ha dado lugar a una era de interdependencias crecientes, complejidades inéditas y desafíos que ponen en jaque nuestra condición de humanidad por venir. En este contexto, la XIX Conferencia EUTIC 2024, celebrada en la Universidad de La Laguna, ha servido como un espacio de reflexión y debate en continuidad con el encuentro previo en Burdeos, donde ya se planteaban las crisis múltiples que nos envuelven: epidemiológicas, climáticas, políticas, sociales e ideológicas.

La digitalización de la sociedad no solo ha redefinido los límites entre lo real y lo virtual, sino que también ha introducido nuevos paradigmas de organización social y económica que impactan profundamente en la sostenibilidad y la cohesión social. Desde la consolidación de la economía del enlace y del clic, hasta la mercantilización de la información y la espectacularización de la realidad, nos enfrentamos a un modelo que privilegia la inmediatez sobre la reflexión y la fragmentación sobre la cons-

trucción de conocimiento crítico. Como ya advirtió Chomsky en 1995, esta estructura informativa es incapaz de distinguir la verdad de la mentira, lo que favorece un clima de posverdad y desinformación.

En este escenario, surgen preguntas urgentes sobre el futuro de la humanidad en la cibercultura. ¿Cómo se configuran las nuevas identidades individuales y colectivas en la era digital? ¿Es la tecnología digital un factor de emancipación y democratización o, por el contrario, un mecanismo de alienación y control? ¿Qué tipo de subjetividades emergen en una sociedad dominada por la interacción virtual y la realidad aumentada? ¿Se está reconfigurando la esfera pública en un espacio cibernético marcado por la hiperconectividad y la vigilancia permanente?

El impacto de estas transformaciones se hace evidente en la creciente precarización de la educación. La desaparición progresiva de la escuela como espacio físico de encuentro y aprendizaje amenaza con sustituir el proceso educativo por una simple transmisión de información, desprovista de valores críticos y de interacción social significativa. En este contexto, se hace imprescindible una reflexión sobre el papel de la formación en la era digital y sobre las estrategias necesarias para garantizar una ciudadanía capaz de navegar en un entorno dominado por la automatización y la inteligencia artificial.

Las sociedades actuales han sido cautivadas por la promesa de una vida más simple y eficiente a través de la tecnología, pero también se enfrentan a la fragilidad y precariedad resultantes de la velocidad con la que se producen, distribuyen y olvidan los contenidos informativos. En este marco, la pregunta crucial sigue siendo si la tecnología digital está facilitando la apropiación del conocimiento y la construcción de identidades democráticas o si, por el contrario, está erosionando los principios fundamentales de la convivencia y la participación política.

Este libro aborda estas problemáticas desde tres enfoques diferenciados: una perspectiva educativa, que examina el impacto de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje; una perspectiva crítica, con énfasis en el análisis de género y en las nuevas formas de exclusión digital, y una perspectiva política, que reflexiona sobre la reorganización del poder en la era digital. A través de estos tres ejes, la obra invita a una discusión profunda sobre el presente y el futuro de nuestras sociedades digitalizadas,

apostando por un humanismo ético que priorice la sostenibilidad, la equidad y la dignidad en la configuración del mundo por venir.

En su primera parte, dedicada a lo educativo, desde un enfoque problematizador, las aportaciones seleccionadas tratan de reflexionar sobre la educación contemporánea, situada en un punto de inflexión en el que la digitalización, la inteligencia artificial y la redefinición de las subjetividades están transformando radicalmente las prácticas formativas. Este apartado del libro se propone explorar los desafíos, tensiones y posibilidades que emergen en el contexto educativo a partir de la integración de tecnologías digitales. A través de cuatro capítulos escritos por especialistas en el ámbito pedagógico y tecnológico, se abordan distintas perspectivas que permiten reflexionar sobre el presente y futuro de la educación en la era digital.

En el capítulo 1, titulado «La pedagogía: enfoque pasado, presente y futuro», Yasmina Álvarez-González (Universidad de La Laguna) ofrece una revisión profunda sobre la evolución de la pedagogía, desde sus fundamentos históricos hasta su configuración actual en un mundo caracterizado por la inmediatez y la digitalización. La autora examina cómo la pedagogía ha sido un campo de debate y transformación, destacando la importancia de un enfoque crítico que permita evitar el adoctrinamiento y fomentar el pensamiento autónomo en los estudiantes. Se discuten diversas teorías educativas y su relevancia en la formación docente, así como las implicaciones de los cambios tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo 2 («Los procesos de subjetivación entre plataformas digitales»), Manuel Area-Moreira, Anabel Bethencourt-Aguilar, Dagoberto Castellanos-Nieves y Juan José Sosa-Alonso (Universidad de La Laguna) examinan el impacto de las plataformas digitales en los procesos de subjetivación educativa. Los autores abordan la relación entre la enseñanza en entornos virtuales y las concepciones fundamentales de la educación, explorando cómo la hegemonía del aprendizaje instrumental ha eclipsado la función formativa de la enseñanza. Se analiza el papel de las plataformas en la transformación de la educación y los desafíos que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en este nuevo escenario digital.

El capítulo 3, cuyos autores son J. Jesús Albarrán Benítez, Ernestina Benítez Olascoaga y Fernando Villa Vázquez (Escuela

Normal de Tejupilco, México) lleva por título «La inteligencia artificial en la formación de docentes normalistas: ¿desarrollo o limitación del pensamiento humano?». Este capítulo analiza el impacto de la inteligencia artificial en la formación de los futuros docentes, explorando su doble potencial como herramienta de apoyo y como posible limitante del pensamiento crítico. A través de un estudio de caso en la Escuela Normal de Tejupilco, los autores documentan cómo los estudiantes utilizan la IA en sus procesos de aprendizaje y reflexionan sobre las implicaciones éticas y pedagógicas de su uso. Se destacan tanto las oportunidades como los riesgos que la IA representa para el desarrollo de la autonomía intelectual y la creatividad en la formación docente.

Finalmente, Ana Beatriz Alonso Arribas (Universidad de La Laguna) centra el capítulo 4 en torno a «La educación artística como resistencia a la descorporeidad: danzar para convivir». En este capítulo, la autora plantea la educación artística como un espacio de resistencia ante la creciente virtualización de la experiencia humana. A través del análisis de la danza como práctica pedagógica, se discute cómo la corporeidad y la expresión artística pueden contrarrestar la fragmentación identitaria y la desconexión social que caracterizan el uso intensivo de la tecnología en la educación. Se presentan experiencias pedagógicas en el ámbito universitario que ilustran la importancia de equilibrar la digitalización con la interacción física y la creatividad como ejes fundamentales del aprendizaje significativo.

En síntesis, creemos que el conjunto de este apartado ofrece una mirada plural, pero perfectamente complementaria, sobre los retos y oportunidades que plantea la educación en la era digital. Desde una perspectiva histórica, crítica, tecnológica y artística, los capítulos aquí reunidos contribuyen a una reflexión profunda sobre la educación como un espacio de construcción de subjetividades, identidades y conocimientos en un mundo cada vez más digitalizado. La intersección entre pedagogía, tecnología e inteligencia artificial demanda una aproximación que no solo contemple la eficacia de los medios, sino que también priorice la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con una sociedad más justa y equitativa.

El segundo apartado de esta obra se introduce bajo el título «Una mirada crítica desde la perspectiva de género». La necesidad de este apartado se justifica porque las transformaciones socio-

culturales y tecnológicas contemporáneas han puesto en evidencia la urgencia de repensar la educación y la subjetividad desde una perspectiva de género. Este apartado reúne cuatro capítulos que abordan las múltiples formas en las que la tecnología, la educación y las estructuras de poder interactúan con las identidades de género en la actualidad. A través de enfoques diversos, que van desde el análisis de estereotipos en entornos digitales hasta la inclusión de pensadoras en la enseñanza filosófica, los capítulos aquí reunidos ofrecen una reflexión interdisciplinaria sobre las resistencias, exclusiones y posibilidades de transformación dentro de la sociedad digitalizada.

Así, en el capítulo 5, titulado «Estereotipos de género y sentido común en el entorno digital: la redefinición del patriarcado», Ángela Sierra González (Universidad de La Laguna) analiza las formas en que los estereotipos de género operan dentro del entorno digital para reforzar nuevas formas de patriarcado. La autora examina cómo las tecnologías contribuyen a la construcción de un nuevo sentido común basado en retóricas conservadoras que perpetúan desigualdades de género. A través de una mirada crítica, se argumenta que los espacios digitales han pasado a ser un campo de confrontación en el que se disputan las subjetividades feministas y las narrativas hegemónicas patriarcales, estableciendo una batalla por la autonomía y la identidad en un mundo cada vez más mediado por la tecnología.

La aportación anterior se ve continuada y complementada con las reflexiones del capítulo 6, cuya autora es Elisa J. Pérez Rosales (Universidad de La Laguna), y que se titula «Nuevas perspectivas pedagógicas: subjetividades digitales en la reconfiguración del género». Este capítulo aborda la intersección entre la educación, la tecnología y el género, explorando cómo la digitalización ha impactado la construcción de subjetividades en el ámbito educativo. Desde una perspectiva feminista, se analizan los sesgos sexistas en buscadores, la violencia digital contra las mujeres y las dinámicas de exclusión que aún persisten en el mundo digital. La autora enfatiza la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la equidad de género en los espacios digitales, así como la necesidad de una participación equitativa en la creación y gestión de tecnologías.

El capítulo 7, titulado «De la eclosión feminista de la diferencia a la inclusión de las filósofas en la educación secundaria»,

cuya autora es Ana Isabel Hernández Rodríguez (Universidad de La Laguna), orienta su mirada reflexiva sobre la ausencia histórica de las filósofas en el currículo educativo y cómo esta exclusión ha sido un reflejo de estructuras de poder patriarcales. A partir de un análisis crítico de las normativas educativas y su falta de coherencia con principios de igualdad de género, la autora plantea la necesidad de una educación más inclusiva en la que se reconozca el pensamiento filosófico femenino. Se enfatiza la importancia de revisar los materiales didácticos y deconstruir la idea de que la filosofía es un espacio predominantemente masculino, promoviendo una enseñanza que visibilice las contribuciones de las mujeres al pensamiento filosófico.

Finalmente, y continuando con la problemática de las hegemónicas culturales, el capítulo 8, «Aportes del giro decolonial al proyecto crítico democratizador desde los desafíos feministas», firmado por María Jesús Vitón de Antonio (Universidad Autónoma de Madrid), articula el pensamiento decolonial con la pedagogía feminista, cuestionando la intersección entre el capitalismo neoliberal, la cultura patriarcal y las violencias estructurales que afectan a las mujeres. A partir de un análisis interseccional, se plantea la necesidad de una pedagogía de los cuidados que promueva prácticas educativas emancipatorias y comunitarias. Se enfatiza la importancia de la narrativa coral y el fortalecimiento de los procesos de resistencia y sororidad dentro de las comunidades de mujeres indígenas, posicionando la educación como un espacio de transformación social y política.

En suma, este segundo apartado nos invita a cuestionar críticamente las estructuras patriarcales y coloniales que siguen condicionando el acceso y la participación de las mujeres en la educación y en la esfera digital. Desde distintas aproximaciones, los capítulos aquí reunidos nos llevan a reflexionar sobre la urgencia de un cambio en las pedagogías, los contenidos educativos y los marcos normativos, con el fin de construir un futuro más equitativo e inclusivo. A través del análisis de estereotipos, la reconfiguración de subjetividades y el reconocimiento de epistemologías marginalizadas, creemos que este apartado contribuye a una mirada crítica desde la perspectiva de género, destacando la importancia de la educación como herramienta fundamental para la transformación social.

La parte final del libro (apartado 3) está dedicada al análisis de las relaciones mutuas entre política y educación en este contexto digital. La educación y la política han estado intrínsecamente entrelazadas a lo largo de la historia, funcionando como motores de cambio social y construcción de ciudadanías críticas. En un mundo caracterizado por la digitalización acelerada, el resurgimiento de discursos ultraconservadores y la transformación de los vínculos sociales, este apartado, titulado «Lo político, desde una visión transformadora», busca explorar las formas en que la educación puede contribuir a la democratización, la formación de sujetos políticos activos y con capacidad para resistir modelos autoritarios y neoliberales. A través de cuatro capítulos, los diversos autores analizan diferentes perspectivas sobre la pedagogía, la democracia y los desafíos contemporáneos para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Así, Mónica D. Dios Rodríguez (Universidad de La Laguna), en el capítulo 9 «Desafíos de la pedagogía en la sociedad digital: igualdad y participación democrática», plantea una reflexión sobre el papel de la educación en la formación de una ciudadanía activa y corresponsable en la era digital. La autora analiza cómo la pedagogía crítica, inspirada en las ideas de Paulo Freire, permite desentrañar las desigualdades estructurales en el acceso y uso de la tecnología. Se abordan temas como la alfabetización digital crítica, la igualdad de género en el entorno digital y la necesidad de repensar la enseñanza desde una perspectiva de justicia social y participación democrática.

Daniel Buraschi (Universidad de La Laguna), con su trabajo «Los laboratorios mayéuticos: espacios dialógicos en la escuela para la promoción de la ciudadanía crítica» (capítulo 10), introduce la metodología de los laboratorios mayéuticos, una estrategia socioeducativa basada en el diálogo y el pensamiento crítico, inspirada en el enfoque de Danilo Dolci. El autor expone cómo estos laboratorios pueden aplicarse en el ámbito escolar para fomentar la ciudadanía crítica, el debate democrático y la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento. Se analizan sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como su impacto en la educación contemporánea.

Mercedes Molina Galarza y Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina) presentan, bajo el título «Educación para la democracia: tensiones y desafíos frente al avance

de la derecha en ámbitos digitales» (capítulo 11), un análisis del avance de discursos reaccionarios y antidemocráticos en el entorno digital, y cómo estos afectan los procesos educativos en Argentina y otros contextos. A partir de un análisis crítico, las autoras reflexionan sobre las tensiones que emergen entre la educación para la ciudadanía y las estrategias de manipulación simbólica impulsadas por sectores de ultraderecha. Se discuten los desafíos actuales en la enseñanza de la democracia y la formación de subjetividades críticas frente a la creciente desinformación y los discursos de odio en redes sociales.

Finalmente, en el capítulo 12, firmado por Nancy Soledad Lallana (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina) y titulado «Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social», se abordan los efectos de la crisis educativa pospandemia en la subjetividad de estudiantes y docentes. Este capítulo final examina los cambios en la forma de establecer vínculos dentro de la institución escolar y las dificultades que emergen en un contexto de sobrecarga emocional y digitalización forzada. La autora plantea la necesidad de repensar los espacios educativos desde una perspectiva de cuidado y reconstrucción del lazo social, enfatizando el rol de la escuela como espacio de contención y significación en tiempos de incertidumbre.

La revisión de contenidos de este apartado nos permite afirmar que reúne análisis que sitúan la educación en el centro de la lucha por la democracia y la justicia social. Desde la pedagogía crítica hasta la emergencia de discursos autoritarios en el entorno digital, estos capítulos finales nos invitan a reflexionar sobre la importancia de la educación como herramienta de empoderamiento ciudadano. Frente a los desafíos actuales, este conjunto de textos propone estrategias para fortalecer la ciudadanía crítica, fomentar el pensamiento dialógico y reconstruir los lazos sociales en un mundo cada vez más fragmentado.

Quienes coordinamos y presentamos este libro, *Educación y Resistencia en La Era Digital: Pedagogía Crítica y Nuevas Subjetividades*, creemos que la propuesta hace un recorrido actual, comprometido y plural por un amplio espectro de problemáticas que emergen en la intersección entre educación, tecnología y política en el mundo contemporáneo. Desde la transformación de los procesos formativos en la era digital hasta la emergencia de nuevos sujetos políticos y las tensiones que atraviesan los discursos

sos sobre género y democracia, los capítulos aquí reunidos nos ofrecen una cartografía crítica de los desafíos y oportunidades que configuran la sociedad digital.

Ante todo ello, este libro no pretende ofrecer respuestas cerradas ni soluciones unívocas. Más bien busca abrir interrogantes, generar debate y aportar herramientas conceptuales para comprender y enfrentar los desafíos que nos depara el futuro digital. A medida que avanzamos en esta era de cambios vertiginosos, se hace imprescindible mantener una actitud crítica y reflexiva, capaz de distinguir entre el ruido y el conocimiento, entre la información y la sabiduría.

Como advirtió T. S. Eliot, el gran reto de nuestro tiempo es no perder de vista la esencia de lo humano en medio del torrente informativo y tecnológico que nos envuelve. Confiamos en que este libro sirva como punto de partida para nuevos diálogos y reflexiones, y que contribuya a la construcción de un horizonte educativo, social y político más justo, inclusivo y democrático. Frente a la incertidumbre del presente, reafirmamos la necesidad de seguir pensando colectivamente en la educación y la tecnología no solo como herramientas, sino como espacios de resistencia, emancipación y esperanza.

Parte 1.

Lo educativo, lugar de
construcción de subjetividades

La pedagogía: enfoque pasado, presente y futuro

YASMINA ÁLVAREZ-GONZÁLEZ

Universidad de La Laguna

yalvarez@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0003-4544-7394>

Resumen

La pedagogía como ciencia de la educación se ha enfrentado a múltiples retos y transformaciones a través del tiempo, derivados, en gran medida, de los cambios que han acontecido a la sociedad. En la actualidad, la pedagogía vuelve estar en un momento de cambios, en el dilema de qué papel juega en un mundo configurado como el presente, donde la inmediatez y la propaganda parecen haber ganado el pulso a la reflexión y el pensamiento crítico. Es por ello de vital importancia que la educación vuelva a tener un valor central, siendo necesario alejarse del adoctrinamiento y de la necesidad de inculcar a los otros ideas o pensamientos. En este trabajo se pretende definir y conceptualizar estos términos, reflexionando cómo están presentes en nuestras sociedades y viendo de qué manera se puede enfrentar la expansión del adoctrinamiento volviendo a encontrar la respuesta en la educación.

Palabras clave

Educación, pensamiento crítico, adoctrinamiento, praxis pedagógica.

Introducción

El acto de transmitir conocimientos y/o la repetición de acciones lleva mucho tiempo ocurriendo en las sociedades. La educación y la enseñanza han formado parte de estas de diferentes formas, en ocasiones concurriendo en una educación formal, más reglada y estructurada y, otras veces, dándose de una manera informal, teniendo lugar de manera espontánea y sin la

intervención de una institución educativa. Sin importar cómo ocurre, todo proceso educativo es significativo porque ayuda al individuo a adquirir conocimientos, habilidades, etc. permitiéndole aprender o mejorar en ese campo y, por ende, en la vida en general.

El principal objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la pedagogía y su concepción pasada, lo que se le solicita en el presente y lo que se le pide al futuro. Se considera imposible entender cómo es hoy sin tener en cuenta los antecedentes que tuvo y con una mirada en el futuro, pensar hacia donde se dirige, y si es posible y/o necesario empezar a cambiar ciertos aspectos. Se pretende reflexionar acerca de cómo ciertos acontecimientos han ido variando lo que se entiende por educación y por pedagogía, revisar algunas teorías educativas relevantes, una pequeña mención a la legislación que se ha desarrollado en las últimas décadas, así como qué problemas enfrenta hoy en día para ver cómo debería ser la educación para el futuro.

Así, el primer paso de este trabajo será definir brevemente aquellos términos que se trabajarán más adelante, con la intención de una mejor comprensión de estos. No se trata de dar múltiples definiciones de los conceptos, sino de que todas las personas sepan a qué se hace referencia. Por ello, se hace necesario definir dos vocablos que normalmente se utilizan como sinónimos, pero que tienen sus matizaciones. El primero de ellos es la instrucción; en la primera definición de la Real Academia Española (RAE) es la «acción de instruir», y si se busca esa palabra, la primera entrada recoge «enseñar, doctrinar», y como segunda entrada el «comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas» (Real Academia Española, 2024a). En cuanto al término educación, la primera entrada es la «acción y efecto de educar», mientras que la segunda explica que es la «crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y los jóvenes» (Real Academia Española, 2024b). Como se puede observar, la instrucción es un acto más concreto de transmisión de conocimientos o la manera de realizar una determinada acción, sin embargo, la educación es un vocablo más amplio porque implica no solo ese traspaso de conocimientos, sino que también se añaden los valores, las normas, etc. Concepción Arenal lo explicaba así: «Un hombre puede ser muy instruido y estar muy mal educado, y estar muy bien educado y no ser muy instruido» (1896).

Se debe también definir aquí el término pedagogía, para el que la RAE tiene múltiples acepciones: la primera de ellas, «Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil»; la segunda, «Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área»; la tercera, «Capacidad para enseñar o educar», y la última, «Actividad del pedagogo (l preceptor que instruía)» (Real Academia Española, 2024c).

Con estas definiciones se pretende dar un marco general, sin obviar que existen otras definiciones y que diversos autores/as han hecho matizaciones sobre estos conceptos.

La metodología utilizada para este trabajo es la histórico-educativa, se ha realizado una búsqueda de bibliografía especializada y específica sobre los temas que se presentan en este trabajo (concepto de pedagogía, educación...), localizando tanto fuentes primarias como fuentes secundarias que permiten realizar un recorrido por los epígrafes clave de este trabajo.

Algunas pinceladas de la historia de la educación

La educación e instrucción, como ya se explicó, han estado presentes en la sociedad desde hace mucho tiempo, y diferentes acontecimientos las han moldeado llegando a lo que se conoce hoy en día por ambos términos. En la historia de España ha habido diferentes momentos en que la educación ha sido la gran señalada, y, por ende, ha sufrido las injerencias de los políticos; sirva a modo de ejemplo las dos ocasiones históricas que siguen:

Así ocurrió cuando España perdió las últimas colonias (Cuba, Puerto Rico y Filipinas), Canales explicaba que

La pérdida de las últimas colonias en 1898 supuso un aldabonazo sobre los medios intelectuales españoles que desencadenó un discurso regeneracionista, el cual, a pesar de su heterogeneidad, coincidía en identificar a la educación como una de las principales causas del desastre [...] la crítica regeneracionista convenció a los políticos de la Restauración de que la consecución de un abanico de apreciados objetivos que iban desde el desarrollo tecnológico y económico a la formación de la conciencia nacional pasaba por la escuela y de que solo de una decidida intervención estatal cabía esperar una mejora de la lamentable situación educativa. (2013, p. 108)

O cuando los franquistas señalaban a los intelectuales del país como los culpables de todos los males que asolaban a España, ya que no comulgaban con los valores del régimen y, además, habían permitido que las influencias extranjeras arraigaran en España.

Como explica Canales, para los vencedores de la Guerra Civil la ciencia que se hacía en España antes del conflicto bélico tenía una serie de características negativas: el principal problema era que se había producido un alejamiento de Dios, el «endiosamiento» de la razón y el materialismo (Canales, 2009, p. 105). Cuando el régimen comienza a organizar la ciencia, cierra algunas de las instituciones más representativas que habían estado presentes en el primer tercio del siglo xx, como la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) para, posteriormente, crear otra institución (Consejo Superior de Investigaciones Científicas-CSIC), pero que esta vez sí estuviera imbuida de los valores nacionalcatólicos del régimen. En la mayoría de los casos, la peor suerte la corría el personal, el cual, en la mayoría de los casos, se encaminaba hacia el exilio. Esta realidad se repite con el profesorado que conformaba las Secciones de Pedagogía de las Universidades tanto de Madrid como de Barcelona.

Teorías educativas

No se puede/debe continuar este recorrido acerca de las nociones básicas de la educación-pedagogía sin recorrer algunas de las teorías educativas más importantes que formaron parte de ese desarrollo pedagógico que comenzó a mediados del siglo xviii. No se trata de realizar aquí un recorrido y explicación exhaustivo de cada una de las teorías educativas existentes, sino de mencionar aquellas que permiten una mejor comprensión de lo que ha sido y es la educación actualmente.

Uno de estos autores es Jean-Jacques Rousseau, que se convirtió en el máximo precursor del naturalismo pedagógico. Defendió que la razón sin lo natural no puede conducir a nada más que al error y al materialismo, señalaba que el educando debe ser libre para desarrollarse y no estar atado a un programa educativo.

La educación no puede desobedecer la normativa emanada de la naturaleza. Esto explica el inmanentismo rousseauniano: una tendencia natural y originaria en el hombre a la realización del bien. Intención que se cumple cuando éste se rinde a los impulsos, a las pasiones, a la necesidad que el Actor de las cosas ha depositado en la condición humana en el momento de su creación. (Vilafranca, 2012, p. 42)

Las obras que escribió eran complejas y se hicieron desde diferentes puntos de vista. Tal y como explica Domínguez Rodríguez, «Rousseau pretendía desarticular al hombre y a la humanidad para volverlo a articular con un nuevo contenido y para una sociedad mejor. Su riqueza radica en la variedad de sus significados» (2006a, p. 48). Algunas de sus obras más conocidas son *El Contrato Social* (1762) o *Emilio, o De la Educación* (1762).

Otro de los teóricos de la educación más relevantes fue John Dewey. Él pensaba que el niño aprende a partir de la experiencia, y, por ende, es necesario que el niño pregunte, indague, investigue y que esas acciones no se interrumpan o se nieguen, sino que se fomenten por parte del docente. Así, la educación es vista como «un proceso democrático de actividad guiado por el método científico» (Domínguez, 2006b, p. 67). La idea era que la escuela fuera como un laboratorio, donde el alumnado pueda someter a pruebas los conocimientos que se les imparten, por ende, no se trata de reproducir lo que tienes o te enseñan, sino aprender a crear tu propio punto de vista. Un cambio no menor si se tiene en cuenta cómo siguen estructurándose las escuelas hoy en día.

El movimiento de Escuela Nueva¹ se dio como crítica a la escuela tradicional, centrándose en quién debe ser el centro de

1. Existen diferentes trabajos que explican su recepción en España, algunos de ellos son: Pozo Andrés, M. del M. del y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação* 12(3), 15-44; Pozo Andrés, M. del M. del. (2003-2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* (22-23), 317-346 y Groves, T.R. (2013). El pasado, el presente y el futuro de una utopía. La Escuela Nueva y la renovación pedagógica. En M. G. Espigado Tocin, (dir. congr.), J. Gómez Fernández (ed. lit.), M.J. de la Pascua Sánchez (ed. lit.), J.L. Sánchez Villanueva (ed. lit.), C. Vázquez Domínguez (ed. lit.) *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal: XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 845-854). Universidad de Cádiz.

la escuela. Anteriormente, el papel central lo desempeñaba el docente, pero con esta nueva perspectiva era el alumnado el que tenía que ser el centro del proceso educativo. Hay que tener en cuenta que no fue una corriente uniforme, sino que bajo su nombre se concentraron buena parte de las teorías y reflexiones educativas que promulgaban otra manera de entender la escuela, aunque siguiendo el esquema de Cousinet (1959 como se citó en Narváez, 2006), la Escuela Nueva se puede estructurar en tres corrientes: la mística (con representantes como Rousseau, Sócrates o Platón, entre otros), la científica (con Binet, Piaget o Wallon) y, por último, la filosófica (con Dewey o Kerschensteiner).

Las teorías antiautoritarias se basan en la idea de que el individuo o, en este caso, el alumnado debe ser libre para comportarse, pensar, etc. frente a la imposición que realiza la escuela, normalmente, estableciendo cómo se debe comportar el alumno/a, qué debe aprender, cómo debe darse el proceso enseñanza aprendizaje, etc. Aunque no hay un solo movimiento bajo este paraguas (quizás uno de los más conocidos sea Summerhill) sí comparten una serie de cuestiones como:

Su revalorización del individuo y las críticas al autoritarismo de la institución escolar son el eco de las propuestas roussonianas, a las que se suma la tradición racionalista y el positivismo del siglo XIX que, al desterrar los dogmas y ensoñaciones religiosas, hace más libre al hombre laico. La educación antiautoritaria procura la expresión de los sentimientos y pasiones del niño, dada su bondad natural; las normas que rigen la relación educativa se elaboran para salvaguardar la libertad de todos, por ello afectan al educador, educando y la participación escolar. (Bernabeu y Colom, 2006, p. 84)

En la década de los sesenta se produjo un cambio más radical con respecto a lo que proponían los planteamientos educativos con las teorías de la desescolarización, que lo que defendían es que la educación ya no tuviera lugar en las escuelas, sino en otros lugares, y, por lo tanto, en último lugar, se defendió el cierre de las escuelas. Surgió en un contexto muy definido con un esplendor económico y el desarrollo, todavía incipiente, de las tecnologías. Algunos de sus defensores más conocidos son Iván Illich o John Holt. ¿Por qué se expresa la necesidad de cerrar las escuelas?, pues, tal y como explicaba Colom Cañellas, porque no

respondían a las necesidades de la sociedad, tardaban mucho en formar a los/as estudiantes, tenían un gasto económico elevado para llevar a cabo su función, etc. (Colom, 2006a y b).

Parte de la importancia de esta teoría es que siempre que ocurren ciertas cuestiones en educación se le achacan a la escuela características como las que se han explicado antes, y, como explica Jon Igelmo,

En un contexto de crisis profunda del sistema capitalista y del modelo de desarrollo y progreso que ha dominado las relaciones culturales, políticas, económicas, sociales y educativas desde mediados del siglo xx, y en un tiempo en el que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están transformando los pilares de la pedagogía moderna, pareciera que ha llegado el momento de repensar los límites y las posibilidades de cambio que ofrece un sistema agotado, deprimido y en evidente decadencia. (2012, p. 45)

Las teorías marxistas pusieron el énfasis en la necesidad de un cambio en la orientación de las escuelas que enseñan solo para una oficio o profesión; así, había escuelas que formaban en cuestiones manuales y otras que formaban intelectualmente. Esta división en la formación no es buena para ninguno de los grupos, ya que nadie tendrá una formación integral, y eso es precisamente lo que pretenden «... una formación que se asienta en una escuela que aporte el desarrollo manual e intelectual a todos, independientemente de su origen. La escuela ha de formar trabajadores intelectuales e intelectuales trabajadores» (Bernabeu, 2006, p. 113).

Por último, las teorías de la posmodernidad, como su nombre indican, son las más recientes y son aquellas que se centran en

una filosofía antihumanista y en consecuencia individualista, que en el plano de la educación se dirime en la hegemonía de la tecnología, en la importancia del saber y del conocimiento en la sociedad del futuro y en la necesidad de la innovación permanente. Para ello, se proponen una serie de cambios que necesariamente afectarán a la escuela, al profesorado, a los contenidos y por supuesto al aprendizaje. (Colom, 2006b, p. 135)

Este pequeño recorrido se ha realizado siguiendo el manual de Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona (Coords.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, que se utilizaba, y sigue utilizándose, en la formación de los futuros educadores y maestros/as. No se ha realizado de manera aleatoria, sino que se ha utilizado un manual académico para comprobar qué contenido se le imparte al alumnado de los grados relacionados con educación.

La educación en la actualidad. Retos y problemas

La educación está siempre presente en la sociedad, como ya se ha mencionado de una manera u otra, pero, para comenzar a debatir el papel que tiene en la sociedad actual, se debe partir de la función de la misma, y diferentes autores y autoras han trabajado en esto desde hace tiempo. Abbagnano y Visalbergh ya reflexionaron sobre la doble función que tenía la educación, transmitir los saberes que se consideraban válidos e indispensables para la humanidad, pero también ser capaces de incluir o corregir aquellos nuevos saberes que se necesitaban para hacer frente a situaciones que hasta ese momento no habían existido, ya fueran humanas o naturales (1992, p. 8).

Asimismo, Delors, en su informe dirigido a la UNESCO, *La Educación encierra un tesoro*, explicaba los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En el capítulo que le dedica, el cuarto, ya auguraba lo que sucedería en un futuro no tan lejano

El siglo **xxi**, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colec-

tivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. (Delors, 1996, p. 95)

Señala una de las grandes controversias del mundo actual, cuando más acceso a la información se tiene, pero también cuando más alarmas están saltando acerca de la veracidad o fiabilidad de los datos que se pueden consultar. Y se atreve a definir cuál va a ser el papel de la educación en este contexto, que tendrá que ser la guía que enseñe para que después las personas pueden desenvolverse en el mundo actual. Uno de los últimos debates que está afectando a la educación es la utilización de la «pantalla» en las aulas, ya sea a través de ordenadores, *tablets*, móviles... Tanto es así, que, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Canarias, en febrero de 2024, se ha publicado una resolución en la que se dictan las normas para el uso del móvil en los centros públicos canarios no universitarios (Gobierno de Canarias, 2024).

Esta regulación vino después de la pandemia COVID-19, la cual obligó, de una manera inmisericorde, al uso de la tecnología como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje,² y, aunque en ese momento fue la solución a una situación que de otra manera hubiera sido muy complicada, también señaló

[...] sus debilidades y con ellas las nuestras, las de toda la sociedad, instituciones, ciudades, familias, profesionales, el sistema educativo en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia al papel de la tecnología como oportunidad para el aprendizaje, los problemas de acceso y accesibilidad que afectan a buena parte de la sociedad, y las limitaciones observadas en competencias digitales docentes. (Sanvicén-Torné, 2021, p. 39)

Si logramos solucionar algunas de las cuestiones a las que se hace referencia, esta inclusión de las pantallas en las aulas podría

2. Entendiendo la realidad española como marco de esta afirmación, aunque no se puede obviar que sí hubo notables diferencias dependiendo de las condiciones socioeconómicas del alumnado. Asimismo, se debe tener en cuenta que en otros países el uso de la tecnología o del acceso a internet es menos cotidiano, por lo que el escenario educativo vivido no se puede traspasar sin contextualizar.

llegar a ser una medida beneficiosa pero con un uso racional, entendiendo esto como un uso planificado, pensado y, por supuesto, si el fin perseguido es educativo, evitando distracciones.

No se puede obviar que el alumnado que está ahora mismo en las aulas ha nacido en una época en la que el móvil, internet y las redes sociales han sido utilizados, en gran medida, de una manera continua desde su infancia, por lo que resulta casi imposible querer excluir estas tecnologías de las escuelas. Llegarán de una forma u otra, por lo que quizás ni siquiera sea «inteligente» dar la espalda a estos cambios. Lo que sí se debe hacer es tener formación (todos los sectores implicados: docentes, familias...) en las oportunidades, pero también en las dificultades que este uso puede generar. Una regulación de cuánto tiempo está el alumnado haciendo uso de estos, y diferenciar estos tiempos, como señala Sanvicén-Torné: «No es lo mismo usar mobil[sic]/tablet/ordenador para usos cotidianos de tiempo libre que como medios educativos para el aprendizaje. Pero tanto para lo uno y lo otro es imprescindible educación y formación» (2021, p. 40).

Como se puede observar, la educación siempre está modificándose para hacer frente a los cambios que vienen desde la sociedad, pero también deberíamos plantearnos aquí si es necesario realizar una serie de cambios desde dentro, que, como no podría ser de otra manera, también acabaría afectando a las cuestiones que se plantean desde fuera, pero que permitirá una reflexión sosegada acerca de para qué sirve la pedagogía en esta nueva realidad.

Reflexiones acerca de la educación

El papel de la educación siempre está en revisión. Normalmente, se pretende que la escuela o institución educativa añada más conocimientos, pero también valores o normas sociales a su impartición de las materias, lo que acaba resultando imposible de abarcar. Además, existen algunos sectores de la sociedad que cuando se habla de incluir ciertas asignaturas o contenidos a la educación entienden que lo que se está realizando es un adoctrinamiento en las aulas. Esto es una crítica que esgrimen los partidos políticos cuando sus «rivales» cambian la ley educativa. En las últimas décadas, España ha tenido bastantes cambios de

leyes educativas, y, hasta hace poco, los impulsores de las leyes eran únicamente dos partidos políticos: PSOE (Partido Socialista Obrero Español) y PP (Partido Popular). Al ser uno u otro los defensores y creadores de la ley, lo que ocurría es que el siguiente gobierno capitaneado por la oposición derogaba la ley anterior, lo que supone para el país un clima de inestabilidad educativa en la que tanto docentes como familias están acostumbrados a que las leyes educativas duren poco tiempo. Estos cambios no permiten una evaluación real y completa del funcionamiento y desarrollo de la ley, ni de la generación de estudiantes que se forma bajo su desarrollo, ya que no se da el tiempo suficiente para eso. Así, empezando por la más reciente, estas son las leyes educativas:

- Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) aprobada en 2020 y promulgada por el PSOE, con Isabel Celaá como ministra de Educación.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013 y promulgada por el PP, con José Ignacio Wert como ministro de Educación.
- Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en 2006 y promulgada por el PSOE, con María Jesús San Segundo como ministra de Educación.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada en 2002 y promulgada por el PP, con Pilar del Castillo como ministra de Educación.
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), aprobada en 1995 y promulgada por el PSOE, con Jerónimo Saavedra Acevedo como ministro de Educación.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990 y promulgada por el PSOE, con Javier Solana como ministro de Educación.
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), aprobada en 1985 y promulgada por el PSOE, con José María Maravall como ministro de Educación.
- Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), aprobada en 1980 y promulgada bajo el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD), con José Manuel Otero como ministro de Educación.

Como se pueden observar, los cambios producidos eran constantes, lo que parece señalar que las reformas tenían más que ver con una guerra ideológica entre los diferentes partidos políticos que con una reflexión sosegada y pausada sobre la educación y sus posibles puntos de mejora. El pacto educativo es una cuestión por la que se sigue esperando.

Aunque dentro de nuestras fronteras ya se acaba de ver la realidad, en los últimos años llegan desde otros organismos, en este caso internacionales, una serie de acciones que sí parecen estar teniendo un mayor consenso. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (aprobada en 2015) plantea una serie de 17 objetivos, los cuales tienen aparejados hasta un total de 169 metas, que tienen en cuenta de manera integral las esferas social, ambiental y ecológica. Como se puede deducir solo de la mención a los datos, es una agenda bastante ambiciosa que pretendía/pretende mejorar las condiciones del planeta de cara a las generaciones futuras. Algunos de estos objetivos eran, por ejemplo, el objetivo 1, que se titula «Fin de la pobreza», o el objetivo 2, «hambre cero».

Las revisiones realizadas hasta la fecha evidencian que no se están llevando a cabo tantos avances en el desarrollo de estos como era esperable. Así, en el informe Edición Especial (2023) publicado por Naciones Unidas, el secretario general de las Naciones Unidas dice en su prólogo:

A medio camino de la fecha límite para la Agenda 2030, el Informe de Progreso de los ODS, Edición especial, muestra que más de la mitad del mundo está quedando atrás. Los avances para más del 50 % de las metas de los ODS son endeble e insuficientes, y el 30 % están estancados o han retrocedido. Estos incluyen metas esenciales sobre la pobreza, el hambre y el clima. Si no actuamos ahora, la Agenda 2030 podría convertirse en el epitafio del mundo que podría haber sido.

La pandemia de la COVID-19 y la triple crisis del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación están teniendo repercusiones devastadoras y duraderas. Esto se ha visto amplificado por la invasión rusa de Ucrania, que ha provocado el aumento de los precios de los alimentos y la energía, así como del costo de la financiación, creando una crisis mundial del costo de vida que afecta a miles de millones de personas. (2023, p. 2)

Esta agenda está, o debería estar, inserta en todas las facetas de nuestra vida y, especialmente, en la educación con aquellos objetivos que plantean una educación de calidad y para todas las personas. No solo educativamente, sino también pensando en la realidad que tiene el resto de la población del planeta.

Con todos los datos expuestos, ha llegado el momento de contestar a esa pregunta que lleva formulándose en todos los apartados de este trabajo. ¿Cuál debe ser la educación del futuro? ¿Qué pedagogía se debe desarrollar? La educación debe preparar a las personas para su desarrollo futuro, no solo laboral, sino para el mundo cambiante en el que se deberán desarrollar como personas.

La educación debe dar las herramientas y conocimientos necesarios, pero evitando el adoctrinamiento. Se conocen diferentes momentos históricos en los que el adoctrinamiento ha sido un elemento central en la educación, como en el franquismo. Tanto la Sección Femenina como el Frente de Juventudes fueron organizaciones que adoctrinaron y controlaron a la juventud española durante años, revisando y censurando la información y favoreciendo el modelo de hombre o mujer que querían perpetuar. Además, se traspasaron los valores del nacionalcatolicismo sin aceptar cualquier otro ejemplo o modelo a seguir.

Antes de continuar, el adoctrinamiento debe ser definido, así, la RAE explica que es la acción de «inculcar a alguien determinadas o creencias» (Real Academia Española, 2024d). La siguiente pregunta es quién puede inculcar a alguien esas determinadas ideas o creencias en la sociedad actual, ya que existen varios agentes o instituciones que pueden hacerlo. Por ejemplo, los medios de comunicación pueden tener un papel central en el adoctrinamiento de la población, y, más concretamente, de los jóvenes. Y, actualmente, se puede pensar en las redes sociales y en su influencia sobre los más jóvenes, ya que ellos no contrastan la información que les llega a través de ese medio.

Por ello, la educación debe tener un papel central para intentar no «ayudar» por omisión al adoctrinamiento. En la escuela se deben favorecer los diferentes puntos de vista, no se trata en ocasiones de solo decir que se debe ser crítico, sino de mostrar a los estudiantes que en ocasiones existe más de una teoría o planteamiento para responder a las cuestiones, o que existe más de un punto de vista con respecto a un problema. Se trataría,

pues, de enseñar a través del ejemplo, y no solo de la palabra, las herramientas que permitirán al alumnado ser críticos. Así ayudaríamos a que los y las estudiantes tuvieran esa libertad para dudar y pensar diferente. Herrán, Fortunato y Álvarez explican:

Así, desde nuestra perspectiva, conceptuamos así adoctrinamiento: imposición normalizada de conocimientos sesgados promovida por un sistema-autor, con vocación de generalización en clave de ortodoxia, transmitidos, bien dogmáticamente, bien de modo que se excluya la validez de otras opciones concurrentes o concursantes formalmente comparables, bien de modo que en su comunicación se excluya la duda y/o bien sin dar opción a la discusión verdaderamente abierta, esto es, en la que se incluya la posibilidad cierta de autocrítica y rectificación, de conciencia de limitación o de error constitutivo (sistémico) o funcional (ideológico). (2023, p. 10)

Si se estudia esta definición, se observa que se entremezclan muchas cuestiones. En ocasiones, tanto los profesionales de la educación como la sociedad en general repiten ciertos patrones sin permitir que se dude de si son correctos o no. Otro ejemplo de esto ocurre cuando los padres y las madres dicen a sus hijos e hijas que hagan algo sin darles la posibilidad real de elegir o de plantear otras opciones, o cuando vuelcan en ellos sus sueños y planes de futuro sin pararse a pensar si es lo que realmente desean sus vástagos.

La población siente, en general, que es inocua ante las presiones o las noticias falsas o, por lo menos, no parece cuestionárselas, pero la realidad es bien distinta. Como explican Herrán, Fortunato y Álvarez (2023), es el medio idóneo para que el adoctrinamiento se desarrolle y haya entrado en nuestras sociedades y, por ende, en la educación. La mejor manera de hacerle frente es prevenirlo, es tener en las escuelas el pensamiento crítico, la diversidad de enfoques o miradas, etc., es volver a los debates y a las múltiples soluciones en vez de a la única verdadera, porque solo si se forma a los y las niños/as en la reflexión y en el pensamiento se podrá vencer al adoctrinamiento. Obviamente, es muy complejo, ya que la sociedad necesita perpetuar una serie de valores, normas y/o prejuicios, pero ¿qué puede hacer la pedagogía ante este desafío?

Algunos autores han propuesto una «Administración Educativa Independiente» o un pacto por la educación, pero lo que sí se debe tener claro es que la pedagogía es la llave para lograr que el adoctrinamiento no esté presente.

El adoctrinamiento es un fenómeno social y personal dual. Por ello, es interpretado de dos modos antagónicos: donde uno ve una actuación beneficiosa otro percibe un perjuicio educativo. Es imprescindible trascender la exaltación y la crítica subjetiva y aterrizar en la conciencia y la ecuanimidad. El campo menos sospechoso para hacerlo es la ciencia. En este caso, la Pedagogía, que incluye otras disciplinas. (Herrán, Fortunato y Álvarez, 2023, p. 21)

Se debe volver a pensar, o repensar, la pedagogía, qué se entiende por esta, qué se le exige o se espera de ella. Y, sobre todo, pensar para qué sirve la pedagogía en nuestra realidad educativa a la que se ha ido haciendo mención a lo largo de este trabajo. Cómo se debe enfrentar a un mundo donde la información es cada vez más accesible pero donde se reflexiona menos, dicho de otro modo...

Una Pedagogía exclusivamente centrada en la tecnología o en el desarrollo futuro de las neurociencias contribuye decisivamente a la amnesia pedagógica, a que los educadores abandonen la necesidad de formarse en la historia de la educación y en la valoración ética de los fines de la formación humana y de la convivencia social democrática. Por eso el texto propone que la Pedagogía del futuro debe buscar la elaboración de espacios educativos de resistencia, espacios de desaceleración, centrados en el desarrollo de la atención del alumnado, en el placer por aprender y en practicar la solidaridad y la construcción de lo común. (Meirieu, 2022, p. 70)

Como explica Philippe Meirieu, la pedagogía tiene dos principios fundamentales: la educabilidad y la libertad. La educabilidad es saber que todos los niños y las niñas aprenden y crecen, pero también se debe tener en cuenta que no se puede dar a cualquier precio, que hay cosas que no serían correctas ni éticas realizarlas. Precisamente por estos peligros detectados, se formuló el segundo principio, el de la libertad, pero esta no debe ser una libertad vacía o absoluta. Otra cuestión a la que hay que prestar

atención, es que debe ser el alumno/a o la persona la que aprenda y crezca, y no puede ser otra persona la que haga esas acciones por él/ella.

Una opción para el presente y futuro sería empezar a conjugar educación con palabras como desaceleración, placer por aprender (y no tanto por el resultado, es decir, disfrutar también del camino), reflexionar acerca de los para qué, ser críticos con las informaciones...

Conclusiones

La educación ha recorrido un largo camino, como se puede comprobar en este trabajo desde su definición y teorías educativas a la evolución legislativa. Sin embargo, los múltiples desafíos a los que se tiene que enfrentar no han menguado, sino que con el paso del tiempo parece que se han incrementado, tanto en tamaño como en dificultad.

Es necesario reflexionar acerca de qué es la pedagogía hoy en día, qué se pretende conseguir con ella y para qué sirve. Esto llevará a reconceptualizar la pedagogía al pensar en sus orígenes, valorando aquellos planteamientos que sirvieron y pueden servir en la actualidad.

No se debe olvidar que la pedagogía es más que la tecnología o la metodología que pueda darse ahora o en un futuro. Se deben recordar los dos principios fundamentales que la deben regir: educabilidad y libertad para lograr una sociedad mejor para todos/as.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. FCE.
- Arenal, C. (1896). *La educación de la Mujer*. Sucesores de Ribadeneyra.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r6p1>
- Bernabeu Rico, J. L. (2006). Las teorías Marxistas. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 112-134). Ariel.
- Bernabeu Rico, J. L. y Colom Cañellas, A. J. (2006). Las teorías antiautoritarias. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarra-

- mona (coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 83-98). Ariel.
- Canales Serrano, A. F. (2009). La política científica de posguerra. En A. Gómez y A. Fco. Canales. (eds.), *Ciencia y Fascismo* (pp. 105-136). Laertes.
- Canales Serrano, A. F. (2013). La modernización del sistema educativo español, 1898-1936. *Bordón*, 65(4), 105-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65407>
- Colom Cañellas, A. J. (2006a). Las teorías de la Desescolarización. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 99-110). Ariel.
- Colom Cañellas, A. J. (2006b). Las teorías de la postmodernidad y la Educación». En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 125-135). Ariel.
- Colom, A., J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2006). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel.
- Delors, J. (coord.). (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Grupo Santillana.
- Domínguez Rodríguez, E. (2006a). Las primeras teorías de la Modernidad pedagógica. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 45-64). Ariel.
- Domínguez Rodríguez, E. (2006b). El experimentalismo y el cientificismo de J. Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 65-82). Ariel.
- Gobierno de Canarias (1 de febrero de 2024). Resolución 8/2024 de la Viceconsejería de Educación por la que se dictan instrucciones para el uso de los teléfonos móviles en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad física y Deportes. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/20240201-resolucion-instrucciones-telefonos-moviles.pdf
- Groves, T. R. (2013). El pasado, el presente y el futuro de una utopía. La Escuela Nueva y la renovación pedagógica. En M. G. Espigado

- Tocin, (dir. Congr.), J. Gómez Fernández (ed. lit.), M. J. de la Pascua Sánchez (ed. lit.), J. L. Sánchez Villanueva (ed. lit.), C. Vázquez Domínguez (ed. lit.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal: XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 845-854). Universidad de Cádiz.
- Herrán Gascón, A. de la, Fortunato, I. y Álvarez Aguilar, N. T. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições* 34, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>
- Igelmo, J. (2012). Las Teorías de la Desescolarización; Cuarenta Años de Perspectiva Histórica. *Social and Education History* 1(1), 28-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317027589003>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 34, 69-81.
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Narvárez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere* 10(35), 629-636.
- Pozo Andrés, M. del M. del. (2003-2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* (22-23), 317-346.
- Pozo Andrés, M. del M. del y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação* 12(3), 15-44.
- Real Academia Española (2024a). *Instruir*. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/instruir?m=form>
- Real Academia Española. (2024b). *Educación*. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n?m=form>.
- Real Academia Española. (2024c). *Pedagogía*. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/pedagog%C3%ADa>.
- Real Academia Española (2024d). *Adoctrinar*. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/adoctrinar>.

- Sanvicén-Torné, P. (2021). Educación en/con el Espacio Virtual. Reflexiones a Pié de aula, de Calle i de Pantalla. En T. Vilaça y I. C. Viana (ed.), *Formação, Mediação e Supervisão: Desafios, Desigualdades, Emergências e Respostas em tempos de Covid-19* (pp. 35-53). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la Educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 19, 35-53. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.94>

Los procesos de subjetivación entre analíticas y plataformas digitales¹

MANUEL AREA-MOREIRA

Universidad de La Laguna

manarea@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0003-0358-7663>

ANABEL BETHENCOURT-AGUILAR

Universidad de La Laguna

abethenc@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3823-0835>

DAGOBERTO CASTELLANOS-NIEVES

Universidad de La Laguna

dcastell@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3230-8638>

JUAN JOSÉ SOSA-ALONSO

Universidad de La Laguna

jsosalo@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0001-5615-5536>

Resumen

Este capítulo reflexiona sobre la posibilidad de una educación auténticamente formativa en entornos mediados por plataformas digitales. Frente a la hegemonía del discurso que reduce la educación al mero aprendizaje —marcado por lógicas neoliberales, tecnocráticas y de capital humano—, se plantea la necesidad de recuperar su dimensión ética, política y subjetivadora. A través del análisis de referentes clásicos y contemporáneos, como Platón, Biesta, McClintock y

1. Este trabajo surge en el marco de reflexión del proyecto TED2021-130743B-I00, *La transformación digital de las titulaciones universitarias. Las analíticas académicas, las subjetividades y el rendimiento en tiempos prepandémicos y durante la COVID 19*. Convocatoria Proyectos de Transición Ecológica y Digital 2021. Agencia Estatal de Investigación (España).

Prange, se argumenta que la educación no puede entenderse como una simple transmisión de competencias, sino como un proceso de constitución del sujeto y de formación del carácter. En este marco, se cuestiona la tecnificación de la enseñanza y el ideal del alumno-cliente, proponiendo en su lugar una pedagogía del compromiso, del diálogo y de la presencia. Aunque se reconocen las limitaciones de las plataformas digitales, se concluye que una enseñanza educativa es posible en estos entornos siempre que se prioricen relaciones significativas entre educador, educando y saber. La clave no reside en el formato, sino en la orientación ética y formativa de la práctica docente.

Palabras clave

Plataformas digitales, metodología didáctica, subjetivación, justicia formativa.

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la cuestión de si es posible una educación soportada en plataformas digitales. Responder a esta cuestión exige, desde nuestro punto de vista, no tanto indagar en las características y posibilidades técnicas de estos entornos educativos, sino cuestionarse acerca de qué hace que la educación sea posible y, en función de ello, ver si las plataformas pudieran ofrecer posibilidad para que la educación ocurra.

Las posibilidades de la enseñanza educativa, hasta la fecha, venían dadas por las concepciones educativas de quienes la desarrollaban, y dependía de las habilidades docentes, encarnadas en los enseñantes. La educación y la enseñanza, cuando se traslada a las plataformas digitales, sigue dependiendo de las concepciones de base acerca de qué es y para qué sirve la educación, pero en términos de su práctica pasa a depender también de las posibilidades que esos entornos ofrecen, que ya no están encarnadas solo en los humanos que educan, sino que residen, además, en las posibilidades y características técnicas de esos entornos.

Estamos asistiendo, además, en los últimos tiempos a un incremento de la contestación social en contra de los procesos de digitalización de la enseñanza (Area, 2024) que, creemos, pueden venir dados por un traslado a lo digital de problemas que, en realidad, son previos e independientes de la digitalización. Pese a que, sin duda, lo digital haya contribuido a exacerbarlos.

Responder a la cuestión de si las plataformas pueden ser un entorno equivalente al presencial tradicional para el desarrollo de acciones educativas exige que, primero, indagemos en cuál es el sentido de la educación. En ese recorrido, trataremos de argumentar que buena parte de la crisis que se percibe hoy en torno a la educación tiene que ver con la hegemonía de la identificación de la educación y la enseñanza con el solo aprendizaje, y que esta hegemonía se gesta y desarrolla antes de la aparición de los escenarios digitales (aunque a la expansión de los escenarios digitales les haya venido muy bien esa interpretación reducida de la educación y, al mismo tiempo, han contribuido a su expansión irrefrenada). Aprovecharemos, también, para dar algunos apuntes acerca de los efectos que esa hegemonía deja tanto en el plano del desarrollo educativo de los individuos como en el plano de los sistemas democráticos.

Finalmente, y para tratar de avanzar una respuesta a la pregunta inicial, trataremos de comentar, como alternativa, cómo debería ser una enseñanza que conserve su naturaleza educativa para, con ello, reflexionar sobre si esos requisitos pueden ser soportados por las plataformas educativas.

¿Cuál es el sentido de la educación?

¿Para qué sirve?

Estas preguntas, fundamentales para cualquier educador, han sido objeto de un debate extenso y complejo que, en el pensamiento occidental, se remonta al menos hasta Platón.

Platón establece el nexo de esta cuestión con la idea de justicia (otro constructo que cuando se trata de abordar, por su complejidad, resulta abrumador). Sintetizando mucho, podríamos decir que para Platón (y luego para Aristóteles) la educación era el fundamento de la sociedad justa, articulada sobre la idea de que una sociedad así se sustentaba sobre el carácter de sus ciudadanos, previamente educados y formados de manera justa. La educación, por tanto, debería contribuir a la formación ética de los ciudadanos que, luego, como actores políticos, podrían contribuir al desarrollo de una sociedad justa y al bien común.

Esta es la idea básica que recupera McClintock (2016, 2019) a partir de su noción de *justicia formativa*. En cierto sentido, la

justicia formativa sería el fundamento de la «vida buena» (tanto en un sentido individual como social) y, también, de la propia democracia. Implícito en esta idea va el indisoluble compromiso de la educación con la formación moral del ser humano (o, si se prefiere, con la formación de su *carácter*), más allá del mero desarrollo de ciertas competencias técnicas, con más o menos valor instrumental y económico.

En el mundo *edutech*, remontarse a Platón (no para quedarse en él, sino para recordar el abigarrado discurso teórico al que da origen) tratando de indagar en la posibilidad de una educación entre plataformas digitales, muchas veces genera sonrisas cuando no miradas indulgentes considerando que quien escribe es una especie de ingenuo. Pareciera como si la tecnificación que nos rodea hubiera hecho obsoleta esa tradición discursiva y que el único referente válido para analizar y pensar sobre la educación es el análisis empírico de lo que se viene haciendo bajo la idea de educación (con o sin apoyo en las tecnologías).

Smeyers y Depaepe (2006), entre otros, ya refutaron esa creencia, y nosotros coincidimos en buena parte de sus argumentos. Lo que la educación *es, debe y puede ser* (sus elementos definitorios, distintivos –Herbart, 1989–) no depende de su tecnificación, sino de las condiciones del propio humano que la justifican y le dan sentido. Como ya escribimos y argumentamos en otro lugar (González Novoa, Sosa Alonso y Martín Hurtado, 2024):

La técnica no altera las necesidades y condiciones por las que el humano se «nutre». La educación es, también, en cierto modo, un nutriente. Un nutriente que no sólo nos capacita, sino que nos constituye. Y la forma en la que lo hace no depende del producto externo que se ofrece (el formato, más o menos tecnificado, de la educación), sino de las condiciones y requisitos del humano, que se han gestado en milenios de evolución y que no cambian, por mucho que se acelere todo a su alrededor. (p. 118)

En la cita anterior, la contraposición entre mera «capacitación» (desarrollar capacidades que soporten competencias) y la idea de constitución del humano (siempre, autoconstrucción, como subrayó Gadamer, 2011) nos remite a la confrontación entre las ideas de aprendizaje y subjetivación.

La educación, como proceso de influencia de las generaciones presentes sobre las generaciones futuras, está mucho más interesada en los procesos de subjetivación (o, en su origen, lo estaba), que en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, hoy las interpretaciones de la educación entendida como «aprendizaje» son hegemónicas y han provocado un discurso educativo totalmente subsidiario del que proviene de otros ámbitos, como la psicología, la sociología, la economía o la teoría organizacional.

Evidentemente, nuestra preocupación aquí no reside, solo, en el estatus subsidiario en el que queda la teorización educativa (sobre todo, en el campo que denominamos «didáctica»), ni tampoco en la dilución del discurso educativo en favor de «otros» discursos que deben ser permanentemente importados desde otras disciplinas. Ni siquiera la irrelevancia social a la que esta dinámica condena a las Ciencias de la Educación. Lo que preocupa es que este relato ha ido configurando una interpretación de la relación educativa que contribuye a su desvirtualización e instrumentalización.

Hay que decir que este proceso de desnaturalización de la educación, entendida como un mero instrumento al servicio del mercado que busca generar ciudadanos «laboralmente competentes» según los dictados de los discursos del funcionalismo y el efficientismo social, no es nueva (Paraskeva, 2022), ni siquiera podemos decir que surja con los procesos de digitalización de la educación. Esta tendencia instrumentalizadora es casi consustancial a la constitución de los sistemas educativos modernos, pero se empieza a exacerbar coincidiendo con los procesos de digitalización que, sinérgicamente, parecen haber acelerado y vigorizado la tendencia.

La hegemonía del discurso articulado sobre la visión reduccionista, que equipara educación con solo aprendizaje, se ha venido desarrollando a lo largo de todo el siglo xx y se instaura definitivamente a partir de sus últimas décadas (De la Herrán Gascón, 2024). No es el momento ni el lugar para hacer una descripción detallada del proceso. Baste decir que es solo una forma, heredera de la visión tecno-cientificista de la educación, de analizar, entender y explicar los procesos educativos que G. Biesta (2005) describe y desnuda muy bien (analizando, justamente, las proclamas de una plataforma de formación digital que se lanzó en el Reino Unido a principios de este siglo).

En su trabajo, Biesta identifica cuatro elementos que sustentan la concepción hegemónica de la educación como mero «aprendizaje»:

1. El surgimiento, desarrollo y expansión de las nuevas teorías del aprendizaje, provenientes del campo de la psicología. En particular, los desarrollos del constructivismo y las teorías socioculturales del aprendizaje.
2. El impacto del pensamiento posmoderno que cuestiona la modernidad y la Ilustración como proyectos viables o sostenibles, lo que ha debilitado la creencia ilustrada en la educación como vía de emancipación del individuo.
3. La eclosión de lo que se ha denominado la «sociedad del aprendizaje», vinculada a la idea de la «aprendizaje permanente», y la imposición, hegemónica e indiscutida, de la teoría del capital humano como guía y orientación de las políticas públicas (Tan, 2014). Se trata de una pervasiva y limitada interpretación del ser humano y su papel social como un mero actor económico (*homo economicus*, Foucault, 2007), que reduce a los individuos a ser «empresarios de sí mismos, optimizadores racionales de su beneficio», y los responsabiliza de manera exclusiva de su propio destino con el mensaje de «debes reinventarte, aprender continuamente, para adaptarte a una sociedad cada vez más cambiante». El negocio del *edutech* depende, en buena medida, de esta creencia.
4. Relacionado con lo anterior, o como detonante y facilitador de lo anterior, la erosión del estado de bienestar y el advenimiento del neoliberalismo. En realidad, neoliberalismo, adelgazamiento del estado de bienestar y responsabilización de los sujetos individuales, a los que se enfrenta entre sí en una lucha por la supervivencia (armados para la lucha por la vía del aprendizaje competencial que no solo los hace competentes sino también competitivos), forman un movimiento unitario que debe estudiarse en su conjunto. Las ideas de redistribución solidaria, basadas en la necesidad, se sustituyen completamente por la de mérito. Los ciudadanos pasan de ser receptores de servicios por parte del Estado a ser «consumidores» de servicios cada vez más privatizados, burocratizados y supervisados (la educación, por supuesto, también).

A todo lo anterior, nosotros añadimos la globalización y su daño colateral educativo más relevante: los estudios PISA (o cualquier otro estudio comparativo transnacional con pretensiones similares). Se trata de iniciativas que persiguen medir la eficacia de los distintos sistemas educativos (o de las universidades), con clasificación incluida, pero que, para lograrlo, requieren de despojar al proceso educativo de todo lo particular (lo local o circunstancial) y reducirlo a una maquinaria de entrada y salida de producción en masa de aprendizajes «competenciales y homologados» (Benner, 2009).

Los sujetos que se forman ya no son percibidos como sujetos integrales y agentivos (sujetos de su formación), sino como un simple agregado de competencias y, en consecuencia, el individuo es tratado como tal (objetos que ser formados o educados). Ya no interesa quién es la persona (qué le define como tal) y, sobre todo, qué quiere hacer con su vida. En el nuevo paradigma se sobrentiende que lo que interesa es saber qué competencias posee (o no). Competencias que, evidentemente, vienen determinadas por las «necesidades del mercado de trabajo» siempre imprevisible y cambiante. Por eso llegamos a concebir la educación como una especie de aprendizaje a la carta o «según necesidades» en permanente proceso de revisión y, también, de adquisición (se vuelven objeto de consumo). Las listas de objetivos, competencias y metas de la educación tienden a parecerse, cada vez más, a una lista de la compra de piezas (competencias) para la industria del aprendizaje (cada vez más tecnologizada, definiendo lo que conocemos por el *edutech*) en la que se ensambla y *tunea* al humano competente.

¿Qué efectos está provocando esta concepción empobrecida (y empobrecedora) de la educación?

Consecuentemente, la forma en que los seres humanos nos formamos se reinterpreta, se reduce y se desvirtúa en términos de una especie de lógica computacional, como si fuéramos mecanismos de consumo de datos a los que hay que alimentar con hechos y actividades (experiencias de aprendizaje), en un extremo, para que produzcan resultados de aprendizaje, en el otro.

El éxtasis de este delirio lo encontramos en el denominado «aprendizaje guiado por datos» (Shefel et al., 2019) que persigue la cuasiautomatización de la enseñanza, cediendo las decisiones educativas a un algoritmo que optimice el proceso (de aprendizaje, claro). El *lobby edutech* ha sido capaz de presentar todo esto como un valor asociado a otras ideas-fuerza con la que se suele acompañar: flexibilización de los aprendizajes, adecuación a las necesidades, eficiencia, etc. Ideas, todas ellas, que deben interpretarse como recursos de *marketing* que poco o nada tienen que ver con lo que de verdad importa (o debiera importar) a la educación.

Resulta sintomático recordar, con Paraskeva (2022), el revelador trabajo publicado por Bobbitt en 1912 bajo el título «La eliminación del despilfarro en la educación». En ese artículo ya se hacía énfasis en la importancia de la gestión científica para la escolarización. Bobbitt describía cómo los principios de Taylor eran aplicables al modelo trazado por Wirt, a quien Bobbitt describía como un ingeniero educativo. Además, sostenía que educar

al individuo según sus capacidades [requería] que los materiales del plan de estudios fueran lo suficientemente variados como para satisfacer las necesidades de cada individuo de una comunidad; y que el curso de formación y estudio fuera lo suficientemente flexible como para que el individuo pudiera recibir justo lo que necesita. (p. 269)

Parece claro que, un siglo más tarde, muchos discursos herederos directos de esa interpretación empobrecida de la educación (duramente criticada y refutada a lo largo de todo el siglo xx), a la postre, se han convertido en santo y seña del *edutech* y han acabado triunfando; aunque nos pese, la interpretación de la educación como solo aprendizaje es el signo de los tiempos.

Como decía Prange (2004), el discurso educativo actual ofrece conceptos, principalmente constructos psicológicos, que pretenden describir el proceso de aprendizaje aislado de lo que se aprende y de su contexto cultural. Sin desdeñar el efecto positivo y de mejora (de optimización) que, sin duda, ello pueda tener en los procesos de aprendizaje, la consecuencia es la de una educación que se practica como una especie de psicología aplicada,

eliminando o desconsiderando la imprevisible variabilidad de respuestas humanas a las posibilidades morales, mentales y estéticas de la educación (difícilmente encajables en los modelos cuasicomputacionales de la educación que describíamos anteriormente). Es el triunfo del diseño instruccional de la enseñanza (Seel et al., 2017; van Merriënboer, Seel y Kirschner, 2002), derivado de las teorías y modelos de aprendizaje, y de la patologización psicológica de quien no encaja en sus estándares.

Nada de ello es casual o inexplicable, sino que responde a las complejidades de un mundo que requiere de cada vez más altas dosis de flexibilidad y adaptabilidad al cambio, en el que la corrosión del carácter (Sennett, 2006) no solo es un efecto, sino un requisito. La vieja aspiración de la educación de contribuir a la conversión en sujeto (el imperativo de darse forma –von Humboldt, 2017–), para poder ser agente de su propia vida (Arendt, 2003), se ha convertido en un problema. Como ya dijimos en otro lugar (González Novoa, Sosa Alonso y Martín Hurtado, 2024), lo que parece imponerse hoy es la idea del «sujeto universal» capaz de adaptarse sin cortapisas morales a la vida nómada de los permanentes cambios en el mercado de trabajo:

... sujetos polivalentes (válidos para todo y permanentemente adaptables) y estandarizados. De esta manera son como barro: pueden adaptarse flexiblemente a las necesidades de mercado. La idea se reduce a la siguiente: renunciar a cualquier intento de darse forma (la ‘forma’ es no tener forma) y confiar en las posibilidades que nos ofrece la IA para, en cada circunstancia concreta y ante cualquier *reto competencial*, apoyarse en ese momento en las capacidades prestadas de la IA (ya empiezan a proliferar los listados de *prompts* que le dicen al sujeto humano *amorfo* lo que le debe decir a la máquina, para obtener lo que necesita). Nace el sujeto universal, intercambiable y sustituible: todos pasamos a tener las mismas capacidades. El sueño de la igualdad hecha realidad por la vía de la pérdida de la identidad (por no decir de la humanidad). (p. 123)

El modelo de subjetivación de la modernidad, basado en la idea de emancipación, regida por la razón ya no funciona. Si en su momento, con el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (Foucault, 1976, 1999), ese modelo pudo resultar adecuado, hoy, en plena infocracia (Han, 2022), ya no

lo es. Si hasta ahora lo que había era una regulación según un código moral propio, que debía alinearse con el dado por las leyes (que, en las sociedades democráticas y liberales, debían estar en consonancia y ser compatibles con las opciones individuales moralmente legítimas –Habermas y Rawls, 1998–) y generar esa capacidad de agencia que se convertía en la finalidad y objetivo de todo proceso educativo, en el que nos tomábamos en serio a nosotros mismos (Frankfurt, 2006), hoy esa concepción ya no parece seguir siendo válida.

La nueva autoridad ya no es ni moral ni legal. La nueva autoridad es la fuerza vinculante que se deriva de las necesidades organizativas, productivas o de mercado que se presentan en términos de «competencias (profesionales)» y que conducen a una permanente provisionalidad articulada sobre demandas sobrevenidas, reformas y cambios *ad hoc*, según las necesidades del «nuevo *statu quo*» (muchas veces definido por los últimos cambios dados en lo tecnológico y por las tecnológicas).

A esta nueva forma de autoridad se ha referido Prange como «técnicalidad» (Prange, 2004): «una situación en la que la dignidad de la ley y el valor de los imperativos morales son suplantados y sustituidos, si no demolidos, por el imperativo de las necesidades funcionales» (p. 505).

Frente a las fuentes de autoridad tradicionales (la moral o lo legal), la nueva autoridad es funcional, es «lo que funciona» (Smeyers y Depaepe, 2006), lo técnicamente apropiado es lo que vale. La importancia de los fines, los referentes morales, se diluye y se sustituyen por los medios, por lo que los nuevos recursos tecnológicos permiten hacer de manera eficiente (nadie parece preocuparse por si se debe hacer). Y esto rige también para la educación: el método, la forma y sus resultados (en términos de aprendizajes) deciden lo que es y debe ser y definen las pautas del comportamiento profesional educativo.

En consecuencia, el pensamiento único excluyente y dominante actual en torno a la educación como solo aprendizaje no solo reduce las relaciones educativas a una mera cuestión económica, que diluye al sujeto y pone en jaque su propia autonomía (léase libertad), sino que además ha traído consigo una devaluación del papel y relevancia de la profesionalidad de los docentes (Ball, 2003b, 2003a) y, sobre todo, como afirma Biesta, socava los fundamentos mismos de la democracia (Biesta, 2005).

Sin embargo, a la luz de nuestra tradición de pensamiento educativo occidental, si bien la educación debe tener, sin duda, una función social en la que el aprendizaje juega un papel esencial, no puede limitarse a ello. También debe ser capaz de actuar en el plano de un desarrollo emancipador individual, en lo que podríamos denominar el desarrollo ético de los ciudadanos, la formación de su carácter o, en expresión de Biesta (2006), contribuir a su subjetivación.

Aprendizaje *versus* subjetivación ¿por qué la educación no se colma con el «solo aprendizaje»?

Situar en el aprendizaje el referente único o exclusivo de la educación implica subsumirla a una intención o agenda cerrada. La instrumentaliza. Convierte al educando en un objeto, en un medio para lograr un fin. Aunque solo sea por no vulnerar el imperativo kantiano, debería evitarse cualquier gesto que convierta al humano en un medio para el logro de un fin, por muy loable que sea este. Como hemos argumentado, el desenlace de ese proceso es la desvirtuación de lo educativo y, lo que es peor, neutraliza cualquier posible resistencia de los educadores.

Para argumentar la distancia y la diferencia entre «aprendizaje» y la amplitud de lo educativo empezaremos diciendo lo obvio, que las tareas de la enseñanza y las posibilidades del aprendizaje, si bien mantienen una relación, son dos ámbitos de actividad perfectamente diferenciados tanto en términos conceptuales como en términos prácticos: los agentes o responsables de la acción son distintos (en un caso, quien enseña, en el otro, quien aprende), así como en términos de la propia acción (una cosa es la enseñanza, o la educación, y otra es el aprendizaje, o la formación).

Más relevante aún es la diferencia en «visibilidad» entre un fenómeno y otro. Mientras que la actividad que entendemos por enseñar es «visible», la del aprendizaje es totalmente íntima, opaca... no puede ser observada. Solo podemos observar su efecto cuando afirmamos que «alguien ha aprendido algo» (Prange, 2012). Según Prange, el aprendizaje (su proceso, su estructura íntima) es la gran incógnita del conjunto del proceso educativo, no puede conocerse de manera directa sino solo por su efecto.

Para Prange, este «detalle» pone en cuestión la propia posibilidad de conocer realmente qué es el aprendizaje, su funcionamiento y, con ello, la validez de las teorizaciones sobre el mismo. Si esto es así, pretender construir todo el discurso educativo o didáctico («enseñanza centrada en el aprendizaje» es el eslogan de muchos centros educativos actuales) poniendo como referente al «aprendizaje» resulta un cierto contrasentido; tratamos de definir un proceso (el de la enseñanza) a partir de un elemento que, en el mejor de los casos, solo puede ser conocido por sus efectos. Efectos que, de eso sí podemos estar seguros, resultan de un cúmulo de conexiones intimísimas y personales del aprendiz, y por ello, como hemos argumentado, invisibles, y sobre las que, en el fondo, la enseñanza tiene una limitada capacidad de control.

La enseñanza no causa el aprendizaje (Prange, 2012) o, en una expresión más poética, «entre el enseñar y el aprender la distancia es infinita» (Bárcena, 2018). Sin embargo, estamos acostumbrados a pensar en esos dos términos en una relación cuasiunitaria, como si formasen parte de un todo. Una especie de *ying/yang* didáctico o educativo.

Esteve (1983) ilustra bien cuál es el problema: «En el lenguaje corriente, y sin mucha precisión, llamamos educación al conjunto de los procesos de aprendizaje que realiza una persona» (p. 19). Pese a que la teoría educativa distingue ambos planos de manera taxativa (Marrero Acosta y Sosa Alonso, 2020), «en el lenguaje corriente...», como dice Esteve, se tienden a integrar y a identificar (obsérvese que Esteve define la educación como «el conjunto de procesos de aprendizaje...»). Y no solo en el lenguaje corriente. La propia didáctica refiere constantemente a «actividades de E/A (enseñanza/aprendizaje)», dando a entender tanto una causalidad como una cierta unidad indisoluble. Esta concepción es ya casi un automatismo mental en nuestro entorno, hasta el punto de hay quienes empiezan a ver en ello un serio problema (De la Herrán Gascón, 2024).

La asimilación de ambos aspectos conlleva, *de facto*, la implantación de mecanismos de evaluación y mejora (o incluso de control) de la enseñanza, al medir su calidad en función del aprendizaje. Esta lógica, como hemos argumentado, resulta incoherente por la desconexión entre ambos extremos, reduciendo la educación a una «tecnología de producción de aprendizajes» y

sometiéndola a los mismos criterios de calidad de cualquier sistema tecnológico. De hecho, muchos centros educativos, bajo esta premisa, se someten voluntariamente a auditorías y controles de calidad propios de otros sectores, donde sí existen procesos de producción tecnológica, lo que burocratiza la enseñanza y aliena al profesorado (Ball, 2000; Ball y Olmedo, 2013).

Sin embargo, la educación y la enseñanza no son, propiamente, «una tecnología» ni deben ser consideradas en ese plano de reflexión. Si acaso, deben ser consideradas como una «tecnología blanda» (Prange, 2004) de resultados siempre inciertos y que debe valorarse en función de aquello que la define intrínsecamente, no en términos de sus efectos o resultados (que,afortunadamente, no dependen solo de lo que se enseña o de cómo se enseña).

Frente a la asociación enseñanza/aprendizaje (E/A) a la que estamos tan habituados, sería, quizá, mucho más útil y clarificador el planteamiento que hace Uljens (2005, 2023) introduciendo un tercer elemento en esa relación: E-S-A (enseñanza-estudio/sujeto-aprendizaje). Recuperar esa idea, la de la existencia de un agente mediador imprescindible entre las tareas del enseñar y las tareas del aprender, por la vía del estudio o de la figura del sujeto es, a nuestro juicio, fundamental para romper algunas de las perversiones y desviaciones que venimos señalando.

Resulta muy revelador que, en un trabajo retrospectivo de su obra y, al mismo tiempo, con ambiciones de síntesis de lo fundamental de su teorización sobre el currículo y la enseñanza, W. F. Pinar (posiblemente, uno de los teóricos del currículo más reconocido e influyente a nivel mundial) decidiese dedicar su primer capítulo precisamente al «estudio» (Pinar, 2015) apoyándose, entre otros, en un trabajo de juventud de Robert McClintock que llevaba el significativo título de *Toward a Place for Study in a World of Instruction* (McClintock, 1971).

¿Por qué esa invocación al «estudio» como mecanismo mediador entre la enseñanza y el aprendizaje? En una primera interpretación (y atendiendo al momento en el que se publica el ensayo de McClintock), podríamos deducir que es un canto al academismo rancio del pasado. La época en la que se consideraba que la educación académica debía tener una orientación de memorismo enciclopédico. Pero no es el caso. El discurso de McClintock va justo en el sentido contrario. Se apoya inicialmente en el ejemplo

de Montaigne y relata la concepción de este acerca de la enseñanza y el aprendizaje:

El conocimiento pasivo era menos importante que el trabajo de indagar, y la instrucción autoritaria simplemente provocaba la pasividad de la mente juvenil. La enseñanza y el aprendizaje podían impartir conocimientos, mientras que el estudio conducía a la comprensión, por la que las cosas conocidas se hacían propias y pasaban a formar parte del propio juicio, y «la educación, el trabajo y el estudio sólo tienen por objeto formar eso». (p. 162)

En realidad, lo que tanto Pinar como McClintock (apoyándose en la lectura de Montaigne, Erasmo, Platón o Sócrates) nos pretenden recordar es el imprescindible valor del sujeto como agente de su propia educación (y de su aprendizaje), convirtiendo a la educación más que en un proceso de aprendizaje en un proceso de subjetivación.

La educación como proceso de subjetivación es un tema que ha sido reiteradamente abordado por G. Biesta (1998, 2005, 2020a, 2020b), confrontando dos formas paradigmáticas de entender la educación y que él denomina como «paradigma del cultivo» frente al «paradigma del yo». En ningún caso debe entenderse esta última como una aspiración de educación egológica, sino como aquella que se propone la exhortación al sujeto para que actúe como tal: sujeto de su propia existencia, director de su propia vida.

Más allá de la idea del «cultivo» del humano competente, lo que se perseguiría es la promoción del sujeto responsable, con criterio y agencia moral. Como ya señalamos en otro lugar (Sosa Alonso et al., 2023):

Es en el marco del paradigma de educación entendida como «cultivo» (por otra parte, hoy dominante) en el que el alumnado queda convertido en una *máquina productiva*, en expresión de Han (2022), orientando la educación bajo las premisas de la Teoría del Capital Humano, como un proceso cuyo objeto principal es la inducción al mercado de trabajo. (p. 8)

¿Significa esto que a la educación (y a la enseñanza) no le interesa el aprendizaje? En absoluto. Sin embargo, lo que viene

a significar es que, más que buscar solo el aprendizaje en sí, de manera directa, lo que debería interesar a la educación o a la enseñanza es cómo inducir en el alumnado los procesos adecuados que, en su caso, acabarán promocionando, entre otros efectos, esos aprendizajes. ¿Cómo se hace esto, de manera educativa?

Biesta (2003), apoyándose en Lévinas (2002), propone hacerlo entendiendo la relación educativa como una forma de «violencia trascendental» (expresión que debe ser entendida, en el marco del discurso levinasiano, como una irrupción o intrusión en el ser) que provoca al estudiante a salir del ensimismamiento del mero «conocer» (o aprender) y fuerza a «responder» en un sentido más dialógico que dialéctico.

Se trata de establecer un tipo de relación dialógica que desestabiliza lo obvio, que pone en tela de juicio «las necesidades del presente», lo que el alumno o alumna «cree» necesitar saber (póngase esta idea en relación con la cantinela de la educación a la carta, flexible y adaptable a las necesidades del alumnado) y que, incluso, pone en tela de juicio la relación del alumno con esas supuestas «necesidades del presente» (es decir, pone en cuestión, incluso, lo que cree saber de sí mismo y de su relación con el mundo).

Frente a la posición del alumno-cliente, demandante de un «saber» que cree necesitar para poder competir en el mercado de trabajo (de manera directa o indirecta), lo que se sugiere es recuperar la relación educando-maestro en la que se le induce a cuestionar y a cuestionarse acerca de aquello que el alumno cree saber y sobre aquello que no sabe (y, por eso, no puede demandarlo) y que el maestro sí ve (y en eso radica su valor y la necesidad de la presencia del educador en la relación).

Lo que un alumno puede aprender de este cuestionamiento no es solo un contenido o aprendizaje, en el sentido en el que habitualmente lo entendemos, sino que puede ser desafiado a hacerlo en un gesto que lo coloca en un primer plano y lo singulariza como sujeto no solo de su propio aprendizaje, sino como agente director se propia vida. Esto no tiene nada que ver con la cosificación del educando, sino más bien con todo lo contrario, con su subjetivación y con la exigencia de hacerse «plenamente presente en la relación».

Nada de esto puede ser «tecnificado», en el sentido de que una enseñanza orientada en estos términos no obedece a una

«técnica» determinada. El cuestionamiento, o la problematización, como la describe Uljens (Uljens y Kullenberg, 2021; Uljens y Ylimaki, 2017), no puede ser prefigurada. Surge en y de la propia relación. Nos remite a abandonar la impostura pedagógica y asumir una pedagogía de la plena presencia (Bárcena, 2012) en la que tanto educando y educador están plenamente comprometidos, en ese momento y en ese lugar, con la relación. Dispuestos a asumir, ambos, los riesgos que una relación de esa naturaleza implica (Biesta, 2020b).

Como afirma Biesta (2003):

Creo que esto sugiere una pedagogía que ya no se basa principalmente en el conocimiento, sino en algo que podríamos denominar «justicia». No cabe duda de que se corre un riesgo, tanto para los alumnos como para los que se atreven a enseñar. Sin embargo, puede que sea un riesgo que merezca la pena, e incluso que sea bueno correrlo. (p. 67)

El pedagogo alemán K. Prange (2012) ofrece una visión complementaria y, quizá, más concreta del «cómo» hacer esto indicando que el gesto educativo fundamental que permite conectar la enseñanza con el aprendizaje, en el sentido que venimos comentando, es lo que él denomina como *zeigen* (en alemán, «señalar» y, a la vez, «mostrar»).

Lo que Prange quiere poner en un primer plano es que con ese «señalar» el educador produce un doble gesto de señalamiento: por un lado, le señala al alumno la existencia, la presencia, de un contenido o tema de enseñanza, la porción de la cultura que, en ese momento, su saber hacer como educador, su experiencia y su tacto (van Manen, 1998) le indican que es sobre lo que el alumno/a debe fijar su atención; por otro lado, con ese señalar está señalando al propio alumno, al que, con ello, exhorta a hacer algo con ese contenido o porción cultural (autoactividad del educando), atendiendo al principio fichteano que Herbart asumiera como uno de los principios de lo que él denominaba enseñanza educativa (Herbart, 1984, 1989). Ese *zeigen* implica también un «mostrar» el conocimiento que es evidenciado o actuado (*enacted*) por el educador (o debería ser expuesto), lo que nos proporciona reminiscencias que conectan con la dimensión estética de la educación, soporte de la *auctoritas* del educador (Foucault, 1983).

Conclusión ¿es posible una enseñanza educativa entre plataformas digitales?

La cuestión que encabeza este apartado solo tiene sentido plantearla para intentar determinar si es posible una educación subjetivadora (no cosificadora) entre plataformas digitales. Nuestra respuesta, en principio, es que sí... con matices.

Hemos señalado algunos requisitos y exigencias que debe cumplir la enseñanza para que devenga en educativa, con el significado que venimos defendiendo. Y creemos que, con dificultades, esos requisitos pudieran ser satisfechos, también, en entornos virtuales.

Volviendo a McClintock (1971) y la descripción que hacía del entorno de aprendizaje que había construido Montaigne, la realidad es que una enseñanza educativa puede, perfectamente, ocurrir a distancia y entre educadores y educandos que se separen incluso centurias en el tiempo. No es la presencialidad o el contexto de enseñanza el que marca la pauta de la posibilidad de la educación, sino el tipo de interacción que se produce entre educador, educando y contenido. Depende más de la forma en la que el educador y educando se relacionan que del contexto (presencial o virtual) en el que lo hacen.

La forma de la enseñanza importa. Se trata de conseguir, por medio del *zeigen* de Prange, o del «giro en la mirada» que plantea Benner (Benner y Stepkowski, 2012), que el alumno se sienta interpelado, que fije su atención sobre el «tema» o material de estudio y que atienda a la conminación que le hace el educador de «que haga algo con ello». Se trata, en palabras de Prange, de mirar hacia el mundo y, en ese mirar, aprender y construirse como sujeto. Y esto es algo que se ha venido consiguiendo con simples libros desde siempre. Nada impide que se pudiera seguir logrando en entornos digitales (incluso con mayor facilidad).

Infinito (2003), desarrollando el enfoque educativo de Foucault, señala tres condiciones clave para una interacción educativa significativa: 1) crear espacios seguros y adecuados que permitan a los educandos explorar diversas dimensiones morales, mentales y estéticas; 2) concebir el currículo como genealogía, entendiendo el conocimiento como construcción social sujeta a revisión y transformación, y 3) fomentar una actitud crítica que vincule la comprensión del presente con la voluntad de cambiarlo.

Nada de esto parece incompatible con la enseñanza en plataformas digitales. Lo esencial es asumir la importancia y gravedad de la educación y actuar en consecuencia. Si, en cambio, se perpetúan modelos centrados exclusivamente en el aprendizaje –donde el educando es tratado como un cliente que acumula competencias según las exigencias del mercado–, no habrá diferencias significativas entre la educación presencial y la virtual. Es más, para este enfoque instrumental, el aprendizaje a la carta en entornos digitales podría ser incluso más eficiente.

Asumida, además, esa premisa, la cuestión del uso educativo de estos espacios queda reducida al problema de la datificación y el uso responsable de datos (Selwyn, Pangrazio y Cumbo, 2022; Selwyn et al., 2023) que, como vemos, se ha convertido en la «gran cuestión» en torno al uso de estos recursos, aunque ese tema no tenga nada que ver con lo educativo.

Por el contrario, frente a la idea del alumno-cliente (que viene acompañada de ideas como satisfacción inmediata y a ultranza, sometimiento del criterio docente a las «necesidades, supuestas, del alumnado», aprendizaje sin esfuerzo o educación sin frustración, aunque sea leve), lo importante es recuperar la idea del alumno responsabilizado de su proceso formativo al que se le reclama estar permanentemente presente en el mismo.

Referencias

- Area, M. (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación. En M. Kap (ed.), *Didáctica y tecnología. Encrucijada, debates y desafíos* (pp. 38-65). EUEM.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the Education Economy: Towards the Performance Society? *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.
- Ball, S. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV(37), 87-104.
- Ball, S. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54,

85-96. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación*, 30(2), 73-108.
- Benner, D. (2009). La estructura de la formación general en el currículo básico de los sistemas educativos modernos. Una propuesta de encuadramiento teórico-educativo de PISA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-18.
- Benner, D. y Stepkowski, D. (2012). Die Höhle als Metapher zur Beschreibung von Bildungsprozessen. Eine Studie zur Transformation von Platons Höhlengleichnis in Bildungstheoretisch Relevanten Diskursen. En *Bildung und kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung* (pp. 45-66). Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29(1), 1-16.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 61-68.
- Biesta, G. (2005). Against learning Reclaiming a language for education in an age of learning. The language of education. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66. <https://www.scup.com/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2020a). Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1011-1025. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>
- Biesta, G. (2020b). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bobbitt, J. (1912). The Elimination of Waste in Education. *Elementary School Teacher*, 12, 259-271.
- De la Herrán Gascón, A. (2024). Más allá del aprendizaje. Beyond Learning. *Revista Boletín REDIPE*, 13(6), 16-36.
- Esteve, J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En V.V. A.A. (ed.), *Teoría de la educación. El problema de la educación. Límites*.

- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). Discourse and truth: the problematization of Parrhesia: 6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct–Nov. 1983. Berkeley University. <http://foucault.info/documents/parrhesia/>
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es la Ilustración? En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 335-353). Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. FCE.
- Frankfurt, H. G. (2006). *Taking ourselves seriously & Getting it Right* (D. Satz, ed.). Stanford.
- Gadamer, H.-G. (2011). La educación es educarse. *Revista de Santander*, 6, 90-99.
- González Novoa, A., Sosa Alonso, J. J. y Martín Hurtado, M. D. (2024). The Need to Slow Down Higher Education: Beyond a Centrifugal Entertainment University. *En-Claves del Pensamiento*, 36, 105-131. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>
- Habermas, J. y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Paidós.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Schöningh.
- Herbart, J. F. (1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. En K. Kehrbach & O. Flügel (eds.), *Sämtliche Werke* (Vol. 2). Scientia.
- Infinito, J. (2003). Ethical Self-Formation. A Look at the Later Foucault. *Educational Theory*, 53(2), 155–171. <https://doi.org/10.3366/nfs.2003.008>
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (6a). Sígueme.
- Marrero Acosta, J. y Sosa Alonso, J. J. (2020). Apuntes para una teoría de la formación. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 33, 15-30. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.02>
- McClintock. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teachers College Record*, 73(2), 1-33. <https://doi.org/10.1177/016146817107300201>
- McClintock, R. (2016). Formative Justice: The Regulative Principle of Education. *Teachers College Record*, 118(10). <https://doi.org/10.1177/016146811611801001>
- McClintock, R. (2019). *Formative Justice*. The Reflective Commons-Co-laboratory for Liberal Learning.

- Paraskeva, J. M. (2022). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies* (2nd ed.). Palgrave McMillan.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752594>
- Prange, K. (2004). Bildung: a paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501-509.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung* (2ª). Ferdinand Schöningh.
- Seel, N. M., Lehman, T., Blumschein, P. y Podolsky, O. (2017). *Instructional Design for Learning*. Sense Publishers.
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken-Rensfeldt, A. y Perrotta, C. (2023). Making Sense of the Digital Automation of Education. En *Postdigital Science and Education*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00362-9>
- Selwyn, N., Pangrazio, L. y Cumbo, B. (2022). Knowing the (Datafied) Student: The Production of the Student Subject Through School Data. *British Journal of Educational Studies*, 70(3), 345-361.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Shefel, M., Broisin, J., Pammer-Schindler, V., Ioannou, A. y Schneider, J. (eds.) (2019). *Transforming Learning with Meaningful Technologies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7>
- Smeyers, P. y Depaepe, M. (eds.) (2006). *Educational research: Why 'what works' doesn't work*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5>
- Sosa Alonso, J. J., Bethencourt Aguilar, A., Castellanos Nieves, D. y Area Moreira, M. (2023). Digital educational platforms and formative justice. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7923>
- Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411-445. <https://doi.org/10.3102/0034654314532696>
- Uljens, M. (2005). *School Didactics And Learning* (2nd ed.). Psychology Press (Taylor & Francis Group).
- Uljens, M. (ed.) (2023). *Non-affirmative theory of Education and Bildung*. Springer.
- Uljens, M. y Kullenberg, T. (2021). Non-affirmative school didactics and life-world phenomenology: Conceptualising missing links. En E. Krogh, A. Qvortrup y S. Ting Graf (eds.), *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue* (pp. 185-203). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13173.70888/1>

- Uljens, M. y Ylimaki, R. (2017). Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. En M. Uljens y R. Ylimaki (eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 3-145). Springer Open Access. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_1
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Merriënboer, G. J. J., Seel, N. M. y Kirschner, P. A. (2002). Mental Models as a New Foundation for Instructional Design. *Educational Technology*, 42(2), 60-66. <http://eric.ed.gov/?id=EJ664920>
- Von Humboldt, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Reclam. Philipp Jun.

La inteligencia artificial en la formación de docentes normalistas, ¿desarrollo o limitación del pensamiento humano?

ERNESTINA BENÍTEZ OLASCOAGA

Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón

academica2012@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3191-4070>

J. JESÚS ALBARRÁN BENÍTEZ

Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón

jjalbarran@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0009-0004-1642-7102>

FERNANDO VILLA VÁZQUEZ

Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón

ferviva1@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8331-4192>

Resumen

El objetivo general del escrito fue identificar las ventajas y desventajas del uso de la inteligencia artificial (IA) en estudiantes que se forman para docentes, con la finalidad de reflexionar sobre los beneficios, afectaciones y la implicación ética para los estudiantes de educación superior. Para ello, se realizó una investigación con enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo. Utilizamos el método biográfico narrativo: se hizo uso de narrativas para acceder a las voces de los estudiantes a fin de conocer el uso que hacen de la inteligencia artificial durante su formación profesional. La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón, que se ubica al sur del Estado de México, una entidad federativa localizada en el centro de la República Mexicana. Los resultados y conclusiones obtenidos dan cuenta que los estudiantes reconocen la importancia del uso de la IA para realizar varias actividades en su formación profesional, pero también son conscientes que el

abuso de esta puede afectar el desarrollo cognitivo, ya que limita su capacidad de análisis, reflexión y pensamiento crítico.

Palabras clave

Inteligencia humana, inteligencia artificial, formación docente, ética y profesión docente.

Introducción

La comunicación que se comparte en este documento proviene de una investigación que versa sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en estudiantes normalistas, en la Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón, ubicada en el sur del Estado de México, en el centro de la República Mexicana. El problema detectado fue el abuso de esta en la elaboración de trabajos. El objetivo fue documentar las ventajas y desventajas del uso de la inteligencia artificial en la formación de docentes en la Escuela Normal.

La investigación obedece a experiencias que empiezan a aparecer en la institución en cuanto al uso de la IA por parte de estudiantes en la elaboración de trabajos y presentaciones como organizadores gráficos, resúmenes, ensayos, etc., pero también ha sido utilizada en la elaboración del documento para la obtención del grado, por lo que nos preguntamos si con esta herramienta los estudiantes están potenciando su capacidad de pensar, si ayuda en el desarrollo de la reflexión o si favorece la lectura de realidad, considerando las implicaciones éticas en el uso de la IA, y cuáles son los retos que enfrentamos los docentes ante esta nueva realidad, cómo enfrentamos dichos retos y cómo nos preparamos para enfrentarlos.

Las categorías teóricas que fundamentaron la investigación fueron inteligencia artificial desde la postura de Chas (2020) y Diego, Morales y Vidal (2023); formación docente, de Gorodokin (2012) y Delgado (2013), y ética de Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) y Mora et al. (2023). La metodología en la que nos apoyamos fue el método biográfico narrativo, de Bolívar, Segovia y Fernández (1998).

En los hallazgos, los estudiantes reconocen la importancia del uso de la IA para realizar varias actividades en su formación pro-

fesional, pero también son conscientes de que el abuso de esta puede afectar el desarrollo cognitivo, ya que limita su capacidad de análisis, reflexión y pensamiento crítico.

Método

Antecedentes

Desde hace algunos años, a raíz de la aparición y el auge de la inteligencia artificial a nivel mundial, en las instituciones educativas se ha venido acrecentando el uso de esta herramienta entre los estudiantes para múltiples propósitos: realizar escritos o gráficos que tienen que ver con alguna tarea ordinaria, de fin de curso, algún trabajo de titulación o la presentación de exámenes en línea, entre otras aplicaciones.

Sin embargo, hay quienes utilizan la IA no como una herramienta de apoyo o una guía para sus propias construcciones intelectuales, sino que la utilizan en lugar de su propio pensamiento y análisis; es decir, que se ha propiciado más el uso de la inteligencia artificial que el uso de la inteligencia natural, humana, dando lugar a mentes más lentas y menos creativas porque todo, o casi todo, se deja en manos de este recurso tecnológico actual.

La evolución de esta herramienta ha sido vertiginosa, y para sustentar esta percepción basta con citar un párrafo del artículo de De la Cruz y Dormido (1989), titulado «Inteligencia artificial: pasado, presente y futuro»:

Imaginemos que estamos en el futuro. Un estudiante está en la biblioteca de su colegio buscando información para un proyecto de investigación. Afortunadamente tiene al lado un terminal de computador, pero desgraciadamente nunca ha tenido tiempo de aprender a usarlo. Con cierto enojo y desconfianza teclea en el terminal: ¿Tienes alguna información sobre la industrialización en el siglo XIX? Para su alivio, aparecen en la pantalla unas palabras que dicen: «Por supuesto, ¿qué necesitas saber?». El estudiante murmura en voz alta «lo que necesito saber es como influyó la invención del telar de Jacquard en las tendencias automatizadoras posteriores». Para su sorpresa el computador le responde de viva voz: «¿quieres esta información estructurada como un informe, o prefieres mantener

una conversación interactiva?». El estudiante opta por mantener una conversación interactiva y el computador le dirige a través de una sesión de preguntas y respuestas, hasta que el estudiante decide que tiene toda la información que necesita. Por último, el estudiante le explica al computador para qué necesita los datos y éste le da su consejo sobre la forma más provechosa de utilizar la información dada. Volvamos al presente. Por supuesto, no existe en la actualidad ningún computador con la capacidad de la maravillosa máquina de la historia anterior. Sin embargo, las semillas para que eso se pueda realizar existen ya en los laboratorios de investigación, y algunas de las tecnologías involucradas están convirtiéndose en realidades comerciales. (p. 9)

En este texto se puede apreciar que los autores hablan de una realidad que en sus tiempos (finales de los años 80) es solo producto de su imaginación; no obstante, hoy en día, esa situación ficticia es, de hecho, una realidad palpable: las máquinas y los seres humanos se comunican, interactúan para hacer tareas específicas, sencillas y/o complejas, que tienen el propósito de hacer más eficiente el logro de metas definidas en un menor tiempo y con un mínimo de esfuerzo.

Para tener más claro cómo ha sido la evolución de la IA a través del tiempo, Olivares (2024) hace una división de tres etapas:

1. El inicio: 1950-1980

- En 1950, el matemático británico Alan Turing propone un test para determinar la «inteligencia de las máquinas», sentando precedentes para acuñar la definición de inteligencia artificial.
- En 1951, se fabrica la computadora Ferranti Mark I, que realiza cálculos complejos.
- En 1961, se crea Unimate, el primer robot industrial para armado automotriz.
- En 1969, Shakey se convierte en el primer robot móvil capaz de identificar su entorno para moverse.
- En 1979, Stanford Cart logró moverse automáticamente salvando obstáculos, sentando las bases para la creación de vehículos autónomos.

2. Avances y desafíos: 1980-2020

- En 2004, el primer vehículo autónomo recorre 131 millas en el desierto, con lo que descubre su potencial para la industria automotriz.
- En 2011, IBM Watson, una supercomputadora, gana a campeones humanos en el popular concurso televisivo *Jeopardy*.
- En 2018, OpenAI lanza GPT-2 para realizar escritos y responder preguntas similares a las que harían los humanos.
- En 2020, Microsoft presenta DeepSpeed y T-NLG, modelos de generación de lenguaje para generar textos inéditos.

3. La era moderna de la IA 2020-actualidad

- En 2020, OpenAI presenta GPT-3, diez veces superior a T-NLG, que procesa textos y poesía como los humanos.
- En 2021, OpenAI lanza Codex, que asiste a los programadores y desarrolladores, generando códigos automáticamente.
- En 2022, OpenAI presenta ChatGPT, un chatbot de IA, que, aunque con errores en las respuestas, generó un debate sobre su impacto en la sociedad.
- En 2023, OpenAI desarrolla GPT-4, donde además de texto considera imágenes, entrando en competencia con Google, que, a su vez, lanza Google Bard, un chatbot con eficiencia considerable.
- En 2023, ChatGPT se expande a nivel mundial con más de 100 millones de usuarios y, en ese mismo año, GPT-4 alcanza puntuaciones superiores al 88 % en exámenes y pruebas realizadas con alto grado de dificultad.

A partir de este recorrido por el tiempo, se puede apreciar el gran avance que ha tenido esta herramienta, que es excelente para facilitar los trabajos del ser humano, pero que también puede, si se hace un mal uso de ella, ser perjudicial y hasta peligrosa para la sociedad.

Específicamente en la formación de docentes, a medida que los estudiantes van conociendo esta herramienta y algunas plataformas que la ofrecen, van haciendo uso de ella para realizar tareas y trabajos, en la mayoría de los casos como apoyo, pero la

tendencia es a ir creando una dependencia que les limita el pensar propio, por lo que se abre un gran punto de debate acerca de las ventajas y desventajas de su uso.

Cornejo-Plaza y Cippitani (2023) escribieron un artículo de revista denominado «Consideraciones éticas y jurídicas de la IA en Educación Superior: Desafíos y Perspectivas», en el que el objetivo principal era analizar las oportunidades y desafíos de la IA en la educación, así como sus regulaciones éticas y jurídicas, considerando su aplicación en la educación. La investigación fue de carácter documental, aludiendo a regulaciones legales en el uso de la IA. Concluyeron que la IA y los sistemas de lenguaje generativo son herramientas eficaces para lograr el conocimiento, siempre y cuando no se transformen en un vector de mera información y acumulación desestructurada de datos. Además, se hace imperativo una alfabetización en los entornos educativos, a fin de entender cómo se utiliza la IA, enfatizando en la ética en la investigación, la integridad científica, así como el respeto a los derechos fundamentales derivados de su uso.

Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) elaboraron un artículo titulado «Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)», que tuvo como objetivo analizar y explicar el auge de la IA en el ámbito educativo, las incógnitas sobre sus usos y los aspectos éticos, factores que repercutirán en los usuarios de estas tecnologías (docentes y estudiantes). Es un ensayo cuya base metodológica es la investigación documental en el que se destaca la idea de formular consensos para que los sistemas educativos de cada país deban delimitar cómo utilizar los datos de los actores implicados en el uso de la IA (docentes y estudiantes); además de asumir que la IA cambiará el papel del docente, previéndose que se hará cargo de la mayor parte de la enseñanza y la evaluación basadas en el conocimiento, lo que hará que este colectivo pueda centrarse en los aspectos sociales de la educación. Por otro lado, se acepta que la IA se está convirtiendo en un catalizador para reformar la educación bajo nuevos esquemas pedagógicos que permitirán un mayor énfasis en el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje flexible, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autorregulado, mejorando así la calidad educativa en general.

Mora et al. (2023) presentan un estudio cuyo propósito fundamental es examinar y analizar las cuestiones éticas y las responsabilidades asociadas con la integración de la IA en instituciones privadas de educación superior en Ecuador. En él se proponen identificar y comprender los dilemas éticos específicos que surgen en este contexto, así como delinear las responsabilidades de las partes involucradas, incluyendo a desarrolladores de tecnología, administradores educativos, profesores y estudiantes. El estudio se realizó con una metodología mixta, con enfoque cuantitativo y cualitativo, tomando como sujetos de investigación a estudiantes y docentes de escuelas privadas de educación superior de Ecuador. Las conclusiones a las que llegaron fueron que el 68 % de los participantes considera la ética «muy importante», indicando una prioridad compartida para abordar cuestiones éticas en la adopción de tecnologías educativas; además, la percepción de que las instituciones educativas deben asumir una «alta responsabilidad» (60 %) destaca la expectativa de liderazgo ético por parte de las instituciones privadas de educación superior. Sin embargo, el 30 % que indica una «responsabilidad moderada» sugiere la necesidad de un mayor compromiso institucional en la gestión ética de la IA.

Pertinencia del estudio

El investigar acerca del uso de la IA en la formación inicial de docentes es de gran importancia si tomamos en cuenta las consideraciones siguientes:

- La IA es una herramienta que tiene una aplicación no solo en el campo educativo, sino en cualquier ámbito de la vida de los seres humanos, por lo que el investigar para conocer sus pros y sus contras es de gran valía, ya que puede potenciar su utilidad o prevenir consecuencias no deseadas por su uso inapropiado.
- En el campo de las comunicaciones sociales, el uso de la IA agiliza los procesos y les da claridad, pero al mismo tiempo se convierte en un peligro para los usuarios de estas plataformas comunicativas, porque hay delincuentes que pueden hacer suplantaciones de identidad y realizar extorsiones que pueden ir desde pérdidas económicas, abusos sexuales a adultos y menores, privación de la libertad e incluso pérdidas humanas.

- En lo que se refiere al campo de la educación, el uso de la IA puede ser una tentación constante, ya que como se ha dicho, al ser una herramienta demasiado útil para estudiantes y docentes en la elaboración de tareas y trabajos, se puede llegar a convertir en una especie de adicción cuya dependencia puede resultar en la supresión del pensamiento analítico de quienes la utilizan, creando estudiantes y docentes automatizados y con un pensar y actuar mecanicista y carente de reflexión y toma de decisiones propias.

Contexto de la investigación

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón, que se ubica al sur del Estado de México, una entidad federativa localizada en el centro de la República Mexicana. La institución es formadora de docentes y, actualmente, atiende una matrícula de 810 estudiantes de situación económica media-baja, distribuidos en los cuatro grados de tres especialidades: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, donde los estudiantes tienen acceso a internet y hacen uso de la IA, dado que la escuela cuenta con espacios y aulas con acceso a la red. El entorno en el que se desenvuelven los estudiantes es adecuado, con apoyo familiar y educativo, para realizar sus actividades tanto escolares como sociales o individuales, sin omitir las posibilidades de caer en situaciones de vicios cuando no hay una adecuada dirección familiar y/o pedagógica.

En lo que se refiere al ámbito institucional, se cuenta con más de 90 docentes preparados, la mayoría habilitados con grado de maestría y doctorado, con competencias didáctico-pedagógicas requeridas para conducir a los estudiantes en el logro de los aprendizajes esperados de acuerdo con los planes y programas de estudio vigentes.

Perspectiva teórica

La investigación se sustenta en los enfoques y conceptos básicos relacionados con el problema de investigación, los cuales son inteligencia artificial y humana y su relación con la formación

docente en la escuela normal, de la que demanda un uso ético de la herramienta en cuestión.

Inteligencia humana

La inteligencia humana se demuestra cuando el sujeto «es capaz de pensar creativamente, de reconocer las similitudes y las diferencias, de analizar la información, solucionar problemas, asociar las experiencias pasadas con las presentes, aprender de los errores, comprender las ideas abstractas y filtrar la información» (Zullinger, 1998, p. 27). Una apuesta de la formación docente es que los estudiantes normalistas fortalezcan la capacidad de solucionar problemas de la profesión docente, y no solo reproduzcan información que proporciona la IA. Al respecto, Calviño (2012) afirma que «la inteligencia es eficiencia, adecuación, organización tendiente al éxito y que la psiquis humana es un universo de complejidad propia» (p. 16), la cual no puede ser suplantada por la inteligencia artificial.

Algunos rasgos o cualidades que caracterizan a la inteligencia humana, desde la mirada de diferentes autores que se han interesado en tema son:

- Las cualidades esenciales de la inteligencia humana dependen del intercambio de sustancia, energía e información, mediante las cuales los humanos pueden adaptarse y transformar el entorno social (Bateson, 1993). En esta concepción hay un uso de la inteligencia humana en la transformación del entorno.
- Para Bateson (1985), la inteligencia humana tiene como cualidades fundamentales el ingenio, sagacidad, creatividad e innovación; cualidades necesarias para la transformación del entorno.
- Son útiles en el acceso y manejo de la información, lo que puede hacer más eficiente la gestión del conocimiento como vía para su actualización epistemológica (Herrscher, 2003). Esta es una visión de crecimiento y desarrollo humano.
- Desarrolla la intuición para anticipar, prever y predecir acontecimientos (Bateson, 1985). Este es otro aspecto de la inteligencia humana que la hace diferente de IA.
- Capacidad lógica para resolver problemas mediante el desarrollo de los principios, formas y métodos de investigación; es decir, cultivo de complejos procesos mentales: conceptos,

juicios, razonamientos, memoria, análisis, síntesis, comparación (diferenciación y analogía, asociación y disociación), inducción, deducción, clasificación, generalización, etc. (Hegel, 1974; Zullinger, 1998). Esta es una concepción más compleja de la inteligencia humana por la cantidad de procesos que la constituyen.

- Desarrollo diferenciado, personalizado y contextualizado a un entorno socio-cultural concreto de las inteligencias múltiples (comunicacional, lógico-cognitiva, espacio-temporal, musical, kinestésica y emocional) en cada individuo y en cada grupo o colectivo humano (Gardner, 1995). En esta visión se consideran varias inteligencias humanas y no solo una general.
- La constituyen los aspectos cognitivo y afectivo, como base del desarrollo de las inteligencias lógico-cognitiva y emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995). En esta se resalta el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo.
- Desarrollan cualidades profesionales y humanas: conocimientos, aptitudes, hábitos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y valores (Tobón, 2008).

La suma de todas estas cualidades da una idea global e integradora de lo que implica la inteligencia humana y, desde ahí, poder pensar lo similar y diferente con la IA, para determinar el uso adecuado de esta última.

Inteligencia artificial

La inteligencia artificial ha venido a revolucionar y a generar la necesidad de revisar el trabajo docente, ya que, si no nos actualizamos en el uso de herramientas recientes, además de vernos atrasados, no estaremos a la altura de los nuevos retos en la formación de docentes para valorar y orientar a los estudiantes en el uso adecuado de estas herramientas tecnológicas.

La inteligencia artificial es definida como la emulación de la forma de pensar y del razonamiento humano por parte de las máquinas. Así mismo, también se define como la disciplina que se encarga de crear sistemas capaces de razonar y tomar decisiones como un ser humano (Chas, 2020). Lo anterior advierte ventajas y riesgos en la formación inicial de docentes; en las primeras, se puede utilizar como auxiliar en el diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; en cuanto a riesgos, habrá

que valorar si potencia el desarrollo intelectual y cognitivo de los estudiantes.

Las plataformas más utilizadas por los estudiantes actualmente son Chat GPT (por sus siglas en inglés *Generative Pre-trained Transformer*), que fue creado en 2022 por la empresa Open AI (Diego, Morales y Vidal, 2023), y Gemini, de Google, que tiene una aplicación similar a la anterior, pero perfeccionando la posibilidad de instrucciones por voz y vídeo, de tal forma que un *prompt* o instrucción de texto se puede sustituir con reconocimiento de voz y el recorrido de imágenes para obtener información precisa.

Formación docente

La formación docente que se lleva a cabo en la Escuela Normal tiene varias características, entre las más destacadas, para la investigación que se realiza y parafraseando a Gorodokin (2012), son la articulación entre la enseñanza y aprendizaje y el vínculo entre la teoría que se adquiere y la práctica que con ella se realiza. Estas están relacionadas con las habilidades que la Escuela Normal desarrolla.

La realidad contemporánea demanda roles docentes activos en el uso de alternativas pedagógicas. En estas hay cabida para estrategias basadas en la inteligencia artificial, siempre y cuando se privilegie el desarrollo del pensamiento crítico, que rebasa el sentido de entrenamiento y repetición que promueve el enfoque conductista de la educación.

En el paradigma indagador, reflexivo o crítico, la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica; se forma al profesor con capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas (Delgado, 2013).

Si asumimos que la formación docente debe sustentarse en el desarrollo de un pensamiento crítico, el último paradigma es el más adecuado para ello; sin embargo, al aceptar el uso contemporáneo de la inteligencia artificial, habremos de mantener las alertas suficientes para evitar que se caiga en la repetición de pasos, ideas, puntos de vista, etc., obtenidas desde algoritmos u otros mecanismos ajenos al propio sujeto.

Ética y formación profesional

Con respecto a la ética aplicada a la formación profesional, las preguntas que deben hacerse constantemente tanto los educadores como los estudiantes son

¿cuál es el papel de la IA en la educación?, ¿podrá la inteligencia artificial cultivar el pensamiento crítico en la mente de los estudiantes?, ¿cómo cambian o pueden cambiar los rápidos avances en IA, la forma en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden? (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023, p. 41)

Aunado a esto, Mora et al. (2023) mencionan que la ética es un sistema de principios y valores que guían el comportamiento humano, delineando lo que es considerado correcto o incorrecto, justo o injusto. En el contexto educativo, la ética implica la aplicación de estos principios morales a las decisiones y acciones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de la información.

Recuperamos las ideas del filósofo José Pablo Feimann (2018), de nacionalidad argentina, que, en su libro *Una filosofía para América Latina*, afirma que el pensamiento autónomo es siempre revolucionario, de ahí la importancia de que los estudiantes normalistas sepan pensar y no solo reproducir contenido de la IA. Feimann le apuesta a un pensamiento diferenciado del pensamiento hegemónico de las grandes potencias. Creemos que las instituciones formadoras de docentes tenemos el reto de generar docentes que sepan pensar, sean críticos y construyan nuevas realidades.

Como ser vivo, el hombre puede desarrollar el intelecto a partir del ejercicio del discernimiento, el análisis, la interpretación y la comprensión, cualidades que lo hacen un ser autónomo, con capacidades ilimitadas para transformar su entorno social y profesional.

Perspectiva metodológica

La investigación tiene un enfoque cualitativo desde la mirada de Rodríguez, Gil y García (1999), con un paradigma interpretativo (Krause, 1995) y utilizamos el método biográfico narrativo (Bolívar et al., 1998). Se hizo uso de narrativas para acceder a las

voces de los estudiantes a fin de conocer el uso que hacen de la inteligencia artificial para elaborar trabajos académicos y documentos recepcionales, como tesis de investigación e informes de prácticas profesionales.

Desde una mirada epistémica, la investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquellos propios de la perspectiva hermenéutica o interpretativa, cuyo objeto de análisis son fundamentalmente textos discursivos (Denzin y Lincoln, 2006; Flick, 2004; Vasilachis, 2006; Bolívar et al., 1998). Esta metodología nos permitió comprender las dimensiones subjetivas de los jóvenes e interpretar sus ideas sobre el uso de la inteligencia artificial durante su formación profesional

También la investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, en el que el investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda experimentar las vidas narradas. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos. Según Bolívar et al. (1998), la investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; un intérprete o investigador, que interpela, colabora y «lee» estos relatos para elaborar un informe; textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado, y lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

Es importante comprender el objetivo de la investigación biográfica que, según Bolívar et al. (1998), es la narración de la vida mediante una reconstrucción retrospectiva, principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). Se le da mucha importancia a la apertura al diálogo, la conversa para acceder a las historias, relatos de los jóvenes normalistas sobre la IA en su formación docente.

El modo de recoger información (auto)biográfica puede ser variado, usando instrumentos interactivos, como el cuestionario autobiográfico, autobiografía o autoinforme, o recurrir a la entrevista autobiográfica (Bolívar, 2001, p. 56). Para desarrollar la investigación se usó la entrevista biográfica, porque esta es la base de los métodos biográficos, ya que la oralidad es la fuente más importante de la investigación biográfica.

El objetivo de una entrevista biográfica según Bolívar et al. (1998) es la narración de la vida, «construir la propia vida como totalidad» (p. 161), mediante una reconstrucción retrospectiva, principalmente, aunque también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras.

Resultados

Narrativas sobre el uso de la IA

Narrativa de Alberto

Hoy en día es muy común el uso de la IA, mejor conocida como la inteligencia artificial, la cual es a su vez diversos programas o plataformas que permiten a una persona escribir textos o realizar algunas actividades con una mayor facilidad, siendo esta última su función principal. El acceso a esta es muy sencillo, pues solo basta con tener acceso a internet y a las diversas plataformas en que opera la IA. Considero que la principal ventaja de la IA es facilitar el desarrollo de actividades desarrolladas por equipos de cómputo. Por su contraparte, en las desventajas entra el posible plagio como principal.

En lo personal opino que hacer uso de chat GPT es algo si bien no ilegal, sí perjudicial para la mente humana, ya que limita la capacidad del pensar y del raciocinio y le quita esos puntos extras a una persona para desarrollarse como crítico en un tema o al redactarlo. Actualmente, he estado trabajando con plataformas como Canva, que me facilita bastante la elaboración de organizadores gráficos.

Muchos hoy en día hacen bastante uso de la IA, debido a lo común que esta se ha vuelto en la actualidad. En mi persona opino que esta debería de utilizarse como una última ruta de escape cuando se terminan las ideas, llamémoslo así, o cuando se cuenta con un tiempo límite y se necesita un poco de ayuda. Reitero solo hacer uso como una herramienta de apoyo más, no como metodología de tareas, ya que, como anteriormente mencioné, el uso de estas mismas no ayuda ni al pensamiento crítico ni cognitivo de las personas, mucho menos si se abusa de estas.

Personalmente no me gusta hacer uso de la IA por las razones que ya he mencionado, y desconozco si mis compañeros hacen

uso de la misma; y, si así lo fuera, espero que no lo hagan en abuso y, como sugerencia, que se limiten al momento de utilizarla recomendándoles por igual que el esforzarse por algo al final da frutos, sobre todo si se aventuran en el área del desarrollo personal ampliando su pensamiento crítico.

Narrativa de Javier

La inteligencia artificial es una herramienta que ha sido utilizada por jóvenes estudiantes de educación media-superior y superior, en la cual agiliza los trabajos, y por eso su popularidad. Un recurso tecnológico que genera textos, documentos, imágenes, etc. con la recolección de información específica de diversas fuentes, rehaciendo uno totalmente diferente y complementario.

En los pocos momentos que he llegado a utilizar este recurso fue de forma didáctica, pues este fue el medio para generar imágenes para un cuento infantil, donde describía las características específicas que quería de algún ambiente o personaje y se obtenía el resultado llamativo y original por parte de la plataforma de Adobe Photos.

He dejado a un lado las plataformas que realizan escritos o documentos, pues, desde mi punto de vista, caer en una costumbre y dejar de pensar, razonar y reflexionar, son habilidades que se me harán difícil retomar poco después. En un hipotético caso, lo llegaría a utilizar de manera didáctica, en todo caso, mostrando a los alumnos la maravilla que se puede encontrar en internet.

Las ventajas que le encuentro como docente en formación es la aplicación dentro de las aulas como un recurso en cuanto al diseño de material más innovador y llamativo para los alumnos, como es el caso de las imágenes. De manera personal, puedo utilizar medios que me apoyen en la redacción de ideas, leer la propuesta que me ofrece y, desde mi punto de vista, darle mi propia autoría al escrito, sin dejar a un lado la reflexión y crítica.

Una de las desventajas que encuentro en el uso de este tipo de herramientas, sobre todo las generadoras de textos, es porque hace al alumno pasivo, dejando de pensar, reflexionar y emitendo su crítica de un tema en específico, además de no desarrollar un aprendizaje significativo en los alumnos.

Considero que chat GPT es una herramienta muy dinámica y que puede sacar de un apuro en situaciones cuando existe un

bloqueo mental, clarificando las ideas y saber guiar la redacción; ese sería el uso que le otorgaría a esta plataforma. Sin embargo, he escuchado en diversas redes sociales que el uso de esta herramienta es solo para generar la redacción, leen unos cuantos párrafos y con ello complementan su documento, algo que no trae beneficios propios en cada uno de los alumnos y que dentro de la clase aporta muy poco, solo es con el objetivo de tan solo cumplir con la tarea, trabajo en clase, etc. La única plataforma en la cual me he apoyado para un trabajo es Adobe Photos, donde se pueden generar cualquier tipo de imágenes describiendo detalladamente lo que desees.

Sobre Chat GPT nunca he tenido la oportunidad de explorar su plataforma, solo he escuchado la manera en que se usa, tal vez entre a navegar pronto para conocerla más a fondo y analizar qué beneficios me puede traer.

Opino que aquellos estudiantes que abusan de ese tipo de herramientas solo caen en un conformismo y pasividad que en un futuro no les atrae beneficios, dejan a un lado muchas habilidades que pueden ir desarrollando al momento de leer, redactar, reflexionar. Considerando que puede contener un cierto porcentaje de plagio, el escrito lo hace nulo y con poco argumento de su parte.

Considero que el utilizar de mala manera herramientas generadoras de textos de la IA, el pensamiento crítico queda fuera de esta ecuación, pues te ofrece un texto ya hecho, en donde solo copias y pegas al documento, sin reflexionar y expresar su crítica de manera personal, haciendo que esta habilidad no se desarrolle en plenitud.

Es por eso que la IA puede afectar un poco su aprendizaje cognitivo, pues evaden su deber de escribir, lo que hace una manera de reflexionar y expresar lo que aprendiste de algún modo, donde plasmas el conocimiento más significativo y desde el propio punto de vista concentra y nutre de mejor manera el texto.

Desconozco en su totalidad si mis compañeros hacen uso de este tipo de plataformas de IA, tal vez por vergüenza, porque no los descubran, no mencionan su uso. Si se usa de manera correcta, puede traer beneficios muy favorables, en donde puede ser un guía para la redacción de textos; sin embargo, abusar y sentir la confianza de utilizarlo como si fuera de su autoría, ya

se vuelve éticamente erróneo y, sobre todo, afecta totalmente en su rendimiento académico a la hora de evaluar ese tipo de conocimientos.

A aquellos alumnos que abusan de la plataforma de IA, les recomiendo que no dependan tanto de ese tipo de recursos, que se limiten a generar sus propios escritos, a adentrarse a una infinidad de conocimiento y aprendizaje por descubrir, potenciar su capacidad reflexiva y crítica, y utilizarlo solo como guía, pero solo hasta ahí. Además de conocer herramientas provechosas en cuanto a su formación como docentes, en el uso didáctico que mejore su práctica educativa dentro de las aulas.

Narrativa de Adelfa

La inteligencia artificial es una herramienta digital que tiene la finalidad de facilitar investigaciones, redacciones, opiniones, correcciones, etc.

Regularmente, cuando me siento estancada o quiero hacer una investigación concreta y rápida, o cuando por más que busco en internet no encuentro lo que busco en distintas fuentes o ninguna me convence, recurro a Chat GPT para hacer cualquier tipo de pregunta, sugerencia y hasta para sacar algunas ideas.

En el caso de mi formación docente, la mayoría de veces, cuando mi maestra titular me da el tema con el que tengo que trabajar y tengo la idea del proyecto que quiero hacer o alguna actividad, siempre me gusta saber la opinión de mis compañeros o de alguna otra maestra para retroalimentar; entonces, también recurro a la opinión de Chat GPT, pues logra organizar mis ideas y darme otras sugerencias de estrategias que puedo implementar, es aquí donde también lo analizo, corrijo y ajusto como mejor a mí me guste.

Del mismo modo, pasa para realizar algunas tareas que me solicitan, pero, es aquí donde entran las desventajas que tiene esta herramienta, pues muchos de mis compañeros también la conocen. Sin embargo, queda mucho que decir sobre la ética que tienen para usarla, ya que muchos no se toman el tiempo ni siquiera de leer lo que están copiando y pegando, dejando a un lado su pensamiento crítico y su desarrollo cognitivo.

Por tal razón, creo que la IA no es algo tan novedoso, que el copiar y pegar en nosotros, los alumnos, ha existido desde que empezamos a hacer uso de Google y Wikipedia; he de decir

que, simplemente, esto ha evolucionado y ahora tenemos la facilidad de encontrar de una forma más rápida y concisa lo que buscamos.

Yo opino que el uso de Chat GPT es bueno, siempre y cuando se le dé un uso autónomo con responsabilidad y ética, pues es una herramienta que llegó para quedarse y difícilmente podremos deshacernos de ella.

En cuanto a mis compañeros, sugeriría algunas pláticas para reflexionar sobre el uso de la IA, porque sí es buena, pero no le estamos dando el uso que debería. A mis maestros sugeriría que cada vez que soliciten algún ensayo, algún escrito, algún texto argumentativo o reflexivo, se den a la tarea de cuestionarlo y compartir en el salón de clases, por medio de debates, mesas redondas, etc. Creo que, de esta manera, todos podemos compartir nuestras opiniones y el maestro se dará cuenta quiénes sí escribieron, quiénes sí reflexionaron y argumentaron sus opiniones.

Muchas de las veces también caemos en el uso de estas herramientas por la práctica que tienen algunos de los docentes, donde sabemos que solicitan tareas, pero las dejan a la deriva; es decir, que ni siquiera se dan el tiempo de leerlas ellos mismos, por lo que los ánimos y las ganas por esforzarse en nosotros, como alumnos, cada vez van bajando y es lo que también orilla al conformismo y un mal uso de la IA.

Narrativa de Karla

La inteligencia artificial, como la entiendo, es todo lo que tiene que ver con la tecnología, estas herramientas que nos ayudan a resolver de manera rápida las necesidades que tenemos.

Como todo, cuenta con ventajas y desventajas. Dentro de las primeras puedo decir que una de ellas es que nos facilita la vida, por así decirlo. Hoy en día podemos hacer cosas en minutos que nunca imaginamos antes, nos abre un mundo de ideas, soluciones y propuestas para todo. Por el contrario, como desventajas tenemos la adicción que puede generarnos, en el sentido de depender de ella, y también se ha hablado mucho de cómo seres humanos han sido reemplazados por la IA.

Un ejemplo de IA es el famoso programa Chat GPT. Sinceramente nunca lo he utilizado, pero he oído hablar mucho de él entre mis compañeros y medios de información, he escucha-

do cómo, con ayuda de este programa, se pueden realizar tareas escolares fácilmente, sin que sea como tal un plagio, es decir, originales. ¿Qué opino de ello?, que es bueno que haya algo que te apoye en tus tareas, sin embargo, no debe ser la base de tu proceso de aprendizaje.

Las plataformas que utilizo para hacer mis tareas son Canva y Google para investigar. Por el tema del pensamiento crítico, creo que, si se toma de manera responsable, puede ayudar a discernir hasta dónde hacer uso de estas tecnologías.

Creo que la IA retrasa un poco el proceso cognitivo de las personas, pero también abre un panorama en diversas temáticas llevando a aspectos profundos.

Mi sugerencia a las personas que abusan de la IA es no dejar que esta inteligencia artificial rebase nuestra inteligencia natural, es decir, solo utilízala responsablemente, recuerda que tú y yo tenemos la capacidad de crear cosas increíbles que están en nuestro cerebro esperando a ser descubiertas.

Discusión/Conclusiones

Los estudiantes coinciden en los beneficios de la IA, pero reconocen también las desventajas, porque esta puede afectar los procesos cognitivos limitándolos a reproducir ideas y no a generarlas. Afirman que las cuestiones éticas son importantes para no caer en las cuestiones del plagio en los trabajos académicos. Los estudiantes reconocen un peligro de la IA, la posible adicción y abuso de ella en la elaboración de sus tareas en detrimento de su propia inteligencia.

- La inteligencia artificial como apoyo, como algo bueno e innovador para la formación docente. Desde la narrativa de una estudiante (Zury), la IA va en aumento, no es mala, además

Las formas de investigar van cambiando, pero lo malo en los alumnos es que no saben utilizarla, porque se podría usar, pero de la forma adecuada para que desarrollen las mismas habilidades de antes, porque no podemos huir de las nuevas herramientas que están llegando.

- *La inteligencia artificial como potenciadora e inhibidora de la capacidad intelectual.* La potencia cuando hay falta de tiempo, creatividad y hay bloqueos mentales; sin embargo, «El uso excesivo provoca un confort y comodidad, limitando sus capacidades y habilidades de redacción, creatividad y pensamiento crítico» (Toño).
- *El lado nocivo de la inteligencia artificial.* Limita las capacidades de leer, pensar y razonar de los estudiantes, y, en consecuencia, no desarrollan capacidades para redactar y ser autocríticos; todos son capaces de realizar los trabajos de la escuela. «El uso de la IA no ayuda ni al pensamiento crítico, ni cognitivo de las personas, mucho menos si se abusa de ella» (Alberto). Este estudiante es consciente de las afectaciones del mal uso de esta tecnología.

He llegado a utilizar este recurso fue de forma didáctica. Una de las desventajas que encuentro en el uso de este tipo de herramientas, sobre todo las generadoras de textos, es porque hace al alumno pasivo, dejando de pensar, reflexionar y emitiendo su crítica de un tema en específico, además de no desarrollar un aprendizaje significativo en los alumnos. (Javier)

- *La inteligencia artificial, una herramienta aún no utilizada.* Hay estudiantes que no conocen esta herramienta y, por consiguiente, no la han utilizado, «en lo personal no he utilizado la inteligencia artificial para realizar mis trabajos, me gusta realizarlos por mi propia cuenta» (Yuri).
- *El tipo de práctica docente orilla al estudiante a utilizar la IA.*

Muchas de las veces también caemos al uso de estas herramientas, por la práctica docente que tienen algunos de los docentes, donde sabemos que solicitan tareas, pero las dejan a la deriva, es decir que ni siquiera se dan el tiempo de leerlas ellos mismos, los ánimos y las ganas por esforzarse en nosotros como alumnos cada vez van bajando y es lo que también orilla al conformismo y un mal uso de la IA. (Adelfa)

Referencias

- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (1992). Los hombres son hierba. La metáfora y el mundo del proceso mental. En W. Thompson, *GAIA: Implicaciones de la nueva biología*. Kairós.
- Bateson, G. (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Gedisa.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¡vuelta? Rendimensionar al asesoramiento. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución*. Octaedro
- Bolívar, A., Segovia, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo editorial universitario. https://www.researchgate.net/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo
- Calviño, M. (2012). La psiquis humana es un universo de complejidad. En A. Codina Jiménez, *Inteligencia emocional para el trabajo directivo y las relaciones interpersonales. Aptitudes y herramientas* (Prólogo). Editorial de Ciencias Sociales.
- Chas, A. (2020). Qué es la inteligencia artificial. *Aura Portal*. <https://www.auraportal.com/es/que-es-la-inteligencia-artificial/>
- Cornejo-Plaza, I. y Cippitani, R. (2023). Consideraciones éticas y jurídicas de la IA en Educación Superior: Desafíos y Perspectivas. *Revista de Educación y Derecho*, (28). <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>
- Coronel-Carvajal, C. (2023). Los objetivos de la investigación. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 27. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552023000100048&lng=es&tlng=es.
- De la Cruz, J. M. y Dormido, S. (1989). Inteligencia artificial: pasado, presente y futuro. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 14, 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/133132>
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>
- Diego, F., Morales, I. y Vidal, M. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es.

- Flores-Vivar, J. M. y García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 74, 37-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732441>
- Feimann, J. P. (2018). Una filosofía para América Latina: su pensamiento y su historia. Planeta.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Gorodokin, I. C. (2012). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 5. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Hegel, J. (1974). *Ciencia de la Lógica*. Tomo I. Solar.
- Herrscher, E. (2003). *Pensamiento sistémico*. Granica.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40. https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Mora, B. M., Aroca, C. E., Tiban, L. R., Sánchez M, C. F. y Jiménez, A. (2023). Ética y Responsabilidad en la Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2054-2076. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8833
- Olivares, R. (3 de abril de 2024). *Línea de Tiempo de la IA: Desde sus Inicios hasta Hoy*. *Herramientas-IA.com*. <https://herramientas-ia.com/linea-de-tiempo-de-la-inteligencia-artificial/>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CD>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zullinger, M. (1998). *Con sed de aprender*. I Congreso Internacional sobre Educación de la Altas Capacidades. Universidad de Mendoza.

La educación artística como resistencia a la descorporeidad: danzar para convivir

ANA BEATRIZ ALONSO ARRIBAS

Universidad de La Laguna

alu0100385960@ull.edu.es

<https://orcid.org/0009-0001-4265-3339>

Resumen

El estudio analiza cómo la danza constituye una forma de resistencia ante la descorporeidad que puede surgir con el uso de tecnologías digitales en la educación. Se plantea la necesidad de una educación integral y equilibrada que no ignore la importancia del cuerpo, la presencia física y la expresión emocional y social. La danza se propone como una práctica que contrarresta los efectos de la virtualización, promoviendo el empoderamiento corporal dentro del contexto educativo, desde el cuerpo danzante y la educación artística.

Tras una revisión bibliográfica sobre los conceptos corporeidad, alteridad y el impacto de las redes sociales, el estudio presenta dos experiencias pedagógicas en el ámbito universitario donde la danza ha sido empleada para mejorar la creatividad, el bienestar y la socialización de los estudiantes, combinando el uso de herramientas digitales. Los resultados evidencian que equilibrando las tecnologías digitales y las corporales se mejora la calidad educativa. Además, al conectar el cuerpo físico y el virtual de los estudiantes a través de la danza, se reducen los riesgos de la desconexión social.

Se concluye que el desarrollo y conocimiento en la era digital debe incorporar nuevos saberes en la escena educativa en los que el arte ocupe un papel primordial. Para lograrlo, las instituciones deben promover un cambio de paradigma y las competencias corporales han de ser incorporadas, tanto en la formación docente como en la del alumnado.

Palabras clave

Corporeidad, digitalización, danza, educación artística, pedagogía, socialización.

Introducción

La promesa de un ciberespacio infinito de posibilidades contrasta con la búsqueda urgente de líneas que tracen fronteras. El potencial tecnológico dibuja un nuevo «Jardín de las Delicias» que, sin regulación ni moderación, se convierte en utopía de libertad y creación, sobre todo, si hablamos de educación. La condición humana se expone en el espacio físico y digital, donde se promete una libertad ilimitada. Pero ¿qué consecuencias tiene?

La fragilidad de la carne se transforma en cuerpos pixelados sujetos a la tentación. Los avatares favorecen nuevas experiencias corporales en realidades virtuales, aumentadas y distorsionadas. Dichas tentaciones están relacionadas con el control, la modificación y la descorporeidad. Si no encontramos los límites, podemos perder la conexión con la realidad física. Existe una amenaza considerable de pérdida del otro a través de la presencia física en aras de una presencia inmaterial y fantasmal (Virilio, 1997).

Desde la manipulación genética hasta la inteligencia artificial, las tecnologías que alteran o crean cuerpos digitales y físicos son una nueva oportunidad para reconsiderar qué significa ser humano y cómo el cuerpo está intrínsecamente ligado a nuestra identidad, porque el cuerpo tecnológico conoce la libertad digital, pero no tanto las consecuencias de desmaterializarlo y manipularlo.

Es importante conocer cómo los cuerpos se mueven y se expresan en diferentes dimensiones: la física, la virtual y la simbólica. La danza, en dichos contextos, se convierte en un medio para explorar las posibilidades del cuerpo, más allá de sus limitaciones tradicionales. El cuerpo danzante desafía las convenciones y juega con la posibilidad de transformación y trascendencia. Crea un jardín propio y en comunidad. Al mismo tiempo, su conexión con el cuerpo orgánico constituye un anclaje real de ida y vuelta. Consciente. Presente. Con voluntad. En movimiento. Vivo.

Quizá no sea necesaria una línea que separe, sino que sirva de unión. La danza se convierte así en el nexo entre estos mundos. Se trata de una forma de narrativa corporal que puede coexistir tanto en el plano físico como en el digital. De esta manera, se rebela y reclama su lugar en la educación.

Se presenta, así, un trabajo de investigación desde el arte como estrategia orientada a la acción educativa, promoviendo

una reconexión con el cuerpo y facilitando interacciones sociales significativas fuera de los entornos virtuales para la construcción de una ciudadanía mejor, *en, desde y a través* del arte (Bamford, 2009). Se aborda a través de la danza, desde una perspectiva transdisciplinar.

En primer lugar, se recoge una reflexión teórica sobre los nuevos desafíos educativos existentes en la era digital y, específicamente, aquellos vinculados con los efectos en la socialización a través de redes y pantallas, junto a las respuestas que se ofrecen desde diferentes instituciones, valorando su impacto en el sistema educativo y en las nuevas generaciones. El segundo apartado incorpora el marco experiencial y se presentan dos intervenciones educativas a través de la pedagogía artística que fomentan la mejora de los procesos de socialización en el ámbito universitario para, posteriormente, elaborar las conclusiones.

Marco teórico

Las tecnologías digitales transforman numerosos aspectos que forman parte de la vida cotidiana, modificando la forma en la que interactuamos las personas. Al integrar el medio digital, se puede producir un desequilibrio con las relaciones cara a cara, pasando estas a un segundo plano. Estos cambios generan, en muchas ocasiones, preocupación social, influyendo directamente en la privacidad y la seguridad personal.

Ante las nuevas herramientas tecnológicas, es poco probable que la respuesta idónea sea seguir especializándose en ámbitos relacionados con la tecnología, sino un currículo equilibrado que mantenga, si no fortalezca y mejore la impartición de artes y humanidades. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023, p. 13)

De esta manera lo recoge el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) a través del estudio *Beneficios y riesgos del uso de Internet y las redes sociales* (2022). Los beneficios se perciben en mayor medida, destacando el acceso y aprendizaje de nuevos conocimientos y la mejora de la comunicación interpersonal, pudiendo ambos favorecer a toda la población, indistin-

tamente de su edad; mientras se considera que los riesgos proceden, fundamentalmente, de un uso inadecuado.

Así, el nivel de preocupación por el impacto del uso inapropiado de las tecnologías en la población es del 71 % (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2023, p. 8), destacando que «casi la totalidad de la población internauta asume que el uso de la tecnología tendrá riesgos en el futuro. Detectan como más probables y temidos trastornos las adicciones y la pérdida de habilidades sociales» (p. 5). Factores como el tiempo, la frecuencia de uso y las redes sociales potenciarían los efectos indeseados.

Desde la Comisión Europea (2021), se establece el Plan de Acción de la Educación Digital 2021-2027. En él se establece que los centros deben incorporar en su proyecto educativo un Plan Digital de Centro para favorecer e impulsar el uso de los medios digitales, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la gestión del centro, con el objetivo final de colaborar en el desarrollo integral del alumnado.

Como consecuencia, desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se articula el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (#DigEdu). Con la necesidad de incorporar herramientas digitales, aparece el temor de hacerlo de forma incorrecta, de no estar capacitados para implementar un uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje y la participación, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con éstas (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, [LOMLOE], 2020). Se trata de un medio en constante cambio, lo que implica formación actualizada y continua por parte del personal docente, así como una actualización de equipamientos y numerosos recursos.

El camino, en ocasiones, se transita en diferentes sentidos y los riesgos derivados de su implementación promueven un paso atrás. Un ejemplo lo constituyen las novedades incorporadas en el curso 2024-2025, a raíz del informe elaborado por el Consejo Escolar del Estado denominado *El uso de dispositivos móviles en la educación del siglo XXI* (2024a), en el que se plantea la prohibición del uso de móviles en las etapas de primaria y una limitación en secundaria.

Esta directriz se hace eco del informe de seguimiento de la educación en el mundo, *Tecnología en la educación: ¿una herra-*

mienta en los términos de quién? (UNESCO, 2023), en el que se expone que no existen suficientes estudios y con la imparcialidad necesaria que demuestren la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Recoge, además, aspectos negativos y perjudiciales, como el riesgo de distracción y la ausencia de contacto humano.

Con la llegada de la inteligencia artificial generativa (IAGen) a la vida cotidiana y, por ende, a la educación, urge una regulación, dada su potencialidad para la generación de contenidos inadecuados o fraudulentos, como suplantación de personalidad, ingeniería social, apropiación de autoría, etc.

La *Guía para el uso de IA Generativa en Educación e Investigación* (UNESCO, 2024a) insta a los países a implementar acciones inmediatas, políticas de largo plazo y programas de capacitación para garantizar su empleo al servicio de las capacidades humanas, promoviendo un futuro inclusivo, justo y sostenible. La protección de los derechos humanos, la dignidad de las personas y la diversidad cultural constituyen ítems esenciales que promover. Así, surgen documentos como el Reglamento de Inteligencia Artificial, desde Europa, o la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial en España.

La IA transforma la educación en aspectos como la personalización del aprendizaje, el desarrollo de contenido educativo, los procesos de evaluación, análisis de datos y la gestión de tareas administrativas, entre otras. Pero ¿es capaz de mejorarla? La mayoría de los países se encuentran en la fase inicial de adopción de la IAGen en la educación. Desde el Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes se elabora una *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo* (2024b), con un decálogo de buenas prácticas que mitiguen los posibles riesgos asociados.

Sin embargo, no hay estudios que demuestren su eficacia a largo plazo. Por tanto, es necesario realizar debates públicos que traten esta cuestión (UNESCO, 2023). Es el momento de reflexionar sobre lo que significa tener un buen nivel educativo en un mundo modelado por la inteligencia artificial, promoviendo un uso humanizado de la tecnología.

La mejora exige un cambio de paradigma. La implementación de disciplinas artísticas en el currículo escolar asoma como una respuesta potencial para contrarrestar los efectos negativos del

exceso de digitalización, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes. Desde el mundo del arte, la danza emerge, como actividad física y artística, a través de su conexión de forma significativa y saludable entre alumnado y profesorado, incentivando habilidades sociales y disminuyendo la dependencia de los entornos virtuales.

En la Tercera Conferencia Mundial sobre la Educación Cultural y Artística (UNESCO, 2024b), se elabora el Marco para la educación cultural y artística, en el que se resalta su cualidad holística y transformadora. Respecto a la transformación digital, establece como uno de sus objetivos principales:

Aprovechar los avances de la época contemporánea y las posibilidades que ofrece la tecnología, determinando, previniendo y mitigando los riesgos, sobre todo en relación con la tecnología digital y la inteligencia artificial (IA), con objeto de secundar y promover la reflexión, la creatividad, las iniciativas y una praxis ética y responsable en este ámbito, especialmente en beneficio de los sectores educativo, cultural y creativo. (UNESCO, 2024b, p. 4)

Es necesaria la creación de espacios de reflexión transdisciplinar para la incorporación real y en plenitud de facultades al sistema educativo, aplicando cambios legislativos que incorporen nuevos saberes a la escena educativa, cobrando mayor sentido aún en un momento clave de transformación digital.

Objetivos

- **Objetivo general:** reflexionar sobre la danza como una forma de resistencia a la descorporeidad en el contexto educativo, fomentando una educación integral y equilibrada, incorporando herramientas digitales a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin perder la reconexión con el cuerpo, la presencia física y la expresión emocional y social.
- **Objetivo específico:** explorar el papel de la danza como herramienta pedagógica para promover la expresión emocional, física y social en el aula.

Ambos objetivos valoran la danza como saber que incorpora el cuerpo como elemento central en la construcción de la identidad y la comunidad. Buscan profundizar en cómo la danza y la corporalidad pueden integrarse de manera efectiva en la educación digital, contribuyendo a un aprendizaje más holístico y equilibrado que no solo valore la tecnología, sino también la experiencia humana.

Metodología

A través del proceso metodológico se espera sentar las bases teóricas sobre la relación entre danza, corporalidad, digitalización y educación. Tras una revisión bibliográfica acerca de los conceptos corporeidad, alteridad, desarrollo integral del alumnado, los efectos de la socialización en las redes y pantallas y la educación artística a través de la danza como resistencia a la pérdida de corporeidad, se presentan dos experiencias de pedagogía artística que incorporan la mejora de los procesos de socialización en el ámbito universitario. El Núcleo, realizado en dos ediciones (2023 y 2024), a través de los Presupuestos Participativos de la Universidad de La Laguna (ULL), destinado a alumnado universitario de cualquier nivel académico y facultad. Y Conectando Corazones, proyecto de intervención educativa a través de la educación artística en el programa de estudios universitarios de adultos y mayores, realizado en 2024, a través del programa de mecenazgo Alumni de la ULL, para explorar las percepciones, emociones y experiencias de los estudiantes y docentes en relación con la danza, la corporalidad y la educación digital.

La danza como resistencia a la descorporeidad

La corporeidad como identidad y alteridad

La identidad, además de ser un derecho fundamental internacional, es un proceso vital clave para el desarrollo personal y social:

La identidad se trata de un proceso cuyo protagonista es el niño quien adquiere los primeros lazos de construcción de su identidad

en razón a su entorno físico y social. Por lo tanto, la Institución Educativa tiene como principal tarea posibilitar la construcción de la propia personalidad e identificación del cuerpo y sus funciones. (Aguilar, 2019, p. 9)

La comunidad educativa ostenta un lugar privilegiado para facilitar la construcción activa de identidades a través del cuerpo. En el niño, la construcción de la identidad corporal «es el punto de partida de las diversas posibilidades de acción que puede ejecutar para relacionarse con el mundo externo» (Aguilar, 2019, p. 7). Esta capacidad se prolonga durante toda la vida adulta.

La corporeidad como identidad y alteridad implica reconocer de qué forma percibimos y experimentamos nuestro propio cuerpo, así como la relación que establecemos con los cuerpos de los demás en términos de semejanzas y diferencias. Implica preguntarse ¿cómo me muevo y por qué? Y los demás, ¿por qué se mueven así? Sus respuestas contribuyen a la reidentificación de una ciudadanía global desde lo local a través del cuerpo, relacionando a los seres humanos entre sí y su legado cultural, porque:

Somos cuerpo. Pensamiento, movimiento, palabra, gesto, creación, conciencia, dolor, sufrimiento, rabia, afectos, amor, placer, felicidad, inquietud, serenidad, desencanto, desesperanza... todo se produce, emerge, se implementa, surge, se desata, irrumpe o interrumpe a través del cuerpo. El cuerpo, así, se erige en el terreno esencial de lo político. (González-Luis, 2019, p. 19)

Cada individuo tiene una corporeidad única que puede ser diferente de la nuestra en términos de género, edad, habilidades físicas, procedencia social y territorial, entre otros aspectos. La interacción con los cuerpos de los demás nos confronta con la diversidad y nos desafía a reconocer y respetar las diferencias en la experiencia corporal de cada persona. Si bien los seres humanos tenemos unas necesidades comunes, como la alimentación o la reproducción, elegimos diferentes conductas motrices para llevarlas a cabo. Esta elección es cultural.

Islas (1995) afirma que la integración de las técnicas del cuerpo, colectivas y tradicionales, se efectúa de forma inconsciente desde el nacimiento. Esta autora investiga los vínculos entre las danzas y sus situaciones históricas. Habla de «el adentro» y «el

afuera» y del hábito que incorporan las tecnologías corporales, como repetición cotidiana que instaura permanentemente la tradición en el cuerpo, y el pasado al presente, lugar de lectura de la cultura que lo suscita, ya que la socialización del individuo incluye las técnicas corporales a modo de actos repetidos a través de los hábitos. En ellos, se recoge la historia y los gestos heredados, tanto a nivel social como genético. Además, recuerda que existen movimientos apropiados para cada género e inadecuados, también, para comer, para sentarse, etc. «El cuerpo se vuelve sistema político mismo, incorporado y realizado permanentemente mediante las formas de estar, caminar, hablar y, por lo tanto, de sentir y pensar» (Islas, 1995, p. 166).

Por tanto, el cuerpo es un símbolo de la cultura y la sociedad que vivimos. Su comprensión nos aproxima a la comprensión del mundo, a la realidad simbólica que constituye nuestro ecosistema social. Se consigue a través de la conciencia sensoriomotriz que define el presente como implicación de la masa propia con la masa de la tierra, en un cambio continuo, en movimiento, en la realidad (Bardet, 2012).

Así, podemos entender al cuerpo «como un territorio cargado de representaciones, en donde se construyen y deconstruyen imágenes culturales, en donde se deja notar el espacio y el tiempo y en donde se proyectan señas de identidad y alteridad» (Acuña, 2001, p. 31). Esta perspectiva implica reconocer que la experiencia del cuerpo es fundamental para la construcción de la identidad individual, así como para la comprensión de la diversidad humana y el respeto por la diferencia en la experiencia corporal de los demás.

Sin embargo, en el sistema educativo actual, la dimensión de la corporalidad no es suficientemente considerada, sino que se concibe como un momento orgánico que resulta de la manifestación del pensamiento. Para promocionar el cambio es necesario incorporar la corporalidad a los procesos de construcción del conocimiento (Castillo-Cuadra y Moreno-Doña, 2021).

**Cuerpo orgánico, cuerpo digital, cuerpo danzante:
intersecciones, diálogos y resistencias**

No *tenemos*, sino que *somos* un cuerpo desde el principio de los tiempos. Si a lo largo de la historia ha sido socialmente construi-

do, también ha desarrollado una serie de resistencias. Algunas de ellas se manifiestan a través del cuerpo danzante:

El acto de danzar es una exploración e invención de lo que un cuerpo puede hacer: sus capacidades, sus lenguajes, sus articulaciones y los esfuerzos de nuestro ser. He llegado a creer que hay una filosofía en la danza, pues la danza imita los procesos por los que nos relacionamos con el mundo, conectamos con otros cuerpos, nos transformamos a nosotros mismos y al espacio a nuestro alrededor. (Federici, 2020, p. 1)

En un mundo en el que las tensiones entre el cuerpo orgánico y el cuerpo digital se hacen presentes en la cotidianidad de nuestras interacciones, ¿dónde se construye la identidad, la experiencia y el ser? Las limitaciones orgánicas se transgreden en el mundo físico a través de la imaginación, la creatividad, los sueños, etc. Pero también a través de la danza.

El cuerpo digital no está limitado por las leyes físicas del mundo natural, y cuando se produce una pérdida de anclaje con la realidad se habla de trastorno. Al igual que el cuerpo danzante, este puede ser modificado, editado o copiado infinitamente. Las coreografías son ejercicios prácticos. Existen espacios de intersección entre ambos. Este cuerpo digital puede presentar una versión propia idealizada o distorsionada. Pero ¿por qué deberíamos ser nosotros mismos si es posible elegir cualquier identidad, cualquier forma o cualquier materia imaginable? ¿De verdad las posibilidades son infinitas?

La relación entre el cuerpo orgánico y el digital necesita de una ética mediadora para responder a conflictos relacionados con la identidad, la privacidad y la seguridad en un entorno digital en constante evolución. Con la incursión en el ciberespacio y el mercado que lo arropa, se produce un cambio de representación cultural y social del individuo reflejado en su cuerpo digital, transformando su imaginario, moldeándolo a través de tendencias masivas, con la promesa de la libertad que provoca la globalización de las interacciones a través de las redes sociales y su falta de ubicuidad, generando experiencias artificiales en los entornos virtuales (ONTSI, 2023, p. 16).

Asimismo, los jóvenes, inmersos en una cultura audiovisual, sufren una sobreexposición a imágenes digitales y la presión por

conformar ciertos estándares de belleza, pudiéndose generar una relación disociada con el cuerpo real. En la opinión de la ciudadanía, el 48 % cree que los menores de 16 años serán los más afectados por la dificultad para diferenciar entre lo real y ficticio (ONTSI, 2023), porque una exposición prolongada en y desde los entornos digitales mantiene al individuo en espacios virtuales, filtrados, diseñados, sin hallar correspondencia con la realidad, sirviendo, en ocasiones, como lugares de escape a los derechos y deberes de una ciudadanía democrática.

El cuerpo que se ve representado a través de las pantallas, es entendido como un sistema de procesamiento de datos, alejado del otro y de sí, de su biología y de sus sentidos, cediendo a las exigencias de una cibercultura enmarcada en una era digital que implica una nueva identidad, falseable e imaginada. (ONTSI, 2023, p. 15)

Danza en la escuela: corporeizar el conocimiento

La importancia de la educación artística en el desarrollo integral del alumnado

En un mundo tecnológico emergente, las artes ocupan un lugar prioritario para la adquisición del conocimiento y su implementación en la educación para toda la vida, ya que, a medida que la sociedad transita hacia una mayor digitalización, las artes no solo reflejan este cambio, sino que también lo cuestionan y lo moldean.

Eisner (2020) destaca la importancia del desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística para la expresión y la comunicación de formas distintivas de significado, con la posibilidad de vivir experiencias emotivas, conmovedoras que se aprecian y valoran por su valor intrínseco, aportando un marco de referencia estético para observar el mundo.

Para Read (1982), la finalidad de la educación, así como la del arte, debería consistir en conservar «esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual» (p. 88). Afirma que el arte debería ser la base fundamental de la educación, ya que ninguna otra materia puede dar al niño «no sólo una conciencia en la que se hallan correlacio-

nadas y unificadas imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza» (p. 89).

Al mismo tiempo, las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de una serie de cualidades personales muy valiosas, como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima (Hargreaves, 1991). La relación que se establece entre las artes y la educación en la escuela se centra en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico, que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual. Desde un enfoque centrado en las habilidades de unos pocos «superdotados» se ha pasado a una concepción democrática, accesible, más allá de un concepto puramente estético (Farro, 2020). Implica además ofrecer la posibilidad de observar, analizar y mejorar el mundo en que vivimos.

Palacios (2020) afirma que defender la importancia de la educación artística en el desarrollo integral del alumnado implica entender las artes como ámbito de la educación, y que este posicionamiento ha logrado que las artes hayan alcanzado mayor presencia en el discurso educativo y en el debate público en los últimos años. Suceden prácticas desde la educación infantil hasta la superior y están en manos de profesorado sensibilizado en la aplicación de metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje.

Podemos decir que el desarrollo de competencias básicas, a las cuales contribuyen de manera decisiva las competencias artísticas, no solo permite que las personas participen mejor en el ámbito escolar y comunitario, sino que buscan un impacto positivo en su calidad de vida, en el disfrute de mayores oportunidades y en su activa participación democrática en las decisiones que se toman en los diferentes espacios sociales, políticos, económicos y culturales (Sarmiento, 2002).

Todo ello aporta una mayor calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, dotando a los estudiantes de elementos que les permiten ser protagonistas de su propio desarrollo, produciendo conocimiento valioso, aprovechando las innovaciones científicas y tecnológicas e incentivando una actitud investigadora para la creación y aplicación del conocimiento en la sociedad.

Dos experiencias de intervención pedagógica: danzar para convivir

Se presentan dos experiencias de pedagogía artística que incorporan la mejora de los procesos de socialización en el ámbito universitario:

- El Núcleo (Alonso-Arribas y Aparicio, 2024) se ha realizado en dos ediciones, 2023 y 2024. La primera, dentro de la asignatura Innovación Educativa del Grado en Pedagogía; la segunda, a través de los Presupuestos Participativos de la Universidad de La Laguna (ULL) destinado a alumnado universitario de cualquier nivel académico y facultad.
- Conectando Corazones (Alonso-Arribas y González-Brito, 2024), proyecto de intervención educativa a través de la educación artística en el programa de estudios universitarios de adultos y mayores, realizado a través del programa de mecenazgo Alumni de Universidad de La Laguna para explorar las percepciones, emociones y experiencias del estudiantado adulto en relación con la danza, la corporalidad y la vida en comunidad.

El Núcleo supone un ejercicio de expresión libre y convivencia universitaria a través de las artes escénicas, en el que participa tanto alumnado como profesorado de la Facultad de Educación de la ULL. Surge, por un lado, por la necesidad de incorporar disciplinas artísticas al aprendizaje y a la vida universitaria, poniendo especial valor a la A de STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*).

En él se promueve la humanización del aprendizaje más allá de la convivencia con las herramientas tecnológicas. Implica una innovación educativa que incorpora recursos digitales de comunicación, pero que enfatiza la conexión entre el alumnado cara a cara. De esta manera, facilita las relaciones humanas para resolver las tensiones que aparecen a la hora de realizar trabajos grupales, para contrarrestar la ansiedad de las pruebas evaluativas, para conocer a las personas que configuran las aulas masificadas, para conocer otros estudiantes de otras facultades, para ocupar otros espacios que forman parte de la universidad y conocer la comunidad de la que forman parte, etc.

Es un reencuentro con el cuerpo más allá del rendimiento en un entorno competitivo, relacionado con la libertad de movimiento, de acción, de expresión, comunicación, coordinando los esfuerzos de forma equilibrada, sin sobreesfuerzo. Genera una memoria corporal y el placer aparece. Primero se trabaja con el concepto de cuerpo no dicotomizado, sino integrado en todas sus áreas, sensitiva, psíquica, social y motriz, con mayor riqueza expresiva cuanto más profundas son sus impresiones, vivencias, experiencias, aprendizajes, etc.

Se produce un refuerzo del trabajo colaborativo a través de las improvisaciones, las coreografías grupales y el contacto mutuo, promoviendo la autoconfianza, el desarrollo de la empatía, la comprensión de las emociones, el aprendizaje y respeto hacia la diversidad cultural y la expresión libre sin temor a ser juzgados, entre otras cuestiones. Se genera una reducción de la ansiedad social, la apreciación del propio cuerpo y el de los demás, reforzando una imagen corporal positiva. El deseo de continuidad aparece cuando se experimenta la necesidad que soporta, el encuentro.

Conectando Corazones implica estar abiertos a lo nuevo, a cualquier edad y desde cualquier cuerpo. Significa explorar, investigar, probar nuevas respuestas a antiguas preguntas y formular nuevas. Estimular el placer de hacer y eliminar el sentirse avergonzado, incapaz, inútil, obsoleto, el reírse de sí mismo, romper estereotipos limitantes y tener deseo de seguir aprendiendo.

Esta intervención se sitúa en el ámbito de la educación a través del arte e incorpora herramientas artísticas y pedagógicas para promover una educación integral para toda la vida, para el desarrollo de la creatividad, la expresión libre y la participación en la vida comunitaria. Hace hincapié en la importancia de despertar la creatividad en el alumnado de la universidad de adultos y mayores de la ULL para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecer la convivencia y promover hábitos saludables que repercutan en su vida académica y más allá.

Se incorporan herramientas artísticas y pedagógicas desde el lenguaje de la danza y la música para poner en valor la corporalidad y la expresión libre, aportando beneficios para los participantes en su convivencia, su conciencia corporal y envejecimiento saludable a nivel físico y mental. Se parte del cuerpo propio y su gestualidad, siendo atravesado por la danza en su zona de

contacto entre práctica artística y práctica social, a partir de gestos cotidianos y gestos técnicos, experimentando la resistencia entre ambos (Bardet, 2018, p. 22).

En una práctica equilibrada, también se incorporan herramientas digitales para la adquisición de conocimiento, creación y comunicación creativa y accesible para personas mayores, combinando la danza y la tecnología para fomentar el bienestar físico, emocional y social en el entorno educativo, así como la alfabetización digital. En ella se valora el espacio personal y el que compartimos en comunidad, generando puentes para conectarnos. Para ello, se comparten historias de vida. Su práctica genera deseo de continuidad e incorporar dichas herramientas a la cotidianidad y en la comunidad universitaria.

Discusión

La danza se revela

Mientras la enseñanza se inclina cada vez más hacia lo virtual, la danza supone una forma de resistencia que potencia la reconexión con el cuerpo y con los demás y genera un espacio de convivencia social y de expresión física que contrarresta los riesgos del aprendizaje digital, pudiendo ofrecer una conexión saludable con el ciberespacio de forma transdisciplinar. De esta manera, la incorporación de la danza en los programas escolares actúa como una forma efectiva de equilibrar los desafíos que trae la digitalización.

La danza, como disciplina artística que enfatiza el cuerpo y el movimiento, actúa como una respuesta a la tendencia de sedentarismo y desconexión corporal que trae tras de sí el aprendizaje virtual. La digitalización prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas, favoreciendo un enfoque basado en pantallas que deja de lado las experiencias físicas. Sin embargo, la inclusión de la danza en el currículo educativo permite a los estudiantes reconectarse con sus cuerpos, mejorar su conciencia corporal y potenciar su bienestar físico, emocional y social.

Este estudio aporta reflexiones basadas en la teoría y la práctica, evidenciando que la práctica de la danza en el entorno escolar es un medio efectivo para contrarrestar la descorporeidad.

El alumnado no solo mejora su motricidad y coordinación, sino que también desarrolla una mayor capacidad para socializar y convivir con sus pares en un espacio de interacción física y emocional, elementos disminuidos en la educación digital. El equilibrio entre el cuerpo digital y el físico se evidencia a través del cuerpo danzante, que es capaz de convivir en ambos entornos y servirse de ellos para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma colaborativa, en un entorno comunitario.

Así, se han expuesto dos proyectos de intervención pedagógica-artística en un contexto cercano, con alumnado de diferente edad, en la ULL. Se demuestra que el uso de las tecnologías digitales puede realizarse de forma integradora, apoyando la hipótesis de que la danza humaniza el conocimiento generado y transmitido a través de herramientas digitales, mejorando significativamente la interacción social y la expresión corporal en los participantes, apoyando la hipótesis de que la danza conecta el cuerpo físico con el digital.

Tradicionalmente, una concepción social dual y separatoria del arte, identificado con la creatividad, y de la ciencia, con la resolución de problemas, ha llevado a que, en la educación formal, si bien el arte no ha estado ausente en el entorno del educando, su presencia ha convivido en un segundo o tercer plano respecto a otras materias del currículo, como Matemáticas o Lengua, a lo largo de los diferentes marcos diseñados por las políticas educativas. Sin embargo, numerosos estudios demuestran que el arte tiene un enorme valor educativo que contribuye al desarrollo integral del alumnado, atravesando los diferentes contenidos de las diferentes materias.

Un cuerpo pasivo, contenido y domesticado forma parte de la tendencia histórica y estructural de las instituciones educativas, que consideran el cuerpo como un elemento secundario o subordinado al aprendizaje cognitivo. Este fenómeno implica que, en muchas ocasiones, el cuerpo se vea restringido o inmovilizado, reduciendo su papel en el proceso educativo a una función pasiva, centrada únicamente en permanecer quieto, sentado y en silencio durante largos períodos de tiempo. Esta idea implica que sí ha sido «educado», aunque de forma oculta (Scharagrodsky, 2007). Transgredir esta concepción significa romper estructuras, espacios y modos de ejercer la profesión docente.

Con un enfoque integral, de educación a través del arte y en el arte en sí, se incorporan algunas materias artísticas en los currículos escolares, como las Artes Plásticas o la Música. Sin embargo, los especialistas en áreas como danza y teatro ven cómo sus saberes pasan a ser apéndices de asignaturas como Educación Física o Lengua. La jerarquía de saberes ha relegado estos conocimientos a un segundo y tercer plano, porque la corporalidad es vista como una cuestión de especialistas. No se incorporan contenidos formativos al profesorado generalista. Se entiende que el cuerpo nada tiene que ver en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se establecen rúbricas de evaluación a través del cuerpo, ni rutinas corporales de bienestar y salud. Tampoco se aprende conocimiento a través del cuerpo.

Los resultados de esta investigación confirman la hipótesis de que la danza es una herramienta esencial para fomentar la convivencia social en entornos educativos. Se trata de una recomendación que aparece desde organismos internacionales; sin embargo, los Estados no se hacen eco.

Estos hallazgos sugieren que la implementación de la danza en la escuela supone una oportunidad para expandir las formas de interacción creativa a través de la corporeidad, generando estrategias pedagógicas para combatir los riesgos de los efectos en la socialización en redes y pantallas. El cuerpo danzante emerge como herramienta fundamental para las nuevas generaciones para fomentar su desarrollo integral en plena era digital.

Una limitación clave de este estudio es que el abuso y mal uso de las pantallas responde a problemas más complejos. Se trata de un síntoma que revela, en muchas ocasiones, un aislamiento por parte del alumnado. Por tanto, resulta necesario investigar y evaluar el problema desde una perspectiva más amplia para poder realizar mejoras efectivas.

Además, no se aborda la cuestión de la exclusión social que implica su uso, así como qué selección de contenidos se transmiten en las escuelas a través de las tecnologías digitales, reflejando, mayoritariamente, una forma de conocimiento específica y dominante característica de Occidente, olvidando formas de conocimiento no tecnológicas vinculadas al saber social (UNESCO, 2021).

Por otra parte, a pesar de que existen intervenciones a través del arte y la danza en las aulas, son realizadas puntualmente, con

una dedicación horaria muy reducida y con escasa formación por parte del profesorado. Esto impide llevar a cabo trabajos de investigación con datos más profundos y a largo plazo para poder evaluar su incidencia directa.

Respecto a investigaciones futuras, sería interesante explorar cómo los diferentes niveles de interacción tecnológica en la danza pueden influir en otros aspectos del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado y favorecer la socialización escolar.

En definitiva, aplicando la danza se generan puentes y alianzas para trabajar de forma transdisciplinar en el entorno educativo. De esta manera, su incorporación en los programas escolares actúa como una forma efectiva de equilibrar los desafíos que trae la digitalización, subrayando la importancia de integrar prácticas corporales a través del arte en plena transformación digital.

Conclusiones

Danzar para convivir entre el mundo físico y el digital

A partir de los objetivos planteados en esta investigación se concluye que los desafíos educativos en la era digital son complejos y multifacéticos, pero además implican una oportunidad de mejora. La clave radica en encontrar un equilibrio entre el aprovechamiento de las tecnologías digitales y la promoción de habilidades humanas esenciales. En este contexto, la inclusión del arte, en general, y la danza, en particular, en la escuela es relevante y necesario para asegurar un desarrollo integral que permita a los estudiantes no solo desenvolverse en plena era digital, sino también construir una sociedad más humanizadora.

La corporeidad en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje incorpora la organicidad en la construcción del conocimiento y favorece los procesos de socialización. Para lograrlo, es necesario transformar, transgredir, reorganizar, reformar espacios, tiempos y contenidos educativos. Asimismo, significa incluir nuevos saberes en la formación de los equipos educativos.

Por tanto, la puesta en marcha de medidas para contrarrestar los riesgos derivados de la digitalización educativa conlleva que

las administraciones educativas promuevan la utilización de las tecnologías corporales estableciendo programas específicos de formación sobre competencia corporal, en la que la competencia digital también tiene cabida.

Virar hacia una concepción educativa donde la corporeidad tenga un protagonismo significativo implica modificar leyes y planes. Significa habilitar un espacio simbólico que permita que el cuerpo se exprese, como marco experiencial para promover la participación ciudadana y la construcción de una sociedad diversa y justa, más allá de los algoritmos, recuperando el sentido de lo humano, derribando fronteras y estableciendo diálogos respetuosos entre lo físico y lo virtual.

Referencias

- Acuña, A. (2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas. *Boletín Antropológico*, 1(51), 31-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71212121003>
- Aguilar, S. (2019). *La construcción de la identidad corporal de los niños del Nivel Inicial desde la identificación de las partes de su esquema corporal*. Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Tumbes. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/9f5be48a-6b51-4b72-ade9-f9b51967fb49>
- Alonso-Arribas, A. B. y Aparicio, D. (7 de noviembre de 2023). *El Núcleo*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=c4EEsKcHxXw&t=2s>
- Alonso-Arribas, A. B. y González- Brito, A. (23 de febrero de 2025). *Conectando corazones*. YouTube. https://youtu.be/ljl3x6Y5TAo?si=8lDHbYrd5a4_Ng-
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU!: El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre la danza y la filosofía*. Cactus.
- Bardet, M. (2018). «Sabers gestuals». *Epistemologies, estètiques i polítics d'un «cos dansant»*. *Enrahonar*, 60, 13-28. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1206>
- Castillo-Cuadra, R. y Moreno-Doña, A. (2021). Corporeidade e educação física: tensões no cenário educativo. *Conexiones*, 19, (00). <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661429>

- Comisión Europea (2021). *Plan de Acción de la Educación Digital (DEAP) 2021-2027*. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.
- Farro, Ch. (2020). La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes. *Edudatos*, 40. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6800>.
- Federici, S. (29 de agosto de 2020). *En alabanza al cuerpo danzante*. Mundo performance. <https://mundoperformance.net/2020/08/29/en-alabanza-al-cuerpo-danzante/>
- González-Luis, M. L. C. (2019). Cuerpos de frontera: la pedagogía y el arte como vehículos contra la crueldad. En J. M. Castillo Olivares Barberán (eds.), *Arte, teatro y educación para la diversidad: Recopilación de estudios* (pp. 19-32). Bubok.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Morata.
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. Cenidi Danza/INBA. <http://hdl.handle.net/11271/334>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *Competencias clave*. Educagob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/eu/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (#DigEdu)*. <https://intef.es/Noticias/plan-de-digitalizacion-y-competencias-digitales-del-sistema-educativo-plan-digedu/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024a). *El uso de dispositivos móviles en la educación del siglo XXI*. Consejo Escolar del Estado. https://fsie.es/documentos/Dispositivos_m%C3%B3viles_en_educaci%C3%B3n_Consejo_Escolar_del_Estado_junio_2024.pdf
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024b). *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. https://code.intef.es/wp-content/uploads/2024/07/Gu%C3%ADa-sobre-el-uso-de-la-IA-en-el-%C3%A1mbito-educativo-INTEF_2024.pdf
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023). *El uso de las tecnologías por menores en España*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2024-07/El%20uso%20de%20menores%20en%20Espa%C3%B1a%202023.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Tecnología en la educación. Una herramienta, ¿en términos de quién?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024a). *Guía para el uso de IA Generativa en Educación e Investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2024b). Marco Mundial para la Educación Cultural y Artística: Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Artística. Abu Dhabi, 13 -15 de febrero de 2024. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_ES_CLT-EDWCCAE20241.pdf
- Palacios Garrido, A. (2020). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa? *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 97-106. <https://doi.org/10.5209/arte.65894>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Educador.
- Sarmiento, A. (2002). Desarrollo, diversidad y equidad en el siglo XXI. *Revista de Economía Institucional*, 4(7), 76-97. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/223>
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor: entrevista con Philippe Petit*. Cátedra.

Parte 2.

La mirada crítica desde la
perspectiva de género

Estereotipos de género y sentido común en el entorno digital: la redefinición del patriarcado

ANGELA SIERRA GONZÁLEZ

Profesora de Filosofía, Universidad de La Laguna

asierrgo70@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1918-9689>

Resumen

Las tecnologías y sus procesos de producción obedecen a diferentes tradiciones cognitivas y a diversos intereses sociopolíticos. En la actualidad, las nuevas tecnologías operan con eficacia redoblada en el proceso de identificación de *cultura e interés*, invalidando los cambios sobrevenidos en el sistema sexo-género en beneficio de la redefinición del patriarcado con estereotipos retóricos. Así, estos inspiran y modulan las estructuras sociales mediante la construcción social de un *nuevo sentido común*, en cuanto este es un conocimiento que no requiere un aprendizaje previo. Es una forma de ver las cosas y de asumir estereotipos que asociamos a la cultura social al margen de las instituciones educativas y, en la mayor parte de los casos, estos estereotipos retóricos se difunden contra estas. Por ello, merece una especial atención el papel que están jugando las retóricas *tradicionalistas* en la instauración de estereotipos en la configuración de un *nuevo sentido común patriarcal* que reconfigura las subjetividades y su grado de dependencia o autonomía, particularmente evidentes en la reconfiguración de los géneros y sus roles en el entorno digital.

Este es un tema relevante sobre el que hay que reflexionar no solo por su actualidad, sino porque las nuevas tecnologías sitúan en primer término la generalización de *pedagogías circulares* desinstitucionalizadas, aunque vinculadas a circuitos empresariales de diversa escala y sentido, que cuestionan a través de sus retóricas no solo las subjetividades autónomas, sino la propia *noción de autonomía* cultural o psicológica. De esta manera, se convierten las subjetividades en campo de confrontación de valores con el argumento de que se pretende detener la explotación inescrupulosa de las tecnologías y de los

procesos pedagógicos como expresión de una manipulación legitimada de la sociedad, pero, a la vez, se sigue las pautas de adoctrinamiento denunciadas al cuestionar ciertos derechos de alteridades oprimidas, y de las mujeres, como derechos *contra natura*.

Por tanto, se pretende demostrar en este trabajo que la generalización de estas retóricas influyentes en la construcción de un *nuevo sentido común* está siendo impulsada por un nuevo patriarcado como muro de contención contra los cambios en entorno digital con el fin de retrotraer los sobrevenidos en el seno de la estructura social.

Palabras claves

Sentido común, estereotipo, retórica, sistema sexo-género, patriarcado.

Tecnologías, desdemocratización y neoconservadurismo

Las nuevas tecnologías son cada vez más relevantes a la hora de influir en la construcción de identidades, así como en la transmisión de estereotipos de género e ideales estéticos. Todos ellos, conjuntamente y por separado, impulsan, de un modo u otro, a adoptar los roles de géneros tradicionales según el imaginario social del patriarcado. De hecho, a través de la recurrencia de ciertos modelos de cuerpos y acción, que son expuestos en las redes sociales, es posible conocer cuál es el imaginario colectivo de una sociedad, de cómo esta se imagina a sí misma y cómo imagina el sentido y acción de sus integrantes. Y eso es observable en las redes sociales. Las redes se han convertido en el lugar privilegiado para conocer los imaginarios sociales y las variables intergeneracionales del sentido común. En ellas se utiliza, fundamentalmente, la imagen para transmitir mensajes e ideas. No es casual. Vivimos en un régimen icónico. Así, se yuxtaponen y desfilan ante el observador/a imágenes fútiles que, en su acumulación narrativa, acaban imponiendo el marco de acción posible a las subjetividades activas interesadas en encontrar vínculos sociales en donde anclar su identidad.

Según Derrida (1967), el sujeto moderno es deconstruido en su pregonada autonomía, autosuficiencia, congruencia y estabilidad, y todas estas aparecen, a su juicio, como una ficción. Ahora, revisando el contenido de las redes, es pertinente hacerse la pre-

gunta ¿qué es realidad y qué es ficción? Esta es una interpelación que discurre por el sendero trazado por viejos interrogantes no despejados, como «qué somos, qué queremos y qué podemos llegar a ser». En concreto, Derrida ha puesto en cuestión la posibilidad de que la conciencia sea una experiencia directa y no mediada¹ y el poder de las redes le ha dado la razón, habida cuenta que este poder se ha cimentado en la mediación y, por ello, obliga a indagar cuáles son los límites de la realidad y de la invención que transmiten, dado que es un proceso que comporta innumerables variables. Una de ellas, los estereotipos de género.

El estereotipo, en términos generales, se produce y se reproduce a través de la propia red mediante pautas visuales que lo reafirman. Pautas que son aceptadas por las y los usuarios de las redes. Así, las imágenes digitales tienen, actualmente, un papel crucial en la socialización de género, y si se levantaran las máscaras que encubren las intenciones –en el caso de las mujeres–, se vería que a estas le brindan solo dos posibilidades icónicas: la docilidad o la sexualización.² En ambos casos, el estereotipo connota dominación, por una parte, y subordinación, por la otra. Expresa el modelo relacional del imaginario social del patriarcado, cuyos significados culturales influyen en el diseño, el uso y la producción tecnológica.

La importancia de los imaginarios sociales y sus claves políticas

En este contexto, ¿qué importancia tienen los imaginarios? Hay muchas formas de responder a esta pregunta, pero aquí vamos a ceñirnos a analizar la dimensión política de los estereotipos. Por otro lado, hay que señalar que la construcción o destrucción de los imaginarios y sus mitos es un acto político. Hay un

1. A juicio de Derrida, el yo estaría penetrado por elementos sociales, históricos y, por tanto, ideológicos. Igualmente, no sería posible la integración del yo, sino que hemos de hablar de un yo multidimensional y descentrado. Derrida criticaba también la lógica excluyente de la identidad, que permite pensar en el yo como una entidad autónoma.

2. La pornografía es uno de los coadyudantes en la sexualización. El acceso a material pornográfico es y ha sido relevante a la hora de conformar una nueva adicción, la de los llamados digisexuales, humanos que solo tienen placer a través de tecnologías.

argumento a favor de esta elección; a saber, es casi imposible sustraerse a las dinámicas políticas de la producción icónica presente en las redes. Los imaginarios son inestables, pero resistentes. Sobre su resistencia, en *Ojos y capital* (2015, p. 40) Remedios Zafra sostiene que es preciso relacionar el hecho de ser visto en la pantalla

con existir y formar parte de las nuevas lógicas de «valor» en el mundo ... lo expuesto y enmarcado en la pantalla ... es lo que parece determinar hoy la nueva ontología de la cultura red, la nueva articulación de lo real.

Así, los imaginarios icónicos sufren revisiones. Alteraciones parciales o totales, sin que ello signifique que se cambie la orientación del poder que subyace en su interior.

La política es el campo de juego de las relaciones de poder y el diseño icónico de las relaciones de poder adquiere un particular interés en un contexto en el que se está produciendo un proceso de desdemocratización, motivado por la hegemonía global del neoliberalismo y por el resurgimiento del neconservadurismo. En este entorno, las mitificaciones identitarias y las idealizaciones de género se presentan como tópicos derivados de un conjunto de definiciones que, siendo retóricas –por tanto, figuras del discurso–, se esgrimen como si fueran certezas objetivas. Si bien la búsqueda de certezas en el manejo de la realidad no reside hoy en apelar a definiciones, habida cuenta que realidad y virtualidad se han convertido en paisajes cotidianos intercambiables y ello engendra una constante demolición de dogmas del sentido común y una reconstrucción de nuevas teologías y sistemas de creencias de sentido común. ¿Dónde reside la clave de esos procesos? Se trata de un mundo presidido por la obsolescencia de ritos y creencias. Así que, las estrategias conceptuales de los discursos basados en el sentido común no conducen a comprender el trasfondo de aquello que permite afirmar que algo es racional o razonable, de tal forma que se pueda recurrir a la autoridad de la razón para descifrar identidades, estereotipos y emociones.

El mundo real versus el mundo virtual

Nada nuevo se dice cuando se afirma que la desmocratización y el neoconservadurismo tienen nuevos aliados, las nuevas tecnologías. A partir de estas no solo se vive en un paradigma icónico, sino que, además, ha surgido un nuevo espacio de actores y asuntos que vienen a poner en cuestión la proximidad corporal y emocional, así como el papel que el espacio juega en los procesos de vinculación social y de identidad colectiva. Hay que tener en cuenta que el espacio es portador de significado. Puede hacernos próximos o lejanos. Diferentes o iguales. Homogéneos o heterogéneos. De tal manera, que en el mundo real el espacio es una categoría de análisis central para la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos, pero en el virtual, lo es el tiempo. En muchos sentidos la geografía ha desplazado a la historia, pero la virtualidad ha cambiado no solo la percepción del espacio, sino, también, del tiempo.

Como advierte Foucault en su conferencia de 1967, *Des espaces autres*, se ha arribado a una nueva época que trae consigo una nueva experiencia del espacio:

La de lo simultáneo, la yuxtaposición, la de lo cercano y lo lejano, la de la proximidad, la de lo disperso, en la cual el mundo se experimenta menos como una gran vida que se desarrolla en el tiempo y más como una red que conecta puntos y entrecruza con ellos su madeja.

En esta reflexión, Foucault se anticipa a un hecho actual, a saber, a disociación de realidad y virtualidad. Una disociación que ha transformado nuestros sistemas de interacciones y la exteriorización de la identidad revirtiendo, de paso, la percepción de los lugares de vida en común, el sentido de soledad o aislamiento. La disociación entre realidad y virtualidad ha suscitado la aparición de nuevos dilemas referidos al tiempo, en general, pero, también, en particular, lleva a preguntarnos cuál es nuestro tiempo y si es un tiempo sin estereotipos de género, o si, por el contrario, reproduce, sin cuestionarlos, aquellos que han resultado representativos de los complejos espacios de la realidad dividida en público y privado que distinguía los espacios que eran accesibles a las mujeres y los que no. Sobre esa distinción se construyó toda

una subjetividad feminista en contra de las restricciones espaciales, que luchó contra estas, sin poder anularlas del todo.

El mundo virtual de las nuevas tecnologías: la cotidianeidad y la historia

Situado en estos parámetros, ¿a qué se enfrentan las subjetividades feministas en el mundo virtual? Los miembros de las comunidades digitales establecen su relación en el momento y sobre el tópico que engendra el encuentro. No es una relación hacia atrás y tampoco hacia delante, es del momento. Así, el papel crucial de los factores contextuales y algunas de las complejidades que están en juego en la interacción en la realidad física desaparecen en las experiencias en línea y de internet. Hay un *continuum* temporal que prescinde del acontecer cotidiano, como relato, pero igualmente prescinde de la historia como lugar de la interconexión de acontecimientos. Esta es una cuestión relevante, pues la interconexión de hechos, acontecimientos y políticas preside la estrategia de cambio de las subjetividades feministas.

¿Cómo se ha dado esta interconexión y cómo la misma ha afectado la recreación sucesiva del sentido común? Para dar cuenta de esta circunstancia hay que identificar la asociación que se da, en los procesos de cambio, entre fenómenos empíricos y cognitivos. En el análisis político no se puede prescindir del acontecer cotidiano, pero tampoco se puede prescindir de su comprensión y explicación. Así lo reafirmó el lema de la década de los ochenta, «lo personal es político», cuando se enseñó a las mujeres que la base de su opresión residía en la enajenación del propio cuerpo, como señalaba Germaine Greer (1985), y se analizaron los factores históricamente complejos que habían dado lugar a su permanencia en el tiempo.

El desarrollo teórico requiere, además, establecer una relación de cotidianeidad e historia. Es decir, requiere, a su vez, hacer abstracción de los eventos concretos para establecer regularidades en las coyunturas temporales. La aristotélica relación de causas y efectos juega su juego en las coyunturas políticas. Lo mismo acontece con los ideales regulativos; así que, para dar cuenta de la interconexión de la teoría y la praxis feminista, inevitablemente hay que situar el análisis en el campo de acción de la política,

pero no basta con practicar esta ubicación, dado que en ella se ha dado, tradicionalmente, la tendencia a naturalizar y ontologizar las causas de la dominación. Es preciso, además, el análisis político empírico que distinga la explicación de lo que es de la evaluación de lo que debe ser, tanto para dar cuenta de los progresos de la igualdad cuanto para dar cuenta de los retrocesos.

La resignificación de los estereotipos y la política de los «grupos de interés»

Actualmente no han desaparecido las restricciones espaciales, y en ello han tenido mucho que ver los estereotipos. Por ello, desde el discurso feminista es válido hoy hacerse una pregunta sobre las funciones de los estereotipos, ¿acaso la virtualidad resignifica el estereotipo cuando cambia la percepción del espacio? De hecho, la percepción de la distancia cambia en las redes digitales, mostrando la emergencia de un nuevo cambio cognitivo que no se limitaría a un desplazamiento epistémico categorial de la noción de distancia y proximidad, sino, también, de Estado y ciudadanía que conduce a un replanteamiento de las divisiones sociales y a los grupos de interés que operan a través de ellas.

Desde esta perspectiva, parece justificado reconsiderar ciertos aspectos singulares de las nuevas tecnologías que configuran –y desfiguran– la acción de las subjetividades feministas. Estas han sufrido el asalto de estrategias partidarias para atraerlas a una opción política determinada que no excluye el estereotipo «mujeres» del sentido común operante. De hecho, este propósito, «atraer a las mujeres», ha pasado a ser un «pegamento simbólico», en palabras de Ailynn Torres Santana (2020), de muchas agendas partidarias, sindicales y de organizaciones políticas diversas, desde sus escalas inferiores a superiores. De algún modo, esas prácticas políticas se han encaminado a tratar de resolver un código común aplicable a todos los casos de lo que significa ser mujer. Si bien ello no ha supuesto la anulación de intereses distintos para cada grupo posible, se ha generado una cierta «desagregación» de los grupos. Aunque no se han creado nuevos lugares de identificación y reconocimiento comunes para las mujeres, sí se ha tenido en cuenta la recreación de intereses contrapuestos. Ciertamente, los lugares de identificación y reconocimiento co-

munes para las mujeres son los tradicionalmente sostenedores del patriarcado, que resultan, incluso, en las dinámicas redes sociales actuales, estancados y opresivos, pero sin perder el «interés» como divisor común. De hecho, las categorías o subgrupos se constituyen socialmente como espacios separados y diseñados para enfrentar a las mujeres.

Por otro lado, mientras el neoliberalismo engendra «grupos de interés» divisores, la tendencia neoconservadora a confrontar las subjetividades feministas con subjetividades precarias emergentes ha sido una forma de debilitarlas, cuando no de desacreditarlas, basándose en exclusiones que implican una precariedad o vulnerabilidad particular de estas últimas, ante las cuales se afirma que las subjetividades feministas son privilegiadas y que ellas mismas forman parte de la precariedad y explotación de otras subjetividades subalternas.

A través de estos complicados procesos se ha buscado deshacer un modelo de teoría y práctica –el feminismo– que ha perseguido la consecución de una sociedad más igualitaria y justa, seguramente, porque es un discurso que tiene un potencial de cambio que comprende toda la sociedad en su conjunto y no solo una parte de ella. Pero, especialmente, esto ocurre, porque ese discurso, que se pretende anular, es expresión de un nuevo actor social, la subjetividad feminista, que tiene el privilegio de actuar basándose en una nueva racionalidad política, fundada en su propia otredad, como experiencia de la diversidad de grupos y categorías sociales, invisibilizados, violentados y enfrentados por el neoliberalismo.

La absorción de los discursos emancipadores

La resistencia a intrusiones de diversos sentidos de los discursos emancipadores –el feminismo es uno de ellos– obliga, por otro lado, a examinar por separado las nuevas tecnologías, dado que estas sitúan en primer término la generalización de pedagogías circulares desintitucionalizadas, aunque vinculadas a circuitos empresariales de diversa escala y sentido. Pedagogías que cuestionan, a través de sus retóricas, no solo las subjetividades autónomas, como sucede con las subjetividades feministas, sino la propia noción de autonomía cultural o psicológica. Estos circui-

tos empresariales intentan absorber, mediante agendas partidarias, sindicales y políticas, la novedad que supone la eclosión ontológica de sujetos feministas, habida cuenta que estos aparecen socialmente definidos –y definiéndose– mediante una práctica política alternativa que cuestiona la democracia liberal-occidental al practicar una ruptura epistemológica que abre espacios para entender la realidad a saberes subalternizados conocedores de la dominación. Y, en consecuencia, desvelar la manera en que se escamotea con estereotipos, pasivos y estancados, el potencial liberador del feminismo. Las retóricas contrarias al feminismo confrontan las subjetividades feministas con valores que solo mantienen la docilidad que precisa el *status quo*. Pero este no es el único medio de desactivar su potencial emancipador. Se le resta influencia sexualizándolo con el concurso de las nuevas tecnologías, practicando un uso y un abuso de la representación de los cuerpos de las mujeres. El argumento de fe consiste en que el feminismo suprime valores y favorece la intrusión de sujetos y prácticas sociales inescrupulosas y degradantes. Así que, para proteger los valores tradicionales, hay que detener los procesos pedagógicos feministas.

Es obvio que con la defensa de los valores no se pretende despejar incertidumbres y temores, sino mantener docilidades. Por ello, de un modo casi invisible, se desatan eficientes maquinarias narrativas desencadenando fuerzas y situaciones que compatibilizan una posición dominante en el acceso a las tecnologías con la exposición pornográfica de los cuerpos degradados de las mujeres en las redes. Y, a la vez, se sigue difundiendo en estas –por los cómplices del patriarcado– las tradicionales pautas de adoctrinamiento, cuestionando ciertos derechos de alteridades oprimidas y de las mujeres, como derechos disruptivos que demuelen la moral y la familia. Evidentemente, bajo este planteamiento, hay designios neoconservadores que se entrecruzan, o superponen, sobre el neoliberalismo que mira la pornografía, exclusivamente, como un negocio.

La alianza del neoliberalismo y el neoconservadurismo en las nuevas tecnologías

Una de las cuestiones significativas que tratar en el acercamiento a las nuevas tecnologías como espacios de acción, lo constituye la vigencia del neoliberalismo como ideología hegemónica convertida en bastante más que un sistema de ideas. De ahí el resurgimiento del neoconservadurismo. Ambos procesos –neoliberalismo y expansión de los neoconservadurismos– están conectados y han engendrado un debate sobre el sujeto político, en general, y, en particular, sobre la dignidad del cuerpo de las mujeres y la de las subjetividades feministas, habida cuenta que las cuestiones trans y el propio lenguaje empleado por diversos agentes en estos debates no solo constituyen disputas terminológicas sobre cómo se debe conceptualizar el sexo y el género, sino que son también formas de representar el posicionamiento subjetivo de los feminismos diversos en dicha disputa³.

Por otro lado, el feminismo y sus posicionamientos teórico-prácticos resultan como discurso opositor al neoliberalismo y al neoconservadurismo clave, puesto que se define como un movimiento con un corpus teórico no cerrado y con una práctica que evoluciona hacia nuevas formas de acción simétrica y horizontalmente relacionadas, por la asunción de valores compartidos y de imaginarios simbólicos abiertos. Pero, a su vez, por practicar la reconfiguración de un nuevo sujeto democrático y de estrategias de revisión de las formas cristalizadas del *status quo*. No son casuales las acciones en su contra. El feminismo como discurso se inscribiría, como uno más, en las teorías de la democracia participativa y deliberativa, pero, además, contribuye a la consecución de una democracia global ante las divisiones geopolíticas operantes. ¿Enfrenta el feminismo las divisiones geopolíticas? ¿Las desactiva? ¿O las recrea?

Las subjetividades feministas, en particular, y el discurso feminista, en general, tienen un propósito muy definido. A saber,

3. Los conflictos trans/feministas, conocidos también como «guerras TERF», reflejan las condiciones actuales de nuestro tiempo, en el que el discurso público está dominado por la polarización y la proliferación de la desinformación. El calificado como Feminismo Radical Trans-Excluyente, también conocido por su acrónimo en inglés «TERF» (Trans-Exclusionary Radical Feminist) es uno de los términos con mayor expansión en el contexto del debate feminista.

la transformación de lo real-social y, obviamente, es impensable un proceso de transformación social que no reposicione las subjetividades políticas –y la subjetividad feminista es una– sin voluntad de cambiar las instituciones y el entramado global que las ha creado y sostiene. Y ahí surge uno de los problemas básicos, la cuestión de la justicia global. Una de las críticas que se le oponen consiste en señalar que los feminismos, presuntamente, han orillado el problema de la justicia global. ¿Es admisible esa crítica? La cuestión de la justicia global entraría en el problema de subordinar pertenencias. Es decir, subordinar la pertenencia a una comunidad política, a la pertenencia a la comunidad humana. Entraría, pues, en la invalidación de las hegemonías⁴. Y, también, a otros asuntos no menos controvertidos como redefinir cuáles deben ser los referentes de derechos fundamentales, cómo articular un estado de derecho, o cómo estructurar sus relaciones internas y externas bajo una trama institucional transnacional. Finalmente, la justicia global remite a un conjunto de usos plurales que se relacionan con la identidad y/o solidaridad. La base de los discursos feministas son precisamente los derechos y la igualdad en los usos plurales de la identidad, de manera que impulsaría la justicia global.

Por otra parte, el discurso feminista no pretende presentar un sistema de relaciones que pueda entrar en competición, como un sistema más dentro del orden social, para arrojar fuera del poder a unos y colocar a otros, discutiendo la naturaleza de los regímenes y de los liderazgos⁵ –como es habitual en estos casos en las democracias occidentales–, sino que pretende cambiar el sistema de creación del orden mismo neoliberal y neoconservador y de

4. ¿A qué se denomina hegemonía? Se denomina hegemonía al dominio de una entidad política y social sobre otras de cualquier tipo. En el mismo significado, un bloque de naciones puede tener hegemonía gracias a su mayor potencial económico, militar o político, y ejerce esa hegemonía sobre otras poblaciones, aunque estas no la deseen, como sucede con los neocolonialismos y el imperialismo. El origen de este término se halla en Gramsci, quien construye la categoría de hegemonía para analizar y proponer la acción política, enfatizando la subjetividad al otorgar un lugar importante a la ideología y a la dirección política y cultural. Dentro de la tradición marxista, Antonio Gramsci deja de ver a las superestructuras como un epifenómeno determinado directamente por la estructura, y otorga a la hegemonía cultural un lugar central en la dominación del capitalismo.

5. Este arrojar fuera del poder o incluirlo en él se corresponde con las lógicas funcionales de las viejas lealtades y sus nuevos resentimientos, producidos por la lógica agonista de los acontecimientos históricos del ahora.

su sistema de exclusiones y divisiones, engendrando un orden alternativo, basado en dos sentidos, como un orden de las diferencias, pero, también, como orden de la universalidad humana. Va más allá de la ciudadanía digital global, un concepto, por otra parte, ciertamente aún no definido.

Las nuevas tecnologías y el declive de ciertos discursos emancipatorios

Últimamente se ha señalado que las nuevas tecnologías (internet, redes, videojuegos) han provocado una fragmentación de los espacios de socialización y el aislamiento de ciertos discursos emancipadores. Se fundamentan estas críticas en que las comunidades digitales⁶ se configuran por un proceso de afinidades, y los intercambios se sitúan más en la coincidencia que en las discrepancias. Como resultado, hay una tendencia al aislacionismo y a una homogeneidad fragmentada. Así, se afirma, con más o menos razón, que los discursos emancipadores se han resentido en la medida en que las comunidades digitales tienden a estructurarse como el espacio de los «idénticos». ¿Ha repercutido la fragmentación y el aislacionismo en las subjetividades feministas y en la difusión del feminismo como discurso emancipador? ¿Acusa el feminismo, entonces, un declive parcial como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías en las que el espacio protagónico lo ha adquirido, al menos en las comunidades digitales, el transgenerismo? Ciertamente, hay un hecho que tener en cuenta, las tecnologías y sus procesos de producción obedecen a diferentes tradiciones cognitivas y a diversos intereses sociopolíticos y, en parte, el transgenerismo, como nicho comercial, obedece a determinados intereses.

Como se ha señalado, las nuevas tecnologías operan con eficacia redoblada en el proceso de identificación de cultura e interés, invalidando los cambios sobrevenidos en el sistema sexo-género en beneficio de la redefinición del patriarcado con estereotipos retóricos, desactivando el propio discurso feminista

6. Las comunidades digitales reúnen a individuos con intereses en común para formar lazos entre ellos, con la diferencia de que los espacios de reunión son principalmente virtuales. A veces las estructuras o el tamaño de la plataforma de reunión pueden hacer difícil utilizarlas, además de limitar el alcance o diluir el objetivo que se tenía.

y orientándolo a la construcción de nichos comerciales. Estos nichos comerciales inspiran y modulan las estructuras sociales mediante la construcción de un nuevo sentido común transversal que contribuye a la asunción de estereotipos asociados a la cultura social y a subculturas urbanas presentes, además, en las instituciones educativas formales y, en la mayor parte de los casos, en sus retóricas.

Estos estereotipos retóricos se difunden sirviéndose de las mismas redes que promueven nichos comerciales. Por ello, merece una especial atención el papel que están jugando las retóricas tradicionalistas y el *wokismo* en internet y, particularmente, en los videojuegos, mediante la reconfiguración de modelos canónicos de cuerpos y vidas.

Al respecto, hay que precisar que las formas concretas y los contenidos que asumieron las creencias y conocimientos del sentido común han ido cambiando a lo largo de la historia, y el feminismo ha contribuido a sus cambios, pero, también, surgieron otros discursos con influencias feministas que se volvieron contra el feminismo. Las tensiones han presidido la aparición de otros discursos contrarios del sistema sexo-género, en la medida que algunos de ellos han actuado como formas encubiertas de apoyo al patriarcado. Cada modificación del sistema sexo-género ha transformado el escenario intelectual, a la vez que ha generado nuevos desacoples entre el desenvolvimiento material del mundo y su evolución simbólica, así que las nuevas tecnologías, en todas sus variantes, han generado contradiscursos, y el feminismo ha sido uno de sus objetivos.

Las claves del contradiscurso de las nuevas tecnologías

Uno de los modos del contradiscurso suscitado por usuarios de las nuevas tecnologías ha sido la banalización del feminismo y de la figura de las propias feministas, confrontadas a un ejército de *influencers*,⁷ representativas de una feminidad canónica a suel-

7. Un *influencer* es una persona activa en redes sociales que, por su estilo de vida, valores o creencias, ejerce un influjo directo en un cierto número de seguidores. Estas figuras públicas expresan opiniones acerca de diferentes temas y se han convertido en embajadores de muchas marcas y abanderados del marketing de la influencia.

do de significadas marcas de la industria de la moda. Por ello, la devaluación del discurso feminista ha llevado implícita la devaluación del feminismo mismo como compromiso ético. Se valora la acción de las subjetividades feministas en un sentido o en otro, según se la considere como expresión de una política de la fe o como una política del escepticismo⁸ (Oakeshott, 1998). Tanto en un caso como el otro suele aplicarse al feminismo como un modo de devaluar su sentido y acción. Y esta valoración tiene que ver con el posicionamiento teórico del propio investigador/a. Si es feminista, automáticamente resulta sospechoso/a de parcialidad. De manera que, mientras se consolida una cultura que explicita una nueva reconfiguración del patriarcado, resulta obligado no perder de vista las causas, o los efectos, de las acciones de subjetividades feministas activas y su evaluación. Sobre esta evaluación, por otro lado, habría que señalar que al practicar el examen y la valoración de las deducciones que puedan alcanzarse, no puede ignorarse la fragmentación del consenso moral y la indeterminación presente de la dignidad humana. Como destaca Gilles Lipovetsky (1992, p. 96), «ya no hay desacuerdo de fondo sobre la igual dignidad humana, en adelante lo que hay es una fluctuación social entre las definiciones de lo digno y de lo indigno».

Y el feminismo ha sido objeto de agresiones porque ha sido –y es– un discurso contra la esclavitud, la explotación y la deshumanización y, obviamente, se opone a una práctica social fluctuante sobre el reconocimiento de la dignidad. En este escenario moral, sin pretender abundar en registros básicos sobre los, presuntos, sesgos del feminismo, debemos recordar que resulta imposible alcanzar un conocimiento libre de sesgos. Tal imposibilidad se evidencia desde el momento en que todo acto metódico de conocer se orienta por los intereses y valores diferentes del investigador/a. Dadas las circunstancias, es obvio que no será el mismo conocimiento el que se pueda obtener si la investigador/a se autorreconoce como actor/a –como sucede en el caso presente– en

8. Para Oakeshott (1998), creador de esta división, el quehacer político se divide en dos grandes tendencias. Para usar las palabras del autor, se divide en dos «estilos» de actuación que denomina la «política de la fe» y la «política del escepticismo». Aquí la pregunta obvia es la siguiente, ¿fe o escepticismo en qué? Y la respuesta la da Oakeshott. Fe en la propia política, en sus facultades para trastocar lo dado y alterar el curso de la historia, en su capacidad de imponer la voluntad de una generación, un partido o una colectividad al orden heredado.

la maraña de aquellos procesos sociales que está estudiando, o si, por el contrario, asume una disposición de espectador/a, recurriendo para ello a un sentido de la imparcialidad que obvia compromisos morales.

Y, en el juicio de las acciones de las subjetividades feministas, ha de tenerse en cuenta que su discurso esgrime la revitalización de los valores éticos y el espíritu de responsabilidad como imperativo número uno de la época: la esfera ética se ha convertido, para el feminismo, en el espejo privilegiado donde se descifra el nuevo espíritu de la época. Si los puntos de partida difieren en el reconocimiento de esta realidad del feminismo, el conocimiento que se termina extrayendo de las búsquedas involucradas no puede ser equivalente.

La recreación del sentido común y el feminismo

Teniendo en cuenta estos aspectos, hay que analizar cómo el feminismo, siguiendo su propia evolución, ha influido en la recreación sucesiva del sentido común en cuanto conocimiento y valores compartidos, generando espacios de encuentros que han transformado, directa o indirectamente, los imaginarios colectivos.

De hecho, en el propósito de recreación del sentido común se han encontrado, en primer lugar, el feminismo académico y los movimientos feministas reivindicativos. En segundo lugar, ha producido una convergencia de los feminismos diversos con otros movimientos expresivos de una voluntad de cambio de otros sujetos colectivos e individuales.

En cuanto al primer supuesto, hay que señalar que la interconexión de los objetivos del feminismo académico y de los movimientos feministas reivindicativos ha permitido la creación y difusión de una conciencia rupturista que han influido, a veces sin proponérselo, sobre una multitud de temáticas, ya sea el sexismo, la desigualdad o la violencia de género. Esto ha permitido consolidar al feminismo académico como una teoría crítica, y al movimiento feminista reivindicativo como un movimiento de masas, otorgando un mayor alcance a sus reivindicaciones.

De manera que se transformó, gradualmente, el campo de acción del feminismo militante, ya fuese teórico o reivindicativo.

Y, en esta transformación, el feminismo académico ha desempeñado un rol destacado en la sociedad teniendo un protagonismo activo como filosofía de la «sospecha». Realidad que pusieron de manifiesto los estudios de género que se han realizado en conjunción con la sociología, la pedagogía y la comunicación, cuestionando la presunta neutralidad del conocimiento y sus sesgos interesados. Mientras, paralelamente, en segundo lugar, el movimiento feminista fue capaz de generar sinergias con otros movimientos reivindicativos, habiendo enriquecido su discurso a partir de artefactos teórico-conceptuales como la interseccionalidad, la colonialidad o la violencia multimodal.

Esta traslación teórica-reivindicativa se da por la centralidad en el discurso feminista de la idea de inclusión como objetivo declarado, en la que convergen con la crítica al modelo neoliberal, al neoconservadurismo, y la apelación a las ciudadanías diversas como subjetividad transformadora. Así, se construye, evolutivamente, un discurso que se presenta como una nueva forma de construcción social, basado en la igualdad y en la dignidad.

La historia zigzagueante del feminismo

Para empezar, habrá que señalar que toda reflexión sobre los cambios de paradigma –y los cambios de paradigma generados por la acción y la reflexión de la subjetividad feminista no son una excepción– transita desde el análisis de la convergencia de coyunturas y expectativas hasta el fracaso y el retroceso en la historia zigzagueante del feminismo. Las coyunturas representan los momentos en que el desarrollo de los acontecimientos da lugar a nuevas posibilidades de apertura de espacios de acción, pero, también, de clausura. Esto sucede con las nuevas tecnologías y la difusión continua de estereotipos en las redes sociales. Esto, en sí mismo, no constituye un hecho extraño. Los hechos permiten anticipar escenarios posibles de avance/progreso, de apertura y de clausura, pero los trayectos que se han de seguir y los puntos de llegada no pueden ser previstos con plena certeza ni, por otra parte, tiene que haber una identificación entre lo promovido por los sujetos activos, sean colectivos o individuales, y los objetivos alcanzados.

Los avances y retrocesos, tanto de la teoría como de la práctica, tienen que ver con derrotas políticas, en gran parte, provenientes de los desacoples de comunidades rotas o fragmentadas por minorías antagónicas con el sentido común recreado por los discursos emancipadores o por su imposibilidad de identificarse con ellos. Las nuevas tecnologías están interviniendo y moldeando estos procesos. Los movimientos sociales moldean la sociedad, pero, a la vez, son moldeados por ellas. El feminismo militante lo ha hecho. Ha moldeado la sociedad occidental, pero hay que tener en cuenta que la producción de lo social no es obra solamente de movimientos progresistas, como sucede con el feminismo, práctico y teórico, reivindicativo o académico. Los movimientos conservadores también producen lo social y disputan los sentidos legítimos de la vida y, como se ha podido observar, también, mediante el uso de las nuevas tecnologías, configuran eficaces estrategias de polarización. Son estrategias dirigidas a fragmentar y dividir las subjetividades individuales y colectivas.

A veces, sirviéndose de estas estrategias, los movimientos conservadores infieren derrotas y otras son derrotados. Como consecuencia de la fragmentación y consecuente desacople de grupos o minorías sociales del sentido común general, el feminismo ha vivido muchas derrotas. Los avances han sido y son inestables. Se insertan sus acciones en todavía. Los desacoples se reflejan sobre las expectativas de minorías que tienden a convertirse en mayorías con posturas más o menos radicales gracias al ascendiente de fenómenos de influencia recíproca, generando una polarización interseccional. En ese proceso de influencias recíprocas se da la existencia de indicadores de polarización y de afinidades determinantes del propio juego democrático.

A manera de conclusión

¿Dónde estamos? El feminismo, después de decenas de años, sigue, ante el nuevo sentido común patriarcal, fomentando la reflexión filosófica, jurídica y deontológica. De hecho, el feminismo diverso genera instituciones, aspiraciones y prácticas colectivas inéditas. Por ello, hay que analizar el modo en que ha ido evolucionando en el tiempo la percepción de la subjetividad feminista por sujetos individuales y colectivos del conjunto de la

sociedad, y, asimismo, hay que señalar el vínculo existente entre una subjetividad feminista activa y el cambio social como ruptura o como disrupción, según de donde venga el análisis, dado que la ideología bifurca el sentido.

Al margen del hecho consistente en que, en el presente, las nuevas tecnologías han dado lugar a nuevas formas de erosionar el feminismo mediante contradiscursos que rozan el discurso del odio, particularmente, en las redes sociales, también se abren otras posibilidades. Llegar más lejos con el uso de las nuevas tecnologías. Un examen retrospectivo de avances y retrocesos resulta imprescindible para lograr discernir en qué marco de resolución conceptual, histórica y política nos encontramos hoy en los estudios de género y en el feminismo militante, tanto académico como reivindicativo, y cómo este ha sido evaluado.

En concreto, los componentes críticos que vienen definiendo las visiones de la relación entre la subjetividad feminista, como actora del cambio en el pensamiento social occidental, y los comportamientos individuales y colectivos son el resultado de la unidad cohesiva lograda mediante la conformidad si no general, sí de una masa crítica con un conjunto de conocimientos y creencias compartidos por una comunidad (familia, pueblo, nación), que son considerados sensatos, lógicos y válidos en el imaginario social. Esta circunstancia determina la estabilidad o inestabilidad de los cambios. Sin embargo, en el momento presente se dan unas circunstancias particulares, pues, en el imaginario social, con el triunfo del neoliberalismo, se confrontan, actualmente, la glorificación del ego con las virtudes de la rectitud, la solidaridad y la responsabilidad. En nuestra época, como señala Gilles Lipovetsky (1992, p. 10), ante las estrategias de remoralización se observan las estrategias del abandono de toda moral. Y, precisamente, en la ética se halla definida la subjetividad feminista, en particular, y el discurso feminista, en general.

Y, respecto al camino zigzagueante, vale la pena recordar la afirmación de Geoffrey Pleyers (2024), «el cambio nunca es lineal»; afirmación que da título a uno de sus libros. A lo largo del texto, Pleyers ofrece pistas para comprender los movimientos sociales contemporáneos, sus procesos, sus prácticas, sus reivindicaciones y cómo las dinámicas sociales, culturales, políticas e, incluso, económicas vienen configuradas por las atmósferas en las que estos movimientos sociales existen y se

expresan en tiempos de altísima polarización. Y hoy, estamos en ese tiempo.

Referencias

- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.
- Federici, S. (2020): *Reencantar el Mundo. Feminismo y la Política de los Comunes*. Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1967). Of other spaces, Heterotopias. Traducido de *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49. <https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.en/>
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- Gramsci, A. (2022). *La hegemonía de los excluidos: Materiales para una vida auténtica*. Malpaso.
- Greer, G. (1985). *Sexo y destino*. Plaza y Janés.
- Lipovetsky, G. (1992). *El crepúsculo del deber*. Anagrama.
- Oakeshott, M. (1998). *La política de la fe y la política del escepticismo*. FCE.
- Plant, S. (1997). *Ceros + Unos, mujeres digitales + la nueva tecnocultura*. Destino.
- Pleyers, G. (2024). *El cambio nunca es lineal: movimientos sociales en tiempos polarizados*. CLACSO.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700404.pdf>
- Torres Santana, A. (19 de diciembre de 2020). *Neoconservadurismo y antifeminismo: libertad, familia y vida*. Sin permiso. <https://www.sinpermiso.info/textos/neoconservadurismos-y-antifeminismo-libertad-familia-y-vida>
- Zafra, R. (2015). *Ojos y Capital*. Consonni.

Nuevas perspectivas pedagógicas: subjetividades digitales en la reconfiguración del género

ELISA J. PÉREZ ROSALES

Universidad de La Laguna. Profesora del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje

eperezro@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0001-9100-7598>

Resumen

Desde una perspectiva feminista, esta comunicación, «Nuevas perspectivas pedagógicas: subjetividades digitales en la reconfiguración del género», intenta aproximarse a la intersección entre la educación, la tecnología y el género como un tema crucial para lograr la igualdad de género, por lo que es necesario prestar atención a esta igualdad en todo el sistema educativo. En este marco, se configura como un área crucial para comprender y abordar no solo la brecha digital de género, sino cuestiones como los sesgos sexistas en buscadores, la violencia contra las mujeres en internet y algunas otras cuestiones sobre la vulneración de los derechos de las mujeres en una sociedad tecnologizada, como un espacio digital donde se construyen nuevas subjetividades, al igual que nuevas subalternidades.

Es en este marco donde se generan dinámicas y entornos marcadamente hostiles hacia las mujeres, lo que subraya la importancia de implementar prácticas pedagógicas y didácticas que promuevan la igualdad de género. La construcción de este marco pedagógico demanda una participación activa de todos los sectores, incluidos los gobiernos, la sociedad civil y las y los jóvenes, en la que se promueva una participación equitativa. En particular, se resalta la necesidad del liderazgo de las mujeres y niñas en el diseño, la transformación y la integración de tecnologías digitales que contribuyan a garantizar sus derechos humanos y satisfacer sus necesidades. En síntesis, la promoción de la igualdad de género en los ámbitos educativos y tecnológicos debe ser considerado un objetivo esencial para avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa, justa y democrática.

Palabras clave

Educación, género y tecnología, prácticas pedagógicas, subalternidad, subjetividad.

Tecnopedagogías y su impacto en la desigualdad y brecha digital

Poner en valor la importancia de la educación en la formación ciudadana supone un compromiso social para hacer frente a los retos que se nos presentan en la era digital. Esta cuestión requiere el abordaje de desafíos y oportunidades que crean y construyen conocimientos en contextos digitales, lo que lleva consigo, necesariamente, examinar temas como la democratización de la educación, la recuperación de contenidos y las analíticas del aprendizaje.

Es en este marco es en el que la escuela se configura como un laboratorio de nuevas ciudadanías como posición teórica en la educación y como perfectibilidad de la democracia. Lo que implicaría la idea de no formar a una ciudadanía sujeta a una autoridad política y un estado, sino a individuos que interactúan entre sí y sus entornos, teniendo en cuenta los contextos.

Es en este sentido como lo expresa Suárez-Guerrero (2003) cuando afirma que:

Singulariza una forma de entender la relación entre educación y tecnología. Este trabajo recupera el sentido amplio de la pedagogía que, sin dejar su dimensión didáctica, toma lo digital como un objeto complejo, lleno de oportunidades, pero también de dilemas. En esta pedagogía digital no solo caben aplicaciones, sino también una visión crítica, pero no paralizante, que permita evaluar y hacer significativa la tecnología al proyecto humano que lo justifica, la educación. La pedagogía digital nos ofrece una perspectiva singular del mundo, sobre los supuestos de qué es pedagogía digital se construyen los límites y las posibilidades de la tecnología tanto en la teoría, la práctica y la praxis educativa.

De lo que se trata es de orientar la reflexión sobre la construcción del conocimiento en contextos digitales educativos, pues son el marco donde se producen la interacción y el aprendizaje,

que genera, de la misma manera, contenidos en diversos niveles a través de redes sociales, sitios web, repositorio de información, blog, etc. y analizar cómo se enfrentan las diferencias de género en estos entornos que construyen identidades subjetivas y, de manera simultánea, identidades subalternas.

Estos espacios digitales, en no pocas ocasiones, son hostiles a las jóvenes y mujeres que los ocupan, lo que supone un nuevo reto que enfrentar desde los feminismos como proyecto político transformador y democratizador vinculado a la pedagogía crítica. Por lo tanto, partimos de que la era digital ha transformado profundamente diversos aspectos de la sociedad y la educación y esto no supone una excepción. La integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo ha generado tanto oportunidades como desafíos. Por estos motivos intentaré analizar cómo la digitalización impacta de manera diferenciada en la posición que tienen las jóvenes y las mujeres en la sociedad actual. Por lo que, en este contexto, son varias las cuestiones a analizar como, por ejemplo, **el acceso y la equidad en dicho acceso a bienes y recursos**, lo que supone uno de los principales beneficios de la digitalización en la educación. Así para la UNESCO,

La innovación digital ha demostrado su capacidad para complementar, enriquecer y transformar la educación, y posee el potencial para acelerar el avance en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) para la educación, así como para transformar los modos de acceso universal al aprendizaje. También puede reforzar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la inclusión y mejorar la gestión y la gobernanza de la educación. En tiempos de crisis, el aprendizaje a distancia puede mitigar los efectos provocados por la disrupción de la educación y el cierre de escuelas.

Como expone la UNESCO, uno de los principales beneficios de la digitalización en la educación es el aumento del acceso a los recursos educativos. Las plataformas en línea, las bibliotecas digitales, los cursos masivos en abierto, etc. permiten que estudiantes de todo el mundo accedan a materiales educativos de alta calidad, independientemente de su ubicación geográfica. Sin embargo, esta accesibilidad pone de manifiesto una cuestión que separa a este estudiantado, la denominada brecha

digital,¹ lo que implica que el alumnado no siempre cuenta con el acceso a los dispositivos necesarios o a una conexión a internet, lo que visibiliza unas de las situaciones de desigualdad existentes.

Debemos entender que la brecha digital hace referencia a las diferencias en el acceso, uso y habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y puede ser generado por múltiples factores, uno de los cuales hace referencia al género. En el contexto educativo, la brecha digital de género afecta significativamente al rendimiento académico y a las oportunidades futuras del alumnado. La transformación digital supone nuevas oportunidades de aprendizaje y acceso a la información. Sin embargo, no todos los y las estudiantes tienen las mismas posibilidades para beneficiarse de estas tecnologías, pues las diferencias de género en el acceso y uso de las TIC pueden perpetuar desigualdades existentes y crear nuevas barreras para el desarrollo académico y en el futuro profesional de las mujeres, lo que las posiciona en una situación de subalternidad por la carencia y deficiencia de estos medios respecto de sus compañeros. Y, no menos importante, las repercusiones que estos factores tendrán en el futuro profesional de las jóvenes.

Hay que señalar que esta diferencia de género en el acceso a los recursos también es significativa en el uso que se hacen de internet mujeres y hombres, que está directamente relacionado con la socialización diferencial de género que refuerza y reproduce los estereotipos de género en el alumnado. Lo que supone señalar una serie de diferencias significativas en cuestiones como el **acceso a la tecnología**, donde las mujeres tienen menos acceso en contextos socioeconómicos desfavorecidos, con menos acceso a dispositivos personales y a conexiones de internet de alta velocidad. Otras de las diferencias las establecen las **competencias digitales esenciales para el aprovechamiento de las TIC**, donde existen estudios que muestran que las mujeres tienden a subes-

1. El concepto de brecha digital de género debe ser revisado de manera crítica, pues el hecho de que se acceda de manera más equitativa a los recursos digitales no implica que desaparezcan las desigualdades de género en ámbitos estratégicos. Por ejemplo, las mujeres continúan estando infrarrepresentadas en las profesiones técnicas y científicas, lo que tiene un impacto significativo en el ámbito laboral y desarrollo profesional de las mujeres.

timar sus habilidades digitales, lo que limita su intervención en actividades tecnológicas avanzadas, y teniendo siempre presente los **usos de internet**. Existen numerosas diferencias en los usos de internet entre mujeres y hombres. Ellas suelen utilizar más internet para actividades relacionadas con la educación y la comunicación, y los hombres más para el entretenimiento y juegos en línea. Incluso son significativos en el consumo que se realiza a través de internet por parte del alumnado. Chul Han, en su obra *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia* (2022), hace referencia al papel de los *influencers* como inductores o motivadores en la incitación al consumo y como modelos a seguir. Estos se muestran como salvadores:

Los seguidores, como discípulos, participan de sus vidas al comprar los productos que los influencers dicen consumir en su vida cotidiana escenificada. De este modo los seguidores participan en una eucaristía digital. Los medios de comunicación social son como una Iglesia: el like es el amén. Compartir es la comunión. El consumo es la redención.

Todas estas cuestiones señaladas suponen múltiples implicaciones para el alumnado, como, por ejemplo, el **rendimiento académico**. El acceso y uso desigual de las TIC puede traducirse en desigualdades en el rendimiento académico con menos representación de mujeres en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Por otro lado, las **futuras oportunidades laborales**, que implica la falta de competencias digitales avanzadas que suponen una limitación para el acceso al mercado laboral en ámbitos tecnológicos para las mujeres. Estas cuestiones llevan a articular una serie de estrategias para reducir la brecha digital de género que redundarían en el fomento de la educación en TIC a través de la implementación de programas educativos que promuevan el desarrollo de competencias digitales desde una edad temprana, con un enfoque que tenga en cuenta de manera específica la inclusión de niñas y mujeres y un acceso igualitario al uso de recursos tecnológicos, garantizando que el alumnado tenga a su disposición dispositivos e internet de alta calidad, independientemente de su género y situación socioeconómica. Se trata de democratizar el acceso a los recursos tecnológicos, lo que implica hacer que las tecnologías avanza-

das sean accesibles para una amplia mayoría de la población, independientemente de su nivel socioeconómico, ubicación geográfica o habilidades técnicas. Este proceso conlleva varias implicaciones significativas. En primer lugar, la inclusión social, que permite que más personas, especialmente aquellas de comunidades marginadas, accedan a herramientas y recursos tecnológicos que antes les eran inaccesibles. En segundo lugar, el empoderamiento personal que se produce al facilitar el acceso a la información, la educación y a las oportunidades laborales que implica la mejora de vida y la participación activa en la sociedad de la digitalización. En tercer lugar, la innovación y el desarrollo económico, pues al ampliar el acceso a la tecnología, se fomenta la innovación y el emprendimiento. En cuarto lugar, la mejora de la calidad de vida; la tecnología puede mejorar la calidad de vida al facilitar el acceso a servicios esenciales como la educación, la salud y las administraciones públicas, cada vez más tecnológizadas y, en muchas ocasiones, alejadas de una gran parte de la ciudadanía. En último lugar, el fortalecimiento de la participación ciudadana en igualdad de condiciones y la transparencia gubernamental. Todo ello favorece la democratización del acceso a los recursos tecnológicos que se encamina hacia la transformación social de manera efectiva.

Desde el ámbito educativo, resaltar la importancia de la sensibilización y formación del profesorado, fundamental en esta ecuación. Esta capacitación dirigida a los y las docentes supone el reconocimiento y el abordaje de las diferencias de género en el uso de las TIC para fomentar un entorno inclusivo y equitativo, lo que conlleva un desafío complejo que requiere de un enfoque multifacético. Este aspecto nos llevaría a un desarrollo integral del alumnado en una sociedad cada vez más digitalizada.

Para entender la brecha digital de género hay que profundizar en la epistemología que socializa a los varones en el uso del ordenador. Pues en pleno siglo XXI se sigue organizando la vida mediante roles estereotipados que contribuyen a la brecha tecnológica: las niñas aún tienden a ayudar a sus madres en las tareas de cuidado mientras los niños están sumergidos en el ordenador y los videojuegos. (Cáceres Rodríguez, Ceballo Vacas y Torrado Martín-Palomino, 2022)

Otra de las cuestiones a tener presente debe girar en torno a la **personalización del aprendizaje**, si bien la digitalización permite una mayor personalización del aprendizaje, lo que no solo mejora su eficiencia, sino que también puede aumentar la motivación y el compromiso del alumnado. Para situarnos, debemos aclarar que la personalización del aprendizaje es una estrategia educativa que busca adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades individuales de cada alumna y alumno, promoviendo una educación más inclusiva y efectiva. Desde un enfoque de género, esta personalización adquiere una dimensión adicional, lo que implica eliminar las barreras y sesgos de género que puedan influir en el rendimiento y la participación del estudiantado. Como he señalado anteriormente, estas diferencias afectan la forma en que el alumnado interactúa con el contenido educativo y con sus compañeras y compañeros. La personalización del aprendizaje permite al profesorado diseñar estrategias que consideren estas diferencias, ofreciendo recursos y actividades que se adapten a las necesidades específicas de cada género. En palabras de bell hooks, se trata de hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo siente la responsabilidad de aportar, lo cual es un objetivo central de la pedagogía transformadora (hooks, 2021).

La otra cara de la moneda supone que la digitalización requiere que las y los docentes adquieran nuevas competencias digitales. La formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para que el profesorado pueda integrar eficazmente las tecnologías en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, la falta de recursos y apoyo puede dificultar este proceso, especialmente en contextos con limitaciones presupuestarias.

La democratización de la educación en la era de la digitalización supone un espacio de acción al hacer frente a los retos y realidades de las tecnologías digitales, al conectar a las personas y facilitar el acceso a la información, lo que impulsa la alfabetización informacional, la creación de comunidades de aprendizaje y, en teoría, la democratización del conocimiento.

Partimos de que todo el proceso de recorrido vital de cada individuo es un proceso de aprendizaje, y este no se limita a una franja de edad determinada; todo esto es posible gracias a las tecnopedagogías, que Cabezas describe de la siguiente manera:

También conocida como pedagogía digital, podemos entenderla como un grupo de conceptos, ideas y prácticas asociadas a la innovación y desarrollo en el área de la educación en la era digital. Con la tecnopedagogía buscamos dar respuesta pedagógica al impacto de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cabezas, 2019)

La personalización del aprendizaje desde un enfoque de género es esencial para promover una educación equitativa y de calidad. Al considerar las diferencias de género y eliminar los sesgos en el entorno educativo, se puede crear un sistema educativo más inclusivo y efectivo para todo el alumnado. De acuerdo con Ferrari (2012),

las competencias digitales son un derecho del ser humano, que incluye, además de la capacidad para emplear de manera eficiente la tecnología, otras competencias relacionadas con la gestión de la información, la colaboración, la comunicación y compartición de información, la creación de contenidos y conocimiento, la ética y la responsabilidad, así como la evaluación y la solución de problemas.

Debemos tener presente que las tecnologías digitales en el ámbito educativo y formativo configuran subjetividades, siempre bajo una mirada teórica que supone un abordaje desde el plano de las experiencias, centrado fundamentalmente en la exploración lógica de la subjetivación y la noción de sociabilidades. Como sostiene Lins Ribeiro,

La acción expansiva de la tecnología ha traído consigo nuevas formas culturales, políticas y subjetivas, con impactos notorios en nuestros modos de estar en el mundo, así como la manera de vincularnos e interrelacionarnos en un proceso en el que parece irremediable el trato íntimo con los dispositivos tecnológicos (2018).

Cabe destacar que los avances tecnológicos han transformado profundamente los diversos aspectos de nuestras vidas. La «acción expansiva de la tecnología» se refiere a la manera en que la tecnología se ha extendido y ha influido en las múltiples áreas, lo que ha dado lugar a nuevas formas culturales, políticas y subjetivas, sin olvidar las situaciones de subalternidad creadas, es

decir, ha cambiado nuestras costumbres, la manera en que nos organizamos políticamente y nuestra percepción individual y colectiva. Los «impactos notorios en nuestros modos de estar en el mundo» se refieren a cómo la tecnología ha alterado nuestra forma de vivir y experimentar el mundo. Esto incluye cambios en la manera en que nos comunicamos, trabajamos e interactuamos con las y los demás. Lo que sugiere, necesariamente, que nuestra dependencia y cercanía con la tecnología se ha vuelto inevitable y profunda.

Tecnoviolencia: cómo la digitalización perpetúa la violencia contra las mujeres

La violencia contra las mujeres es un debate abierto en la sociedad de máxima actualidad y que afecta a la vida de las jóvenes en la tecnologización como configuración de subalternidades subalternas en estos espacios digitalizados, por lo que es apropiado entender el concepto de tecnoviolencia² para situar el debate.

Partimos de que la violencia sobre la mujer es todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer tanto si se produce en la vida pública como en la vida privada, tal y como se recoge en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer aprobada por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 48/104 del 20 de diciembre de 1993. En este marco normativo, debemos integrar y tener muy en cuenta las nuevas formas de violencias de género que están presentes en la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías, de las redes sociales y de internet, las cuales se pueden englobar bajo el término violencia de género digital o tecnoviolencia. Este nuevo espacio digitalizado que se utiliza para ejercer violencia contra las mujeres afecta directamente a la adolescencia. Los datos recogidos por la Dele-

2. Violencia que se ejerce sobre las mujeres a través de las TIC. Este término hace referencia a todas aquellas formas de violencia que se cometen, agravan o facilitan mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Incluye diversas formas de violencia como el ciberacoso, la suplantación de identidad, las extorsiones en línea, amenazas, etc. Estas pueden tener graves consecuencias psicológicas, emocionales y físicas para las víctimas.

gación del Gobierno para la Violencia de Género, «El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y el conocimiento» (2019), ponen de manifiesto el aumento de la violencia digital de género en la población joven. Una de las conclusiones del estudio refleja lo siguiente:

El ciberacoso como vía de ejercer violencia de género es una forma de limitación de la libertad que genera dominación y relaciones desiguales entre hombres y mujeres que tienen o han tenido una relación afectiva. El ciberacoso para ejercer la violencia sobre la pareja o expareja supone una dominación sobre la víctima mediante estrategias humillantes que afectan a la privacidad e intimidad, además del daño que supone a su imagen pública.

Si bien este estudio recoge datos referidos a la violencia ejercida sobre las mujeres jóvenes en espacios digitales en el marco de la pareja o expareja, esta comunicación va más allá del marco normativo que establece la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Es decir, abarca la violencia que se ejerce contra las mujeres en el marco de la conceptualización que recoge la Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género, por ser una de las más avanzadas en su conceptualización. En ella, se define el concepto de violencia de género de la siguiente manera en su artículo 2, definición de la violencia de género y su ámbito de aplicación:

1. Quedarán incluidas en el ámbito de aplicación de esta ley todas las manifestaciones de violencia ejercidas sobre las mujeres por el hecho de serlo que impliquen o puedan implicar daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, coacción, intimidación o privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada. Quedan también incluidas en el ámbito de aplicación de esta ley las conductas que tengan por objeto mantener a las mujeres en la sumisión, ya sea forzando su voluntad y su consentimiento o impidiendo el ejercicio de su legítima libertad de decisión en cualquier ámbito de su vida personal.

Es de vital importancia definir en qué marco normativo nos movemos para poder conceptualizar de manera adecuada la violencia machista o violencia que se ejerce contra las mujeres. Esto lleva aparejado, necesariamente, el desarrollo de políticas públicas para poder abordar la violencia digital de género como uno de los retos al que debemos enfrentar. Por su importancia, las cuestiones relacionadas con la violencia contra las mujeres deben estar presentes en las agendas políticas de los gobiernos a todos los niveles, es decir, a nivel estatal, autonómico y local. Esta presencia en las agendas políticas ayudaría a paliar esta violencia entendida como una violación grave de los derechos humanos, por lo que deben estar protegidos en todo momento. Se debe tener en cuenta, también, la prevención y sensibilización, pues la presencia de la violencia contra las mujeres en las políticas públicas permite la implementación de programas de prevención y sensibilización, si realmente el objetivo que alcanzar está relacionado con el desmantelamiento de estructuras culturales y sociales que perpetúan la violencia contra las mujeres.

La necesidad de una mejora en la respuesta institucional redundará en la priorización de una problemática compleja que requiere de una respuesta coordinada entre los diferentes niveles de gobierno y sectores de la sociedad, incluyendo a la sociedad civil y a las y los jóvenes como parte de la solución a este problema, a través de procesos participativos y democráticos. Porque esta violencia se produce en todo el mundo y afecta a todas las generaciones, nacionalidades, comunidades y esferas de nuestras sociedades con independencia de la edad, la etnia, la discapacidad u otros aspectos. Por lo que se debe tener presente que muchos países han firmado tratados y acuerdos internacionales que les comprometen a combatir la violencia que se ejerce contra las mujeres. También supone que estas agendas gubernamentales contribuyan al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), como la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género, pues es necesario garantizar una respuesta integral y efectiva a esta problemática social.

Todo lo planteado anteriormente, nos lleva a hacer referencia al Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, que se crea con la finalidad de visibilizar nuevas realidades sociales en los espacios digitalizados. En su estudio Violencia digital de género: una realidad invisible, se afirma que:

La correcta comprensión del problema requiere considerar la violencia de género digital como una prolongación de la violencia ejercida contra las mujeres fuera de Internet. La violencia de género digital no debe ser entendida como un fenómeno aislado sino como un reflejo de las agresiones y maltrato al que están sometidas las mujeres en el mundo real. Más allá, puede llegar a aparecer desde un espacio digital y trasladarse al plano físico.

En este punto haré mención a otro estudio realizado por investigadoras/es de la Universidad de La Laguna bajo el título «Configuraciones identitarias bajo realidades complejas: Juventud y violencia contra las mujeres» (2023). Un estudio que se enmarca en el Pacto de Estado contra la violencia de género, el cual pone sobre la mesa que la violencia que se ejerce contra las mujeres es el extremo de la desigualdad entre mujeres y hombres, que esta se ejerce en todos los estratos sociales, y analiza en profundidad los mecanismos a través de los cuales se reproducen las violencias machistas también en los espacios de digitalización. Por lo que es necesario, ante este análisis, fomentar en el alumnado y población joven una pedagogía crítica para poder paliar la impunidad de los agresores que ejercen violencia a través de las redes sociales y que esta no pase desapercibida, pues supondría normalizar acciones que llegan a alcanzar niveles de aprobación. Entendiendo que lo que se normaliza se aleja de las acciones críticas y de la propia reflexión sobre las violencias que se ejercen sobre las mujeres. En este caso, la franja de edad que abarca el estudio es entre los 18 y 30 años, es decir, población joven que residen en la Comunidad Autónoma de Canarias. Este análisis abarca las relaciones que se dan en el marco de las parejas, exparejas, ámbito laboral o educativo, entre otros.

Hay que señalar que las violencias que sufren las mujeres jóvenes en el contexto de la TIC y redes sociales son significativas en Canarias, en la que 2 de cada 3 mujeres se sienten preocupadas o muy preocupadas por el acoso y por la violencia de género en línea, mientras que entre los hombres solo un 54,2 % manifiestan preocupación. Las plataformas digitales que mayor incidencia de acoso sexual presentan, según este estudio, son, por este orden, Instagram, Facebook y Tik Tok, aquellas donde destaca la exposición visual de usuarias y usuarios.

Por todo lo expuesto, se genera la necesidad de dotar a la población joven de herramientas para combatir entornos digitales hostiles y convertirlos en espacios seguros. Una de las medidas que se proponen es la integración de pedagogías alternativas en la lucha contra la violencia de género en las TIC y RR. SS., ya que estas representan todo un desafío creciente en la sociedad contemporánea. Situando estas pedagogías alternativas desde un enfoque inclusivo y transformador, pueden ofrecer herramientas e instrumentos valiosos para abordar y mitigar esta problemática, ya que igual que el ciberfeminismo y la educación crítica, promueven enfoques educativos que cuestionan las estructuras de poder y fermentan la equidad de género invitando al alumnado a cuestionar los estereotipos de género y las normas sociales que reproducen y perpetúan la violencia que se ejerce contra las mujeres.

Otro de los artículos para tener en cuenta es «Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática» de la revista científica de comunicación y educación *Comunicar*, entiende que:

... la igualdad de género, como uno de los objetivos más relevantes del sistema educativo para paliar la violencia de género y combatir los estereotipos. Paralelamente, las TIC se han convertido en una herramienta educativa muy importante en una sociedad digital como la que vivimos.

Es más, el acceso a internet se ha convertido en una necesidad de bienestar económico, lo que ha hecho que sea considerado como un derecho humano fundamental. Ante esta prerrogativa, se debe garantizar que este espacio digitalizado y tecnologizado garantice la seguridad de mujeres y niñas y se convierta en un espacio seguro y no hostil, lo que implica que integrar las pedagogías alternativas a la educación sobre las TIC y RR. SS. es crucial para combatir la violencia de género, las cuales deben promover una cultura del respeto y equidad en los espacios digitales. La educación, en este sentido, se convierte en una herramienta poderosa para la transformación social y la erradicación de la violencia que se ejerce contra las mujeres. Pero ¿son suficientes las medidas pedagógicas que se toman en los ámbitos educativos para hacer frente a este reto social actual?

Otra de las cuestiones para tener en cuenta en este análisis son los sesgos de género en los buscadores web, los cuales representan un desafío significativo en la era de la digitalización. Estos no solo reflejan las desigualdades presentes en la sociedad, sino que las reproducen, perpetúan y amplifican. Es necesario señalar por qué se dan estos sesgos y sus implicaciones y señalar algunas posibles soluciones al respecto.

El origen se sitúa en que los algoritmos de estos buscadores web son ensayados, incluso podemos decir que aleccionados, con grandes volúmenes de datos que contienen sesgos de género, que reflejan y reproducen los estereotipos de género que se dan en la sociedad, utilizando un lenguaje no inclusivo y asignando funciones según al género al que se refieren. Estos también están presentes tanto en la imagen, la comunicación y el lenguaje, asociando características como sensibilidad, emocionalidad, calidez a las mujeres, y otras como racionalidad e inteligencia a los hombres, lo que conlleva un impacto significativo en la percepción y oportunidades de las mujeres, pues, una vez más, refuerzan estereotipos de género que sitúan a las mujeres en una posición de subalternidad.

¿Cómo podemos hacer frente a estos buscadores web cargados de sesgos de género? Es posible con algunas de las estrategias que se citan a continuación, sin olvidar que se debe realizar un trabajo que implique cuestionar las estructuras sobre las que se construyen estos sesgos en los marcos de digitalización. Entre ellas, señalaremos el hecho de que es necesaria la inclusión de más mujeres y personas que representan identidades no normativas en el desarrollo de estos algoritmos, lo cual puede ayudar a identificarlos y corregirlos. Por otro lado, dar a conocer estos sesgos de género a los desarrolladores, pues existe una representación minoritaria de mujeres en este ámbito, incluyendo a las personas usuarias. Otra de las medidas consistiría en realizar auditorías de los algoritmos en las que se identifiquen y corrijan estos sesgos. El estudio *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos* (2020), editado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Ministerio de Igualdad, lo expresa en los siguientes términos:

En lo que concierne a la creación de contenidos no lesivos para la igualdad de género, así como contenidos feministas en la red, es

necesario fomentar la creación de dichos contenidos por parte de las chicas y los chicos conscientes de esta problemática.

De esta manera, podemos concluir al respecto que los sesgos de género en los buscadores web son un reflejo de las desigualdades presentes en la sociedad, por lo que se genera la necesidad de aunar esfuerzos y estrategias que ayuden a mitigar estos sesgos y avanzar hacia una representación más equitativa, justa y democrática en los espacios digitalizados.

Para finalizar con este apartado que deja preguntas abiertas, es necesario volver al planteamiento inicial de que la violencia de género digital en el ámbito educativo es un fenómeno creciente que requiere de atención urgente, por lo que es crucial que las instituciones educativas sean parte activa en el intento de resolución del problema. Una de las medias podría girar en torno a la implementación de programas de sensibilización y prevención que aborden específicamente la violencia de género digital teniendo presentes las pedagogías alternativas y el aspecto crítico ante una problemática de esta envergadura, donde se asuma la responsabilidad de las instituciones educativas de dar respuesta a través de la elaboración de protocolos de actuación y prevención para dar una contestación contundente a estas situaciones de violencia y se fomente un entorno escolar inclusivo y respetuoso que promueva una cultura de respeto y equidad.

Espacios digitales y la configuración de subjetividades subalternas

La subjetividad es una categoría de análisis existencialmente compleja, por lo que hablar de subjetividad nos conduce a un campo existencial de la experiencia humana en el mundo. La antropóloga Sherry Ortner nos da una interesante definición con la que comenzar:

Por subjetividad entiendo el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor, etc., que animan a los sujetos actuantes. Pero también aludo a las formaciones culturales y sociales que modelan, organizan y generan determinadas 'estructuras de sentimiento' (Williams, 1977). En sustancia, este trabajo

se moverá una y otra vez entre el examen de dichas formaciones culturales y los estados internos de los sujetos actantes. (Ortner, 2005, p. 25)

Estos sujetos actantes tienen su representación en los espacios digitales, en la presencia de las mujeres que han transformado la esfera pública y continúan transformando el panorama de actores sociales. Esta realidad no deja de ser un nuevo contexto en el marco de la digitalización que reproduce las violencias y malestares de los espacios físicos y lo convierten en un espacio hostil que no garantiza el derecho a la libertad de las mujeres. Este antagonismo, que se desenvuelve a través de las tecnologías de la información y la comunicación y de las redes sociales en sus múltiples expresiones, posiciona a las mujeres en una situación de subalternidad en este espacio de la virtualidad, el cual no es ajeno a las relaciones de poder, los ideales y toda la serie de referencias que se construyen sobre él. Podríamos afirmar que es un espacio subalterno, en la medida que está jerarquizado. Por ello, es un lugar donde se expresa la subalternidad. Una vez más, es un espacio connotado como un lugar devaluado para la acción de las mujeres, pues no está libre de estereotipos de género.

Introducir esta cuestión aquí no es baladí, en la medida que el espacio de las tecnologías supone agencia, un escenario sobre el cual se hace posible el movimiento y los fines que, al estar jerarquizado, implica configurarse como un lugar en el que se expresa la subalternidad de género, si bien este debería ser indiferente al género de los individuos que lo ocupan, ya que es un escenario en el que se desarrollan acciones posibles. Desde este marco, se entiende que estas tecnologías permean las interacciones de los sujetos dentro y fuera de este espacio, incluso en el contexto del aula, al tensionar sus prácticas, alterar su tiempo y reorganizar los espacios de vida escolar. Lo que lleva a entender la relación entre dispositivos digitales y espacios educativos en un debate más amplio, referido a los modos de ser y estar en el mundo, entendiendo que las escuelas no solo suponen un proceso de socialización, sino que son un espacio para la construcción de nuevas subjetividades. La pregunta pertinente se expresaría en cómo hablar de este espacio de digitalización sin mencionar las relaciones de poder que en él se establecen y toda una serie de referencias que se construyen sobre él.

En este espacio social, o de sociabilidades tecnomediadas, se articulan las condiciones de subalternidad de los intereses de unos y de superioridad de otros, incluso se convierten en espacios generados que provocan aislamiento cognitivo. Estas circunstancias implican el desarrollo de representaciones diferenciales en función del grado de intensidad con el que esos espacios digitalizados se erigen en una marca de identidad clara para el sujeto. La representación de dicho espacio interacciona con el sistema cognitivo y con los esquemas de acción del sujeto, dando lugar a la construcción de otros nuevos esquemas que orientan sus prácticas presentes y futuras.

Debemos tener presente que el espacio cambia a través de los procesos socioculturales acontecidos en él, adquiriendo la connotación de un hecho social, en condiciones espaciales concretas, que se traspassa, en el mismo término, a los espacios de las tecnologías, en los que los procesos de subjetivación juvenil están mediados por las tecnologías digitales. La dimensión de este espacio no existe en sí misma ni en sus propios términos *a priori*. Por el contrario, el espacio responde a una construcción sociocultural relativa, resultado de los intereses por conocer y clasificar el mundo fenomenológico, los procesos históricos y las propias experiencias.

Desde un enfoque positivo nos lleva a afirmar que los espacios digitales han transformado radicalmente la manera en que las subjetividades subalternas se expresan y se organizan. Estas subjetividades subalternas, entendidas como aquellas entidades y grupos que han sido históricamente marginadas y oprimidas, encuentran en los espacios digitales nuevas oportunidades para la visibilidad, la resistencia y la creación de comunidades.

Por un lado, los espacios digitales permiten a las subjetividades subalternas acceder a plataformas de comunicación y expresión que trascienden las limitaciones geográficas y sociales en las que se conforman grupos en lo que compartir sus experiencias, denunciar situaciones de violencia y construir narrativas alternativas a las hegemónicas. Este acceso a la visibilización es crucial para desafiar las estructuras de poder que perpetúan su subalternidad, a la vez que estos espacios digitales facilitan la organización y movilización de movimientos sociales.

Movimientos como el MeToo y el BlackLivesMatter, se han servido de las plataformas digitales para amplificar su mensaje

y recabar apoyo global, demostrando el poder de los espacios digitales para generar cambios sociales significativos. Sin olvidar que, de igual manera, debemos reconocer que estos mismos espacios digitales también reproducen y amplifican las desigualdades existentes que hemos señalado a lo largo de este capítulo, pues las subjetividades subalternas también enfrentan barreras de acceso a la tecnología y reproducen las violencias que se ejercen contra las mujeres; es decir, ejercen la violencia de género digital, al igual que el racismo u otras formas de discriminación que están presentes en estos espacios, lo que limita la participación en igualdad de condiciones y la seguridad, en muchos casos, de estos grupos y, específicamente, de las mujeres.

Desde una perspectiva interseccional, es esencial considerar cómo múltiples ejes de opresión interactúan en los espacios digitales. Las mujeres negras o racializadas y las personas que pertenecen a colectivos LGBTQ+, entre otros grupos, requieren de respuestas y estrategias adaptadas a sus realidades.

... la relación entre jóvenes, tecnología y culturas digitales ha adquirido una serie de vetas de análisis que han trascendido al ocio, el consumo y la recreación para colocar nuevos espacios desde donde los jóvenes y la condición juvenil interactúan permitiendo ampliar el diálogo sobre el impacto y trascendencia de lo sociodigital.

Queda claro que las plataformas de aprendizaje en línea y los recursos educativos digitales pueden convertirse en herramientas poderosas para democratizar el acceso al conocimiento y para visibilizar las contribuciones y perspectivas de estos grupos. Pero estas iniciativas deben ser diseñadas desde una perspectiva crítica que identifique y aborde de manera contundente las desigualdades estructurales que afectan a las subjetividades subalternas. De ahí que la necesidad de la comprensión crítica e interseccional de los desafíos a los que nos enfrentamos sea esencial si la finalidad es promover la inclusión de las subjetividades subalternas en el mundo digital y, con estos mismos instrumentos, desafiar la propia subjetividad subalterna.

A modo de conclusión

La reflexión llevada a cabo en este capítulo orbita alrededor de la digitalización de la educación y de cómo hacer frente a los retos planteados en estos espacios de configuración de nuevas subjetividades. Mediante la categoría analítica de subalternidad se pretende representar la inferioridad jerárquica de las mujeres que considero análoga a la condición del subalterno y que constituye, a mi juicio, una expresión paradigmática de la condición subordinada que implican las jerarquías entre mujeres y hombres que se reproducen en los espacios digitalizados. Lo que da cuenta de la relación problemática entre la subjetividad individual y la jerarquización de los entornos relacionados con las TIC y las RR. SS. como concepto clave en el discurso crítico educativo.

Aludiendo a los desafíos y consideraciones éticas, y a pesar de los beneficios de la digitalización en la educación, también se presentan retos significativos que no podemos ni debemos obviar. La privacidad y la seguridad de los datos son preocupaciones de gran importancia, especialmente cuando se trata de información sensible que hace referencia al alumnado. Además, existe el riesgo de que la dependencia excesiva de la tecnología pueda deshumanizar la educación, reduciendo las interacciones cara a cara que son cruciales para el desarrollo social y emocional del estudiantado.

Tenemos presente el impacto que tuvo la pandemia de COVID-19 que enfatizó la importancia de la digitalización para garantizar la continuidad educativa en tiempos de crisis. Las plataformas de aprendizaje en línea y las herramientas de videoconferencia permitieron que la educación continuara a pesar del cierre de los centros educativos. Esta experiencia ha acelerado la adopción de tecnologías digitales, que llegaron para quedarse, que han demostrado su potencial para hacer que los sistemas educativos sean más resilientes. Pero que a su vez ha traído consigo los retos a los que debemos enfrentar en el marco de las desigualdades que también han generado estos sistemas como reflejo de la sociedad que habitamos.

Por lo que, en resumen, la era de la digitalización ha tenido un impacto profundo y multifacético en la educación. Si bien ha mejorado el acceso y la personalización del aprendizaje, también plantea desafíos relacionados con la equidad, la privacidad, la for-

mación de las y los docentes o la violencia que se ejerce sobre las mujeres, entre otros. Para maximizar los beneficios de la digitalización, es crucial abordar estos desafíos de manera integral, asegurando que todos y todas las estudiantes y educadoras/es puedan aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología y, al mismo tiempo, dotarnos de herramientas e instrumentos para hacer frente a los desafíos que nos plantean.

Referencias

- Cabezas, M. (2019). *Tecnopedagogía: la educación en tiempos de convergencia tecnológica*. Síntesis.
- Cáceres Rodríguez, C., Ceballos Vacas, E. M. y Torrado Martín-Palomino, E. (2022). Usos y competencias digitales del alumnado universitario con perspectiva de género. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(2).
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Be-llaterra.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Lins Ribeiro, G. (2018). Impactos y dinámicas del capitalismo electrónico-informático: Un dossier. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 56, 8-15.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2022). *Políticas públicas contra la violencia de género*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Ortner, S. (2005). Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna. *Etnografías contemporáneas*, 1, 25-33.
- Prendes-Espinosa, M., García-Tudela, P. y Solano-Fernández, I. (2020). Gender equality and ICT in the context of formal education: A systematic review (Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática). *Comunicar*, 36, 9-20.
- Suárez-Guerrero, C. (2023). El reto de la pedagogía digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 542, 9-13.

De la eclosión feminista de la diferencia a la inclusión de las filósofas en la Educación Secundaria

ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

UNED

anahernandez@la-laguna.uned.es

<https://orcid.org/0000-0001-8232-7741>

Resumen

Lo que esta intervención se propone es analizar, sin pretensiones de exhaustividad, algunas leyes educativas españolas y posconstitucionales con la finalidad de echar luz sobre la exclusión de las mujeres y, derivado de tal exclusión, la incoherencia con otras leyes, tanto específicamente educativas como no específicamente educativas. La finalidad es plantear una pregunta, ¿acaso una ley puede cometer delitos contra la ley, y no solo contra la legitimidad? Dadas las limitaciones formales, se concentra en las leyes educativas ministeriales (si bien es cierto que, al ocuparnos de la LOMLOE, se hace referencia al ámbito regional) y en la materia de Historia de la Filosofía de Bachillerato, una etapa educativa de enorme importancia, dado que constituye la formación previa a los estudios universitarios, a ciclos formativos de nivel superior o a la inserción en el mundo laboral. Estas leyes son la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) y la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE).

Palabras clave

Educación, género, exclusión, historia de la filosofía, currículum.

Notas aclaratorias

Las mujeres han venido practicando la filosofía desde hace muchos siglos. La aparente carencia de grandes mujeres filósofas ha sido atribuida a muchas causas. Una razón es el proceso de selección utilizado para construir el canon de la filosofía, un marco que se ha servido de ciertos criterios para determinar qué tópicos, individuos o textos pueden ser definidos como filosóficos y ser incluidos en el canon. Las percepciones sociales de sus capacidades básicas han afectado a la valoración de sus logros filosóficos. Solo recientemente, las producciones filosóficas de las mujeres han sido consideradas, gracias a las nuevas apreciaciones feministas de la filosofía. La exclusión de las mujeres no es un simple accidente histórico-social, sino que, más bien, es el resultado (¿o causa?) de la asociación de la filosofía con una práctica de la racionalidad profesional y pública. Así, la filosofía se ha emparentado a una forma masculina de habitar el mundo. A diferencia del feminismo liberal, en tiempos recientes se ha hecho espacio la idea de que la subordinación de las mujeres no se remedia simplemente por la institución de derechos políticos y legales formalmente igualitarios. Se trata de reevaluar las cualidades de las mujeres más allá de los criterios valorativos masculinistas y, en definitiva, de conceder menos atención a los pronunciamientos de la razón universal y más atención a los contextos y al desarrollo de situaciones específicas. Este énfasis sobre el contexto puede sugerir la necesidad de una reinterpretación, más que un abandono, del concepto de igualdad, yendo más allá de la noción de igualdad formal para prestar atención también a las diferentes circunstancias de las mujeres, así como a la diferente comprensión del mundo moral que tales situaciones comportan. El recurso a la racionalidad como justificación para un tratamiento igualitario es cuestionado porque el postulado de que hombres y mujeres son seres racionales es solo un reflejo de las preocupaciones de la filosofía de la Ilustración, y esto conlleva abogar por el derecho de las mujeres a ser como los hombres. Ello sin olvidar, por supuesto, que muchos filósofos se han servido de los pares hombre/racionalidad y mujeres/emocionalidad para justificar su discriminación y exclusión.

Notas introductorias

Después de las notas aclaratorias, extraídas de la *Enciclopedia Oxford de Filosofía*, la tesis de la que parto es que no reconocer o, lo que es lo mismo, invisibilizar es una forma de violencia. Tal y como afirma Judith Butler:

la opresión trabaja no simplemente mediante actos de abierta prohibición, sino de un modo más solapado, mediante la constitución de sujetos viables y la consiguiente creación de un ámbito de (no)sujetos inviables –abyectos, podríamos llamarles– que no son nombrados ni prohibidos dentro de la economía de la ley. Aquí la opresión funciona creando el reino de lo no pensable y lo no mencionable.

Sobre la LODE (julio de 1985)

El 14 de diciembre de 1955 España se convirtió, si bien de manera no permanente debido a sus circunstancias políticas y sociales, en miembro de la Organización de las Naciones Unidas. En 1985, y con el socialista José María Maravall como ministro de Educación, entró en vigor la LODE. Se publicó en el número 159 del BOE el jueves 4 de julio de 1985 como Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. En su Título Preliminar, se afirma que la

actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá ... los siguientes fines: a) el pleno desarrollo de la personalidad del alumno; b) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; c) la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos; d) la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; e) la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España; f) la preparación para participar activamente en la vida social y cultural; g) la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. (p. 21 016)

Dado esto, esta ley no hace ningún llamamiento a la no discriminación entre hombres y mujeres como principio educativo fundamental. No olvidemos que la Constitución española de 1978, el texto fundamental del sistema jurídico español y que, por tanto, la LODE afirma seguir y respetar, proclamaba, por un lado, el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo, y, por otro lado, la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que tal igualdad sea real y efectiva. También, como antecedente legal, tenemos la Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer, que afirmaba como su finalidad principal, y «en cumplimiento y desarrollo de los principios constitucionales, la promoción y el fomento de las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social» (p. 28 936). La LODE también es posterior a tres de las cuatro Conferencias Mundiales monográficas organizadas por las Naciones Unidas [Ciudad de México (1975), Copenhague (1980) y Nairobi (1985)]. Además, ya desde 1979, la Asamblea General de Naciones Unidas había aprobado la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Esta convención fue confirmada (ratificada) por España a través de su Instrumento de Ratificación de 18 de diciembre de 1983. En dicha ratificación, dos artículos (el primero y el décimo) son especialmente importantes en el tema que nos ocupa, pues se determina tomar las medidas apropiadas para asegurar la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, eliminando «todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza» y, por tanto, se insta a «la modificación de los libros y programas escolares [así como a] la adaptación de los métodos de enseñanza» (p. 7716).

Derivada de la LODE, la Orden de 21 de octubre de 1986 por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de enseñanza secundaria (BOE, núm. 266, de jueves 6 de noviembre de 1986) hace de la Filosofía una materia de las que componen la parte común de los diferentes bachilleratos (p. 37 004), por lo que comparte con las otras materias comunes (Lengua Castellana, lengua propia de la Comunidad Autónoma, idioma extranjero, Historia de España, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Educación Física y Religión) la función de

«asegurar y garantizar la polivalencia y versatilidad del ciclo, el perfeccionamiento de las capacidades básicas y la formación del alumno como ciudadano» (p. 37 003), y se le asignan los siguientes objetivos: «[p]erfeccionar la capacidad de comunicación del alumno. Perfeccionar el discurso racional. Desarrollar y afianzar el pensamiento científico. Alcanzar un conocimiento mayor del contexto histórico, social y cultural en que se desenvuelve» (p. 37 004).

A pesar de tales antecedentes, vemos que la ley educativa estableció siete fines educativos y ninguno hizo referencia ni a la igualdad de género ni a la necesidad de no discriminación entre hombres y mujeres. Sobra decir quiénes eran los portadores de las filosofías que constituían el temario a estudiar por el alumnado.

Sobre la LOGSE (octubre de 1990)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo fue publicada en el número 238 del Boletín Oficial del Estado el jueves 4 de octubre. La presidencia del Gobierno la ostentaba Felipe González Márquez, que volvió a ser elegido tras las elecciones generales del 29 de octubre de 1989 y la aprobación de su investidura el 5 de diciembre del mismo año. Esta IV Legislatura estaba compuesta por dieciséis ministros y dos ministras, a saber, Matilde Fernández Sanz, a la cabeza del Ministerio de Asuntos Sociales, y Rosa Conde Gutiérrez del Álamo, como ministra portavoz del Gobierno. El Ministerio de Educación y Ciencia lo lideraba Javier Solana Madariaga. Hemos entrado en la década de los 90 y han pasado cuatro años desde que España se adhiriera a la Unión Europea. Dado esto y los otros textos que acabamos de nombrar, la LOGSE presenta en su Preámbulo un lenguaje inclusivo y se establece que el

objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad ... La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión. (p. 28 927)

En el Título Preliminar se afirman como principios de la actividad educativa

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Pero como fines educativos, lo que se propone es

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Pero esto no queda aquí, la LOGSE parece a veces no detenerse en un simple llamamiento formal respecto a la igualdad entre mujeres y hombres. También incide en elementos más materiales y, en su artículo 57, dispone que en «la elaboración de [los] materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos» (p. 28 936).

Sin embargo, es preciso concretar en los dos reales decretos que emanan directamente de la LOGSE. En primer lugar, el RD 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato. Aquí quedan organizadas las enseñanzas del Bachillerato y fijadas las materias propias de sus distintas modalidades. Se destaca que tales enseñanzas han de cumplir una triple finalidad educativa; a saber, de formación general, de orientación del alumnado y de su preparación para estudios superiores. Los objetivos del Bachillerato nada dicen del género ni de evitar conductas o pensamientos discriminatorios. Los que establece son las siguientes capacidades: a) dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma; b) expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera; c) analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él; d) comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico; e) consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma; f) participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social; g) dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida; h) desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural; i) utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

En segundo lugar, el RD 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, publicado en el BOE número 253, el miércoles 21 de octubre de 1992. Se dice aquí que, «[p]ara cada materia es preciso ... establecer aquellos contenidos que son indispensables para alcanzar las capacidades propuestas como objetivos» (p. 35 583), por lo que tienen que asegurar el cumplimiento de las finalidades educativas que dirigen al Bachillerato y que son «favorecer la madurez

intelectual y humana de los alumnos, así como en conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia; y prepararles, en fin, para estudios posteriores, sean universitarios, sean de naturaleza profesional» (p. 35 583). En el Anexo (suplemento del número 253) de este Real Decreto, en la Introducción de la materia de Historia de la Filosofía, el pensamiento filosófico se define como «una de las manifestaciones más cabales de la racionalidad humana» (p. 108). Entre los **objetivos generales** de la materia, esto es, las capacidades que el alumnado debe adquirir, llaman la atención el quinto y el décimo:

5. Descubrir la propia posición cultural e ideológica como heredera de una historia de pensamiento ante la cual, por otra parte, hay que situarse de manera reflexiva y crítica. ... 10. Enjuiciar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente o discriminatorio que han formado parte del discurso filosófico, como el androcen-trismo, el etnocentrismo u otras. (p. 108)

Por su parte, los **contenidos** se dividen en cuatro bloques, filosofía antigua, filosofía cristiana y medieval, filosofía moderna y filosofía contemporánea y se marcan ocho criterios de evaluación. Cabe destacar el séptimo criterio de evaluación, que afirma que el alumnado debe «analizar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente y discriminatorio (androcen-trismo, etnocentrismo u otras) que aparecen en el discurso filosófico de distintas épocas históricas» (p. 109). Lo que se pretende con este criterio de evaluación es que el alumnado detecte aquellos «su-puestos androcéntricos, etnocéntricos, etc., así como posibles 'justificaciones' (implícitas o explícitas) sobre la inferioridad de las mujeres o de otras razas o culturas» (p. 109), así como «adoptar una actitud crítica frente a estas posiciones y evaluar sus consecuencias sociales» (p. 109). Dados estos antecedentes, sería lógico pensar en unos contenidos de filósofos y de filóso-fas. Sin embargo, tales contenidos nombran a Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Averroes, Tomás de Aquino, Guillermo de Ockham, Descartes, Leibniz, Spinoza, Locke, Hume, Kant, Hegel, Habermas, Marx, Nietzsche, Sartre, Ortega y Gasset, Witt-genstein, Russell (pp. 108-109). Veinte filósofos; cero filósofas. Es decir, el alumnado de Bachillerato, salvo por la voluntad de un

profesorado más disidente o alternativo, no tiene por qué asociar la filosofía o, si se quiere, las grandes propuestas para describir y prescribir la realidad del mundo y nuestras maneras de habitarlo a ninguna filósofa.

Sin embargo, ya es notable la influencia de las normativas europeas, pues España se unió a la Unión Europea el 1 de enero de 1986. Y, sin ir más lejos, el artículo 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) establece la prohibición de

toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación social

y el artículo 23 establece que la

igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos, inclusive en materia de empleo, trabajo y retribución. El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas en favor del sexo menos representado. (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 18.12.2000; C 364/13)

¿Y qué pasa con el profesorado? ¿Qué tipo de formación considera el Estado que le hace falta al equipo educativo para formar parte de las aulas públicas donde se imparte Filosofía? Pues bien, tres años después de la publicación de la LOGSE, aparece la Orden de 9 de septiembre de 1993 y los temas de las famosas oposiciones a Educación Secundaria. Se presentan 71 temas para la especialidad de Filosofía. Se dividen en disciplinas o parcelas filosóficas: la conceptualización y las relaciones de la filosofía a nivel general, la teoría del conocimiento, la ética, la ontología, la filosofía del lenguaje, la antropología, la psicología, la sociología y la metafísica. El bloque de la Historia de la Filosofía, el más amplio por aglutinar veintiséis temas, cuenta con diecinueve temas que contienen en sus títulos uno o dos antropónimos. Estos son Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Galileo, Newton, Descartes (con la denominación de «método cartesiano»), Spino-

za, Leibniz, Locke, Hume, Kant (en dos temas, 59 y 60), Hegel, Marx, Nietzsche, Husserl, Freud, Heidegger, Wittgenstein, Russell, Popper y Ortega y Gasset. Como se ha dicho, veintidós filósofos; cero filósofas. Este temario sigue vigente.

Sobre la LOE (mayo de 2006)

Como en la ley educativa anterior, la presidencia del Gobierno pertenecía a un socialista, José Luis Rodríguez Zapatero. Quinto presidente del Gobierno desde la aprobación de la Constitución de 1978, y tras las Elecciones del 14 de marzo de 2004. Este gobierno fue el primer gobierno paritario y contó con ocho ministros y ocho ministras: María Teresa Fernández de la Vega Sanz, como vicepresidenta primera y al cargo del Ministerio de la Presidencia y portavoz del Gobierno; Magdalena Álvarez Arza, en el Ministerio de Fomento; Elena Espinosa Mangana, en el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación; Carmen Calvo Poyato, en el de Cultura; Elena Salgado Méndez, en el de Sanidad y Consumo; Cristina Narbona Ruiz, en el de Medio Ambiente, y en el Ministerio de Vivienda, María Antonia Trujillo Rincón. La cúspide del Ministerio de Educación fue ocupada por María Jesús Sansegundo Gómez de Caldiñanos hasta abril de 2004, y fue sucedida por Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo hasta 2009.

Entre los antecedentes legislativos y normativos de la LOE se destaca el Instrumento de Ratificación del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 que, desde el primer artículo se cifra «la lucha contra las exclusiones» como uno de los «objetivos de la Comunidad y de los Estados miembros» (BOE p. 918). Y también, cómo no, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Nótese asimismo que, primero, ya han pasado seis años desde la publicación de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) que establece, en su artículo 21, la prohibición de «toda discriminación», y, en el artículo 23, que la «igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos y [que] el principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas en favor del sexo menos representado». Y, segundo, que ya ha sido celebrada la Cuarta Conferencia

Mundial sobre la Mujer (1995) cuyo informe presenta tres puntos de enorme relevancia: el 71, que afirma que en «muchas regiones persiste la discriminación [debido, entre otras cosas] a lo inadecuado que resulta el material didáctico y educacional y al sesgo de género que este muestra» (p. 27); el 74, que alerta de la persistencia de «un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico» (p. 27), y el 83, que, al enumerar las medidas que han de adoptar los gobiernos, las autoridades educativas y académicas, establece la pertinencia de «elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza» (p. 31).

La LOE explica los principios educativos en los siguientes términos:

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad. f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado. h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad. i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades

Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos. j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes. k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea. n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados. o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas. p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Y, respecto a los fines de la educación, queda establecida

la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

Además, por fin, entre los objetivos de la etapa del Bachillerato que se presentan en el Real Decreto 1467/2007 (estructura y enseñanzas mínimas en el bachillerato) aparece la necesidad de «c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad» (p. 6).

Pero nos vamos a los contenidos y nos encontramos con lo mismo. Once filósofos: Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Locke, Hume, Kant, Marx y Nietzsche. Cero filósofas. Sin embargo, he de subrayar que la LOE, en su disposición adicional cuadragésima primera, prescribe la necesidad de atender al «conocimiento de hechos históricos

y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres». Este apunte de «historia de lucha por los derechos de las mujeres» será eliminado por la LOMCE.

Sobre la LOMCE (diciembre de 2013)

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (o LOMCE) se publicó en el Boletín Oficial del Estado, número 295, el 10 de diciembre de 2013. Contaba con un preámbulo, un artículo único, cinco disposiciones adicionales, dos disposiciones transitorias y seis disposiciones finales. Popularmente conocida como la ley Wert, fue aprobada por el Partido Popular y los apoyos de UPN, Foro Asturias y UPyD. Desde 2011 hasta 2014, el gabinete de este Gobierno, que obtuvo la victoria en las elecciones generales del 20 de noviembre de 2011, estuvo formado por nueve ministros y cuatro ministras; a saber, María Soraya Sáenz de Santamaría Antón, Ana María Pastor Julián, María Fátima Báñez García y Ana Mato Adrover, como vicepresidenta y ministra de la Presidencia, como ministra de Fomento, como ministra de Empleo y Seguridad Social y como ministra de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, respectivamente. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte estaba liderado por José Ignacio Wert Ortega. Se ha dicho, como un artículo de *El País* titulado «Para derogar la LOMCE» (5 de abril de 2016), que esta ley alejaba «a España de las líneas maestras que presiden la política educativa europea», por lo que cuenta con «el rechazo de la inmensa mayoría de la comunidad educativa».

Nos encontramos, pues, en 2013, que ya han transcurrido seis años desde la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Una ley que, primero, explicita, por fin, que «el pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley, aun habiendo comportado, sin duda, un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente»; segundo, la necesaria inclusión, como fin de la educación, de «la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres» (artículo 23) (p. 12 616), y, tercero, en el artículo 24, la necesidad de una «atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres» (p. 12 616). Después de la ley española

de igualdad, entra en vigor el Tratado de Lisboa. La adhesión de España a este acuerdo internacional se explicita en el BOE con la denominación de Instrumento de Ratificación del Tratado por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, hecho en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. Nótese que el Tratado de Lisboa dota de carácter vinculante a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de la que ya hablamos. Como no podía ser de otra manera, la LOMCE está llena de referencias a nociones como «igualdad de derechos y oportunidades», «inclusión educativa», «superación de cualquier discriminación»... más que las anteriores. El peso de las normativas españolas y europeas se nota cada vez más.

Pero vayamos al Real Decreto 1105/2014 que presenta el currículo básico de la ESO y Bachillerato. En el apartado de orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, se afirma que la Historia de la Filosofía tiene un carácter transversal, teórico y práctico, y hace alusión a las propuestas educativas europea:

las relacionadas con el desarrollo personal y social (autonomía, capacidad crítica y de diálogo), con el ejercicio de la ciudadanía democrática y la consolidación de una conciencia cívica o el fomento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la consecución de los conocimientos, las habilidades de la investigación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el afianzamiento de actitudes de asertividad, iniciativa y trabajo en equipo. (p. 17 767)

La LOMCE introduce un nuevo elemento terminológico, los estándares de aprendizaje evaluables, especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura, y deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables, y propone 59 estándares de aprendizaje evaluables. Los nombres de filósofos son Demócrito (EAE 9), Sócrates (EAE 15), Platón (EAE 13, 14, 15 y 16), Aristóteles (EAE 17, 18, 19, 20), Agustín de Hipona (EAE 22), Tomás de Aquino (EAE 23, 24, 25, 26), Guillermo de Okham

(EAE 27), Maquiavelo (EAE 29), Descartes (EAE 30, 31, 32, 33), Locke (EAE 36), Hume (EAE 34, 35, 36, 37), Rousseau (EAE 38, 41), Kant (EAE 39, 40, 41, 42), Marx (43, 44, 45, 46), Schopenhauer (EAE 49), Nietzsche (EAE 47, 48, 49, 50), Ortega y Gasset (EAE 52, 53), Habermas (EAE 54 55 57), Vattimo, Lyotard y Baudrillard (EAE 59). Cero filósofas. Mas se habla de filósofos y filósofas. Y, en el segundo bloque de contenidos, al nombrar a Platón, se establece que el alumnado debe valorar «la defensa de la inclusión de las mujeres en la educación». Además, si la LOE hablaba de conocer la historia de la lucha por los derechos de las mujeres, la LOMCE elimina este precepto.

Sobre la LOMLOE (diciembre 2020)

En noviembre de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional sacó a la luz el documento base de la reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Se reconoce que «los contextos sociales ... son cada día más complejos y diversos y requieren, por tanto, una atención más particularizada; pero, a la vez, sigue siendo imprescindible establecer unos parámetros que garanticen un aprendizaje común» (p. 4).

El BOE del miércoles 30 de diciembre de 2020 publica la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE o ley Celáa. La LOMLOE establece cuatro modalidades de Bachillerato: ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales, artes y general. En cada uno de los cursos se presentan cuatro materias comunes. En primero de Bachillerato son Educación Física, Lengua Castellana y Literatura I, Filosofía y Lengua Extranjera I; en segundo de Bachillerato, Historia de la Filosofía, Lengua Castellana y Literatura II y Lengua Extranjera II. Uno de sus enfoques principales es

la igualdad de género a través de la coeducación y fomentar en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. (p. 122 871)

La LOMLOE es la primera ley educativa que, además de los típicos llamamientos formales a la igualdad y a la no discriminación o exclusión de las mujeres, apuesta por la inclusión de filósofas en los contenidos de HFI. En el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, explica el currículo de la materia de HFI y muestra el propósito de «analizar la situación de la mujer en el ámbito de la filosofía, con la intención de reparar el agravio histórico con respecto a aquellas filósofas que han sido marginadas en el canon tradicional por su simple condición de mujeres» (p. 46 252). En efecto, se nombran a 17 filósofos y 9 filósofas. Creo que merece la pena nombrarlas: Aspasia de Mileto, Hipatia de Alejandría, Hildegard von Bingen, Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges, Rosa Luxemburgo, Hannah Arendt, María Zambrano y Simone de Beauvoir.

Asimismo, creo conveniente señalar otros elementos curriculares relacionados con el tema que nos ocupa y sin salirnos del Real Decreto 243/2022. El tercer objetivo (c) del Bachillerato alude al fomento de

la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. (p. 46 051)

Por otro lado, entre los descriptores operativos de la competencia ciudadana, el CC3 propone que el alumnado que completa la etapa de Bachillerato argumente

ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres. (p. 46 072)

Y, echando un vistazo a otras materias, en la de Lenguaje y Práctica Musical, este Real Decreto asume que

La sensibilidad contemporánea y los estudios literarios recientes coinciden al señalar clamorosas ausencias en la construcción del canon literario. Ausentes las mujeres, ausentes también las voces no occidentales, se hace inexcusable una reconstrucción del canon que incorpore unas y otras al tiempo que indaga en las causas de su exclusión. (p. 46 330)

En Matemáticas, se apuesta por considerar no solo la validez matemática, sino también «diferentes perspectivas como la sostenibilidad, el consumo responsable, la equidad, la no discriminación o la igualdad de género, entre otras», pues «ayuda a tomar decisiones razonadas y a evaluar las estrategias» (pp. 46 348-46 349). En Movimientos Culturales y Artísticos, se insta a

incorporar la perspectiva de género y la perspectiva intercultural, con énfasis en el estudio de producciones realizadas por mujeres y por personas de grupos étnicos y poblaciones que sufren la discriminación racial, así como de su representación en el arte y la cultura. (p. 46 369)

En Artes Escénicas, se conviene que la inclusión de la perspectiva de género (e intercultural) propicia a que el alumnado comprenda «el papel de la mujer y las personas de grupos étnicos y poblacionales que sufren discriminación han desempeñado en el arte a lo largo de la historia, y las distintas consideraciones que han recibido en cada época» (p. 46 082). En Cultura Audiovisual, se propone enfatizar «el estudio de producciones realizadas por mujeres y por personas de grupos étnicos y poblacionales que sufren discriminación, así como de su representación en la creación fotográfica y audiovisual» (p. 46 116). Educación Física, al abordar «los tres componentes de la salud: bienestar físico, mental y social» (p. 46162), rechaza explícitamente «toda forma de discriminación y violencia» (p. 46 162).

En el ámbito territorial de Canarias, deben ser apuntados los siguientes documentos: el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autó-

noma de Canarias, publicado en el BOC, número 58, del jueves 23 de marzo de 2023, que da cumplimiento, respectivamente, a la Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres, y a la Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales.

Ya en la ESO, uno de los objetivos que se proponen es «valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres» (p. 15 342). Entre los objetivos del Bachillerato, por su parte, se persigue que el alumnado logre

fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. (p. 15 358)

De hecho, uno de los descriptores operativos de la competencia ciudadana, en concreto el CC3, afirma que el alumnado que termina la etapa del Bachillerato debe ser capaz de adoptar

un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres. (p. 15 383)

Para llevar a cabo y perseguir estos logros, el Bachillerato, así como la ESO, debe llevar a cabo el «tratamiento transversal de los valores dentro de las premisas de la educación común, la funcionalidad, la competencia, la inclusividad, la equidad, la atención a la diversidad y la calidad e integración curricular» (p. 15 326). Además, se explica cómo debe ser un currículo, debe centrarse en que «el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía

activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional»; facilitar y orientar «el desempeño docente, fomentando la integración de las materias ... a través de la participación activa en entornos socialmente relevantes y significativos»; visibilizar «los principios pedagógicos de una escuela que persigue el éxito de todo el alumnado y que supera factores generadores de desigualdad y el riesgo de exclusión social» (p. 15 326). La Perspectiva de género y coeducación es una de las líneas estratégicas que adopta el currículo propuesto por esta ley con el fin de estar en consonancia con la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030 (p. 15 326). Por ello, incluye «aprendizajes relacionados con la prevención de la violencia de género, la diversidad afectivo- sexual y de género, y la educación sexual como dimensiones transversales que permean los aprendizajes del alumnado» (p. 15 327).

A modo de conclusiones

La inclusión de filósofas en los currículos de educación secundaria ha sido titánica. Y aún faltan muchas. Para esta inclusión de filósofas que fomenta una eclosión de diferencias y alternativas respecto al canon androcéntrico tradicional en las aulas, creo que ha sido de especial relevancia la posmodernidad filosófica y feminista. Y es que, como ya sabemos, las reflexiones del Mayo del sesenta y ocho que, con talante desmitificador, incentivaron la dinamitación de la hegemonía de los discursos homogeneizantes y de las categorías totalizadoras y provocaron una crisis de los sentidos unívocos. Para terminar, quisiera recordar una pregunta planteada por María Luisa Femenías en una conferencia del año pasado (en Madrid): ¿cómo sería hoy la filosofía si las ideas y voces (de filósofas) no hubieran sido opacadas, silenciadas, olvidadas...? Y yo añado ¿cómo sería hoy el mundo?

Referencias

Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género. *Revista de Occidente*, 235, 85-109.

- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (18 de diciembre de 2000). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 364, 1-22.
- Gobierno de Canarias (16 de marzo de 2023). Decreto 30/2023, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 58, 15322-17274.
- Gobierno de España (24 de octubre de 1983). Ley 16/1983, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer. Boletín Oficial del Estado, 256, 28936-28937.
- Gobierno de España (21 de marzo de 1984). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, hecha en Nueva York el 18 de diciembre de 1979. Boletín Oficial del Estado, 69, 7715-7720.
- Gobierno de España (3 de julio de 1985). Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, 21015-21022.
- Gobierno de España (21 de octubre de 1986). Orden por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, 266, 37002-37005.
- Gobierno de España (3 de octubre de 1990). Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, 28927-28942.
- Gobierno de España (29 de noviembre de 1991). Real Decreto 1700/1991, por el que se establece la estructura del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 288, 39061-39062.
- Gobierno de España (2 de octubre de 1992). Real Decreto 1178/1992, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 253, 35583-35585.
- Gobierno de España (9 de septiembre de 1993). Orden por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 226, 27400-27438.
- Gobierno de España (28 de diciembre de 2004). Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 313, 42166-42197.
- Gobierno de España (3 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17207.

- Gobierno de España (22 de marzo de 2007). Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 71, 12611-12645.
- Gobierno de España (9 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 97858-97921.
- Gobierno de España (26 de diciembre de 2014). Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, 169-546.
- Gobierno de España (29 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953.
- Gobierno de España (7 de junio de 2021). Ley 2/2021, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Boletín Oficial del Estado, 163, 81817-81866.
- Gobierno de España (5 de abril de 2022). Real Decreto 243/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, 46047-46408.

Aportes desde el giro decolonial al proyecto pedagógico crítico y su sentido coeducativo

MARÍA JESÚS VITÓN DE ANTONIO

F. de Formación del profesorado y Educación

Instituto Universitario de Estudios de la Mujer

Universidad Autónoma de Madrid

mariajesus.viton@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-7006-8671>

Resumen

Esta reflexión ahonda en los interrogantes clave que la propuesta educativa transformadora tiene comprometida desde los ángulos de la mirada feminista decolonial. Considerando las aportaciones del pensamiento decolonial y los desafíos feministas, se propone un ejercicio de interseccionalidad en el que se concreta una praxis pedagógica situada emancipatoria, sin olvidar los retos de dar sentido a un proyecto político democratizador ligado a los compromisos de una pedagogía crítica. Desde estas claves, se desarrolla la línea de trabajo coeducativo comprometido en un ejercicio comunitario dinamizado desde los desafíos de la igualdad en el respeto a la diversidad. A partir de este ejercicio crítico, se reflexiona desde la acción cuestionadora de las prácticas patriarcales y las tendencias capitalistas neoliberales, proponiendo una cultura de buenos tratos y tratamientos pedagógicos inspirados en la filosofía del cuidado. El objetivo es concretar ejercicios formativos y encuentros transformadores donde recrear el lugar de enunciación y elaboración de narrativas corales desde los relatos de vida y memoria. Este marco de trabajo nutre el desarrollo de una línea programática coeducativa tanto de niñez con derechos como de mujeres transformándose en los espacios comunitarios de acción de diversas asociaciones en territorios rurales y urbanos ligadas en el interés de empoderar niñas y mujeres.

Palabras clave

Pensamiento decolonial, pedagogía crítica feminista, narrativa coral, coeducación.

Introducción

Esta contribución reflexiva recoge el proceso dialógico y su tratamiento pedagógico emancipatorio con los que se impulsan los esfuerzos sostenidos de las mujeres organizadas de los pueblos originarios mayas y se potencia el trabajo coeducativo crítico con la niñez. De acuerdo con las claves de una línea de reflexividad crítica en acción recreativa, el proceso pedagógico concreta la actividad de acompañamiento en el fortalecimiento a los compromisos comunitarios en el territorio y las tareas de seguimiento de las iniciativas con la niñez impulsando ejercicios formativos en los que potenciar su agencia como sujetas de derechos en un marco democratizador. Para la concreción de este trabajo coeducativo se ha gestado una línea programática de acción que articula interinstitucionalmente esta atención.¹ En este marco, tenemos en cuenta tanto la recogida de las luchas de las mujeres de los pueblos originarios y la puesta en valor, con sus narrativas, de la memoria de logros y avances, como el fortalecimiento de los compromisos que desafían las agendas y políticas de igualdad, profundizando en una visión decolonial y potenciando la emergencia y enunciación de sus saberes, conocimientos y prácticas como legado para potenciar el dialogo intergeneracional.

A lo largo del texto, se identifican los marcos de fundamentación y conceptualización que articulan el enfoque metodológico y el tratamiento pedagógico, permitiendo alcanzar logros y visualizar nuevos desafíos. Esto contribuye a sostener un proceso emancipatorio y coeducativo, abierto y sensible a las necesidades de la niñez vulnerable y a las demandas de mujeres organizadas como sujetas de derecho en los pueblos originarios mayas. Desde su memoria y legado, estas mujeres participan activamente en sus comunidades como agentes de transformación, desafiando la inequidad y la matriz de opresiones que limita sus derechos.

1. Se trata de la línea de trabajo impulsada por Vitón (2025) y articulada (<https://maizca.org/>) desde 2025 y vigente desde Derechos Humanos de Guatemala desde 2020. En ella convergen convenios de trabajo como los existentes con UPAVIM (Unidas para Vivir Mejor) –entre otras entidades guatemaltecas–, para incidir en el trabajo coeducativo con la niñez desarrollando su agencia en un compromiso de igualdad e inclusión. En el trabajo con UPAVIM este impulso con la niñez se vincula al trabajo de la vida y la memoria que atraviesan los esfuerzos comunitarios de La Esperanza (Villanueva, Guatemala), como se recoge en la memoria de la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala (2020-2023).

Así, promueven el desarrollo de sus vidas libres de violencia y fortalecen sus identidades.

Contexto vital y compromiso político situado

En un contexto de violencias múltiples, la mirada situada y compartida con las mujeres en resistencia de los pueblos originarios mayas, conscientes de su ancestralidad, permite entretelar hilos que dan sentido al compromiso colectivo por el cuidado holístico de sus vidas. Esta perspectiva se inscribe en la dialéctica de la sostenibilidad de la vida, fortaleciendo la vitalidad de sus comunidades a través del liderazgo político que han forjado a lo largo de sus trayectorias.

Las mujeres de los pueblos originarios mayas tienen un largo historial organizativo que ha convertido sus experiencias de opresión en un espacio compartido de lucha, como nos recuerda Collins (1997), y de defensa de sus derechos². Se trata de mujeres activas en los recorridos, alcances y logros que hoy se cristalizan en los marcos políticos y avances legislativos actuales. Su participación ha sido clave en los procesos institucionalizados que, desde su liderazgo como mujeres indígenas, han impulsado tanto la implementación de políticas públicas locales como el cumplimiento de los compromisos asumidos en convenciones, conferencias mundiales y programas internacionales que han dado forma a las agendas globales desde el último cuarto del siglo xx³, así como al proceso de democratización del país con la firma de los Acuerdos de Paz de 1996 y su ley de 2005 (Decreto 52-2005).

Desde antes de la ratificación de los Acuerdos de Paz (1996), en el capítulo II-B del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995), ya se reconocen legalmente los derechos de la mujer indígena. Unos años más tarde, en 1999, se crea

2. Hoy están articuladas en el movimiento de mujeres indígenas *Tz'ununiya'*, en la coordinadora de viudas de Guatemala ([CONAVIGUA](#)), concretando y liderando la *Federación Nim Samaj*, participando en iniciativas como *Moloj*, en *Mujeres de la Asamblea Social y Popular* y trabajando en las alcaldías indígenas en diferentes territorios.

3. Convención de Belem do Pará (1994) y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer y Plataforma para la Acción de Beijing (1995), en la que se marcan los enfoques de transversalización de la perspectiva de género para la concreción de leyes, programas y políticas.

la Defensoría de la Mujer Indígena (Acuerdo Gubernativo N.º 525-99), pero no es hasta diez años más tarde, en 2009, cuando culmina la elaboración de los Derechos Específicos de las Mujeres Indígenas. En ese camino, se publica la Agenda Articulada de las Mujeres Mayas, Garífunas y Xinkas (2007) y se consolida el funcionamiento de las Oficinas Municipales de la Mujer.⁴ En 2008, se pone en marcha la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, vigente hasta 2023,⁵ y, actualmente, se impulsa la propuesta de ley para el desarrollo económico de las mujeres, conocida como LEYDEM. Desde los inicios de su primer núcleo originario en 2016, este espacio sigue suponiendo un espacio de trabajo y lucha vigente en 2025, articulando 25 foros abiertos y más de 100 organizaciones de mujeres dentro de la plataforma de la LEYDEM. Este espacio reivindicativo intergeneracional, con una amplia participación de mujeres de los territorios comunitarios mayas, entrelaza el conjunto de derechos que se recogen y respaldan en las declaraciones de Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas (2007), la convención de la UNESCO (2005) y la IX Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe de la CEPAL (2004).

Desde estos marcos se resignifican sus legados culturales mayas, sus formas de resistencia y su trato a los bienes comunes,

4. En 1996 se ratifican los Acuerdos de Paz y recogen los acuerdos que se suscribieron sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas en 1995. En este tiempo, diferentes organizaciones de mujeres indígenas mantienen su trabajo de incidencia política llegando a publicar en 2007 la Agenda Articulada de las Mujeres Mayas, Garífunas y Xinkas, un importante hito en el proceso de participación de las mujeres. En 2007 se consolida el funcionamiento de las Oficinas Municipales de la Mujer, y en 2009 culmina la elaboración de los Derechos Específicos de las Mujeres Indígenas. Todos estos procesos se enmarcan hoy dentro de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (2008-2023).

5. El conjunto de ellas acuerda y decide de manera colectiva la importancia de relatar sus vidas como modo de contar la historia en la que han participado acompañando procesos de transformación en el país como mujeres con conciencia de clase y de etnia, así como del conjunto de violencias que atraviesan sus vidas, aún con vigencia. Por ello, merece la pena considerar el punto de inflexión que han significado los años 1995 y 1996, en los que confluyen tiempos que vinculan consensos, tanto a nivel internacional, con la Agenda de Cepal (2004), como a nivel nacional, con la promulgación de Ley de Acuerdos de Paz (1995). Hacer presente esta memoria es hacer vivo un proceso en construcción en el que siguen orientando sus compromisos políticos para empoderar la agenda de igualdad y el plan 2008-2023, que enmarca el conjunto de políticas para avanzar en el logro de su igualdad, dando atención con pertenencia sociocultural a su identidad étnica.

cuya visión ecosistémica vincula luchas comprometidas con el cuidado de los territorios que garantiza la calidad de un vivir para las generaciones venideras. A pesar de que la población indígena representa dos tercios de la población total guatemalteca, el respeto a la identidad de estos pueblos y el goce de sus derechos sigue siendo una problemática que no avanza ni se contempla en la agenda actual del país debido al racismo y a la discriminación estructural.⁶

En el marco de los avances logrados a partir de las luchas sostenidas antes y después de los Acuerdos de Paz del 29 de diciembre 1996,⁷ su Ley de 2005, la Agenda de Igualdad y el Plan 2008-2023, la plataforma de la LEYDEM representa actualmente un

6. Según el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016), Guatemala es el segundo país de América Latina con mayor desigualdad de género y uno de los países más desiguales del mundo, con un índice de 0,49. Este índice se calcula a partir de tres dimensiones: la salud reproductiva, que a su vez se mide por la tasa de mortalidad materna y la tasa de natalidad entre las adolescentes; el empoderamiento, medido a través de la proporción de escaños en el parlamento y la población con educación secundaria, y la situación económica, medida en función de la tasa de participación en el mercado laboral (PNUD, 2016). La causa de tan baja participación se debe a que la mayoría de las mujeres trabaja fuera del marco legal, imposibilitando así su acceso a la seguridad social y otros servicios del sistema nacional que solo están a disposición de quien disfruta de un trabajo formal y estable. Además, las mujeres dedican mucho más tiempo que los hombres a las tareas del hogar y la crianza de los hijos, con un total de 6,1 horas al día, lo que también invisibiliza su aportación económica al país (ONU, 2017). Adicionalmente, encontramos también que el sueldo de las mujeres equivale al 67 % del sueldo promedio de los hombres (ONU, 2017), poniendo en evidencia la brecha salarial existente entre ambos sexos. El porcentaje de participación de las mujeres en el trabajo es del 41,3 %, frente al 83,6 % de los hombres, y se profundiza esta falta de participación entre las mujeres de pueblos originarios. Solo el 13,9 % de los escaños en el parlamento están ocupados por mujeres, un bajo nivel de participación que se acentúa en el área rural donde, en muchas comunidades, están excluidas aún más de la toma de decisiones.

7. En este enfoque metodológico se prioriza la aplicación de metodologías participativas conversacionales más allá del debate cuantitativo/cualitativo, pues se trata de hacer posible un proceso en el que las vidas son afectadas. Esa aficción compartida del ejercicio narrativo como ejercicio de criticidad y reflexividad (Vitón, 2019) conlleva un compromiso con el propio sentido emancipatorio que pretende favorecer la acción educativa como biopraxis política. Ello posibilita fortalecer, con la mediación pedagógica, auténticas praxis de reexistencias (Albán Achinte, 2017), al tratar de cuidar desarrollos de realizaciones liberadoras con la mirada endógena. En línea con esta postura y el diálogo Etic-emic, y de acuerdo con las aportaciones de Linda Tuhiwai (2017), el proceso desarrollado en colectivo ha ido tratando de favorecer aprendizajes transformadores y generando un desarrollo de sororidades que, como posibles tutoras de resiliencia (Lagarde, 2001), potencie resistencias y propuestas que ligan las rupturas de esquemas hegemónicos reproductores de asimetrías, con iniciativas creativas y recreadoras de sus vidas.

espacio importante en las mesas de trabajo para su aprobación. Desde este ámbito, se articulan los diversos esfuerzos pedagógicos desarrollados en la línea de trabajo «Niñez con derechos - Mujeres transformándose» que considera el protagonismo de su voz como jóvenes con sus reivindicaciones en torno al acceso a la educación, la formación y el mercado de empleo, integrando estas demandas en las agendas de igualdad locales y nacionales. Con la niñez y la juventud en nuestros espacios formativos, esta lucha reivindicativa se integra a los procesos de trabajo con la memoria a fin de profundizar en los marcos históricos en donde se ligan experiencias racistas, machistas y clasistas. Estas estructuras de opresión sobre las mujeres junto con un bajo nivel de participación, que se acentúa en el área rural donde, en muchas comunidades, están excluidas aún más de la toma de decisiones, atraviesan sus vivencias formativas, dificultando su acceso a diferentes espacios de participación política y limitando su derecho a una vida laboral libre de discriminación.⁸ En este contexto, y desde las experiencias de vida, se da sentido a las actividades de los foros, los talleres y las actividades de participación en la comunidad con relación a la memoria.

Fundamentación teórica

De acuerdo con una perspectiva interseccional (Collins 1997), y centrando las historias de vidas de las mujeres de los pueblos originarios que comparten una historia atravesada por el conjunto de violencias estructurales y comunitarias (Gargallo Calentani, 2014), se plantea, junto con la denuncia, una propuesta de ac-

8. Escenarios del contexto de la guerra civil, como ha sido el refugio, el desplazamiento interno y las mismas estancias en las CPR. En cada caso se desarrolla, dadas las condiciones de inequidad y discriminación como mujeres, una creciente conciencia crítica para comprender la reproducción de las relaciones de subordinación en los espacios de los territorios, las comunidades y las instituciones. Por otro lado, estos diferentes escenarios han ido permitiendo profundizar su compromiso político para visibilizar y transformar las violencias estructurales y simbólicas situadas en el entrecruzamiento que atraviesa las discriminaciones étnicas genéricas y de clase en sus vidas. Dichas discriminaciones se manifiestan constantes en medio de la diversidad de formación y desarrollos socio-profesionales, así como en los espacios académicos y organizativos de diferente nivel dadas las relaciones entretejidas que expresan el vigente orden patriarcal, racista y clasista.

ción coeducativa decolonial en la perspectiva que sitúan Moya y Larkin (2022). Esta propuesta responde al entrelazamiento de las discriminaciones étnicas y de clase tejidas en un sistema patriarcal, agudizadas en un contexto de mirada endógena.

En esta intencionalidad emancipatoria (Gadotti, 2003), y frente a realidades de exclusión, discriminación y marginalidad en los diferentes territorios en los que se inciden con esta actividad formativa en un continuo proceso recreador, se da tratamiento al fortalecimiento comunitario en una dinámica de inclusiones de saberes, conocimientos, legados y experiencias que están posibilitando la resistencia y los cuidados de los bienes comunes como la mejor herencia para las generaciones venideras. Al mismo tiempo, como nos plantea Federici (2020, p. 239), se trata de encontrar en sus formas de hacer y sentir el cuidado en lo común un aprendizaje para todas nosotras como maneras de reencantamiento del mundo. Situamos el desarrollo de un proceso ético-político comprometido educativamente con la cultura de buenos tratos en el ejercicio de diálogo afrontado por Fantoni (2016) que integra, tomando en cuenta la propuesta de UNICEF (2017), una atención a la mirada holística de los cuidados. Este marco permite trabajar las formas de violencias en las interrelaciones de género, etnia y clase, entendiendo los procesos socioeducativos como momentos y espacios comprometidos con la acción coeducativa atenta a cerrar las brechas de inequidad que profundizan la desigualdad entre niñas y jóvenes mayas en los diferentes escenarios urbanos y rurales.

Desde este eje de reflexividad crítica situada, el ejercicio pedagógico transformador que desarrollamos, siguiendo el pensamiento de hooks (2021b), no solo denuncia aquello que niega y limita el desarrollo de las vidas de mujeres y niñas en sus comunidades dada la matriz de opresiones donde crecen, sino que propicia el desarrollo de procesos donde potenciar su palabra y recrean oportunidades de construcción colectiva dando expresión a prácticas liberadoras (hooks, 2021b). Así, entendemos la manera de alterar las relaciones de asimetría propias de las configuraciones hegemónicas de los patrones patriarcales que colonizan los enfoques educativos, agigantando las inequidades en los cruzamientos de género, etnia y clase. Los espacios desde donde enunciar otras maneras se tornan clave para hacer real la recreación de existencias personales y colectivas. De esta for-

ma, se abren paso, se visibilizan con sus expresiones y visiones, siendo un paso vital para su empoderamiento. De acuerdo a los planteamientos feministas de Alcoff (2017) en sus aportaciones a la teoría del punto de vista, consideramos que generar espacios de apropiación como espacios de poder no solo generan el desarrollo de la conciencia crítica, sino que permiten fortalecer la resistencia al capitalismo patriarcal y a los feminismos hegemónicos con más consciencia colectiva, visibilizando los hilos de la opresión de las mujeres y jóvenes de los pueblos originarios de América Latina (Gargallo Calentani, 2014).

Esta identificación de los nudos del poder y las resistencias frente a los discursos y lenguajes dominantes –junto con las acciones de apoyo a la interrupción, como nos dice Ribeiro (2020)– da sentido a seguir resignificando la elaboración de narrativas corales y trabajo de memoria, dando continuidad con las jóvenes y la niñez. Desde estos relatos compartidos en los mimbres de las agendas de las políticas de igualdad, sus empoderamientos crecen con más fuerza, tomando su agencia en las plataformas de exigencia de derechos, como se observa en las plataformas de la LEYDEM, que emergen y fortalecen su propio discurso. Esta implicación con la ruptura de silencios y silenciamientos da pleno sentido al cuidado del tratamiento pedagógico que planteamos, de modo que su carácter emancipatorio conlleve, en la línea de Tuhiwai (2017), un ejercicio decolonial sostenido y real. Se trata de favorecer la emergencia de su sentir y atender sus sentidos, acompañando su lugar de enunciación en un espacio confiado y cómplice.

En esta dirección, las elaboraciones compartidas en los talleres de la línea programática «Niñez con derechos-Mujeres transformándose», siguiendo la orientación planteada por Collins (1997), son tanto fines como mediaciones estratégicas para nutrir los procesos de resistencia y fortalecer la acción conjunta frente a las luchas que significan desanudar los hilos de la opresión sexista, racista y clasista que limitan las vidas de las niñas y mujeres de los pueblos originarios mayas. Es en esta dinámica donde entendemos el valor de este ejercicio pedagógico como ejercicio ético con el que devolver el poder de la palabra y dar un lugar a su enunciación, siguiendo la propuesta de Ribeiro (2020). Con esta orientación, y tomando en cuenta la filosofía de cuidar que propone Comins (2009), planteamos este ejercicio ético

comprometido con una mirada crítica y creativa con la que hacer posible el compromiso de una pedagogía (hooks, 2021a), a fin de favorecer el desarrollo de procesos dialógicos incluyentes y plurales, y así llenar de sentido el potencial democratizador de una radical igualdad (Butler, 2021).

Se trata de seguir la línea planteada en la Declaración de Mujeres Indígenas del Mundo en Beijing (1995),⁹ en la que se apela al reconocimiento de sus derechos dentro del marco de los derechos de su territorio a ser cuidados e impidiendo las prácticas colonizadoras que destruyen y atentan la sostenibilidad de la vida. Este trabajo pone en valor su memoria, saberes y experiencias fortaleciendo con ellas las relaciones de cuidado que necesitamos, tal y como lo plantean Haraway y Segarra (2020, p. 38). En este marco y con este proceso, como plantea Renau (2009), el ejercicio formativo coeducativo que situamos en esta reflexión adquiere todo su sentido. En la tradición de la pedagogía crítica que mira la construcción de comunidad (hooks, 2024), es fundamental atender al giro decolonial (Vitón, 2021) y cuidar, en su sentido político democratizador, el desarrollo de una agencia feminista (Langle 2018, p. 35) desde la que situar la experiencia de mujeres creando comunidad (Paredes y Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010).

Este enfoque posibilita la creación de formas relacionales dinamizadoras de la horizontalidad en una auténtica ecología de saberes, desarrolla la cultura de buenos tratos y resignifica una educación de la paz.¹⁰ Así, los contextos situados expuestos a los mandatos patriarcales fortalecidos por las lógicas capitalistas neoliberales (Federici, 2022), junto con el proceso pedagógico y sus anclajes de fundamentación, se plantean como una fuerza transformadora al superar tendencias de los modelos competitivos e individualistas que niegan, limitan e impiden vivir liberando expresiones que lastiman a comunidades y personas (García Nemocón, Montarano y Ocaña Muñoz, 2021). En este complejo ejercicio emancipatorio es necesario considerar que el desarro-

9. Declaración de las Mujeres Indígenas del Mundo en Beijing. Foro de las ONG, IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, China (07/09/1995).

10. Tomando como referencia los documentos de la ONU y enmarcándolo en los ODS de la Agenda 2030, se propone abordar la política de los cuidados desde una perspectiva democratizadora en los territorios educativos, considerando su contexto de múltiples violencias (Renau, 2009).

llo de marcos propuestos, como el de habilidades para la vida,¹¹ ligados al desarrollo de una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón, 2022), permite fortalecer los vínculos de sororidad (Lagarde, 1996)¹² y potenciar la dinámica cotidiana en la que, como señala Luke (1999), la pedagogía adquiere significación como lugar de pensamiento y acción en una praxis de transformación resonante (Jover, Gijón y Vitón, 2025).

Por otro lado, este ejercicio dispuesto en un espacio seguro y anclado en dar vida a una experiencia dialógica sobre el eje de una reflexividad de nuestras existencias permite profundizar en las necesidades y sentires, revitalizando el sentido y el cuidado de compartir y recuperando la seguridad y confianza frente a la amenazante realidad de las violencias del sistema patriarcal. Al mismo tiempo, este compartir hace realidad el tan deseado diálogo intergeneracional. Juntas, en la diversidad de espacios de incidencia, se fortalece una lectura de sus prácticas ancestrales amenazadas de pérdida y la recuperación de la espiritualidad maya como marco de orientación en el desarrollo de los feminismos comunitarios (Paredes y Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010). Además, se propician necesarios intercambios identitarios y, desde una lectura feminista, se fortalece la crítica decolonial desde dentro y desde abajo de las prácticas y experiencias situadas en la escuela, la municipalidad, las asociaciones y diferentes espacios sociales e institucionales, donde son fundamentales los apoyos en la red digital en nuestra línea programática coeducativa de niñez con derechos.

De esta manera se subraya la importancia del fortalecimiento comunitario en red. Este flujo dialógico da lugar a dinámicas formativas críticas y estratégicas para la incidencia política en las agendas públicas locales, incluyendo las alcaldías indígenas y su articulación global. Como punto prioritario, se tiene el revalorizar los saberes ancestrales y expresarlos en diferentes formatos y soportes, y con la participación de distintos agentes de la co-

11. En la línea de lo que plantea la OMS (1999, citado en UNICEF 2017), que Pedroza Flores (2020) trata como habilidades blandas y UNESCO 2015 refiere como competencias transferibles (UNESCO, 2015, p. 49).

12. En esta dinámica tienen sentido las elaboraciones y procesos de evolución de la construcción colectiva de memoria histórica, como es el caso de la Comunidad de la Esperanza en Guatemala, en los que cabe dar significaciones relevantes al acompañamiento pedagógico en la dinámica *emic-etic*.

munidad. En este contexto, los procesos pedagógicos –a través de la elaboración de relatorías de vida y su tratamiento narrativo coral– han supuesto y están suponiendo una línea de trabajo comprometida con los grupos de mujeres en los territorios, desde los que la recuperación de memoria y su clave de vida nutren la resistencia frente a las diferentes violencias que entrecruzan sus vidas. Este ejercicio pedagógico, como plantea (Walsh, 2013), supone una biopraxis política, dada su significatividad para fortalecer las resistencias y compromisos cívico-políticos de denuncia y propuesta. En esta dinámica, y siguiendo la dirección de Maturana (Ballester y Colom, 2017), se concreta una razón para la dialógica educativa transformadora. En este sentido, y en línea con Comins (2009), enmarcamos la proyección de este trabajo con la niñez vulnerable situada en medio de diferentes violencias que atentan su vida y sus existencias debido a las prácticas colonizadoras hegemónicas.

Ante esta realidad amenazante, este proceso, dado su enfoque metodológico y su enmarque conceptual, fortalece sentidos educativos emancipatorios y resignifica, en las acciones de acompañamiento pedagógico, las resistencias de las mujeres mayas en sus luchas por una vida de la que hacen memoria. Con ella, se vitalizan los recorridos que han dado alcance a su marco de derechos y en él se potencian las acciones estratégicas para sostener cuidados de las formas de vida, dados los intereses de un capitalismo depredador. Entendemos que desde este mirar cuidadoso, que vela por apoyar su memoria y resistencia como legado para jóvenes y niñas, es posible hacer frente a la matriz de opresiones y generar una matriz de vida. Se trata de dinamizar en ellas una cultura de buenos tratos, desarrollando la capacidad crítica transformadora, como plantea Celigueta Comerma y Solé Blanch (2014, p. 48), y así, en medio de un complejo entramado de violencias, se crea el lugar donde enunciar otras formas y recrear, como niñez, las experiencias de expresar el saber y la experiencia, construyendo otro proyecto de vida.

Enfoque metodológico del proceso formativo transformador. Sentido del proceso pedagógico emancipatorio y significaciones del ejercicio narrativo

Tomando en cuenta, por un lado, la propuesta de una pedagogía decolonial prospectiva (Palermo, 2014) –que recontextualiza el quehacer educativo de hacer comunidad con responsabilidad local–, y, por otro lado, el enfoque metodológico de Tuhiwai (2017), nos situamos en lo que supone la recreación reflexiva del ejercicio pedagógico para tratar de concretar, en el marco glocal –como marco educativo en el territorio donde hacer fluir la construcción de comunidad local como comunidad educativa–, un proceso formativo transformador situado. En este proceso, se busca favorecer tareas de acompañamiento con intención de desarrollar transformaciones que impulsen el horizonte inclusivo, repensar los criterios de equidad y profundizar en la participación de calidad, ampliando la pluralidad, al apoyar:

- La emergencia del potencial de saberes con relación a las visiones y expresiones de la vida para, con su cuidado, dar sentido a un proceso dialógico que, como proceso transformador, dinamice el compromiso intergeneracional coeducativo.
- La elaboración de narrativas y el fortalecimiento de la pluralidad de miradas con las que apropiar la complejidad educativa que nos teje. En esta conciencia situada, generar compromiso activo desde la experiencia de los encuentros de elaboración de la memoria coral y fortalecer los espacios de enunciación como mujeres mayas.

El fundamento de este enfoque metodológico, y sobre el hilo de una investigación acción participativa colaborativa, la construcción del espacio de diálogo se organiza para vitalizar su dinamicidad con la corresponsabilidad compartida del grupo participante. Se identifica un grupo animador y motor que va fortaleciendo el trabajo de relatar la vida y los encuentros potenciando una reflexividad sociohistórica. De esta manera, en el desarrollo de una investigación emancipatoria (Walmsley,

2008),¹³ se trata de favorecer el cuidado de sororidades (Lagarde, 1996) y contribuir a potenciar, desde la emocionalidad (Langle, 2018), su agencia. Como mujeres y jóvenes participantes en el proceso, se sienten en transformación y transforman sus participaciones en los espacios donde inciden, tanto en organizaciones como en instituciones comunitarias. De esta manera, la experiencia narrativa como experiencia educativa, apoyando la construcción de una memoria coral, ha dado sentido a concretar un proceso pedagógico como espacio para una praxis feminista reflexiva en acción, así como los ejercicios dialógicos con otras como auténticos momentos de encuentros transformadores y de resignificación de empoderamientos.

En este sentido, y como plantea Tuhiwai (2017), este tipo de trayectoria metodológica fortalece la dinámica decolonial, potencia las miradas de sus pertenencias identitarias culturales y revaloriza la cosmovisión maya en sus vidas, teniendo como eje referencial el calendario solar y lunar con sus atribuciones y significaciones. En esta misma dinámica metodológica, actualmente se fomenta la lectura y el diálogo con la niñez de diferentes comunidades, que se potencian en línea programática «Niñez con derechos-Mujeres transformándose» referida anteriormente. Las enunciaciones propias y expresiones colectivas de sus sentires, enunciaciones y acciones colectivas se expresan en diferentes formatos, promoviendo su difusión entre otras comunidades, como en el caso de Vitón (2025). En estas proyecciones, se respeta siempre una estructura participativa y se establecen procedimientos para el trabajo colectivo, lo que permite fortalecer una dinámica de aprendizaje comunitario cuidando un ejercicio coeducativo y una expresión coral, como se puede observar en las memorias de actividades.¹⁴

Sin duda, este avance en una línea intergeneracional está significando un importante progreso en esta etapa actual en la que se centran las prioridades. En ella, es igualmente fundamental el cuidado de un acompañamiento pedagógico que atienda, de manera especial, la generación y el sostenimiento de un espacio

13. Deciden y cogestionan el proceso en el que la investigadora «de fuera» es un apoyo para facilitar la atención a las demandas (Moriña, 2017, p. 23), a fin de favorecer el logro propuesto y consensuado.

14. Memorias reseñadas en <https://maizca.org/>

seguro basado en un clima de confianza. En este espacio, la escucha ética resonante (Jover, Gijón y Vitón, 2025) permite elaborar el relato de vida y avanzar en la construcción de la narrativa abierta. Con esta propuesta formativa coeducativa situada, se busca hacer realidad la posibilidad de atender cuidadosamente las prácticas que integran el tratamiento de los bienes comunes de forma sistémica,¹⁵ junto con los buenos tratos relacionales a fin de fortalecer metacompetencias (Reig, 2015) que integran las dimensiones formativas de alcances ético-político y sociales. En este sentido, la propuesta adquiere todo su sentido al incluir a niñas y jóvenes, con sus expresiones y acciones propias, y al considerar sus experiencias de participación en la construcción de lo colectivo comunitario. Con esta integración, se potencia su agencia y se fortalece su resistencia frente a la tensión entre los retrocesos y avances democratizadores del momento que nos habita.

Por otro lado, esta articulación revitaliza las significaciones del ejercicio de una pedagogía crítica feminista, en línea con las aportaciones de bell hooks (2024), en el marco de los desarrollos vitales de una niñez inmersa en una creciente complejidad digital, cuyo contexto de globalización nos obliga a reflexionar sobre el acto educativo como un potencial acto transformador comprometido en su ejercicio resonante (Rosa, 2019). Este enfoque atiende tanto a las líneas propuestas por la OMS (2021) como por UNICEF (2017) y hace posible la esperanza, en la más genuina tradición freiriana (Freire, 1992), a fin de democratizar las relaciones atravesadas por las inequidades género, etnia y clase que nutren la matriz de opresiones en la dinámica capitalista neoliberal (Federici, 2022).

Sobre estos sensores vulnerables se fortalece la tensión creativa que concretan las dinámicas de construcción de la memoria a través de narrativas corales y su efecto dialógico intergeneracional, como ocurre en el programa de UPAVIM entre el grupo motor de jóvenes lideresas, y del compromiso de niñez con derechos dando respaldo y apoyo (Vitón, 2025). Este proceso hace posible desplazar una matriz de opresiones por una matriz de

15. Incluyendo la ampliación de derechos y tomando como sujetos de derechos los bienes vivos, ríos, cerros, pinedas, que recrean entornos de vida compartida en la interdependencia.

vidas enunciadas. En estos entrelazamientos, se desarrollan los fortalecimientos colectivos y la organización intercomunitaria, apoyada en las potencialidades comunicativas de la red digital y de los medios de radio. Allí visibilizamos los lugares de creación y enunciación con niñas y jóvenes, a través de foros y de la elaboración de nuestras libretas violetas (Vitón, 2025), inspiradas en el texto de Marcela Lagarde (2001) y apoyadas en las disposiciones de la comunidad en red (Pedroza Flores, 2020). Se trata de una dinamización de los sentidos de las resistencias y de las significaciones, recogiendo legados y reflexionando sobre formas de cuidado de la autoestima, la autonomía relacional y la educación en asertividad como posturas de vida saludable.

Es, por tanto, este enfoque metodológico, con su sentido más profundamente educativo, con el que tratamos de hacer una práctica de reexistencia (Albán Achinte, 2017) al orientar la comprensión de la diversidad sin discriminaciones, liberando expresiones y creando cuidadosos espacios donde crear un lugar, un mirar otro, y hacer posible la emergencia de las voces silenciadas. Con estas participaciones y el buen trato a reflexividad creativa, se movilizan saberes de las vidas en los territorios (García Nemocón, Montarano y Ocaña Muñoz, 2021) y se llena de sentido su memoria para un sostén del proyecto político decolonial situado en la democratización sus praxis compartidas con otras.

Análisis de la experiencia de educativa. Ejercicios formativos configuradores del proceso

Dado el proceso de acompañamiento pedagógico desde el que se enfoca esta conjunción de elaboraciones y encuentros dialógicos, podemos identificar, sobre este eje de reflexividad narrativa y elaboraciones corales, una experiencia de emergencias y praxis transformadoras en relación con:

- Fortalecer un aprendizaje en la ecología de saberes y compromiso comunitario donde apoyar y orientar los procesos colaborativos y el cultivo de la corresponsabilidad.
- Contribuir al cuidado de resistencias colectivas potenciando competencias sociocognitivas y habilidades socioemocionales resilientes (Cárdenas, 2016).

- Potenciar un sistema de trabajo democratizador con los enfoques de investigación participativa (Balcazar, 2003), en relación con la práctica educativa de la cotidianidad (Giroux, 2019), recreando dispositivos para favorecer inclusiones con equidad desde una perspectiva de género frente a las asimetrías existentes.

En este marco, la experiencia educativa favorece la dinamización de una indagación dialógica que profundiza en el desarrollo de conocimientos colectivos y, con ello, da apoyo a sus empoderamientos, en la línea que nos apunta Tuhiwai (2017). Desde esta perspectiva, la experiencia educativa, que incluye la tarea investigadora como una realización colectiva en un diálogo democratizador de reciprocidades, permite recuperar el sentido de las formas de cosmovisión maya. Por otro lado, la elaboración de los relatos potencia resignificaciones y reorienta esfuerzos para, frente a otras prácticas colonizadoras, vivir actividades:

1. Críticas-propositivas de carácter integral de la vida global comunitaria, dados los accesos a las redes de información.
2. Activas-reflexivas, con formas de pensar y pensarnos como transformadoras de un proceso político-ético, vinculando la educación –en línea con Walsh (2013)– como una biopraxis de transformación, leyendo de otros modos relacionales el pensar, vivir y actuar.

Estos puntos dan razón y sentido a una continua actividad educativa crítica-reflexiva con las inequidades construidas y con decididas acciones de sostenibilidad para ampliar un desarrollo humano cuidadoso de sus entornos vivos. Por otro lado, resignifican las praxis pedagógicas feministas que potencian:

- Las búsquedas compartidas que hacen sostenible la diversidad de la vida de todas las culturas y personas en un fortalecimiento de procesos dialógicos emancipatorios.
- La auténtica atención al cuidado de los bienes comunes y la afirmación de identidades diversas en el continuo devenir de una dialógica de conocimientos, saberes y prácticas.
- La elaboración y construcción de una narrativa que nutre una pedagogía en la que la cotidianidad resuena como práctica crítica.

tica con la que ir haciendo política de la vida cotidiana como resistencia a un modo de hacer mundo y tejer igualdad en la rica diversidad de saberes y conocimientos de las mujeres mayas, alineadas con los nuevos valores situados por Aragón (2022).

Tomando en cuenta el fortalecimiento comunitario como intencionalidad de esta dinámica coeducativa, destacamos como aspectos importantes de esta experiencia narrativa la creación de una conjugación de un sentido de pertenencia al:

1. Formar proceso y formarnos en él. Se ha ido dando tiempo para conversar la experiencia y procesar en torno a ella pensamiento, al mismo tiempo que discutir las tramas socioculturales donde participamos y nos comprometemos como sujetas políticas.
2. Articularnos en un proyecto común colectivo, configurando corresponsabilidades propias y compartidas en las tareas del quehacer político que liga la formación y la acción para el cambio, vinculadas al desarrollo con identidad, concretando acciones con la LEYDEM desde la memoria, en la agenda de igualdad y la transformación de inequidades.
3. Afianzar las interrelaciones entre las acciones de presión e incidencia política para los cambios estructurales, y aquellas de carácter institucional operativo en los que concretar estrategias de avances con las jóvenes y niñas, asegurando su pertinencia pedagógica.

En esta dirección, y de acuerdo con el eje de esta experiencia reflexiva y recreativa, se ha generado la atención a:

1. La **articulación** entre la **conciencia** de la realidad de vida conformada por una estructura de desigualdades y violencias múltiples y el **compromiso** del colectivo de contribuir a su cambio, situándose en el marco socio histórico desde su presente.
2. Una **escucha ética cuidadosa** con la que ir profundizando en la realidad vivida –desde dentro de la gestación de la historia como colectivo– construida con las historias personales entrelazadas a fin de fortalecer, desde la vida comunitaria y

los lugares de enunciación, la agencia como mujeres mayas portadoras de su legado.

3. Entender el **ritmo de apropiación del colectivo** en la generación de su propio relato y compromiso participativo.

De acuerdo con estos puntos del análisis del proceso, y como discusión de avances y prospectivas, consideramos que, de acuerdo al sostén reflexivo de este proceso, se debe dar continuidad a la dinámica de visibilizar los legados de los saberes de las mujeres, comprometiendo la mejora de sus vidas y la preservación de sus legados históricos. Esto debe hacerse, lejos de aplicaciones pragmatistas e instrumentalizadas con lenguajes exógenos, enfocándose en sus logros como mujeres con agencia y memoria del saber comunitario. Además, se debe cuidar el proceso de atención a la niñez y el desarrollo de su agencia.

En este trenzado, la pretendida dimensión transformadora del proceso exige una continua interacción con las jóvenes articuladas en el espacio de UPAVIM (Mujeres Unidas para Vivir Mejor), buscando oportunidades para indagar reflexivamente en la experiencia (intrapersonal, interpersonal y grupal) y articular significaciones entre el proyecto personal y el colectivo solidario.¹⁶ Esto se realiza en una interactividad compleja en las disposiciones digitales, como plantean Loveless y Williamson (2017), acompañada de sus iniciativas para las propuestas de LEYDEM como jóvenes, dentro del proceso actual de tercera lectura para su aprobación como ley. Esta dinámica también aprovecha para potenciar su desarrollo como lideresas. Este acompañamiento supone comprender el entrettejido de interacciones en la realidad histórica que nos habita, marcada por inequidades y crecientes complejidades, para atender las propuestas de las mujeres y fortalecer su desarrollo con identidad. Se trata de empoderar sus capacidades de participación al potenciar dinámicas relacionales basadas en la confianza, la comprensión y el compromiso con las que afrontar el desafío de las violencias.

16. Es fundamental fomentar una cultura de solidaridad que fortalezca los lazos colaborativos, donde la cooperación se practique desde una lógica de simetría. Esto nos permite educarnos en una percepción de sinergias y reforzar el compromiso de construir una comunidad educativa que, como espacio glocal, impulse la formación de una ciudadanía democratizadora.

En este marco, el relato de las vidas hechas historias de recorridos y transformaciones favorece, en el encuentro dialógico, el tiempo y el espacio para potenciar, en un formato conversacional, la capacidad crítica transformadora. Esto nos recuerda a Celigueta Comerma y Solé Blanch (2014, p. 48) al resignificar sus experiencias, nombrarlas y configurar un sentir colectivo compartido. Un sentir con el que experimentan sentidos y significados resonantes relacionados con la enunciación de las luchas de las diferentes comunidades mayas en resistencia en sus territorios, frente a las dinámicas depredadoras de un capitalismo que desplaza las formas y tratamientos del cuidado ancestral de las poblaciones originarias.

Por otro lado, el trabajo del fortalecimiento colectivo, que se ha tratado de activar creativamente y convertir en un aprendizaje crítico a través del análisis interseccional (Cubillos Almendra, 2015) e inclusivo,¹⁷ ha permitido, en una línea feminista como plantea hooks (2021b, p. 37), concretar una mirada holística contextualizada. Esta mirada contribuye a la liberación de trabas que dificultan romper los silenciamientos y desarrollar realizaciones expresivas que vitalizan formas de reexistir, fortaleciendo la conciencia de las mujeres como sujetas políticas con mirada propia. En esta dinámica reflexiva, y dando sostén a esta línea de trabajo crítica, se fortalecen estos procesos colectivos en comunidades que resignifican sus saberes, experiencias y prácticas, e inciden en las agendas locales con voces de mujeres mayas (Vitón, 2018). A través de sus demandas y denuncias, se fortalece la exigencia de formas de desarrollo en igualdad, democratizando recursos y oportunidades para una vida libre de exclusiones, marginaciones y discriminaciones, todo ello desde el reconocimiento de los legados culturales.

Conclusiones y prospectiva de avance

Como parte del fortalecimiento de los derechos específicos de las mujeres mayas, así como de su reconocimiento y la revalorización de sus luchas por alcanzarlos, nos comprometemos a

17. Lo que Paavola y Hakkarainen (2004) denominan aprendizaje triológico, distinguiéndolo del aprendizaje monológico y dialógico y que, para ellos, distinguen metafóricamente el tránsito de esta evolución.

preservar la memoria de su legado del siglo xx y el primer cuarto del siglo xxi. Esta tarea de acompañamiento cuidadoso nos vincula con las generaciones que heredan este legado. Entendemos que hacerlo con un compromiso reflexivo y responsable implica poner a prueba una escucha ética resonante con la que nutrir la viva resistencia en una trama de voces que siguen interrumpiendo silencios y fortaleciendo los lugares de enunciación (Jover, Gijón y Vitón, 2025).

Es así como, desde lo desarrollado con las narrativas corales y la construcción de memoria del legado de las abuelas, damos continuidad a una dialógica viva con niñas y jóvenes que en sus comunidades articulan la expresión de sus demandas con diferentes lenguajes y elaboran sus narrativas con diferentes expresiones. En este pensarnos juntas (Kalantzis y Cope, 2018), los encuentros pedagógicos, como encuentros transformadores, van posibilitando:

- Profundizar en las múltiples desigualdades mediante una lectura crítico-reflexiva desde la que recrear espacios de vida compartida, potenciando interactividades de un vivir-bien sistémico, tal como orientan las praxis inspiradas en el ecofeminismo crítico decolonial.
- Fortalecer los procesos formativos y los tratamientos coeducativos en una cultura de los buenos tratos, cuidando los tratamientos relacionales inclusivos y dando sentido a la unidad en la diversidad, fomentando una participación en igualdad con pertinencia sociocultural, concretando materiales en las claves que reflexiona (Ortiz, 2017).

En estos dos puntos gravita la tensión creativa que dinamiza los procesos formativos, en los que se debe dar tratamiento a:

1. La expresión de sus vidas, rompiendo silencios, lo que permite que emerjan con su palabra colectiva sus procesos de resistencia, relatando la formación de sus subjetividades críticas como mujeres originarias que superan exclusiones dentro de un sistema racista y patriarcal.
2. La elaboración de un relato coral que articule sus voces y visibilice sus legados y avances, potenciando, tanto desde su agencia individual como colectiva, los espacios políticos en

los que inciden como expresión de sus vidas, dando voz al relato de recorridos, cambios y compromisos desde una mirada interseccional.

En estos desarrollos y procesos, los encuentros narrativos con mujeres están revitalizando la conciencia crítica sobre los legados de resistencia y la importancia de releer juntas su memoria. Para las más jóvenes, esto resignifica el sentido de las luchas feministas en sus experiencias vitales. Para todas, los talleres intergeneracionales implican resignificar sus experiencias desde una mirada interseccional y fortalecer los compromisos compartidos de resistencia contra los patriarcados, entrelazados con una dinámica neoliberal capitalista que dificulta sus vidas y las existencias socio-comunitarias.

Referencias

Bibliografía

- Albán Achinte, A. (2017). *Prácticas creativas de re-existencia*. Ediciones del Signo.
- Alcoff, L. (2017). Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e Estado*, 31(1), 129-143.
- Aragón, V. (2022). *Ecofeminismo y decrecimiento*. Catarata.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos humanidades*, 4(7/8), 59-77.
- Ballester, Ll. y Colom, A. J. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Octaedro.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Cárdenas, S. (2016). La movilización social por la educación –MSE– y la construcción de los proyectos educativos pedagógicos alternativos –Pepas–. En L. L. Cendales, R. Mejía y J. Muñoz (comps. y eds.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular: "Se hace camino al andar"* (pp. 185-208). Ediciones Desde Abajo.
- Celigueta Comerma, G. y Solé Blanch, J. (2014). *Etnografía para educadores*. UOC.
- CEPAL (2004). *Consenso de México, Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. CEPAL.

- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Ford Foundation.
- Collins, P. H. (1997). Comentário sobre o artigo de Hekman "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Onde está o poder? *Signs*, 22(2), 375-381.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora. *Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137.
- Fantoni, J. (2016). *La ecología de la acción: Conflicto y responsabilidad. Los desafíos del modelo de globalización*. Congrès Mondial pour la Pensée Complexe.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2002). *Ir más allá de la piel: Repensar, rehacer, reinventar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Diálogos L'Ullal.
- García Nemocón, M. E., Montanaro, A. M. y Ocaña Muñoz, L. M. (2021). *Ecofeminismos decoloniales: Construir puentes*. Ecologistas en Acción.
- Gargallo Calentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Corte y Confección.
- Giroux, H. A. (2019). Entrevistado por João França, disponible en <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/> Última consulta 09/03/2025.
- Haraway, D. y Segarra, M. (2020). *El mundo que necesitamos*. Icaria.
- hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2021b). *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad: Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra.
- INE (2016). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014*. Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2018). *Estadísticas de violencia en contra de la mujer 2017*. Instituto Nacional de Estadística.

- Jover, G., Gijón, M. y Vitón, M. J. (2025). Las transformaciones educativas en perspectiva política y social. En C. Naval Durán y A. Bernal Martínez de Soria (eds.), *La educación transformadora, luces y sombras* (pp. 95-130). Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2018). *Nuevo aprendizaje: Elementos de una ciencia de la educación*. Octaedro.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas. Para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas.
- Langle de Paz, T. (2018). *La urgencia de vivir: Teoría feminista de las emociones*. Anthropos.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades del aprendizaje en la era digital*. Narcea.
- Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea.
- Moya, P. M. y Larkin, L. (2022). The decolonial virtues of ethnospectulative fiction. En J. Brant, E. Brooks & M. Lamb (eds.), *Cultivating Virtue in the University* (pp. 226-250). Oxford Press.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2021). *Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013 – 2030*. Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2017). *Reporte Anual 2017*. ONU Mujeres Guatemala. Recuperado de <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/8/reportes-anuales-onu-mujeres-guatemala-2017>
- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación: Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Academia Española.
- Paavola, S. y Hakkarainen, K. (18-21 de junio de 2004). *Dialogical processes of mediation through conceptual artefacts*. Scandinavian Summer Cruise at the Baltic Sea (theme: Motivation, Learning and Knowledge Building in the 21st Century). Karoliniska Institutet, EARLI SIG Higher Education y IKIT.
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Paredes, J. y Comunidad Mujeres Creando Comunidad (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Cooperativa El Rebozo.
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje: Educación expandida – atmósferas ubicuas*. UAEM-Octaedro.

- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-2016>
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: Cambios cognitivos, sociales, en valores de una generación conectada. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 21-32.
- Renau, D. (2009). *La voz pública de las mujeres: Contra la "naturalidad" de la violencia, feminizar la política*. Icaria.
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación: Feminismos plurales*. Ediciones Ambulantes.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia*. Katz.
- Tuhiwai, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Txalaparta.
- UNESCO (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final report*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_sp
- UNESCO (2015). *Replantear la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2020a). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- UNESCO (2020b). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNICEF (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF.
- Vitón, M. J. (2018). Propuesta pedagógica de género y perspectiva intercultural para el avance de procesos coeducativos democratizadores y paritarios. Los casos de Bolivia y Guatemala. En M. Pajarín, A. Pérez y B. Leyra (eds.), *Serie Género y Desarrollo 1: Experiencias de empoderamiento como estrategia de desarrollo para la igualdad* (pp.43-51). Universidad Complutense de Madrid.
- Vitón, M. J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (eds.), *Agenda 2030: Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.

- Vitón, M. J. (2021). Valor del cuidado pedagógico en la construcción de valores democratizadores. En P. Muñoz Sánchez (coord.), *La complejidad en la enseñanza de valores: Formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 39-45). Dykinson.
- Vitón, M. J. (2022). Legado y vigencia del pensamiento pedagógico de Paolo Freire para los compromisos de la tarea educativa del siglo XXI. *Saber & Educar*, 31(2), 1-11. <https://doi.org/10.25767/se.v30i2.29339>
- Vitón, M. J. (27 de enero de 2025). Niñez con derechos. Hablamos con Blanca y Alejandra de UPAVIM. En *Radio Enlace* [Podcast]. Ivoox. <https://go.ivoox.com/rf/138713759>
- Walmsley, J. (2008). Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual. En L. Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 359-380). Morata.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Legislación

- Congreso de la República de Guatemala (2003). Decreto Ley 27-2003, de 18 de julio, de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. CCLXXII-13-1.
- Congreso de la República de Guatemala (2005). Decreto 52-2005, Ley Marco de los Acuerdos de Paz.
- Congreso de la República de Guatemala (2018). Iniciativa 5452, Ley de Desarrollo Económico de las Mujeres (LEYDEM).
- Gobierno de la República de Guatemala (1999). Acuerdo Gubernativo núm. 525-99, de 1 de julio, Comisión Nacional Permanente sobre Derechos de la Mujer Indígena -SAQB'ICHIL- COPMAGUA-.
- Secretaría Presidencial de la Mujer (2008). Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023. Gobierno de la República de Guatemala.

Parte 3.

Lo pedagógico, visiones
ético-políticas

Desafíos de la pedagogía en la sociedad digital: igualdad y participación democrática

MÓNICA DIOS-RODRÍGUEZ

Universidad de La Laguna

mdiosrod@ull.edu.es

<https://orcid.org/0009-0005-1500-0585>

Resumen

En el contexto de la educación y la democracia surge la imperante necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas no solo como meros sujetos de una autoridad política y un estado, sino como individuos activos que interactúan con su entorno en diversos contextos. La escuela concebida como un espacio de experimentación desempeña un papel crucial en la construcción de nuevas maneras de ciudadanía. Sin embargo, estas no solo están influenciadas por directrices sociales y económicas a nivel local, europeo e internacional, sino también por la velocidad con la que la información circula gracias a los medios digitales y las redes globales.

Aquí es donde el enfoque feminista y la innovación social pueden converger para crear realidades e imaginarios colectivos más justos. La pedagogía crítica, inspirada en las ideas de Paulo Freire, se erige como un enfoque esencial en este contexto. Al aplicarla al análisis del entorno digital, podemos discernir cómo las estructuras de poder influyen en la distribución desigual de oportunidades digitales y nos ayuda a comprender los filtros sociales, económicos, políticos, culturales androcéntricos que reproducen y perpetúan las desigualdades en el mundo digital.

La igualdad de género en este ámbito no se limita únicamente al acceso, sino que también se relaciona con los deberes y fundamentalmente con los derechos. Por lo tanto, la educación debe fomentar la alfabetización digital crítica y la participación activa de las mujeres, sin olvidar los grupos disidentes en la toma de decisiones tecnológicas. Como señala el Consejo de Europa, la educación para la ciudadanía digital busca empoderar a aprendices de todas las

edades, permitiéndoles participar activamente en la sociedad digital, ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en línea y promover y proteger los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho en el entorno digital.

En pocas palabras, la educación formal y no formal debe capacitar a las personas para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más digital, garantizando que todos y todas tengan igualdad de oportunidades en el acceso y uso de la tecnología.

Palabras clave

Democracia, educación, igualdad, innovación social, pedagogía crítica.

Introducción

En el contexto de la educación y la democracia surge la imperante necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas no solo como meros sujetos de una autoridad política y un estado, sino como individuos activos que interactúan con su entorno en diversos contextos. La escuela concebida como un espacio de experimentación desempeña un papel crucial en la construcción de nuevas maneras de ciudadanía. Sin embargo, estas no solo están influenciadas por directrices sociales y económicas a nivel local, europeo e internacional, sino también por la velocidad con la que la información circula gracias a los medios digitales y las redes globales.

Considerando esto, la formación de una ciudadanía activa y corresponsable en la era digital implica dotar a las personas de herramientas para participar de manera informada y comprometida en los procesos democráticos, promoviendo una cultura de diálogo y respeto por la diversidad. La educación debe ser inclusiva, considerar las diferentes realidades y contextos del estudiantado y valorar sus experiencias y conocimientos previos (Dewey, 1916 [1995]). En este marco de la sociedad digital, es fundamental que los individuos se conviertan en actores activos que interactúan con su entorno en diversos contextos, tanto físicos como digitales. La participación activa en la comunidad y en la vida pública es esencial para el desarrollo de una ciudadanía plena y responsable. La ciudadanía debe ser capaz de identificar y analizar los problemas que afectan a su entorno, proponiendo

soluciones y tomando decisiones informadas que contribuyan al bienestar colectivo (Habermas, 1984). Esto también incluye la capacidad de discernir información veraz de la desinformación y proteger la privacidad y seguridad en línea.

La educación, entendida como un proceso fundamentado en el conocimiento, la comunicación y las interacciones sociales, ha experimentado en las últimas décadas una transformación radical debido a la irrupción de la cultura digital (Freire, 1970). En este sentido, es indiscutible que la enseñanza digital está transformando el panorama educativo ofreciendo nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje, pero también planteando importantes desafíos que deben ser abordados para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas.

Aquí es donde el enfoque feminista y la innovación social se presentan como herramientas fundamentales para la creación de realidades e imaginarios colectivos éticamente más equitativos y justos. El feminismo ofrece un planteamiento crítico que cuestiona las estructuras de poder tradicionales y promueve la inclusión y la equidad (hooks, 2017). Y la innovación social busca desarrollar nuevas soluciones a problemas sociales complejos, fomentando la participación activa de la comunidad y la colaboración entre diversidad de actores (Murray, Caulier-Grice y Mulgan, 2010).

La igualdad de género en este ámbito no se limita únicamente al acceso, sino que también se relaciona con los deberes y, fundamentalmente, con los derechos. Por lo tanto, la educación debe fomentar la alfabetización digital crítica y la participación activa de las mujeres y las niñas. Como señala el Consejo de Europa (2024), la educación para la ciudadanía digital busca empoderar a aprendices de todas las edades, permitiéndoles participar activamente en la sociedad digital, ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en línea y promover y proteger los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho en el entorno digital.

Para abordar estos desafíos incorporando el enfoque feminista y la innovación social, la pedagogía inspirada en las ideas de Paulo Freire se presenta como una herramienta de oportunidad para repensar los futuros. Freire abogaba por una educación liberadora que empoderara a la ciudadanía para cuestionar y transformar su realidad. Al aplicar sus pedagogías al análisis del en-

torno digital, podemos discernir cómo las estructuras de poder influyen en la distribución desigual de oportunidades digitales (Freire, 1970). Este enfoque nos permite identificar y desafiar las barreras sociales, económicas, políticas y culturales que perpetúan las desigualdades en el mundo digital.

Considerando este enfoque, la pedagogía crítica nos ayuda también a comprender cómo las habilidades androcéntricas contribuyen a la reproducción y perpetuación de las desigualdades en el ámbito digital. Estas coyunturas, que privilegian las perspectivas y experiencias masculinas, limitan el acceso y la participación de las mujeres y niñas en el entorno digital. Al reconocer y desafiar estas articulaciones, podemos trabajar hacia una mayor igualdad de género en el ámbito digital (Haraway, 1995).

En este escenario, la intersección entre igualdad y participación democrática se vuelve crucial para avanzar hacia una sociedad verdaderamente democrática. Henry Giroux, otro destacado teórico de la pedagogía crítica, enfatiza que la educación debe fomentar la participación activa y crítica del estudiantado en la vida política y social (Giroux, 1988). Giroux sostiene que la educación democrática debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y centrarse en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

Desde esta perspectiva, la implicación ciudadana constituye el fundamento esencial de la democracia. Sin la participación activa de la ciudadanía en los asuntos públicos, la democracia tiende a desintegrarse progresivamente. No obstante, es crucial evitar una participación ciudadana que se considere un fin en sí misma. La participación ciudadana significativa, aquella que fortalece y dinamiza los sistemas democráticos, es la participación corresponsable, basada en procesos de información y deliberación que permiten una reflexión serena y dialogada sobre los elementos que considerar para intervenir o propiciar decisiones públicas que benefician al conjunto de la ciudadanía. Así, la participación ciudadana en la gestión de lo público constituye un proceso de construcción social de las políticas públicas. Este proceso no solo es un derecho inherente a la ciudadanía, sino también una responsabilidad y un pilar fundamental de los mecanismos habituales de representación política. Es por ello que la igualdad y la participación democrática son el sustento esencial para la construcción de sociedades justas. La pedagogía crítica y

las teorías de la democracia participativa nos ofrecen perspectivas valiosas para comprender y promover estos fundamentos en la educación y en la vida social y en comunidad.

En este trabajo se analizan los aspectos más relevantes de la educación digital, destacando cómo las herramientas educativas modernas están transformando el panorama educativo y las implicaciones y retos que esto conlleva para el futuro de la enseñanza y el aprendizaje explorando cómo la digitalización afecta a la igualdad y la participación democrática, y proponiendo estrategias que ayuden a abordar estos desafíos.

Desafíos y oportunidades de la pedagogía en la era digital

En las circunstancias actuales, las tecnologías digitales desempeñan un papel crucial en la formación de una ciudadanía activa y comprometida. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a una inmensa cantidad de información y recursos educativos, sino que también permiten a las personas desarrollar habilidades críticas y reflexivas. A través de plataformas en línea, el alumnado puede acceder a materiales educativos, participar en cursos virtuales y colaborar con aprendices de diferentes partes del planeta, enriqueciendo así su experiencia educativa y fomentando una comprensión más desarrollada de los problemas globales (Castells, 2001).

El uso eficiente y responsable de la tecnología requiere un proceso de aprendizaje y capacitación, independientemente de la edad de la persona. Por lo tanto, el mito del «nativo digital»¹ no solo es desacertado, sino que puede ser perjudicial si lleva a familias y educadores a sobrestimar las competencias tecnológicas de los y las jóvenes y a renunciar a la responsabilidad de guiarles y capacitarles para un uso adecuado de estas herramientas.

Además, las tecnologías digitales proporcionan herramientas esenciales para la participación activa en la vida pública y en los procesos democráticos. Las redes sociales, los foros en línea y las plataformas de participación ciudadana permiten a las personas expresar sus opiniones, organizarse en torno a causas comunes y

1. Enrique Dans (2014). *El mito del nativo digital*. Deusto.

movilizarse para el cambio social. Estas herramientas fortalecen la capacidad de la sociedad civil para influir en las decisiones políticas y promover la justicia social, así como para monitorear y exigir responsabilidades a los gobiernos y otras instituciones (Habermas, 1984).

La UNESCO (2021), en el Informe Competencias y Habilidades Digitales, destaca la importancia de estas competencias, indicando que el entorno digital, sus dilemas y desafíos requieren de competencias y habilidades fundamentales que complementen el manejo práctico e instrumental de los dispositivos tecnológicos. Así, la alfabetización digital crítica es otro componente clave de la educación para la ciudadanía en la era digital. Esta alfabetización implica no solo la capacidad de utilizar herramientas tecnológicas, sino también la habilidad de analizar y evaluar la información de manera crítica, comprender las dinámicas de poder en el entorno digital y utilizar la tecnología de manera ética y responsable. La educación debe preparar a las personas para navegar en un entorno complejo y en constante cambio, equipándolas con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología.

En este sentido, el uso de tecnologías digitales en la educación presenta desafíos que deben ser abordados para maximizar sus beneficios. Uno de los principales retos es la brecha digital, que se refiere a la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad confiable. A pesar de los avances tecnológicos, no todas las personas tienen las mismas oportunidades para acceder a las herramientas digitales, lo que puede dejar a algunas en desventaja. Esta brecha afecta tanto a estudiantes como a docentes, quienes pueden carecer de los recursos necesarios para integrar de manera efectiva la tecnología en sus prácticas pedagógicas.

Otro desafío significativo es la formación del profesorado, ya que la integración de tecnologías digitales en el aula requiere que los equipos docentes estén adecuadamente capacitados para utilizar estas herramientas de manera efectiva. Sin embargo, muchos docentes no han recibido (o no han querido recibir, cuando se tiene la oportunidad) la formación necesaria para incorporar la tecnología en sus métodos de enseñanza, lo que puede limitar su capacidad para aprovechar al máximo las oportunidades y ventajas que ofrece la educación digital. Además, la rápida evo-

lución de las tecnologías digitales implica que deben estar en constante actualización, lo que puede ser un reto adicional.

La adaptación de los contenidos curriculares a formatos digitales también representa un reto considerable. No todos los contenidos se prestan fácilmente a la enseñanza en línea, por lo que es necesario desarrollar materiales y estrategias pedagógicas específicas para el entorno digital. Esto incluye la creación de recursos interactivos y multimedia que capten la atención del alumnado y faciliten el aprendizaje.

Otro esfuerzo es mantener la motivación y el compromiso del alumnado en un entorno en línea. Sin la estructura y el entorno controlado de una clase presencial, el estudiantado puede encontrar mayor dificultad para mantenerse enfocado y motivado. Es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa y el compromiso del alumnado.

La privacidad y seguridad de los datos es otra preocupación importante en el uso de tecnologías digitales en la educación. La recopilación y almacenamiento de datos personales de estudiantes plantea riesgos potenciales de violaciones de privacidad y seguridad. Es esencial que las instituciones educativas implementen medidas adecuadas para proteger la información del estudiantado y garantizar que se utilice de manera ética y responsable. Además, es necesario educar al alumnado sobre la importancia de la privacidad y la seguridad en línea para que puedan navegar en el entorno digital de manera segura y consciente (Nussbaum, 2002).

A pesar de los riesgos y retos, la pedagogía digital ofrece numerosas oportunidades para mejorar la educación. Una de las mayores ventajas es la accesibilidad. Las herramientas educativas modernas permiten que el estudiantado acceda a una amplia gama de recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento, eliminando las barreras geográficas y temporales. Esta accesibilidad es especialmente relevante desde una perspectiva de género, ya que puede facilitar el acceso a la educación para mujeres y personas no binarias particularmente en contextos donde las barreras físicas y sociales restringen su plena participación (UNESCO, 2022).

Otra oportunidad importante es la capacidad para conectar a estudiantes y docentes de diferentes partes del mundo, promoviendo una comprensión más global y diversa de los problemas

sociales. La aplicación de la pedagogía crítica en entornos digitales puede fomentar una ciudadanía global crítica, donde los y las estudiantes se convierten en agentes de cambio en sus comunidades locales y globales.

La personalización del aprendizaje es otra oportunidad significativa. Las tecnologías digitales permiten adaptar los materiales y métodos de enseñanza a las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante. Esto puede mejorar significativamente la efectividad del aprendizaje y fomentar un mayor interés y compromiso. Desde las teorías de género, esta personalización puede contribuir a una educación más inclusiva, que reconozca y valore las diversas identidades y experiencias de género, promoviendo así una mayor equidad en el aprendizaje (Butler, 2007).

Además, la educación en línea puede ofrecer una mayor flexibilidad en los horarios y ritmos de aprendizaje, permitiendo al estudiantado aprender a su propio ritmo y gestionar mejor su tiempo. Esto es especialmente beneficioso para aquellas personas con responsabilidades, como el trabajo o la familia, y que necesitan una mayor flexibilidad en su proceso educativo.

Esta flexibilidad es especialmente crucial para las mujeres, que a menudo enfrentan cargas desproporcionadas de trabajo doméstico y de cuidados. Desde una perspectiva de género es preciso que el personal docente esté no solo sensibilizado, sino capacitado para abordar las desigualdades de género en la enseñanza digital promoviendo entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos.

El profesorado también debe actuar como guía y facilitador del aprendizaje, ayudando al estudiantado a navegar por el amplio mundo de la información digital y a desarrollar habilidades críticas para evaluar y utilizar esa información de manera efectiva. Este papel es fundamental para preparar a la ciudadanía para el futuro, donde la capacidad de aprender y adaptarse velozmente es más importante que nunca.

Educación digital: impactos en la subjetividad

Resulta innegable que las tecnologías digitales han permeado todas las dimensiones de la vida en nuestras sociedades, incluyendo ámbitos cotidianos e íntimos y generando transformaciones

tanto a nivel de subjetividad como de relaciones interpersonales. En la actualidad, la pedagogía no solo se enfrenta a la integración de nuevas tecnologías, sino también a la transformación de subjetividades de los y las estudiantes. Este apartado explora cómo las herramientas digitales influyen en la construcción de identidades, la interacción y la comunicación, así como los desafíos éticos que surgen en este contexto.

La construcción de identidades en entornos digitales es un fenómeno complejo y multifacético. El alumnado, al interactuar en redes sociales y plataformas educativas, crea y negocia sus identidades digitales. Estas identidades no solo reflejan aspectos de su personalidad y vida académica, sino que también están influenciadas por las dinámicas y expectativas de los entornos virtuales. La representación digital, a través de avatares y perfiles, juega un papel crucial en cómo el alumnado se percibe a sí mismo y es percibido por las demás personas.

En este sentido, las tecnologías digitales han transformado profundamente las formas de interacción y comunicación en el ámbito educativo. Herramientas como foros, chats y videoconferencias facilitan una comunicación más dinámica y accesible entre el estudiantado y el profesorado. Sin embargo, estas nuevas modalidades de interacción plantean retos significativos en relación con la dinámica de las aulas y la construcción de subjetividades.

Es crucial examinar cómo estas herramientas impactan en la participación, el compromiso y la percepción del estudiantado respecto al proceso de aprendizaje. Además, es necesario reconocer que los medios digitales, debido a su capacidad de difundir información y moldear opiniones, ejercen una influencia notable en la formación de valores, creencias y actitudes.

En este contexto, resulta indispensable analizar cómo esta cultura digital se integra en las prácticas pedagógicas y afecta la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes. La incorporación de una pedagogía crítica y dialógica emerge como una estrategia clave para fomentar en el alumnado un pensamiento reflexivo y crítico frente al uso y las implicaciones de las tecnologías digitales.

Considerando lo anterior, es importante destacar que la inteligencia artificial (IA) y los algoritmos están adquiriendo un papel cada vez más destacado en el ámbito educativo, al ofrecer inno-

vadoras oportunidades para la personalización del aprendizaje y la provisión de retroalimentación instantánea. Sin embargo, resulta esencial reflexionar sobre cómo estos avances tecnológicos influyen en la subjetividad del alumnado. Los sistemas de tutoría inteligente y las plataformas de recomendación poseen el potencial de impactar en la autoimagen y en la percepción del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, planteando preguntas fundamentales sobre su autonomía y capacidad de agencia dentro del contexto educativo.

Por otro lado, la digitalización de la educación trae consigo una serie de retos, como se ha comentado en el apartado anterior. La privacidad de los datos, la sobreexposición a las pantallas y la dependencia tecnológica son algunos de los problemas que deben ser abordados. Además, el impacto en la salud del uso intensivo de las tecnologías digitales requiere una atención especial. Es por ello que es crucial diseñar y desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan un uso saludable y equilibrado de las tecnologías en el entorno educativo.

Las redes sociales también juegan un papel crucial en la formación de la subjetividad de las y los estudiantes. Estas plataformas permiten a la población joven construir y proyectar diferentes identidades digitales que pueden diferir significativamente de sus identidades *offline*. La constante exposición de las vidas y opiniones de otros sujetos puede influir en la autoimagen y la autoestima de los y las estudiantes, así como en sus valores y creencias.

Los medios digitales, incluidos blogs y plataformas de noticias, son fuentes importantes de información para el alumnado. El fácil acceso a una vasta gama de contenidos puede ampliar su conocimiento, pero también presenta el reto de distinguir entre información precisa y desinformación. Este entorno mediático puede moldear las percepciones y actitudes del estudiantado hacia diversos temas, desde la política hasta la ciencia y la tecnología.

La participación en comunidades virtuales, como foros y grupos de discusión, permite que interactúen con personas de diferentes contextos y culturas. Estas interacciones pueden ampliar sus horizontes y fomentar una mayor empatía y comprensión intercultural. Sin embargo, también pueden enfrentar desafíos relacionados con la gestión de conflictos y la exposición a dis-

cursos de odio o ciberacoso. Además, la sobreexposición a las pantallas y la dependencia tecnológica pueden tener efectos negativos en la salud mental del alumnado, como el aumento del estrés y la ansiedad.

La subjetividad en la juventud implica, entre otras cosas, el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias; la adopción de esquemas cognitivos y morales individuales y, posteriormente, su modificación; la emancipación de normas y valores dominantes, así como el desarrollo de normas y valores propios; el sentido de la agencia del yo, donde la agencia se constituye como la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, de alguna manera, reconfigurar las prácticas y espacios en que se participa (Weiss, 2012). La subjetividad de las personas jóvenes es fuente de tensión entre el deseo de integrarse al mundo adulto y la aspiración de crear sus propias narrativas. La vida contemporánea presenta a los y las jóvenes una variedad de opciones para desarrollar su individualidad, mientras que simultáneamente les imponen normas de uniformidad para adaptarse al sistema educativo y laboral. La identidad de muchas personas jóvenes se forja en este punto de encuentro, que equilibra, aunque también genera tensión, entre el deseo legítimo de integración social y la reflexión sobre el significado y las posibilidades de dicha integración.

Y es que, aunque las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para la autoexpresión y la conexión social, también pueden llevar a una fragmentación de la identidad y a una superficialidad en las relaciones interpersonales. Esta dualidad plantea desafíos significativos para la educación, que debe encontrar un equilibrio entre aprovechar las ventajas de la tecnología y mitigar sus posibles efectos negativos.

Considerar la perspectiva de género es fundamental, ya que añade una capa adicional de complejidad a la subjetividad en entornos digitales. Las mujeres y las personas de géneros diversos enfrentan desafíos únicos en la construcción de sus identidades digitales debido a las normas sociales y los estereotipos de género. La UNESCO (2022), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, destaca que las tecnologías digitales constituyen un poderoso motor para la igualdad de género, pero la brecha digital de género persiste debido a las normas sociales

y de género. Esta brecha afecta la manera en que las mujeres y las niñas acceden y utilizan las TIC limitando su participación plena.

Además, la violencia de género en línea es un fenómeno que impacta negativamente en la subjetividad de las mujeres. En este sentido, la violencia en línea contra las mujeres y las niñas es una extensión de la violencia de género que ocurre en el mundo físico. Esta violencia puede manifestarse en forma de acoso, amenazas o abuso, lo que afecta la percepción de seguridad y bienestar de las mujeres en entornos digitales. Por lo tanto, es crucial abordar estas cuestiones, tanto en el contexto educativo formal como no formal, para garantizar un espacio digital seguro e inclusivo. Es esencial incorporar competencias digitales en el currículo que no solo abarquen habilidades técnicas, sino también la capacidad de reflexionar críticamente sobre el uso de la tecnología y su impacto en la identidad y la subjetividad.

En este sentido, la pedagogía crítica ofrece un marco valioso para abordar y cuestionar las subjetividades formadas en entornos digitales. Al fomentar el pensamiento crítico y la reflexión colectiva, los equipos docentes pueden ayudar al estudiantado a navegar de manera consciente y ética. Como plantea Neil Selwyn², hay que abogar por una pedagogía que no solo incorpore herramientas digitales, sino que también fomente una comprensión crítica de su impacto en la sociedad y en la subjetividad de los y las estudiantes. Este enfoque es crucial para formar una ciudadanía capaz de navegar y transformar el complejo universo digital.

Democracia y educación: la pedagogía crítica como motor de cambio

La pedagogía crítica es un enfoque educativo que busca empoderar a las y los estudiantes para que cuestionen y desafíen las estructuras de poder y opresión en la sociedad. Basada en las ideas de Paulo Freire, esta pedagogía promueve el pensamiento crítico, la reflexión y la acción transformadora. Freire (1970) define pe-

2. Neil Selwyn (2014). *Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times*. Routledge.

dagogía crítica como un proceso de «concientización» que permite a las personas reconocer y actuar contra las injusticias sociales. Los principios fundamentales de la pedagogía crítica incluyen la calidad dialógica, la problematización y la praxis, entendida como la combinación de reflexión y acción para el cambio social fundamentado en el bien común.

Según Giroux (1988), la pedagogía crítica en entornos digitales debe centrarse en «desarrollar la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente los medios digitales y utilizar estas herramientas para promover la justicia social». Las tecnologías digitales permiten la creación de espacios de aprendizaje colaborativo donde el alumnado puede compartir sus experiencias y perspectivas, fomentando un diálogo crítico. Además, las redes sociales y otras plataformas digitales pueden ser utilizadas para organizar y movilizar acciones colectivas en favor de causas sociales, alineándose con el principio de praxis de la pedagogía crítica.

A este respecto, la implementación de la pedagogía crítica en entornos digitales presenta tanto retos como oportunidades. Entre los principales retos se encuentra la brecha digital que puede limitar el acceso de estudiantes a las tecnologías necesarias para participar plenamente en estos entornos. Además, la sobrecarga de información y la presencia de desinformación en línea pueden dificultar el desarrollo del pensamiento crítico.

A pesar de los desafíos, las oportunidades que brindan las tecnologías digitales para el empoderamiento y la participación activa de las y los estudiantes son inmensas. Es esencial que quienes educan adopten un enfoque crítico y reflexivo en el uso de estas tecnologías para maximizar su potencial transformador.

Para ello, la innovación social ofrece la implementación de nuevas ideas, estrategias y prácticas buscando resolver problemas sociales y mejorando la calidad de la educación. Hay que destacar herramientas digitales que han revolucionado significativamente la forma en que la ciudadanía participa en procesos democráticos como eAgora,³ Change.org⁴ y Decidim.⁵ Estas plataformas han demostrado ser efectivas para facilitar la parti-

3. <https://www.eagora.app/>

4. <https://www.change.org/>

5. <https://decidim.org/es/>

cipación ciudadana, permitiendo a las y los usuarios proponer iniciativas, votar en encuestas y colaborar en la solución de problemas comunitarios. Y es que no solo aumentan la accesibilidad y la transparencia, sino que también fomentan una cultura de participación activa y democrática.

Por ejemplo, Decidim es una plataforma de código abierto que permite a la ciudadanía participar en la toma de decisiones de manera directa y transparente. Esta plataforma ha sido utilizada en múltiples ciudades para promover la participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas, demostrando su eficacia en la democratización de los procesos de toma de decisiones.

Pero ¿dispone toda la ciudadanía de las oportunidades, herramientas e instrumentos necesarios para participar de manera efectiva en las plataformas digitales de participación democrática?

Esta pregunta invita a una reflexión profunda sobre las desigualdades estructurales que pueden limitar la participación democrática en el ámbito digital. Es esencial considerar factores como el acceso a la tecnología, la alfabetización digital y las barreras socioeconómicas que afectan a diversos grupos de la población. La brecha digital no solo se manifiesta en términos de acceso a dispositivos y conectividad, sino también en la capacidad de utilizar estas herramientas de manera efectiva y crítica. Además, es crucial analizar cómo las políticas públicas y las iniciativas educativas pueden contribuir a cerrar estas brechas promoviendo una participación más inclusiva y justa. En última instancia, garantizar que TODA la ciudadanía tenga las herramientas y la capacitación necesarias para participar en estas plataformas es fundamental para el fortalecimiento de la democracia.

Existen numerosos casos de estudio que ilustran cómo la innovación social y las herramientas digitales pueden fomentar la participación democrática en el ámbito educativo. Un ejemplo destacado es el proyecto ParticipaLab⁶ en Madrid, que utiliza la plataforma Decidim para involucrar a estudiantes y profesorado en la cocreación de políticas educativas. Este proyecto ha permitido a las personas participantes proponer y votar sobre iniciativas para mejorar la calidad de la educación en sus escuelas.

6. <https://www.medialab-matadero.es/participalab>

La cuestión que poner en valor, a partir de lo expuesto, es que la innovación social y las herramientas digitales poseen el potencial para fomentar la participación democrática en el ámbito educativo y comunitario. Mediante la implementación de plataformas interactivas y accesibles, es posible crear entornos educativos más inclusivos y participativos. Esta afirmación subraya la capacidad transformadora de la innovación social y las herramientas digitales en la educación. La implementación de plataformas interactivas y accesibles no solo facilita la participación democrática, sino que también contribuye a la creación de entornos educativos que reflejan y promueven los principios de equidad y justicia social. Es crucial considerar cómo estas tecnologías pueden ser diseñadas y utilizadas para superar barreras estructurales y socioeconómicas que históricamente han excluido a ciertos grupos de la participación plena en la educación.

Al mismo tiempo, la integración de estas herramientas debe ir acompañada de políticas y prácticas educativas que garanticen la alfabetización digital y el acceso equitativo a la tecnología. En este contexto, es pertinente considerar en este marco que la innovación social y las herramientas digitales tienen el potencial de transformar la educación en un espacio más democrático e inclusivo donde todas las personas, independientemente de su origen o condición, puedan participar y beneficiarse plenamente.

Perspectivas futuras

En la actualidad, el aprendizaje a lo largo de la vida implica que este puede ocurrir a cualquier edad y en diversos contextos y situaciones. Este enfoque de aprendizaje continuo es esencial para adaptarse a un mundo en constante cambio y creciente complejidad.

Las personas no solo adquieren conocimientos en entornos pedagógicos formales; toda la vida se convierte en una fuente de aprendizaje. Este aprendizaje continuo siempre ha existido, pero hoy en día se ha vuelto más necesario debido a la rápida obsolescencia del conocimiento, y más viable gracias a las innovaciones tecno-pedagógicas. Estas innovaciones nos proporcionan nuevos

dispositivos, servicios y modalidades de aprendizaje que facilitan la adquisición de conocimientos de manera más eficiente y accesible.

Según Ferrari,⁷ las competencias digitales son un derecho humano que abarca no solo la capacidad de utilizar la tecnología de manera eficiente, sino también habilidades relacionadas con la gestión de la información, la colaboración, la comunicación, la creación de contenidos, la ética y la responsabilidad, así como la evaluación y resolución de problemas.

En este entorno de dispositivos móviles, se ha desarrollado un vasto universo de herramientas y servicios, incluyendo aplicaciones, geolocalización, realidad aumentada y almacenamiento en la nube. Estas herramientas han dado lugar a nuevas metodologías educativas, conocidas como aprendizaje móvil, que buscan aprovechar el potencial didáctico de estos dispositivos. El uso de estas nuevas herramientas y metodologías amplía significativamente los lugares, momentos y oportunidades para aprender, promoviendo una transformación social consciente y adaptativa a las demandas del momento.

Además, la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático en los procesos educativos, promete revolucionar aún más el panorama del aprendizaje. Estas tecnologías pueden personalizar la experiencia educativa, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje individuales, lo que facilita una educación más equitativa e inclusiva. La inteligencia artificial puede analizar grandes volúmenes de datos para identificar patrones y proporcionar retroalimentación en tiempo real, mejorando así la eficacia del aprendizaje y permitiendo a educadores y educadoras centrarse en aspectos más creativos y humanos de la enseñanza.

Por otro lado, la colaboración global facilitada por las tecnologías digitales abre nuevas oportunidades para el aprendizaje intercultural y la cooperación internacional. Plataformas de aprendizaje en línea y redes sociales educativas permiten a estudiantes y educadores de diferentes partes del mundo compartir conocimientos, experiencias y recursos, enriqueciendo el proceso educativo y fomentando una comprensión más profunda y

7. Ferrari (2012). *Digital Competence in Practice*.

diversa de los problemas globales. Este enfoque colaborativo y globalizado del aprendizaje es esencial para preparar a la ciudadanía del presente y futuro, para que sean capaces de enfrentar desafíos complejos y multifacéticos de y en una sociedad cada vez más interconectada.

Para avanzar hacia una educación digital más inclusiva y democrática, es fundamental que todos los actores educativos reflexionen y actúen en sus propios contextos. Como argumenta Giroux, los y las docentes deben ser vistos como intelectuales que promueven una pedagogía crítica del aprendizaje (Giroux, 1988).

A continuación, se presentan algunas propuestas que pueden facilitar este objetivo en los contextos de enseñanza- aprendizaje:

- Fomentar el diálogo y la reflexión crítica: crear espacios en el aula donde el alumnado pueda discutir y reflexionar sobre problemas sociales actuales, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia social. Esto puede permitir incluir debates, proyectos de investigación y actividades de servicio comunitario (IAP, Ciencia Ciudadana o ApS, entre otras posibilidades).
- Promover la autogestión y la toma de decisiones: implementar metodologías de aprendizaje basadas en proyectos y en la resolución de problemas, donde el alumnado tenga la libertad de elegir los temas que desean explorar y de gestionar su propio aprendizaje. Esto fomenta la responsabilidad personal y la autonomía.
- Integrar la perspectiva de género: integrar la perspectiva de género en la educación es crucial para fomentar una sociedad más equitativa. Esto implica incluir contenidos y actividades que aborden las desigualdades de género y promuevan la equidad. Por ejemplo, se pueden realizar talleres y debates sobre la distribución equitativa de los recursos y la participación igualitaria en la toma de decisiones. A un tiempo, es importante sensibilizar al profesorado y alumnado sobre cómo las desigualdades de género afectan a diferentes aspectos de la vida cotidiana y cómo pueden contribuir a un cambio positivo en sus entornos cercanos.
- Integrar el enfoque de la sostenibilidad: la educación para la sostenibilidad busca inculcar en el alumnado un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente y la sociedad. Esto

puede lograrse a través de proyectos que promuevan prácticas sostenibles, como el desarrollo de aplicaciones móviles que ayuden a monitorear el consumo de energía y agua en los hogares, fomentando así un uso más eficiente de los recursos. Además, se pueden implementar plataformas digitales para organizar y gestionar campañas de reciclaje en las escuelas, permitiendo al alumnado rastrear su progreso y el impacto de sus esfuerzos en tiempo real. También es posible utilizar simulaciones y juegos educativos en línea que enseñen sobre la gestión de recursos naturales y la reducción del impacto ambiental, proporcionando una experiencia interactiva para el alumnado. Al integrar estas herramientas digitales, se les enseña sobre la importancia de conservar los recursos naturales y reducir el impacto ambiental al mismo tiempo que se desarrollan habilidades tecnológicas esenciales. Asimismo, estos proyectos pueden fomentar un sentido de comunidad y colaboración ya que los y las estudiantes trabajan juntas para lograr los objetivos comunes. La educación para la sostenibilidad no solo prepara al alumnado para enfrentar los desafíos ambientales, sino que también les inspira a adoptar un estilo de vida más consciente y responsable.

- Capacitar al profesorado: ofrecer formación continua al personal docente en temas de pedagogía crítica, tecnologías digitales, equidad de género y sostenibilidad. Esto le permitirá estar mejor preparado para enfrentar los desafíos de la pedagogía digital y para implementar prácticas inclusivas y equitativas que contribuyan a la mejora de las comunidades.
- Garantizar el acceso equitativo a la tecnología: trabajar para cerrar la brecha digital, asegurando que todo el alumnado tenga acceso a dispositivos y conectividad confiable. Esto puede incluir la distribución de dispositivos y la mejora de la infraestructura de internet en áreas rurales, apartadas y/o vulnerables.

La pedagogía crítica debe adaptarse y evolucionar para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que prestan las tecnologías emergentes. La inteligencia artificial, la realidad aumentada y la realidad virtual tienen el potencial de transformar los entornos educativos, ofreciendo experiencias de aprendizaje más inmersivas y personalizadas. Sin embargo, es crucial

que estas tecnologías se utilicen de manera crítica y reflexiva y asegurar que promuevan la equidad en lugar de perpetuar las desigualdades existentes.

Conclusiones

En la actualidad, la educación enfrenta el desafío crucial de capacitar a una ciudadanía crítica que trabaje colaborativamente por el bien común y promueva una democracia participativa y corresponsable. En este propósito, la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, debe fomentar el desarrollo de competencias y valores que permitan a las personas convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

Desde este punto de vista, la educación en derechos humanos es fundamental. Según la UNESCO, esta educación promueve valores, creencias y actitudes que alientan a todas las personas a defender sus propios derechos y los de los demás. Además, desarrolla la conciencia de que todos y todas compartimos la responsabilidad de hacer de los derechos humanos una realidad en todas las comunidades. La pedagogía debe integrar enfoques que promuevan la igualdad, la justicia social y el respeto por la diversidad, preparando a las personas para enfrentar y resolver conflictos de manera no violenta y constructiva.

Otro pilar esencial en la formación es el trabajo colaborativo. La capacidad de trabajar en equipo, compartir conocimientos y recursos y construir soluciones colectivas es vital en una sociedad interconectada. Las tecnologías ofrecen herramientas poderosas para facilitar esta colaboración, permitiendo a estudiantes y educadores de diferentes partes del mundo interactuar y aprender juntos. Según Castells (2001), «la educación debe ser un proceso de empoderamiento que permita a todas las personas participar plenamente en la sociedad digital, promoviendo la igualdad y la justicia social».

Asimismo, la innovación social se presenta como una oportunidad clave para abordar los desafíos educativos. La innovación social implica la creación y aplicación de nuevas ideas que satisfacen necesidades sociales, mejoran las capacidades de las

personas y fortalecen las comunidades. En el ámbito educativo, esto puede traducirse en metodologías pedagógicas innovadoras que promuevan la inclusión, la equidad y la participación activa de todo el alumnado, tanto en la educación formal como en la no formal.

Bell hooks, en su libro *Enseñar a transgredir*,⁸ nos invita a repensar la educación como una práctica de la libertad, donde se desafían los límites raciales, sexuales y de clase para lograr una verdadera emancipación. Hooks argumenta que la educación debe ser un espacio donde todas las voces sean escuchadas y valoradas, promoviendo así una cultura de respeto y equidad. La aplicación del enfoque de género, desde la perspectiva de la interseccionalidad, es un pilar transformador en este contexto porque la educación debe contribuir a desafiar y dismantelar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad de género.

En la sociedad digital, los desafíos de la pedagogía requieren un enfoque integral que faculte a una ciudadanía crítica, colaborativa y comprometida con la defensa de los derechos humanos y la democracia participativa. La herramienta más poderosa para lograrlo es la educación democrática, que, como señala Habermas, debe basarse en la acción comunicativa y la racionalización de la sociedad (Habermas, 1984). Solo a través de una educación que promueva estos valores podremos enfrentar los desafíos de la era digital y construir una sociedad más justa y democrática. La colaboración entre instituciones educativas, gobiernos y comunidades será esencial para crear un ecosistema educativo inclusivo y resiliente capaz de preparar al alumnado para un mundo en constante cambio.

En conclusión, la defensa y promoción de una democracia participativa y corresponsable requiere que la educación actual fomente la participación activa y el compromiso cívico. Las personas deben ser preparadas para entender y ejercer sus derechos y responsabilidades democráticas, participando en la toma de decisiones que afectan sus vidas y comunidades. La educación para la ciudadanía democrática, como señala el Consejo de Europa, es esencial para promover la cohesión social, el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad (Consejo de Europa, 2024).

8. Bell hooks (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

Este enfoque educativo no solo prepara a las personas para ser una ciudadanía informada y comprometida, sino que también fortalece la democracia al fomentar una participación responsable más inclusiva y equitativa.

Referencias

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Plaza & Janés.
- Consejo de Europa (2024). *Educación para la ciudadanía digital: Empoderar a los aprendices en la sociedad digital*. Consejo de Europa.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (Trad. L. Luzuriaga). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1916.)
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2791/82116>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1988). *Los maestros como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (1984). *La teoría de la acción comunicativa: Volumen 1: Razon y racionalización de la sociedad*. Beacon Press.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio parcial de la perspectiva. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (pp. 313 a 346). Cátedra.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. y Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation. Social Innovator Series: Ways to Design, Develop and Grow Social Innovation*. NESTA.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Selwyn, N. (2020). ¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación. Morata.
- UNESCO (2021). *Competencias y habilidades digitales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113>

- UNESCO (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/LHMC7003>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34 (135), 134-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29175>

Los laboratorios mayéuticos: espacios dialógicos en la escuela para la promoción de la ciudadanía crítica

DANIEL BURASCHI

Universidad de La Laguna

dburaschi@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0001-7123-5286>

Resumen

El pensamiento crítico es fundamental en la sociedad actual, caracterizada por la sobreabundancia de información, la polarización y la proliferación de noticias falsas. No solo resulta clave para el éxito académico, sino también para el ejercicio de una ciudadanía activa y el fortalecimiento democrático. Desarrollar el pensamiento crítico implica más que reflexividad y lectura analítica, requiere habilidades dialógicas y relacionales que fomenten el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. En este contexto, resulta esencial conocer e implementar estrategias dialógicas que promuevan una cultura crítica.

Esta contribución presenta los fundamentos teóricos y metodológicos de los laboratorios mayéuticos de Danilo Dolci, una estrategia socioeducativa orientada a la creación de espacios de diálogo crítico con amplias aplicaciones en el ámbito escolar. El texto inicia presentando la figura de Dolci, una de las principales referencias de la pedagogía no violenta y crítica en Italia, cuya experiencia educativa y política ofrece elementos clave para una educación comprometida con la justicia social y la construcción de una ciudadanía crítica.

La segunda parte profundiza en los principios teóricos del enfoque mayéutico recíproco, los fundamentos metodológicos de los laboratorios mayéuticos y su implementación en contextos escolares. Finalmente, se analiza el impacto de esta práctica en la educación y se destacan los aspectos diferenciales de los laboratorios en relación con otros enfoques dialógicos.

Palabras clave

Mayéutica recíproca, laboratorios mayéuticos, pensamiento crítico, Danilo Dolci.

Introducción

En la sociedad contemporánea, caracterizada por la sobreabundancia de información, la rápida evolución de la tecnología, la polarización política y la proliferación de las noticias falsas, el pensamiento crítico se ha convertido en una competencia esencial para el alumnado. La capacidad de analizar y evaluar información de manera efectiva y la reflexividad crítica no solo son fundamentales para el éxito académico, sino que también son cruciales para la formación de ciudadanos críticos y el desarrollo de la democracia participativa (Castellano, 2007; Uribe Enciso, Uribe Enciso y Vargas, 2017).

En el amplio panorama de acciones para la promoción del pensamiento crítico, las estrategias dialógicas y participativas emergen como herramientas pedagógicas efectivas que fomentan un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo. Estas estrategias no solo promueven el intercambio de perspectivas y la reflexividad, sino que desarrollan habilidades esenciales para la ciudadanía activa: la capacidad de escucha, el trabajo cooperativo, la comprensión recíproca y la puesta en valor de los recursos grupales (Ventista, 2018).

En España se han desarrollado numerosos programas y experiencias de promoción del pensamiento crítico en la educación formal basadas en un enfoque dialógico y participativo, entre las cuales hay que destacar el método socrático aplicado a la educación (Castro Faune, 2012), los programas de filosofía para niños (Kohan, 2006), la filosofía para hacer las paces (París Albert, 2017), las comunidades de indagación y las tertulias filosóficas (Febres Cordero, Pérez y Africano Gelves, 2017; Mesa Merchán, 2023). Esta contribución tiene como objetivo presentar los fundamentos teóricos y metodológicos de los laboratorios mayéuticos propuestos por Danilo Dolci, una estrategia dialógica para promover el pensamiento crítico que, si bien tiene una amplísima difusión en Italia, en España es aún poco conocida. En este texto se presentará, brevemente, la figura de Dolci, los fundamentos teóricos y filosóficos de su propuesta educativa, las características y los principios metodológicos de los laboratorios mayéuticos y, finalmente, una valoración de su impacto y los desafíos de su aplicación en el ámbito escolar.

La implementación de los laboratorios mayéuticos para la promoción del pensamiento crítico fomenta un clima de confianza y respeto, donde los y las estudiantes se sienten seguros para expresar sus opiniones y cuestionar las creencias establecidas. Este enfoque dialógico no solo promueve el pensamiento crítico, sino que fomenta el ejercicio de la ciudadanía activa a través de la planificación participativa de acciones para el cambio (Dolci et al., 2024).

Danilo Dolci y la educación como compromiso democrático

Para comprender las bases teóricas y filosóficas de los laboratorios mayéuticos es necesario conocer, aunque sea sumariamente, la vida y la obra de Dolci, educador, investigador social y poeta italiano que, desde los años cincuenta, desarrolló un intenso trabajo político-educativo en el sur de Italia. Danilo Dolci (1924-1997) es reconocido a nivel global como uno de los más destacados activistas y defensores de la no violencia. A lo largo de su vida, se comprometió intensamente con la transformación social de Sicilia Occidental, una región afectada por la pobreza y la opresión de la mafia. Su enfoque se centró en promover la participación de la comunidad y la autoorganización, buscando crear las condiciones para el empoderamiento de las personas tradicionalmente excluidas y marginadas.

A lo largo de su trayectoria, Dolci y su amplio grupo de colaboradores y colaboradoras llevaron a cabo acciones que han tenido una enorme repercusión; los ayunos, las huelgas de hambre, las huelgas al revés, las manifestaciones y los procesos de planificación comunitaria tuvieron un impacto significativo en la mejora de las condiciones de vida de los sicilianos, así como un amplio reconocimiento internacional (Barone, 2004).

Dolci contaba con una extensa red de apoyo que incluía a figuras prominentes del ámbito intelectual italiano e internacional de la segunda mitad del siglo xx, tales como Ernst Bloch, Norberto Bobbio, Ítalo Calvino, Paulo Freire, Georges Friedmann, Erich Fromm, Johan Galtung, Jürgen Habermas, Aldous Huxley, Henry Lefebvre, Carlo Levi, Lucio Lombardo Radice, François Mauriac, Margaret Mead, Alberto Moravia, Jean Piaget, el Abbé Pierre, Jean Paul Sartre (Ragone, 2011).

Sin embargo, Danilo Dolci no ha sido solo un activista, sino uno de los referentes más importantes de la pedagogía de la emancipación en Italia (Bombaci, 2018), junto con otras grandes figuras contemporáneas suyas como Ada Gobetti (1903-1996), Gianni Rodari (1920-1980), Mario Lodi (1922-2014), Lorenzo Milani (1923-1967) y Alberto Manzi (1924-1997). A partir de los años sesenta, desarrolla una amplia reflexión y experimentación educativa basada en la «mayéutica recíproca», un enfoque educativo original basado en el diálogo, la creatividad y la reciprocidad. Desde sus primeros años en Sicilia hasta su muerte en 1997, Dolci promovió proyectos educativos y comunitarios, refinando su enfoque mayéutico y su reflexión sobre comunicación y no-violencia. En la perspectiva de Dolci, la educación tiene un papel fundamental para la renovación social y tiene que reflejar el auténtico espíritu democrático: la horizontalidad, la confianza, la creatividad, la participación. A lo largo de su trayectoria, Dolci creó y afinó una modalidad de trabajo grupal, el laboratorio mayéutico, coherente con este enfoque, un espacio que crea las condiciones para que las personas puedan dialogar, reflexionar y participar en las decisiones que les afectan.

El enfoque mayéutico recíproco

Los laboratorios mayéuticos se basan en lo que Dolci ha denominado «mayéutica recíproca», un paradigma filosófico y una metodología de intervención socioeducativa de carácter no violento que fomenta la exploración colectiva y la investigación participativa. La mayéutica recíproca pretende promover la generación colaborativa de soluciones innovadoras a problemáticas que inciden de manera directa en las personas y comunidades directamente afectadas. Se caracteriza por su énfasis en la construcción conjunta del conocimiento y la búsqueda de respuestas creativas mediante la interacción dialógica entre los participantes, promoviendo así un modelo de aprendizaje y resolución de problemas basado en la reciprocidad y la cooperación activa (L'Abate, 2004).

Lejos de constituir un método rígido o codificado, este enfoque se desarrolla como una construcción colaborativa que surge de décadas de autoanálisis colectivos, luchas no violentas y experimentación educativa. A lo largo de su aplicación en contextos

escolares y comunitarios, es posible identificar una serie de principios fundamentales que han orientado su desarrollo y consolidación (Dolci et al., 2024).

La reciprocidad

En el diálogo platónico *Teeteto*, se presenta la mayéutica como una metáfora ilustrativa del método filosófico socrático. Este enfoque epistemológico se caracteriza por un proceso interrogativo sistemático diseñado para facilitar la exteriorización de conceptos inherentes, pero no evidentes en la cognición del interlocutor. La etimología del término «mayéutica», derivado del griego *maietikos*, evoca la asistencia obstétrica, estableciendo un paralelismo entre la función de la partera y la del filósofo en el alumbramiento de ideas. En este contexto, Sócrates asumía el papel de facilitador en la elucidación de la verdad, empleando el cuestionamiento, la ironía, el análisis crítico y el intercambio dialéctico como herramientas fundamentales. Aunque no se identifica con el método socrático, Dolci considera que la partera es una metáfora generativa de gran importancia para describir el trabajo dialógico que estaba llevando a cabo. No obstante, como señalan Dolci et al. (2024), existe una divergencia fundamental entre ambos enfoques: «la mayéutica socrática tiene un carácter unidireccional, mientras que el enfoque mayéutico de Dolci presupone la reciprocidad: cada persona ayuda a la otra a sacar su propio potencial, creando un nuevo tipo de comunidad» (p. 11).

La centralidad de las preguntas

En consonancia con Freire (Freire y Faúndez, 1986), Dolci otorga una relevancia significativa al acto de preguntar, a su formulación y a la reflexión sobre el contexto y la intencionalidad de las preguntas. Su enfoque se centra en «hacer crecer preguntas» y en configurar los laboratorios mayéuticos como espacios donde se compartan interrogantes cuyas respuestas sean desconocidas. Dolci advierte que, de conocerse las respuestas, las preguntas se convertirían en una variante de la enseñanza tradicional, perdiendo así su potencial transformador. Este énfasis en la pregunta como herramienta de aprendizaje y transformación se alinea con la pedagogía crítica de Freire, que concibe la educación como un proceso de problematización de la realidad a través del diálogo. Ambos enfoques subrayan la importancia de cultivar una

actitud inquisitiva y reflexiva como base para el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social.

Dolci concibe la escucha como una forma de atención, una apertura radical hacia el otro que permite trascender el egocentrismo. En su perspectiva, la escucha constituye «la vena de la transformación creativa» que se manifiesta cuando se conjugan ciertas condiciones esenciales como la atención plena, la seguridad, la confianza mutua, la apertura, la horizontalidad en las relaciones y una voluntad genuina de compartir. Como en Simone Weil, para Dolci la atención es fundamental para reconocer la dignidad de las otras personas, superar el egocentrismo y es un aspecto esencial de la educación.

En la filosofía de Dolci, la comunicación y la escucha se enriquecen con un componente adicional vinculado a la atención: la contemplación. Este elemento introduce una dimensión reflexiva y meditativa en el proceso comunicativo, promoviendo una comprensión más profunda y holística.

La aproximación de Dolci a las problemáticas de la población siciliana se caracterizó por una metodología basada, desde un principio, en la indagación y el diálogo, en lugar de la imposición de estrategias de cambio predeterminadas o soluciones técnicas preconcebidas. Su enfoque se centró en interpelar directamente a las personas afectadas por la pobreza, la influencia mafiosa y la violencia sistémica.

La valorización y el reconocimiento de las competencias, conocimientos y capacidades de las personas y de las comunidades

Dolci postula la existencia en cada individuo de un potencial latente, un acervo de conocimientos, una fortaleza intrínseca y un conjunto de capacidades que requieren ser reconocidas, escuchadas y valorizadas. La mayéutica recíproca se fundamenta en la creación de entornos de confianza y en la revalorización de los conocimientos populares, así como de las aptitudes y potencialidades de individuos históricamente marginados y oprimidos. Estos dos elementos –la confianza y la valorización– se erigen como pilares fundamentales que contrastan con la lógica mafiosa, un sistema de dominación cimentado en la desconfianza generalizada y en la devaluación y deshumanización de las personas. Desde los inicios de su labor político-educativa, Danilo

Dolci se esforzó por garantizar que ninguna persona quedara privada de su derecho a expresarse. Es particularmente notable cómo, en un contexto tan complejo como el de la Sicilia Occidental de mediados del siglo xx, los sectores tradicionalmente excluidos lograron participar y hacer oír su voz.

En este sentido, el enfoque mayéutico recíproco presenta significativas convergencias con el paradigma emancipador de Paulo Freire: ambas corrientes se orientan hacia la generación de ámbitos propicios para la emancipación y la toma de conciencia crítica. Esta afinidad se materializó en la colaboración y el intercambio intelectual entre Dolci y Freire durante los seminarios organizados en el Centro Educativo de Mirto. De manera análoga a Freire, Dolci subraya la trascendencia del diálogo y la práctica del cuestionamiento como instrumentos para la liberación y el fortalecimiento de los sujetos en su dimensión política (Benelli y Schachter, 2017).

El potencial transformador del «soñarse recíproco»

La mayéutica recíproca otorga una relevancia fundamental a la capacidad imaginativa, concebida como un «soñarse recíproco». Este concepto engloba la facultad individual de visualizarse de manera alternativa y de concebir realidades distintas, así como la habilidad de proyectar las potencialidades de otros, actuando como precursores y ejemplos de transformaciones factibles. Danilo Dolci sintetiza esta noción en su célebre verso «Cada uno crece solo si es soñado» (Dolci, 1972).

Este ejercicio de imaginación se erige como uno de los pilares de la justicia social. Su importancia radica en dos aspectos fundamentales: por una parte, amplía las perspectivas y facilita la comprensión de las repercusiones de nuestros actos; por otra, permite visualizar y proyectar las capacidades latentes en los individuos. La imaginación, en este contexto, trasciende la mera fantasía para convertirse en un instrumento de transformación social. Actúa como un catalizador que permite a las personas trascender sus circunstancias actuales y vislumbrar posibilidades de cambio, tanto a nivel individual como colectivo. Este proceso de «soñarse recíproco» fomenta la empatía y la comprensión mutua, elementos esenciales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La estructura mayéutica

Dolci, inspirándose en disciplinas como la biología y la arquitectura, introduce este concepto en la década de 1990 para describir la interacción mayéutica entre individuos. Esta estructura comunicativa, cimentada en el diálogo, la escucha activa y la comunicación no violenta, se erige como un catalizador potencial de la transformación social. La estructura mayéutica se caracteriza por fomentar relaciones de descubrimiento y crecimiento mutuo basadas en la igualdad, el empoderamiento y la valoración recíproca. Dolci postula que un cambio social auténtico hacia sociedades más equitativas es factible mediante la implementación generalizada de estructuras comunicativas que reconozcan el valor intrínseco de cada individuo. En este contexto, la estructura mayéutica se revela como un elemento clave de transformación: el cultivo de relaciones interpersonales puede generar microcosmos de confianza y apreciación mutua, capaces de influir en el entorno circundante. Este proceso tiene el potencial de modificar y expandir la estructura mayéutica, amplificando su impacto transformador en la sociedad (Dolci, 1996). Esta concepción de la estructura mayéutica como herramienta de cambio social resuena con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, que enfatiza el poder del diálogo racional para alcanzar el entendimiento mutuo y promover la transformación social. Ambos enfoques subrayan la importancia de las interacciones comunicativas en la construcción de sociedades más justas y democráticas. Comentando la obra de Habermas, Dolci evidencia cómo su perspectiva y la del filósofo alemán tienen en común el análisis de las condiciones de posibilidad para el diálogo y la comunicación auténtica, conscientes de que las personas y las comunidades pueden evolucionar, mejorar y empoderarse solamente si existe una relación mayéutica recíproca (Dolci, 1993).

La comunicación

Dolci establece una distinción crucial entre la transmisión y la comunicación. La transmisión se concibe como un intercambio comunicativo unidireccional fundamentado en relaciones de poder asimétricas y, en lo que Freire denomina, una «lógica bancaria», donde el conocedor deposita información en el receptor pasivo (Freire, 1970). En contraposición, la comunicación auténtica se caracteriza por interacciones simétricas y libres entre in-

dividuos motivadas por un genuino interés mutuo. La verdadera comunicación se distingue por ser un intercambio sincero, libre y crítico. Trasciende la mera horizontalidad y requiere una intención explícita de compartir, una aceptación incondicional del otro y una búsqueda colectiva de la verdad. Desde la perspectiva de Dolci, el potencial transformador de la educación radica en su capacidad para modificar las relaciones interpersonales y establecer estructuras mayéuticas concebidas como espacios de «recíproca adaptación creativa». Este enfoque se alinea con la pedagogía de la liberación de Freire, que aboga por una educación emancipadora basada en el diálogo y la problematización de la realidad.

La noción de «recíproca adaptación creativa» propuesta por Dolci se contrapone diametralmente a las estructuras de dominación mafiosas, que él caracteriza como parasitarias. Dolci postula que el desarrollo individual y social solo es factible en la medida en que estas estructuras parasitarias de dominación se transmutan en estructuras mayéuticas de adaptación mutua y creativa. En este sentido para Dolci, como para Paulo Freire y Lorenzo Milani, tomar la palabra, aprender a leer el mundo y dialogar no son solamente actos comunicativos, sino políticos.

Los laboratorios mayéuticos

Con los años, Dolci y sus colaboradores desarrollaron un método de trabajo colectivo que articula las condiciones materiales para el diálogo: los laboratorios mayéuticos.

Los laboratorios mayéuticos se configuran como entornos de comunicación libre, caracterizados por la confianza, la educación colaborativa y noviolenta y la adaptación creativa recíproca. La disposición física de estos laboratorios, con las sillas dispuestas en círculo y un ambiente acogedor y accesible, constituye un componente esencial de la estructura mayéutica. El punto de partida de estas sesiones son los intereses y preocupaciones de los participantes, iniciándose con la construcción de preguntas y el ejercicio de una metacomunicación compartida. En este proceso, las palabras son sometidas a un análisis crítico para descubrir sus connotaciones latentes y significados subyacentes. Un aspecto fundamental de los laboratorios mayéuticos es la garantía de una plena horizontalidad y reconocimiento mutuo, dando cabi-

da a todas las perspectivas y buscando reequilibrar las asimetrías de poder que suelen reproducirse en los espacios educativos tradicionales. El objetivo no es alcanzar un consenso, sino explorar colaborativamente las diversas perspectivas fomentando procesos de toma de conciencia colectiva y construcción conjunta de nuevos significados. Se trata, en esencia, de generar confianza, valorizar la diversidad de puntos de vista e imaginar escenarios alternativos.

Mangano (1992), en su monografía sobre la experiencia educativa de Danilo Dolci, describe así los laboratorios mayéuticos:

casi todas las salas del Centro [de Trappeto] tienen una gran mesa, con forma de sector circular en torno al cual se organiza el laboratorio mayéutico.

En las escuelas y universidades donde Dolci trabaja es rápidamente modificado el orden de transmisión autoritario, orden en el que el profesor habla y los alumnos, colocados en filas una detrás de otra, escuchan ... Los participantes del laboratorio son invitados a ponerse en círculo, de modo que todo miembro del grupo se encuentre frente a otro y la comunicación se lleve a cabo por distintos canales, no sólo por el verbal.

Hecha la presentación, se plantea el problema sobre el que va a discutir el grupo. Por lo general se deja un poco de tiempo (15-20 minutos) para que cada uno pueda reflexionar sobre el argumento y pasar a papel estas reflexiones. Después, uno por uno los participantes van tomando la palabra. Para no desalentar las intervenciones del resto, el coordinador debe ocuparse de que las personas que supuestamente tienen un mayor dominio del problema hablen los últimos ...

Está claro que la mayéutica de grupo puede acudir también a fuentes escritas (como sucede en la escuela, en la universidad, etc.); pero resulta extremadamente interesante que ella acuda sobre todo a la realidad como fuente principal, primaria, no olvidando que toda auténtica indagación tiene como punto de partida y de llegada el mundo humano circundante en el que vivimos. (pp. 99-101)

Los laboratorios mayéuticos han demostrado su versatilidad al ser implementados en diversos contextos educativos formales y procesos de desarrollo comunitario. No obstante, es en los ámbitos de la educación para la justicia social, la educación ambien-

tal (Longo, 2020), la educación intercultural y la filosofía para la paz donde esta metodología ha encontrado su mayor campo de aplicación y desarrollo (Dolci y Amico, 2011). La estructura y los principios fundamentales de los laboratorios mayéuticos se revelan particularmente eficaces para abordar y profundizar en temáticas relacionadas con la justicia, la igualdad, la violencia y las dinámicas de dominación. Estos espacios de diálogo y reflexión colectiva proporcionan un entorno propicio para el análisis crítico de estas cuestiones complejas, fomentando la construcción colaborativa de conocimiento y la exploración de perspectivas diversas. La adaptabilidad de esta metodología a temas de relevancia social y ética subraya su potencial como herramienta para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. Los laboratorios mayéuticos, al promover la participación activa y el cuestionamiento reflexivo, se alinean con los objetivos de una educación emancipadora y orientada hacia la justicia social.

En la última década, los laboratorios mayéuticos han tenido una amplia aplicación tanto en entornos educativos formales como en espacios comunitarios, con el propósito de establecer estructuras y desarrollar competencias esenciales como el pensamiento crítico, la adaptabilidad, el trabajo colaborativo y la creatividad. Estas habilidades son fundamentales para facilitar el diálogo y promover valores como la igualdad, la diversidad, el interés común y la corresponsabilidad en procesos participativos. La premisa fundamental de este enfoque es que la creación de espacios de encuentro, reflexión y diálogo crítico entre instituciones educativas y experiencias comunitarias constituye un elemento crucial para la democracia.

Un aspecto interesante de su aplicación es que se han integrado con otros enfoques afines, en particular, en el contexto comunitario con la perspectiva de Freire y en el contexto educativo formal con la filosofía para niños y el uso del método socrático.

En efecto, como se ha visto en los párrafos anteriores, los laboratorios presentan numerosas similitudes con los círculos de cultura propuestos por Freire (1970), compartiendo elementos como el desarrollo del pensamiento crítico a través del autoanálisis individual y colectivo, la atención a los significados profundos de las palabras y la construcción colaborativa del conocimiento, así como la concepción de estos espacios como comunidades de

indagación y acción. Esta metodología de los laboratorios mayéuticos se alinea con las teorías contemporáneas del aprendizaje colaborativo y la pedagogía crítica, enfatizando la importancia del diálogo, la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento en el proceso educativo.

Integrando la perspectiva de Freire y de Dolci, la asociación Mosaico Acción Social ha implementado una adaptación de los laboratorios mayéuticos, denominados «Laboratorios Dialógicos», en diversos contextos comunitarios. En el marco de esta asociación se ha desarrollado el «Enfoque Dialógico Transformador», que se fundamenta en el diálogo y la reflexión crítica como herramientas para el cambio social. Los elementos centrales de este enfoque son, en línea con el legado de Dolci, el cuidado de las relaciones y la promoción de estructuras para promover el diálogo a través de la construcción de espacios de confianza que equilibren igualdad y diversidad, que promuevan la búsqueda de intereses comunes y la corresponsabilidad (Buraschi, Aguilar-Idáñez y Oldano, 2019).

En el contexto formal, los laboratorios mayéuticos tienen también numerosas convergencias teóricas y metodológicas con la filosofía para niños, un enfoque educativo que busca introducir a los niños en el pensamiento crítico y reflexivo, promoviendo su capacidad para cuestionar y explorar conceptos filosóficos desde una edad temprana. Como en la propuesta educativa de Dolci, en este movimiento, iniciado por Matthew Lipman, se parte de la premisa de que los niños y las niñas son naturalmente curiosos y capaces de participar en discusiones filosóficas significativas (Lipman, 1976). Tanto los laboratorios mayéuticos como la filosofía para niños se organizan en torno a la creación de comunidades de indagación donde los y las estudiantes pueden expresar sus ideas y pensamientos en un ambiente de respeto y escucha. Ambos enfoques no buscan que los niños y las niñas memoricen información, sino que se conviertan en buscadores activos de conocimiento. Se les anima a formular preguntas, analizar conceptos y desarrollar argumentos, lo que les permite construir su propio entendimiento del mundo.

Los laboratorios mayéuticos en la escuela

Danilo Dolci ha sido profundamente crítico con la escuela tradicional, con su didáctica asimétrica y unidireccional, con sus relaciones de dominación y su uniformidad:

Nuestro sistema de educación pública se ha vuelto esclerótico y no satisface las necesidades de la sociedad ... Nuestras instituciones educativas hacen más daño que bien al desarrollo de la personalidad y tienen una influencia negativa en el pensamiento creativo. (Dolci, 1993, p. 258)

Según Dolci, la escuela es fundamental en la perpetuación de la desigualdad y, al intentar socavar la autonomía de las personas, puede considerarse un «crimen de Estado» (Dolci, 1993). Aunque sus ideas son similares a las de Ivan Illich sobre la desescolarización, Dolci no propone eliminar la escuela, sino transformarla mediante estructuras mayéuticas. La iniciativa más significativa de Dolci en educación formal es el Centro Educativo de Mirto en Sicilia (Dolci, 2023). Este proyecto surge de un proceso de planificación participativa y comunitaria que comenzó en 1970 y abrió sus puertas en 1975, con aproximadamente 90 niños de 4 a 6 años. Mirto representa, para Dolci, un paso natural tras años de luchas no violentas y desarrollo comunitario (Dolci, 1973). Su interés por la educación infantil ha sido constante desde sus inicios en Sicilia, donde en 1952 funda el Borgo di Dio e inicia su trabajo educativo no violento con niños (Schirippa, 2010). El centro de Mirto se planificó de forma participativa y se construyó con el objetivo de reflejar los principios de la mayéutica, incorporando anfiteatros, jardines y espacios de encuentro, y se presenta como un lugar claramente antifascista y antimafia (Dolci, 1996).

Si bien con los años, en su proceso de reconocimiento como centro educativo público, haya perdido sus características dialógicas distintivas, el Centro Educativo de Mirto ha representado un importante espacio de experimentación mayéutica y el punto de partida de numerosas experiencias de laboratorios mayéuticos en diferentes territorios italianos. Particularmente significativa es la experimentación mayéutica del Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci, una organización sin fines de lucro cuya misión se centra en fomentar el desarrollo comunitario no violento.

to y creativo mediante metodologías participativas, propiciando un entorno en el que todos los individuos puedan contribuir de manera plena y creativa a la sociedad. En las últimas décadas, esta institución ha implementado una variedad de proyectos que incorporan laboratorios mayéuticos en diversos contextos educativos y comunitarios, tanto en Italia como en otros países europeos, y cuenta con diferentes colaboraciones con entidades del tercer sector y universidades en España. Por ejemplo, Sierra Huedo, Romea Martínez y Agüere (2023) han desarrollado laboratorios mayéuticos en España en centros educativos de secundaria con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico.

En la última década, se han desarrollado en Canarias numerosas experiencias de laboratorios mayéuticos. Las primeras experiencias en las cuales se ha aplicado explícitamente la perspectiva metodológica de Dolci han sido desarrolladas en el marco de la Asociación Canarias de Acción Filosófica, a partir de 2014, con los denominados Laboratorios de Filosofía Social, coordinados por Francisco Amoraga y Daniel Buraschi. En estos laboratorios se llevaba a cabo, en línea con las propuestas de Dolci, un profundo trabajo colaborativo y metacomunicativo orientado a aclarar los conceptos, reencuadrarlos, analizar sus implicaciones prácticas, éticas y políticas (Buraschi, 2024).

Finalmente, el desarrollo más sistemático de los laboratorios mayéuticos en España ha sido promovido por el Instituto Internacional de Ciencias Sociales Aplicadas (IICSA), que ha implementado el enfoque mayéutico recíproco en contextos de educación formal desarrollando una propuesta de intervención a partir de la sistematización de la metodología de los laboratorios propuesta en los últimos años por el Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci (Buraschi, 2024).

Los laboratorios mayéuticos del IICSA se organizan, sobre todo, en secundaria, en la formación profesional y universitaria a partir de los intereses, las preocupaciones, las inquietudes de las personas participantes. El punto de partida puede ser un evento problemático ocurrido en el centro (por ejemplo, un caso de discriminación o de acoso escolar), un interés particular del grupo, un tema de actualidad o el deseo de mejorar el centro.

Antes de empezar las sesiones, se negocia con el centro un plan de trabajo y se acuerda un compromiso recíproco para que los laboratorios no sean simplemente un paréntesis en el trabajo,

sino un proyecto con cierta continuidad con afán de contribuir a transformar las lógicas asimétricas y unidireccionales de la educación formal. Este aspecto, como veremos, representa uno de los mayores desafíos de los laboratorios mayéuticos.

Los laboratorios mayéuticos empiezan con una sesión (la sesión cero) en la cual participa solo el alumnado. En esta breve sesión se aclaran los deseos, intereses, objetivos del laboratorio, su metodología, se consensuan las «pautas dialógicas» y se decide a quien invitar. Los laboratorios buscan crear en los centros «encuentros improbables», haciendo dialogar a los y las estudiantes con personas adultas u otras personas jóvenes con las cuales, en su vida cotidiana, tendrían muy pocas oportunidades de dialogar en un ambiente de confianza. Por ejemplo, dependiendo de la temática, han participado en los laboratorios mujeres migrantes, personas en situación de sinhogarismo, personas con discapacidad, actores y actrices, músicos, poetas, activistas, jóvenes migrantes de origen africano, pescadores, personas mayores, etc. En ocasiones, los y las estudiantes deciden que participe el profesorado, en otras consideran que es mejor que no participe.

En esta sesión de diseño de los laboratorios, el alumnado comparte sus primeras consideraciones y experiencias sobre la temática y se definen los roles: quién se ocupa de ordenar el aula para que sea más acogedora, quién prepara eventuales materiales, quién da la bienvenida a las personas invitadas y, sobre todo, se empieza a reflexionar sobre las preguntas cómo generar cuestiones que promuevan la reflexión y el diálogo y arrojen una nueva luz sobre la temática.

Hay que tener en cuenta que el cuidado de los detalles es la clave del buen funcionamiento de los laboratorios. En los laboratorios mayéuticos se operativizan metodológicamente los elementos de la estructura mayéutica: la creación de un espacio abierto, acogedor, el cuidado en la formulación de las preguntas, la atención al lenguaje, en particular, la búsqueda de la palabra compartida, exacta, el cuidado de las relaciones. También, según la experiencia del grupo de estudiantes, se decide si la coordinación y facilitación del laboratorio la hará una sola persona o será compartida.

En la primera sesión, empiezan a participar las personas externas al centro y empieza el laboratorio propiamente dicho. Se empieza con una «semilla» que abre el diálogo; puede ser

un texto, una foto, un breve vídeo o una experiencia contada por una de las personas participantes. A partir de esta semilla, se plantean preguntas y se abre el diálogo de forma circular. La preparación del espacio juega un papel esencial en estos primeros momentos: las sillas dispuestas en forma circular, los pequeños detalles que generan un ambiente de confianza y acogedor (plantas, luces, un café, etc.), facilitan la participación. En esta fase, es fundamental que las personas estén plenamente presentes y escuchen con gran atención. La escucha es un ingrediente esencial de la confianza que se crea. Desde los primeros minutos, si las personas muestran atención, cuidado y cariño, las participantes se abren y el diálogo fluye con mucha facilidad. La persona o las personas que coordinan se preocupan de que todas las personas hablen, y en algunos casos parafrasean y reformulan lo que una persona ha planteado para aclarar las ideas. A menudo, al principio el diálogo se centra en las experiencias directas de las personas para luego moverse hacia un análisis más general de la temática, analizando, deconstruyendo las palabras y los conceptos que se utilizan y abriendo nuevas preguntas como, por ejemplo, «¿qué significa democracia?», «¿qué significa ser libres?». Este trabajo, que puede desarrollarse en diferentes sesiones, es un aspecto esencial y característico de los laboratorios: el proceso de aclaración crítica de las palabras y de los conceptos. La búsqueda de la dimensión latente, implícita en lo que decimos, la identificación de la carga ideológica de las palabras que utilizamos cotidianamente. Por ejemplo, en algunos laboratorios se ha reflexionado sobre las implicaciones del lenguaje bélico que a menudo se utiliza en el contexto de las migraciones, de la peligrosidad de ciertas metáforas que utilizamos de forma irreflexiva, como, por ejemplo, el potencial violento del amor romántico y de metáforas como «encontrar a mi media naranja».

Después de las primeras rondas, la persona coordinadora resume lo que se ha hablado y, si todavía no se han planteado, plantea preguntas con el objetivo de reencuadrar el tema e iluminar los puntos ciegos que solemos tener sobre determinadas realidades, promoviendo la mirada crítica para volver a dialogar de forma más profunda.

Este trabajo dialógico puede durar una o varias sesiones, siempre siguiendo el mismo esquema: intervención circular y

escucha; reformulación y aclaración de las palabras, los conceptos, los procesos; preguntas para «ampliar el marco de reflexión», y, para terminar, una síntesis final. En la fase final de los laboratorios se empiezan a plantear propuestas y a definir, de forma colectiva y participativa, un posible plan de acción. Este último aspecto representa una diferencia sustancial entre los laboratorios mayéuticos y otras metodologías para promover el pensamiento crítico en la escuela, los laboratorios no promueven solamente una comunidad de indagación, sino una comunidad de «planificación mayéutica» en la cual, al menos, se definen algunas pautas concretas para el cambio que impliquen un compromiso individual, colectivo y, si es posible, institucional. En esta última fase cobra una importancia clave la capacidad de imaginar otros escenarios y concretar algunas pautas prácticas para la acción. Este «soñarse recíproco» que se transforma en acción es una de las aportaciones metodológicas más importantes de los laboratorios mayéuticos respecto a otras estrategias dialógicas.

El impacto y los desafíos de los laboratorios mayéuticos

Después de muchas décadas de experimentación, existe una amplia literatura sobre los beneficios de los laboratorios mayéuticos. Dolci (1996) planteaba diferentes dimensiones del impacto de los laboratorios que han sido confirmados por numerosas experiencias e investigaciones posteriores (Morgante, 1992; Dolci y Amico, 2011; Dolci et al., 2024).

Un primer aspecto es que la escucha recíproca, el clima de confianza y el interés común posibilitan un diálogo auténtico que raramente se puede experimentar en los espacios educativos formales: las personas se sienten escuchadas, comprendidas, tomadas en serio y valorizadas. Los laboratorios mayéuticos fomentan un ambiente donde los y las estudiantes aprenden a escuchar, a esperar su turno para hablar y a expresar sus opiniones de manera fundamentada, lo que enriquece su capacidad de diálogo y argumentación y refuerza la cohesión del grupo.

Además, los laboratorios mayéuticos refuerzan una educación en valores, ayudando a las personas participantes a encontrar sig-

nificados apropiados para su vida y a desarrollar una identidad positiva. Esto se traduce en un compromiso ético y una mayor tolerancia hacia la diversidad.

Un tercer aspecto, de gran importancia, está relacionado con la dimensión comunitaria del proceso: los laboratorios mayéuticos, a menudo, no se limitan al espacio de las aulas, sino que se abren a la comunidad, no solamente invitando a dialogar personas ajenas a las instituciones educativas, sino organizando y desarrollando laboratorios en los barrios, en los centros culturales y juveniles presentes en el territorio. En ocasiones, cuando se trata de proyectos con cierta continuidad, un grupo de estudiantes, con el apoyo de docentes o de equipos de facilitación externos, crea un «grupo motor» que organiza laboratorios mayéuticos sobre temas de interés ciudadano promoviendo prácticas de filosofía comunitaria que pueden tener un importante impacto social, porque no solamente abren espacios de reflexión común, sino promueven procesos de planificación participativa (Fulford, Lockrobin y Smith, 2020).

No hay que olvidar que los laboratorios mayéuticos nacen en el contexto del desarrollo comunitarios no violento y, a diferencia de otras estrategias de promoción del pensamiento crítico (como la filosofía para niños, los círculos de diálogo, los cafés filosóficos o la mayéutica socrática aplicada a la educación), una de sus características fundamentales es transformar la indagación común en acción común.

Este aspecto es uno de los grandes desafíos de los laboratorios mayéuticos. La experiencia de las últimas décadas ha evidenciado los límites de los laboratorios para la promoción de cambios estructurales dentro y fuera de los centros cuando no existe un serio compromiso de las instituciones educativas y de la administración pública local.

Sin un compromiso duradero por parte del centro educativo y, sobre todo, del cuerpo docente, los laboratorios mayéuticos se transforman en «burbujas dialógicas», experiencias aisladas, poco sostenibles y, en ocasiones, contradictorias con el resto de la enseñanza. Además, puede que cuando los cambios implican la movilización de fondos y recursos por parte de la administración o decisiones políticas valientes, no se puedan implementar generando una profunda frustración entre las personas participantes.

Para evitar estas situaciones, es importante planificar acciones que no solo sean concretas, viables y sostenibles, sino que, al menos al principio, dependan exclusivamente de las personas participantes y no tanto de la administración pública. Si es inevitable depender, al menos en parte, de recursos y acciones de la administración pública, se debería negociar un compromiso concreto y un sistema de control y seguimiento.

Un último elemento importante para destacar es que los laboratorios abren nuevos escenarios reflexivos, se reencuadran los problemas, se analizan críticamente realidades sociales que se consideraban normales, legítimas; se identifican los modelos implícitos que están detrás de posicionamientos *a priori* neutrales; se toma conciencia de nuevas realidades y desde nuevos puntos de vista, y, sobre todo, se imaginan nuevos escenarios, nuevas posibilidades de cambio. Como subrayaba Dolci (1968), «Saber inventar el propio futuro de forma orgánica con los demás es una de las mayores reservas de energía revolucionaria que el mundo puede tener, una de las formas esenciales para desatar nuevas posibilidades de cambio» (p. 108).

En conclusión, los laboratorios mayéuticos son una estrategia dialógica de promoción del pensamiento crítico con un gran potencial en la escuela. Su impacto va más allá de la promoción de la reflexividad, porque incluye el desarrollo de habilidades y actitudes, como la escucha, la atención, la valorización recíproca, la capacidad de formular preguntas y de planificar el cambio, que son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía activa y la profundización democrática.

Referencias

- Barone, G. (2004). *La forza della nonviolenza. Bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci*. Dante e Descartes.
- Barone, G. (2010). *Danilo Dolci una rivoluzione nonviolenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*. Altreconomia.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci: Tra maieutica ed emancipazione*. Edizioni ETS.
- Benelli, C. y Schachter, C. (2017). Paulo Freire e Danilo Dolci: Conessioni metodologiche. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 17(1), 193-204. <https://doi.org/10.1285/i9788883051333p193>

- Bombaci, N. (2018). La noviolencia y la objeción de conciencia en Italia: Danilo Dolci y Lorenzo Milani. *Acontecimiento: Órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*, 127, 44-48.
- Buraschi, D. (ed.) (2024). *Por una educación dialógica y emancipadora. El legado de Danilo Dolci*. IICSA-Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. J. (2024). Laboratorios de Acción Comunicativa Emancipadora (LACE): Una herramienta de educación participativa para combatir el discurso racista. En A. Solanes (dir.), *Análisis de las medidas políticas, jurídicas y sociales para hacer frente al racismo y la discriminación en España, Francia, Italia, Dinamarca y Finlandia* (pp. 65-96). Thomson Reuters-Aranzadi.
- Buraschi, D., Aguilar-Idáñez, M. J. y Oldano, N. (2019). El enfoque dialógico en los procesos de participación ciudadana. *Quaderns d'animació i educació social*, 2(30), e1-13.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Prometeo Libros.
- Castro Faune, C. (2012). El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. Bajo Palabra. *Revista de Filosofía*, 2(7), 441-452.
- Dolci, A. (2023). The Mirto Educational Centre and Centre for Creative Development "Danilo Dolci": The methodology of reciprocal maieutics. En E. Guarcello y A. Longo (eds.), *School Children as Agents of Change* (pp. 162-165). Routledge.
- Dolci, A. y Amico, F. (2011). *Acercamiento Recíproco a la mayéutica*. ED-DILI.
- Dolci, A., Morgante, T. R., Ippolito, I. y Biondo, A. (2024). *Un certo formalismo. Suggestimenti e proposte per l'Approccio Maieutico Reciproco*. Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci.
- Dolci, D. (1968). *Inventare il futuro*. Laterza.
- Dolci, D. (1972). *Il limone lunare*. Laterza.
- Dolci, D. (1973). El Acercamiento mayéutico: Proyecto para un centro educativo en Partinico. *Perspectivas*, 3(2), 159-168.
- Dolci, D. (1993). *Comunicare legge della vita*. Lacaíta.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. La Nuova Italia.
- Febres Cordero, M., Pérez, Á. A. y Africano Gelves, B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 269-274.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. La Aurora.

- Fulford, A., Lockrobin, G. y Smith, R. (eds.). (2020). *Philosophy and Community: Theories, Practices and Possibilities*. Bloomsbury Publishing.
- Ilbay Guaña, E. L. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea. *Revista Científica Kosmos*, 3(1), 4-18.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Noveduc Libros.
- L'Abate, A. (2004). Mayéutica recíproca. En M. López Martínez (coord.), *Enciclopedia de paz y conflictos* (pp. 671-675). Universidad de Granada.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Longo, A. (2020). *Danilo Dolci: Environmental Education and Empowerment*. Springer.
- Mangano, A. (1992). *Danilo Dolci educatore*. Cultura della Pace.
- Mesa Merchán, D. A. (2023). Comunidad de indagación: Una experiencia para fortalecer el pensamiento crítico cuidadoso y creativo. *Educación y Ciencia*, 27, 1-24.
- Morgante, T. R. (1992). Maieutica e sviluppo planetario in Danilo Dolci. Lacaíta.
- París Albert, S. (2017). Filosofía para hacer las paces con niños y niñas. Un estímulo para la creatividad. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 75, 65-85.
- Ragone, M. (2011). *Le parole di Danilo Dolci*. Rosone.
- Schirippa, L. (2010). *Danilo Dolci educatore. La maieutica come processo formativo e comunicativo*. Armando Editore.
- Sierra Huedo, M. L., Romea Martínez, A. C. y Agurelas, M. (2023). Fomento del pensamiento crítico en los centros educativos de secundaria a través de la metodología mayéutica recíproca. En F. Trujillo y B. Cortina (coords.), *Estudios sobre y desde la frontera* (pp. 162-178). Dickinson.
- Uribe Enciso, O. L., Uribe Enciso, D. S. y Vargas Daza, P. (2017). Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88
- Ventista, O. M. (2018). A literature review of empirical evidence on the effectiveness of Philosophy for Children. En *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños/Family Resemblances. Current Proposals in Philosophy for Children* (pp. 448-469). Anaya.
- Vigilante, A. (2012). *Ecología del potere. Studio su Danilo Dolci*. Rosone.

Educación para la democracia: tensiones y desafíos frente al avance de la derecha en ámbitos digitales

MERCEDES MOLINA GALARZA

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (INCIHUSA/CONICET)
y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de
Cuyo (FCPyS, UNCu), Mendoza, Argentina

mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7099-9225>

ESTELA FERNÁNDEZ NADAL

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de
Cuyo (FCPyS, UNCu), Mendoza, Argentina

esfernadal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2210-6696>

Resumen

La era digital presenta desafíos para los procesos educativos orientados hacia la democratización social. El avance y consolidación de las derechas en distintos lugares del mundo trae consigo nuevas concepciones sobre la vida en sociedad, el rol del Estado, las políticas públicas, en general, y las políticas educativas, en particular. La derecha y la ultraderecha tienen una presencia activa en el mundo digital y despliegan prácticas pedagógicas dirigidas a la construcción de sentido. El presente trabajo tiene como objetivo analizar las modalidades que adquieren tales prácticas pedagógicas en Argentina, en la actualidad, y reconstruir los significados que se elaboran en ellas. El punto de partida del análisis considera el contexto social latinoamericano que ha propiciado estos procesos, con la violencia contra las mujeres y las «pedagogías de la crueldad» como telón de fondo. A continuación, el análisis se enfoca en las modalidades de construcción de significado sobre la educación pública que despliega la ultraderecha en el mundo digital a través de un estudio de caso.

Palabras clave

Pedagogías críticas, educación pública, ultraderecha, pedagogías digitales, pedagogía de la crueldad.

Introducción

La era digital presenta nuevos desafíos para los procesos educativos orientados hacia la democratización social. Durante las últimas décadas del siglo xx y comienzos del xxi, el sistema de enseñanza en Argentina ha experimentado procesos de inclusión educativa y masificación de la matrícula, incrementándose las cifras de escolarización en el nivel secundario y acceso al nivel superior. En paralelo, hemos asistido a una serie de transformaciones en el currículum escolar, con el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia con una perspectiva de derechos. Se han incorporado oficialmente a la currícula problemáticas como la educación sexual integral, la violencia patriarcal, las violaciones a los derechos humanos en la historia argentina reciente y la sostenibilidad ambiental. Estos procesos curriculares han encontrado resistencias por parte de algunos actores escolares, pero, también, han dado lugar a tramas de impulso y sostén que fueron construyéndose a lo largo de los años, en una labor de articulación entre las instituciones de enseñanza, los/as hacedores de política educativa y los movimientos sociales.

En años recientes, en paralelo, han emergido y se han organizado grupos que impulsan perspectivas políticas y prácticas pedagógicas reactivas frente a tales transformaciones. Poco a poco, se ha ido configurando un campo, que podemos identificar como extrema derecha o ultraderecha, que impulsa un proyecto educativo diferente, acorde con otro modelo de sociedad. La profundización de las desigualdades sociales, como resultado del avance de la concentración del capital a nivel global (Piketty, 2014), ofrece un escenario propicio para este profundo viraje político-ideológico tanto en Argentina como en otros lugares del mundo.

La investigación sobre las derechas al interior de las ciencias sociales es un campo en dinámica expansión, a medida que estas opciones políticas se consolidan en distintos países. Si bien la conceptualización de la extrema derecha o la ultraderecha

es compleja y delimitar el fenómeno puede resultar problemático, podemos esbozar algunas características que nos acercan a su comprensión. Álvarez-Benavides y Toscano (2021) señalan la conveniencia de diferenciar entre «una *derecha radical* que es democrática –aunque iliberal– y no violenta, y ... una *extrema derecha* antidemocrática, violenta y, normalmente, grupuscular» (p. 3) que promueve relaciones sociales alejadas del juego democrático. Estos autores expresan que el concepto de ultraderecha ha sido usado para englobar a ambos bloques, al tiempo que alertan sobre la necesidad de atender a los contextos siempre específicos donde se hace empleo de los términos, cuestión que, por supuesto, compartimos, aun cuando el fenómeno parece estar tomando en este mismo momento dimensiones globales. Álvaro García Linera describe a la ultraderecha como un neoliberalismo con características fascizantes «que sacraliza el libre mercado, deslegitima cualquier tipo de empresa y/o propiedad pública, por tanto, reniega de derechos sociales; y se niegan [sic] a toda iniciativa que intente incrementar impuestos a sectores empresariales» (Cabaluz, 2024, p. 1). En muchos lugares, la ultraderecha se siente «cada vez más cómoda» al interior de la democracia (Álvarez-Benavides y Toscano, 2021, p. 5) en la medida en que le resulta funcional, más allá de sus tendencias abiertamente violentas. En Argentina, esta opción política ganó las elecciones de 2023 y es actualmente Gobierno.

Otras características de la ultraderecha son el conservadurismo, el racismo, el sexismo y la xenofobia, así como ciertas modalidades de nacionalismo que suelen incluir la promesa de retorno a un pasado mítico de grandeza. En tanto sociedad dependiente, en Argentina no es posible hablar de un nacionalismo comparable al que se observa en los países centrales. En cambio, la ultraderecha promueve una suerte de emulación del modo de vida estadounidense e impulsa la adhesión, hasta ahora incondicional, al gobierno de Trump (a pesar de que sus políticas proteccionistas podrían perjudicar de manera directa los intereses económicos argentinos).

La ultraderecha está constituida por «grupos reaccionarios, abiertamente anti-democráticos y promotores del odio y la violencia» (Cabaluz, 2024). Atacan frontalmente a poblaciones que históricamente fueron blanco de la derecha, como el peronismo, el socialismo y la izquierda, la población homosexual, el sindi-

calismo (Feierstein, 2007; Franco, 2012), y las constituyen en el «enemigo interno» a destruir. A ellos se suman, en la actualidad, el radicalismo, el feminismo, el ambientalismo, los movimientos sociales con anclaje territorial, los pueblos originarios, los trabajadores estatales, así como cualquier opositor político. Estos sectores son señalados como responsables de todos los males sociales. Se les atribuye la responsabilidad de empobrecer al país al haber sostenido, en gobiernos anteriores, políticas públicas propias de un «Estado presente»¹ que, en la actualidad, son calificadas como comunistas.

En ámbitos digitales, se observa un importante despliegue de prácticas de construcción simbólica que abonan el sentido común y las concepciones reaccionarias de la ultraderecha. Aquí radica el foco de interés del presente trabajo. El objetivo es analizar las modalidades que adquieren las prácticas pedagógicas de la ultraderecha en ámbitos digitales y los significados que se construyen en ellas. El punto de partida de nuestro análisis requiere considerar el contexto social en el que tienen lugar estos procesos, con la violencia contra las mujeres y las «pedagogías de la crueldad» como telón de fondo. A continuación, el análisis se enfoca en detalle en los procesos de construcción de significado en el mundo digital a través de un estudio de caso.

El escenario latinoamericano y las nuevas formas de violencia

América Latina es la región más desigual del planeta. La riqueza más concentrada convive con escenarios de pobreza estructural e histórica. A la inequidad económica se anudan otras desigualdades, como el racismo, las jerarquías sexo-genéricas y la violencia en todas sus formas (Lugones, 2008, 2021; Segato, 2023).

La antropóloga argentina Rita Segato viene trabajando, desde hace años, sobre lo que denomina «pedagogías de la crueldad». Se trata de un vasto conjunto de intervenciones «educativas», im-

1. Si bien esto merece una mayor profundización, y no es este el lugar para hacerlo, vinculamos la noción de «Estado presente» del siglo *xxi* con la de «Estado de bienestar» del siglo *xx*. El «Estado presente» de los gobiernos progresistas en América Latina llevó a cabo un vasto despliegue de políticas públicas destinadas a garantizar la seguridad social, la educación y la salud públicas, entre otras áreas sensibles de intervención estatal.

pulsadas desde instituciones gubernamentales y grupos paraestatales, que funcionan coordinadamente con el fin de establecer nuevas condiciones de violencia y dominio sobre territorios en disputa. Esas condiciones están vinculadas a «la expansión de los escenarios de las nuevas formas de la guerra en América Latina, con la proliferación del control mafioso de la economía, la política y amplios sectores de la sociedad» (Segato, 2018, p. 14). Así, se suspenden las normas que dan previsibilidad y amparo a la gente y se introduce, también, la violencia dentro de los hogares.

Tales condiciones son las que requiere el capitalismo en su fase actual. En efecto, estamos frente a una configuración particularmente inhumana del capitalismo, que empuja hasta límites inimaginados la precariedad de la vida, la informalidad del empleo, la miseria del salario (que no alcanza para salir de la pobreza), la expansión del trabajo esclavo o semiesclavo. En el caso del trabajo intelectual, la jornada laboral se extiende, se hace interminable y coloniza lo que antes se consideraba «tiempo libre». El trabajo nos arrebató tiempo, que es vida, en aras de una mayor productividad, y sume a grandes masas de población en la imposibilidad de acceder a un empleo que le permita sobrevivir.

La «pedagogía de la crueldad» se instala mediante la repetición de actos violentos, de acciones de cosificación, que nos acostumbra, primero, a soportar la agresión y, luego, a normalizarla, a resignarnos como una nueva modalidad de la vida. Segato vislumbra claramente la afinidad de esta pedagogía con el neoliberalismo y la acumulación global del capital; su consecuencia es evidente: produce individuos indiferentes al dolor ajeno, baja los umbrales de empatía e, incluso, puede producir un tipo de «gozo narcisístico y consumista» (2018, p. 11), que es lo que denota más claramente su carácter cruel. «El capital necesita eso, que nos acostumbremos al espectáculo de la crueldad, que naturalicemos la expropiación de la vida», su predación, que lo veamos como un acto maquinal, que no comporta dolor. El proyecto histórico del capital en su fase actual es vaciar «la relación entre personas» y «transformarla en relación entre funciones, utilidades e intereses» (2018, pp. 12-13).

Las «pedagogías de la crueldad» nos enseñan que la vida ya no es un valorpreciado y que la dignidad de las personas, los seres vivos y el mundo inanimado ha desaparecido. Para ello, los poderes estatales y paraestatales actúan sincronizadamente;

cosifican y se apropian del cuerpo de las mujeres. Violaciones y femicidios que se repiten cotidianamente son la demostración escandalosa y cínica de que un determinado territorio pertenece a estos poderes mafiosos. Ciudad Juárez, en la frontera norte de México, fue durante mucho tiempo el lugar prototípico del despliegue de ese poder, aunque hoy otras ciudades de América Latina han desplazado a esa metrópolis del primer puesto en los *rankings* de violencia, en general, y violencia contra las mujeres, en particular.

La lógica con que operan los poderes paraestatales que responden al narcotráfico y a otros negocios, por donde circula un enorme cúmulo de capital del que se nutre la política y los gobiernos en América Latina, ha sido caracterizada por Segato como la puesta en práctica de esa pedagogía tendiente a programarnos para la transformación de los seres vivos en cosas, reducibles a cantidad o magnitud. Si la vida es una realidad libre e imprevisible, se trata de captarla para transmutarla en algo inerte y estéril que se ofrece a la compra, la venta y el consumo que concluye con la muerte.

Toda cosa puede ser destruida sin generar consecuencias. La muerte que enseña la «pedagogía de la crueldad» tiene características específicas: es un asesinato desritualizado, deleitado en causar el mayor daño posible en el cuerpo de las mujeres, al punto de convertirlo en residuos que se embolsan y arrojan a basurales. Cuando no se llega al asesinato, ese cuerpo es convertido en mercancía de la trata de personas o en corporalidad inerte, destinada a la violación. En todos los casos, la violencia significa el envío de un mensaje de poder a los pares varones (la «fratria» o corporación masculina) en cumplimiento de las exigencias del mandato de masculinidad (Segato, 2023).

La misma violencia predatoria se ejerce en el cuerpo de la naturaleza, poniendo en acto la convicción profunda de los feminismos comunitarios indígenas de Abya Yala de que el cuerpo femenino es continuación del cuerpo de la tierra: «territorio cuerpo» y «territorio tierra» son dos facetas complementarias de la misma realidad (Cabnal, 2018). El extractivismo se revela, así, como otra cara de la «pedagogía de la crueldad». Minería a cielo abierto, agronegocio, instalación de hidroeléctricas van siempre acompañadas de la cosificación y explotación de los cuerpos de las mujeres.

Segato llama la atención sobre la funcionalidad que cumple, en el panorama descrito, la «estructura de personalidad de tipo psicopático» (2018, p. 12). Se trata de una personalidad incapaz de sensibilizarse frente al dolor ajeno, de empatizar con el otro y que, incluso, experimenta un goce perverso con el daño y la crueldad. Cabe recordar la distinción de Lacan entre «placer», que pone en marcha una energía movilizadora y creativa, y «goce», que, en cambio, se solaza en la destrucción y la crueldad.

La violencia contra las mujeres y la violencia predatoria contra la naturaleza han encontrado interés y cobertura en los medios masivos de comunicación a lo largo de décadas. Con la llegada del nuevo siglo, las redes sociales y las plataformas digitales han copado la escena comunicacional. El espectáculo permanente de los cuerpos ultrajados y destruidos en los femicidios ocupa un lugar importante en los ámbitos digitales desde hace años. Otro tanto está sucediendo con los «discursos de odio» que, en su puesta en acto, atentan contra diversos colectivos, como los defensores de los derechos humanos o contra las mujeres y sus conquistas o contra poblaciones originarias. Este tipo de situaciones son agitadas por grupos de ultraderecha que adquirieron protagonismo y centralidad en el espacio público a partir de la pandemia.

En la actualidad, las «pedagogías de la crueldad» se despliegan en el mundo digital en todas sus formas. Fomentan la insensibilidad ante los pobres, las mujeres, los homosexuales, los ancianos; cuestionan los lazos sociales y el espíritu de comunidad, y recrean estereotipos de una masculinidad dominante, supuestamente herida por los avances del feminismo.

Pedagogías de la crueldad en el mundo digital: un análisis de caso

En este escenario de consolidación del capitalismo extractivista y predatorio, acompañado del incremento de los niveles de violencia contra las mujeres y otros colectivos en América Latina y Argentina, es donde nos interesa enfocar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en ámbitos digitales. El ascenso de la ultraderecha al poder ha reconfigurado la escena de la comunicación pública en Argentina, así como los significados que se construyen

acerca de la vida social, la democracia, el Estado y la educación, cuestión que nos interesa particularmente.

Como caso de estudio, hemos seleccionado una serie de producciones de *streaming* (vídeos transmitidos en tiempo real) que contribuyen a la elaboración del discurso de la ultraderecha referido a la educación en un canal de la plataforma YouTube. Los materiales seleccionados son una pequeña porción de aquellos que elaboran este tipo de contenidos en ámbitos digitales. Dos requisitos han operado como criterio de selección. El primero es que el canal elegido cuenta con una gran cantidad de seguidores/ suscriptores (cientos de miles). El segundo es que la violencia simbólica es, en este canal, una práctica frecuente. En los *streamings* son comunes las agresiones del conductor dirigidas contra personas y grupos. El vocabulario empleado, los gestos y las imágenes hacen uso de la violencia en múltiples formas. Es importante aclarar que, con el objeto de no multiplicar las visualizaciones ni difundir situaciones de violencia contra personas concretas, hemos decidido omitir el nombre del canal. El impacto de este tipo de prácticas para la vida en democracia es algo que aún no llegamos a conocer en toda su magnitud. Con este trabajo intentamos contribuir a su conocimiento y análisis.

La periodicidad de publicación de estas producciones multimedia es semanal o incluso diaria. Su duración suele variar entre media y dos horas. El canal también dispone de *shorts* o vídeos muy cortos, de pocos minutos o apenas segundos de duración, con los tramos más relevantes o impactantes de un contenido más largo. En todos ellos, el conductor o *streamer* aborda diversas temáticas. Las prácticas discursivas van dirigidas a la construcción de un «nosotros» en el marco de la cosmovisión que se autodenomina «liberal-libertaria», así como la construcción del otro como «enemigo» a destruir. Los principales tópicos incluyen el ajuste del Estado y los servicios públicos.

Concebimos estos vídeos como prácticas pedagógicas digitales. Para un acercamiento a la noción de pedagogía digital, hay que tener en cuenta que la propia definición del concepto conlleva debates vinculados tanto al campo de los estudios pedagógicos como al de la comunicación social en la era digital. Sin dudas, los límites y posibilidades de la educación se están transformando con el impacto de la revolución digital. Nuestra mirada pretende ir más allá del simple uso de plataformas tecnológicas

sofisticadas y se pregunta, desde la perspectiva de las pedagogías críticas (Giroux, 1990, 2003), por los contextos, los sujetos, los recursos y los horizontes de las prácticas educativas digitales en sociedades altamente desiguales como la nuestra. Es importante el debate por los fines de la enseñanza, considerando que «los artefactos también son entidades políticas porque entrañan un para qué» (Suárez-Guerrero, Gutiérrez-Esteban y Ayuso-Delpuerto, 2024, p. 159).

El uso de dispositivos tecnológicos se encuentra ampliamente extendido entre la población estudiantil, que no solo los usa para acceder a redes sociales y a entretenimiento, sino, también, a diversas formas de conocimiento (Burgos, 2019). Los ámbitos digitales mediatizan saberes que pueden ser apropiados por los sujetos y pasan a formar parte de su bagaje de conocimientos. Es en base a esos conocimientos que los sujetos analizan e interpretan la realidad en la que se hallan insertos. En ocasiones, esos saberes entran en tensión con conocimientos y marcos interpretativos adquiridos en el sistema educativo formal.

Las pedagogías críticas (Freire, 1970; Giroux, 1990, 2003) y las perspectivas constructivistas en educación (Ortiz-Granja, 2015) han insistido en la importancia de tomar como punto de partida del trabajo pedagógico las nociones y saberes previos con los que llegan los sujetos al aula. Solo en diálogo con esos significados podrán incorporarse los nuevos conocimientos, reafirmando o resignificando lo que cada sujeto conocía hasta entonces y construyendo nuevos sentidos. Lo que tiene de novedoso la web, en la actualidad, es la posibilidad de acceder en tiempo real a un cúmulo prácticamente interminable de información que, hasta hace pocas décadas atrás, era inaccesible para cualquier persona. Por ello, lo que ocurre en el mundo digital es relevante y tiene consecuencias para la vida en sociedad.

Las generaciones más jóvenes llevan a cabo prácticas de aprendizaje en contextos digitales, en muchos casos, de forma habitual. Lo hacen en su tiempo libre, de manera voluntaria y como algo que eligen y disfrutan. Estos conocimientos pueden reforzar o entrar en tensión con los saberes que adquieren en la escuela; de lo que no caben dudas es que ambas fuentes de información y conocimientos –el sistema formal de enseñanza y los espacios educativos no formales– se encuentran actualmente presentes en las vidas cotidianas de las personas.

En cuanto al recorte del objeto que nos interesa analizar, de la enorme cantidad de contenidos publicados en el canal elegido, hemos seleccionado una serie de segmentos referidos a la educación en Argentina que hacen foco en dos grandes tópicos íntimamente vinculados entre sí. El primero se refiere a la cuestión de la gratuidad de la enseñanza. Un segundo tópico tiene que ver con la concepción misma de la educación, la cultura, el conocimiento científico y el rol que le cabe al Estado en su transmisión.

Análisis de las prácticas discursivas de la ultraderecha

Para la ultraderecha, la gratuidad de la enseñanza –en especial, en el nivel universitario– debe ser revisada. Se ofrece una variedad de argumentos que se presentan al interior del discurso articulados entre sí, como eslabones de una cadena de significados.

Uno de cada diez niños más pobres llega a la universidad. Uno. Uno de cada diez. La mayor cantidad de gente en la universidad pública es del decil más alto de la sociedad. Por lo tanto, lo público está siendo consumido por los más ricos de la sociedad. “La universidad pública iguala al rico con el trabajador” ¡Ni en pedo! [se ríe]. Ese que está ahí, viste ese que está ahí con el casquito [se muestra una imagen de un obrero con un casco de protección] ése le paga la universidad a otros. ... Igualdad de oportunidades justamente es lo que no. (Conductor, programa emitido en 2024)

En otro segmento del vídeo, expresa:

El mayor problema que tiene Argentina es que la educación secundaria y la educación primaria tiene un nivel de abandono que no te cuento, estamos a 18 puestos de ser el peor país del mundo en educación, así que imagínate. La gente no termina la secundaria, la gente no termina la primaria, por tanto llegar ahí [se refiere a la universidad]... la igualdad de oportunidades, nada, chicos de Palermo! (Conductor, programa emitido en 2024)

De este modo, quedan planteadas de modo expreso una serie de ideas: el sistema educativo público nacional no logra garanti-

zar igualdad de oportunidades; no conduce al egreso de la totalidad de estudiantes que ingresan en él; es financiado por trabajadores pobres cuyos hijos no van a la universidad; la educación brindada está entre las peores del mundo; quienes aprovechan la universidad pública son los ricos («chicos de Palermo»). A partir de estas ideas, puede deducirse una conclusión que no termina de ser expresada abiertamente en este punto del vídeo: que el Estado argentino debe dejar de financiar la educación pública o, al menos, una parte de ella (presumiblemente, la educación de nivel universitario). A continuación, el discurso se enfoca en el déficit presupuestario estatal:

No quiero endeudarme más, porque si me endeudo, tengo que emitir dinero para poder pagar. ... Todo lo que teníamos antes, que creíamos que se podía pagar pero en realidad se pagaba con emisión monetaria, y hacíamos que todo el mundo tenga un impuesto, porque nunca lo contamos esto: la inflación es un impuesto. ... Entonces para detener eso, para detener el déficit que después termina en inflación ... hay que cortar las cuentas. Ya está, ya se acabó. ... Si me preguntás quién es el más virtuoso de nuestra sociedad, son los jubilados, los pensionados, ellos se comieron un ajuste del 40 % salvaje, pero la UBA, que tiene cursitos de género y de expresión corporal y de energías y de teatro, no quiere recortar en absolutamente nada. O sea, que los jubilados recorten, sí, que se caguen muriendo, es todo bien, pero no vaya a ser que la profe de género y energías se quede sin trabajo. (Conductor, programa emitido en 2024)

Observamos que los problemas macroeconómicos de Argentina, el extraordinario ajuste presupuestario que está llevando a cabo la actual administración y la pérdida de poder adquisitivo de la población jubilada se vinculan, en una sola argumentación, a favor del ajuste del gasto en educación. El reclamo por mejores salarios del sector docente se muestra como una demanda que no es solidaria con la baja de ingresos del sector jubilados y pensionados. Además, se muestra a la Universidad de Buenos Aires (la más prestigiosa del país y la que mejor posicionada se encuentra en algunos *rankings* internacionales) como una institución que brinda «cursitos» sobre temáticas devaluadas en el mismo discurso.

La posibilidad de que los residentes extranjeros puedan estudiar de manera gratuita en Argentina es otro de los argumentos que se dirigen a socavar la gratuidad.

¿No te parece justo el mismo trato? ¿Si yo voy a Ecuador, puedo entrar a una universidad pública y estudiar así, gratis? ... ¿No? Pero acá sí, porque somos los boludos de la historia. ... ¿Te parece lógico que, si yo tengo un montón de argentinos con hambre, vengan un montón de extranjeros y se pongan a estudiar gratis acá? ¿No? Bueno, a mí tampoco. (Conductor, programa emitido en 2024)

La idea de la presencia de un alto porcentaje de estudiantes extranjeros estudiando en universidades públicas va de la mano del alto porcentaje de pacientes extranjeros en hospitales u otros servicios públicos. Esos argumentos, que en general se emplean sin ofrecer fuentes de datos confiables, se utilizan para fundamentar la necesidad de terminar con la gratuidad. Por su parte, la vinculación que se hace con la inflación es quizás el punto argumental más potente del discurso de la derecha, ya que se trata de una problemática muy cara a la ciudadanía. De hecho, es probablemente el problema que más dramáticamente experimenta la población por el daño que provoca a las finanzas personales de las grandes mayorías. La promesa de bajar la inflación reduciendo el gasto público en todas las áreas del Estado ha sido bien acogida entre una parte mayoritaria de la población recurriendo a este tipo de argumentos.

El segundo tópico de nuestro análisis tiene que ver con la concepción misma de la educación, la cultura y el conocimiento científico. El discurso «liberal-libertario» se burla de la idea de que la universidad argentina tenga reconocimiento internacional y sea «un referente de la cultura» al expresar «eso ayuda un montón a que el 60 % de pobres que tenemos ni se noten, ja, ja, ja». Nuevamente, se vinculan dos significados: universidad (prestigiosa, reconocida, «referente de la cultura») y pobreza. El sostenimiento de la universidad aparece como la causa eficiente de los altos niveles de pobreza. Al mencionar la palabra «cultura», el *streamer* hace gestos obscenos, demostrando el poco valor que atribuye a ese significante, así como a otros, dentro de su discurso.

Objetivamente, si el 20 % de los estudiantes que ingresan a la universidad pública se reciben, mientras que en Chile es el 80 %. ... Si la gente abandona las escuelas, algo estaremos haciendo muy mal, ¿no? Eso es un dato objetivo, te puede gustar, no te puede gustar ... «Pero si la UBA es la tercera universidad más buena de la galaxia» [en tono de burla y realizando un gesto obsceno]. Mirá, la realidad es que la cantidad de dinero que nos cuesta mantener esa fantasía es infernal. La realidad es que si una universidad tiene el 20% de recibidos me chupa [frase obscena]. (Conductor, programa emitido en 2024)

Con relación a los *rankings* internacionales de calidad universitaria –donde, como dijimos antes, muchas universidades públicas argentinas están bien posicionadas–, se cuestionan los criterios de elaboración de esos *rankings*.

Vayan a ver cómo se miden los *rankings* de las universidades, donde parte de la nota es cuántos *papers* ha escrito cada profesor, que nunca van, porque son jefe de cátedra y lo único que importa es que escriban *papers*. Y de qué escriben los *papers* tampoco importa ... Al final las universidades se empezaron a preocupar por ellas, no por los alumnos. (Conductor, programa emitido en 2024)

Como se observa, se desacredita el número de *papers* publicados como una de las variables consideradas dentro de los *rankings*, y se quita valor a las temáticas a las que los *papers* refieren. No se menciona ningún *ranking* en particular. También queda sin especificar qué es un «paper», y ese silencio nos resulta significativo en la medida en que se trata, precisamente, del modo en que la ciencia contemporánea comunica habitualmente sus hallazgos. En efecto, los avances científicos se dan a conocer a través de publicaciones científicas. Un *paper* es siempre evaluado por pares, es decir, debe pasar el tamiz de la validación de expertos o referentes del campo científico en cuestión para ser publicado (hemos considerado el papel de las revistas científicas en Molina Galarza, 2020). Por esta razón, entendemos que cuestionar el *paper* es cuestionar, sin decirlo, el corazón mismo del proceso de producción de conocimiento que tienen las instituciones científicas no solo en Argentina, sino a nivel internacional. El cuestionamiento de las temáticas a las que refieren las publica-

ciones científicas ha sido también algo habitual en el discurso de la ultraderecha durante el último año y medio, especialmente en el terreno de las ciencias humanas y sociales. El principal argumento es la «falta de utilidad» de la investigación en estos campos, también la falta de sentido, que suele contraponerse a la urgente necesidad de redirigir recursos públicos para bajar los niveles de pobreza. Todos estos elementos reconducen a la cuestión presupuestaria: es preciso reducir aún más los fondos públicos destinados a sostener el sistema educativo y el sistema científico.

Nos parece interesante preguntarnos por el significado de la idea «las universidades se empezaron a preocupar por ellas, no por los alumnos», aunque el discurso no se explaya en este punto. Podemos suponer que se encuentra vinculada a otras nociones, como que «el 20 % de los estudiantes que ingresan a la universidad pública se reciben» y «si la gente abandona las escuelas, algo estaremos haciendo muy mal». Imaginamos que podrían ser la calidad de la enseñanza, la actualización de contenidos y la utilidad de los mismos en el mercado de trabajo –que son tópicos habituales del discurso libertario– los factores que podrían explicar, desde el mismo punto de vista libertario, las principales falencias del sistema educativo en la actualidad. Sin embargo, en lugar de proponer transformaciones que impacten en esos factores, la solución que se ofrece es siempre la misma, la quita de financiamiento.

Finalmente, el discurso pone el foco en lo que concibe como una deficiente formación de los profesores. Sorprendentemente, cuestiona la necesidad de contar con un título para poder desempeñarse en el ámbito de la enseñanza universitaria. Además, asume que hay una falta de experiencia del profesorado en actividades del «sector privado».

Dejá de concentrarte en reglas pelotudas como, por ejemplo, que tengan que tener 29 títulos para poder enseñar una materia. Traéme gente del sector privado a enseñar y hacés mucho más rápido la actualización de conocimiento en las universidades, que no son para nada flexibles. (Conductor, programa emitido en 2024)

Respecto de la referencia a «29 títulos» no queda claro a qué se refiere el *streamer*, aunque presumimos que podría estar señalando que además del título universitario, el profesorado suele

contar con títulos de posgrado, incluidas maestrías y doctorados. En su discurso, se considera una falta de flexibilidad el requisito de contar con la titulación acorde a la materia a dictar. Ante esta dificultad, la solución propuesta es la apertura de las universidades para incorporar como docentes a personas con experiencia en el sector privado. Pareciera, entonces, que la titulación es innecesaria y que la «actualización de conocimiento» no es propia del ámbito académico, sino, nuevamente, del «sector privado». Curiosamente, una idea similar surgió en el discurso público hace un par de años, en una huelga docente que demandaba incremento salarial. La «solución» a la huelga propuesta desde el discurso de la derecha (que no gobernaba en ese momento) fue que podían asistir a las escuelas «voluntarios» que estuvieran dispuestos a dar clases durante el tiempo que durara la medida de fuerza. El objetivo era «no perder días de clases». La equiparación entre el trabajo docente, que es especializado, y el trabajo que puede realizar cualquier persona de manera voluntaria es el dato que queremos resaltar, en tanto que es extraño y, al mismo tiempo, muy significativo.

Para terminar, hay que señalar que el discurso de la ultraderecha relativo a la educación tiene como marco interpretativo general una concepción de la sociedad como ámbito donde es deseable que domine el mercado, de modo libre y desregulado, en la mediación de las relaciones entre individuos. Observamos que se considera valioso, necesario o útil aquello que tiene un valor en el mercado. La cultura, las humanidades y las ciencias sociales son menoscabadas, pues se argumenta que su valor de mercado es escaso.

Si bien las desigualdades sociales son reconocidas en el discurso «liberal libertario» (se habla de «ricos» y «pobres»), la causa eficiente de estos fenómenos se ubica en el accionar estatal, especialmente en el cobro de «altos impuestos». Se pierden de vista las relaciones de poder y las diversas formas de opresión y explotación que se entrecruzan en la vida social (Crenshaw, 1991; Lugones, 2008, 2021; Segato, 2023), en cuya elucidación han sido fundamentales los aportes de las ciencias sociales desde hace más de un siglo.

A modo de cierre

Durante el último cuarto del siglo xx, Argentina asistió a la instauración, por medio de la fuerza, de un modelo de acumulación neoliberal basado en la financierización de la economía, la desindustrialización, la pérdida de puestos de trabajo y la caída del poder adquisitivo del salario. Ese proceso tuvo su inicio junto con la dictadura cívico-militar que se impuso a partir de 1976, pero sus alcances se extendieron más allá en el tiempo, involucrando también las gestiones de los tres gobiernos democráticos que sucedieron a la dictadura (las presidencias de Alfonsín, Menem y De la Rúa, según Torrado [2010]). La movilidad social descendente se extendió durante más de dos décadas y fue acompañada por una fuerte caída de las expectativas de la población de lograr un mejoramiento de las condiciones de vida por medio de la escolarización. La escuela, que fue el gran factor de igualdad de oportunidades décadas atrás, sufrió el desfinanciamiento e incorporó, a sus tradicionales funciones pedagógicas, nuevas funciones vinculadas a la asistencia social y a la alimentación de la población escolar más pobre.

A comienzos del siglo xxi, ese modelo culminó con la dramática crisis económica, política y social de 2001, que incluyó la cesación de pagos, la renuncia y huida del presidente De la Rúa, saqueos y manifestaciones de gente empobrecida en las calles, junto con la represión, por parte las fuerzas de seguridad, que dejó un saldo de decenas de muertos (Torrado, 2010). En los años siguientes, comenzó un nuevo ciclo político-económico afín al progresismo que, junto con otros países latinoamericanos, buscó dejar atrás los postulados del paradigma neoliberal. En un contexto de crecimiento económico e incremento de las partidas de financiamiento para el sistema de enseñanza, se pusieron en marcha una serie de políticas de renovación curricular que impulsaron la educación para la democracia, la perspectiva de derechos humanos e igualdad de géneros, así como la educación sexual integral, entre otras transformaciones. Estos cambios, sin embargo, ocurrieron a contramano de un contexto global de concentración del capital poco favorable al avance de los progresismos. En América Latina, la concentración económica a niveles nunca antes vistos ha ido acompañada del crecimiento de los negocios en negro e ilegales, la expansión de los poderes

mafiosos que luchan por el control territorial y el debilitamiento de los Estados-nación, que van perdiendo soberanía y capacidad de acción, tal como nos han permitido ver los trabajos de Rita Segato (2018, 2023).

En Argentina, la llegada de un gobierno de ultraderecha ha puesto en crisis todas las certezas que la hegemonía progresista había instalado en años anteriores, y se avecinan nuevas y drásticas transformaciones en materia de política educativa. En pocos meses, se ha implementado un profundo recorte presupuestario a todas las áreas del Estado, incluyendo, por supuesto, la cartera educativa. En simultáneo, se ha anunciado desde canales oficiales la voluntad de transferir a la esfera privada o provincial la enseñanza de nivel universitario, que actualmente es financiada por el presupuesto nacional. Así, un sistema que desde hace más de un siglo no ha hecho más que incrementar su potencial y su prestigio corre el riesgo de desintegrarse o quedar subsumido a los esfuerzos de sostén financiero de provincias que están mayormente en quiebra.

En paralelo, en el terreno simbólico se están llevando a cabo grandes esfuerzos de legitimación de las transformaciones que se vienen implementando. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con sus plataformas de producción y transmisión de contenidos afines al programa de ultraderecha, buscan dar sustento a sus propias concepciones acerca del sistema educativo. Tienen la ventaja de que pueden llegar a un público masivo y que sus contenidos se encuentran escasamente regulados, por lo que la relación entre los significados que se elaboran y la legislación vigente puede ser débil o, incluso, contradictoria. En esto encontramos grandes diferencias con los valores, pautas y cosmovisiones que se transmiten en las escuelas, que no pueden, o no deberían, ser contrarios a los derechos y garantías consagrados por nuestro sistema democrático, en general, y por la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, en particular.

Las prácticas pedagógicas digitales afines a la ultraderecha que hemos analizado en este trabajo cuestionan la posibilidad del sistema educativo de ofrecer una igualdad de oportunidades a la población que transita por sus aulas. En el capitalismo, la imposibilidad que tiene la escuela de garantizar más y mejores oportunidades a las poblaciones socialmente más desfavorecidas es un tópico recurrente de las pedagogías críticas desde hace

más de medio siglo. Tanto en sus versiones más pesimistas (los estudios «reproductivistas») como en aquellas más esperanzadas, estas corrientes han denunciado escenarios social y educacionalmente injustos, fundamentando la necesidad de garantizar mejores condiciones materiales de vida para fortalecer las trayectorias educativas. A su vez, han acompañado las demandas de más y mejores recursos para educación, con la certeza de que una mayor inversión educativa es siempre una condición necesaria para lograr mejores resultados académicos. La lectura de la ultraderecha respecto de lo que conciben como magros resultados escolares de los grupos sociales más desfavorecidos va en la dirección exactamente contraria: si los logros académicos son escasos, entonces es mejor dejar de invertir en el sistema educativo. En este sentido, no hemos podido observar en las producciones de *streaming* analizadas un interés por mejorar, de alguna manera, lo que sucede en el ámbito de la educación argentina, sino todo lo contrario. En todos los segmentos donde hay referencias al sistema de enseñanza se repite el desprecio por la labor de los docentes, el menoscabo y la burla; se cuestiona el valor de los títulos académicos; se ponen en duda los logros del sistema científico; se cuestionan los alcances de la política pública para transformar la realidad. Todo ello, en pos de legitimar el ajuste presupuestario con un argumento completamente falaz: el mercado o el «sector privado» lo harán mejor. Una supuesta disminución de la carga impositiva para el conjunto de la población –que, hasta ahora, no se ha verificado– permitirá, en el futuro, incrementar los niveles de bienestar de las mayorías. Esta es la creencia que sustenta todo el edificio de pensamiento de la ultraderecha. Entendemos que, si en un futuro no muy lejano, esos niveles de bienestar profundamente deteriorados por el ajuste no mejoran, aquella porción de la población que no es necesariamente afecta a la pedagogía de la crueldad, pero brindó su apoyo a este programa político, dejará de hacerlo. Confiamos en que así sea. La historia, como siempre, está abierta y por escribirse.

Referencias

Álvarez-Benavides, A. y Toscano, E. (2021). Investigar la extrema derecha del siglo XXI: características, significados, actores y enemigos.

- Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(2), 1-19. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/issue/view/4213>
- Burgos, E. (2019). La pedagogía digital y la educación 2.0. *Temas de Comunicación*, 38-39, 7-21. <https://saber.ucv.ve/handle/10872/22602>
- Cabaluz, F. (2024). Educación y «adocctrinamiento ideológico». Una lectura crítica del discurso de la ultraderecha. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 97, 1-4. <https://www.clacso.org/en/educacion-y-adocctrinamiento-ideologico-una-lectura-critica-del-discurso-de-la-ultraderecha/>
- Cabnal, L. (2018). *Tzk'at. Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario Territorial: Caminos de sanación, prácticas de vida y resistencias desde los cuerpos y los territorios*. Guatemala: Tzk'at / Fondo de Acción Urgente para América Latina y el Caribe.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. FCE.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación*. FCE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Molina Galarza, E. (2020). *Las revistas científicas y el régimen de visibilidad del conocimiento académico*. CLACSO.
- Ortiz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. FCE.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segato, R. (2023). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo.
- Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez-Esteban, P. y Ayuso-Delpuerto, D. (2024). Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 157-178. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>

Torrado, S. (2010). Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social. En S. Torrado (ed.), *El costo social del ajuste. Argentina 1976-2002* (pp. 21-61). Edhasa.

Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social

NANCY SOLEDAD LALLANA

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

nancy.lallana2016@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7469-3>

Resumen

Es imposible reflexionar sobre los cambios en las relaciones que se establecen en una institución educativa, los malestares, acuerdos, fortalezas o debilidades, sin detenernos en el impacto que la época de pandemia ha causado; efectos que, sin duda, siguen emergiendo con el pasar de los años. En efecto, no es posible una generalización, hablamos de grupos humanos de dinamismo constante y quehaceres educativos que fueron forzados a flexibilizarse; lo que planteo diversos interrogantes...

¿Qué lugar ocupa el deseo de saber y el de enseñar en este proceso educativo? ¿Qué implicancia subjetiva se evidencia en cada uno de los actores institucionales en las dificultades emergentes? ¿Qué nuevos lazos son posibles tejer y sostener?

Las instituciones educativas experimentaron un aumento de las demandas, un cambio en las «reglas del juego», los canales de comunicación se diversificaron y, aun así, emergió una sobreexposición que generaba menos claridad en el mensaje, «fallas en la comunicación», modificación en los tiempos para realizar las tareas o la evaluación, otros enfoques de enseñanza y formas de abordar situaciones de conflictos. La tarea en el ámbito educativo con estas situaciones, donde se presentan estudiantes que proponen desafíos a la tarea como educador y límite a nuestras estrategias de enseñanza tradicionales, es modificar o construir nuevos modos de relación que tiendan a establecer lazos con nuestros estudiantes que, a veces, están por fuera de todo lazo social y buscan consciente o inconscientemente en la escuela un lugar único donde los alojen haciéndolos pertenecer.

Palabras clave

Lazo social, educación, subjetividad, virtualidad.

Desarrollo

Es imposible reflexionar sobre los cambios en las relaciones que se establecen en una institución educativa, los malestares, acuerdos, fortalezas o debilidades, sin detenernos en el impacto que la época de pandemia ha causado; efectos que, sin duda, siguen emergiendo con el pasar de los años. En efecto, no es posible una generalización, hablamos de grupos humanos de dinamismo constante y, en muchos casos, frente a la imperiosa necesidad de sostener los vínculos y las prácticas educativas eficientes, muchos encontraron modos creativos e innovadores de mantener, acompañar y sostener «los niños, jóvenes y adultos en la escuela». Se diseñaron modos de intervención posibles que intentaron orientar el quehacer educativo, se reinventaron las prácticas y los quehaceres metodológicos, que eran un cotidiano dentro del aula en el marco de cara a cara, tuvieron que ser reemplazados por el uso de las TIC, encuentros virtuales, *email*, nuevos contratos educativos... Pero en esta particularidad de la situación emergente, las demandas de cada uno de los actores institucionales dejaron ver, claramente, que la educación en ese vínculo de uno a uno necesitaba más que una pantalla para su sostenimiento efectivo y significación en el desarrollo de cada estudiante en los itinerarios diversos. Nada de esto resultó indemne; la presencia de una ausencia, en términos de intentar mantener un vínculo que estaba signado por la distancia o mediado por una pantalla, tuvo implicancias en la configuración de un trauma colectivo con gran impacto en la constitución de la subjetividad, particularmente de niños y jóvenes. El origen de este fue la condición del trasvaso brusco de la omnipotencia (no teníamos respuestas, ni simbólicas ni imaginarias, no lo podíamos imaginar, no contábamos con recursos simbólicos para pensarlo y metabolizarlo) a la condición de impotencia y la indefensión. Y este sentirnos indefensos es porque nos sentíamos atrapados, sin poder salir afuera o salir a un afuera que estaba adentro.

Las instituciones educativas experimentaron un aumento de las demandas, un cambio en las «reglas del juego»; los canales de

comunicación se diversificaron y aun así emergió una sobreexposición que generaba menos claridad en el mensaje, «fallas en la comunicación», modificación en los tiempos para realizar las tareas o la evaluación, otros enfoques de enseñanza y formas de abordar situaciones de conflictos. La tarea en el ámbito educativo con estas situaciones, donde se presentan estudiantes que proponen desafíos a la tarea como educador y límite a nuestras estrategias de enseñanza tradicionales, es modificar o construir nuevos modos de relación que tiendan a establecer lazos con nuestros estudiantes que, a veces, están por fuera de todo lazo social y buscan consciente o inconscientemente en la escuela un lugar único donde los alojen haciéndolos pertenecer. Pero no desde el lugar que se ocupa en una lista, como un número que busca responder a la política educativa de inclusión, de reconocimiento de la heterogeneidad, sino una existencia real atendiendo a sus propias singularidades, sujetos en pleno proceso de construcción de identidad, donde la necesidad de otro real como aquel que sea reflejo no se diluya en una pantalla o termine devolviendo una imagen vacía, una red sin significantes que permita el sostén que aloje desde el cuidado, desde la pedagogía del cuidado (CGE Entre Ríos, 2021), paradigma tan en auge en estas épocas y en estas latitudes, «... Pensar y construir una “nueva escuela” requiere de procesos institucionales y pedagógicos atravesados por las tecnologías digitales, vinculados con la comunidad, con el mundo del trabajo y de la cultura; como también de un trabajo colectivo...» (CGE, 2021). Estos son adolescentes y jóvenes que más que nunca necesitan a ese otro en la construcción de su subjetividad no desde la omnipotencia, sino desde un espacio que los aloje, les devuelva la palabra y la posibilidad de sentirse un otro diferenciado, en plena construcción de su autonomía e identidad.

Sumado a todas las demandas a las que son compelidas a enfrentar las instituciones, también se encontraron ante la urgencia de encontrar los modos de hacer escuela en esa coyuntura; las tareas y el envío de actividades quedaron en el centro de la escena procurando encontrar la forma de sostener la continuidad pedagógica y el vínculo con los estudiantes. Las primeras medidas fueron programadas a corto plazo, pero ante la extensión de las medidas todo se tornó más y más complejo; rápidamente, advertimos que muchas de nuestras prácticas docentes no podían trasladarse de manera directa a una versión mediatizada por la

virtualidad. Tampoco la proliferación de plataformas –que habilitaban encuentros sincrónicos– eran en sí mismas una respuesta para el ejercicio de nuestra tarea pedagógica. Si a alguien le quedaban dudas, la pandemia vino a corroborar que la función de la escuela trasciende la acreditación de saberes, por lo que no se trataría solo de la transmisión de contenidos, sino de la oportunidad de construirlos entre docentes y estudiantes, armando experiencias educativas que resulten significativas.

La pandemia lo que hizo fue hacer visible la centralidad del vínculo pedagógico, en el cual reside –por supuesto– la autoridad pedagógica, pero la autoridad entendida no en el sentido de una imposición, o de una cuestión que baja desde arriba, sino la autoridad pedagógica entendida como habilitación, como la posibilidad de abrirle al estudiante y a la estudiante nuevas posibilidades y ofrecerle las herramientas para conocer el mundo. A partir de la pandemia muchos y muchas docentes advirtieron que ese vínculo es central en la transmisión del conocimiento, o de los saberes. (María Beatriz Greco, 2021)

Parece pertinente hacer referencia a esa diferenciación que Susana Brignoni (2014) hace entre dos tipos de saberes: el saber para la educación y el saber inconsciente. El primero de ellos, el que responde a la operación pedagógica, es un saber que se enseña y que proviene del que enseña. Pero es también un saber que comunica, aun sin ser necesario que sea vivido o sentido por quien lo hace. El segundo está del lado del goce y no se puede enseñar. Ese saber del inconsciente habla de una disarmonía entre el hacer y el desear, entre el pensamiento y el mundo.

¿Qué se puso sobre la mesa en ese tiempo de virtualidad? ¿Qué quedó de aquello en nuestras prácticas cotidianas? Quizás es el deseo, ese motor que pone todo a funcionar según el psicoanálisis, también en el acto de educar, donde en estos tiempos de virtualidad como preponderante medio para establecer y sostener vínculos, la escuela nos vuelve una y otra vez a enfrentar con una realidad que parece continuar siendo la elegida: el lazo es con un otro presente, real, es un cuerpo a cuerpo.

Dice Brignoni (2014) que el psicoanálisis es capaz de aportar una perspectiva para pensar qué es lo que puede obstaculizar el consentimiento del sujeto frente a la oferta educativa. «Para que el niño quiera eso que se le ofrece, “eso” tiene que tener el brillo

que depositan en él aquellos que hacen la oferta»; en toda oferta tiene que haber un «más allá» de la demanda del propio sujeto, sostiene; «pedirle a un niño que quiera saber, sin que haya un “más allá” del lado del educador es algo, en el mejor de los casos del orden del ideal y en el peor, del orden del imperativo».

Es interesante pensar, en este sentido, cómo juega el deseo en acto educativo. ¿Podemos pensar que la virtualidad no causó el deseo de aprender en los niños, adolescentes y jóvenes?, ¿o también algo del deseo de enseñar en los docentes se irrumpió?, ¿o es algo que viene desde antes y en la época del aislamiento y, posteriormente, cobró visibilidad?



F. Trespadermez (2019). *En Extinción*

¿«Educadores sin deseos de enseñar»? ¿«sujetos sin deseos de aprender»? Habrá que preguntarse sobre el qué, dirigir la mirada hacia ese «punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación» (Moyano, 2010). Es allí donde se significan los aprendizajes cobrando forma; esos mismos aprendizajes que más adelante el sujeto resignificará, cambiará o desechará, pero innegablemente parecería que en el vínculo, en el encuentro con otro, en donde esa resignificación es posible.

Vínculos nuevos o nuevos modos de vinculación

Sin duda, este complejo contexto educativo nos desafía a reorientar la mirada, generar dispositivos de escucha, vinculación o revinculación en aquellos adolescentes y jóvenes que han visto romperse y resquebrajarse su lazo con la escuela; habitar la circulación de la palabra, también en el lugar de los agentes de la educación, con relación a las demandas de los otros, la fragilidad de viejos paradigmas y el desafío constante hacia nuestras prácticas cotidianas; donde el revisar y flexibilizar nuestras estrategias pedagógicas, entender la evaluación como un proceso y que la acreditación va más allá de un saber académico nos llevan ineludiblemente a (re) pensar (nos) no solo en el marco de un contrato educativo con miras a la transmisión de conocimientos, sino también nuevos lazos vinculares, otro que aloje, dando lugar al amparo frente al estado de vulnerabilidad que tanto aparece en nuestras instituciones educativas, un desamparo que no se circunscribe a lo material, sino que remite al amplio círculo de relaciones que establece un sujeto con su entorno.

Lo que vino después de pandemia, y cuyos ecos aún resuenan, nos vino a mostrar, una vez más, que la escuela co-construye objetos de conocimiento y deviene, asimismo, en un espacio con tiempos propios para el despliegue de formas singulares en las que cada estudiante y cada grupo se expresa, aprende y se vincula con otros. En ese sentido, nuestra responsabilidad como docentes supone el ejercicio de una autoridad pedagógica que promueva aprendizajes y, a la vez, habilite procesos de subjetivación a partir del ofrecimiento de un espacio material y simbólico, con los instrumentos necesarios para ocuparlo. Para incluirse en el mundo, los niños, adolescentes y jóvenes precisan de personas

adultas que confíen en ellas y ellos, que las y los desafíen y que establezcan límites humanizantes. De este modo, nuestra posición implicaría la responsabilidad de hacerse cargo de otros en el marco de una relación de confianza que es instituyente.

Tenemos que generar propuestas de participación activa de los y las estudiantes para que transmitan lo que ha sido la experiencia de la pandemia a través de producciones artísticas, culturales. Espacios que posibiliten la representación de las niñeces y las adolescencias, que nos permitan corrernos de un lugar adultocéntrico a través del cual queremos hasta incluso coordinar cómo deberían expresar sus sentimientos, sus emociones y vivencias. (Paulin, 2020)

Posicionarse desde una perspectiva de cuidados implica, entonces, un movimiento a partir del cual el otro no es un sujeto al que prevenir o del cual prevenirse, sino un sujeto de derecho que habita la escuela mientras construye su propia identidad. Cuanto más, si hablamos de jóvenes adultos que reingresaron al sistema educativo en busca no solo de finalizar una etapa, sino también en pos de generar o reorientar un nuevo proyecto de vida. Ello requiere, necesariamente, de una propuesta educativa integral que comprenda que la formación, además de avanzar en el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, también promueve el desarrollo de la conciencia de sí mismo, del propio cuerpo, del cuerpo de las otras personas, de las emociones, de los distintos niveles de autonomía, del propio lugar en la sociedad. En ese sentido, resulta clave ofrecer experiencias en las que los estudiantes puedan decidir, organizarse, implicarse y participar activamente poniendo a disposición horizontes culturales diversos y plurales.

«La escuela no enseña» o «esto no nos sirve para después» parecen ser reflexiones comunes entre nuestros estudiantes. Sin duda, esto no es nuevo de las últimas décadas; sin embargo, se observa un incremento de estas observaciones, cualquiera sea nuestra función, cuando nos detenemos un momento en reflexionar críticamente sobre la educación, responsabilidades, demandas y dificultades en el acto del enseñar y aprender. Se trata de transformar esos enunciados en una pregunta y ponerla a trabajar entre los adultos implicados, de abrir el juego para que todos, independientemente del rol que ocupemos como parte de la escuela, reflexionemos sobre la práctica educativa y la difi-

cultad manifiesta; que nos preguntemos ¿qué es lo que inquieta a nuestros estudiantes?, ¿qué les estamos ofreciendo?, ¿qué otro necesita ese sujeto?, y así generar oportunidades para la creación de un nuevo lazo social. Las tensiones y las inadecuaciones que emergen cada vez más entre los niveles obligatorios de escolaridad y los modos en que los alumnos habitan el mundo interrogan la vida y se apropian de lo viejo y de lo nuevo, constituyen un clásico en los diagnósticos, las críticas y los intentos de cambio en materia de educación, fundamentalmente de adolescentes y jóvenes.

Además, como es sabido, aquello que denominamos genéricamente «condición juvenil» interpela hoy más que ayer la propuesta formativa, los procesos de transmisión y los vínculos que se establecen y que transforman, y todo aquello que hace a la convivencia cotidiana en nuestras instituciones educativas. Me refiero al tramo del sistema educativo abocado a enseñar y a educar a adolescentes y jóvenes; precisamente a ese segmento de la población que podría ser definido en torno a su necesidad de interpelar, de ponerse a prueba y de poner en jaque a todo cuanto lo rodea, que exacerba las contradicciones entre lo consagrado y lo emergente mientras expande su necesidad y su capacidad de aprehender la cultura a borbotones para hacer de ella otra cosa. Un segmento de la población integrado por sujetos dedicados a abrirse paso, a cuestionar la herencia y a construir nuevas referencias y valores mientras tramitan las confusiones, los entusiasmos y los dolores inherentes al crecer; sujetos que están en proceso de constitución de su subjetividad y que en su vínculo con otros la forjan.

La escuela secundaria, empero, ha de cumplir algo más que abstenerse simplemente de impulsar a los jóvenes al suicidio: ha de infundirles el placer de vivir y ofrecerles apoyo y asidero en un período de su vida en el cual las condiciones de su desarrollo los obligan a soltar sus vínculos con el hogar paterno y con la familia. Me parece indudable que la educación secundaria no cumple tal misión y que en múltiples sentidos queda muy a la zaga de constituir un sucedáneo para la familia y despertar el interés por la existencia en el gran mundo. (Freud, 1981)

Ya desde Freud, la escuela aparece como un lugar desde donde convergen demandas, deseos, conflictos, anudamientos y desanudamientos. Para los estudiantes, la escuela es, básicamente, el lugar de la sociabilidad, de la relación con sus semejantes y valoran la escuela por ese motivo –a pesar de que muchas veces manifiestan lo contrario «acá no nos dejan hacer nada», «siempre hay que pedir permiso, para todo»–, ya que termina siendo un lugar donde los alojan, donde se propician oportunidades para vincularse con otros, para ensayar y afirmar grupalidades diferentes, intensas, necesarias. Y, aunque dicha valoración no supone en modo alguno que la relación entre pares sea un terreno libre de problemas –toda vez que los vínculos suelen estar atravesados por agresiones, por interrupciones en clase que resultan molestas o, inclusive, por actitudes discriminatorias–, los pares resultan claves para querer ir a la escuela, para «aguantarla» o para retomar los estudios. Son los amigos los que dan sentido a la permanencia y al esfuerzo cotidiano, sobre todo cuando las difíciles condiciones de vida u otros motivos traccionan en sentido contrario (Dussel et al., 2007; Kantor, 2015).

El «malestar sobrante» (Bleichmar, 1997) va más allá del malestar en la cultura del que habla Freud, el cual es irreducible e inherente a todo ser humano. El malestar sobrante está dado por una serie de factores característicos de cada época. En la actualidad, por ejemplo, ese malestar podría verse reflejado en la apatía de los adolescentes, en la falta de metas o de constancia para perseguirlas, en su visión desesperanzada del futuro o en el desinterés que muestran en las aulas. ¿Y cómo podría ser de otro modo? Reiteramos las inquietudes antes mencionadas, una actualidad en la que todos los actores del campo educativo confrontan con múltiples formas de violencia, algunas quizás inauditas en el pasado y otras inauditas en la intensidad de su virulencia. Entonces, ¿cómo aislarse de las marcadas desigualdades sociales existentes si la pretendida igualdad que esgrimía la escuela en sus bases se diluyó frente a la desconexión que tantos estudiantes sufrieron en pandemia?, ¿cómo pretender que no exista una crisis de autoridad si quien debe serlo no cuenta aún con las herramientas que este presente tan complejo requiere? ¿Por qué pensar en objetivos y proyectos cuando corren tiempos de superficialidad y de *streaming*, tiempos en que se sobrevalora lo superfluo y se relativiza lo esencial?, ¿cómo es-

perar una sociedad mancomunada en sus aspiraciones cuando las diferencias son publicitadas con un mensaje segregacionista y no de superación conjunta?, ¿cómo hacer que la tecnología sea una conexión y un recurso para ahondar, y no un exhibicionismo ni un facilismo?, ¿qué lugar ocupa el sujeto frente a la inteligencia artificial?

El concepto de «condición juvenil», precisamente, resguarda, por decirlo de algún modo, de la tendencia a nombrar a los jóvenes como si fueran una esencia, un grupo homogéneo.

Problematizar la heterogeneidad y asumirla implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías juveniles, es afirmar la necesidad de analizar aquellas situaciones de despliegue de la subjetividad.

La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. ... La condición juvenil refiere a posiciones. ... No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle. (Reguillo, 2011, p. 61)

Es posible vincular la categoría de «condición juvenil» con la de «condición estudiantil» desarrollada por Bourdieu (1998), quien sostiene que esta última no es homogénea, sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes:

... en la configuración de la condición estudiantil (índole, naturaleza o calidad de una cosa, base fundamental, posición social) intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo familiar, el capital lingüístico, es decir, las condiciones materiales y simbólicas. ... No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica ... homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes. (Bracchi y Gabbai, 2013, p. 35)

¿Qué lugar ocupa el deseo de saber y el de enseñar en este proceso educativo? ¿Qué implicancia subjetiva se evidencia en cada

uno de los actores institucionales en las dificultades emergentes?
¿Qué nuevos lazos son posibles tejer y sostener?

Por un cambio en la mirada

Si se realiza una historización sobre los fundamentos creacionales de las instituciones educativas, y como la obligatoriedad de ciertos niveles educativos fue consolidándose y extendiéndose, en tanto reflejaban una intencionalidad político-pedagógica acerca de las concepciones de ciudadano que buscaban formar para cada país y que suponían era necesario forjar para el futuro, son diversas las variables y factores que influyeron. En este caso, he de centrarme, dentro de Sudamérica, en Argentina, lo que no quita que sea un punto de partida para poder reflexionar críticamente sobre los cambios en los niveles educativos de diferentes países y comunidades de otras latitudes.

En Argentina, la escuela secundaria, de adolescentes y jóvenes se creó, y se consolidó hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, para formar a los hijos de las clases dominantes y de los sectores medios emergentes durante el proceso de desarrollo de la sociedad industrial y de la incorporación de Argentina al sistema capitalista mundial.

En ese marco, vinculado a la función que desempeñó el sistema educativo en la conformación del Estado Nacional, el mandato homogeneizador de la institución escuela operó eficazmente tanto en el nivel primario, cuya obligatoriedad y masificación se verificaron en nuestro país tempranamente, como en la educación secundaria, que permaneció durante largo tiempo restringida a los sectores acomodados de la sociedad. Durante la segunda mitad del siglo XX se produce la expansión de la escolarización secundaria, arribando a altas tasas de cobertura en las últimas décadas, fenómeno que coexiste con los resultados desiguales que alcanzan diferentes grupos de adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela. (Kantor, 2015)

Sin lugar a dudas, estos ideales fundacionales han ido modificándose en tanto «el mundo cambia», y los propios docentes muchas veces lo explicitan en sus charlas cotidianas, «estos chicos

no son los de antes», «ya no aprenden como antes, están como desmotivados, apáticos...», «les cuesta mucho, quizás no tengan que estar en esta escuela», «se han vuelto muy violentos», «no hay palabras, se van a las manos», frases plagadas de representaciones sociales y significados que traemos incorporados y que, sin lugar a dudas, tiñen nuestras prácticas cotidianas en el aula y fuera de ellas. Nuestra realidad, para bien y para mal, dista mucho de aquel pasado que añoramos. En la actualidad, todos los actores pertenecientes al campo educativo deben confrontarse con múltiples formas de violencia, algunas quizás inauditas en el ayer y otras inauditas en la intensidad de su virulencia. ¿Cómo pretender aislarse de las marcadas desigualdades sociales existentes?, ¿cómo pretender que no exista una crisis de autoridad en tiempos de superficialidad, en tiempos en que cualquier valor es considerado relativo?, ¿cómo esperar una realidad estática y homogénea en un contexto de publicitada segregación?, ¿cómo estar al margen de una era tecnocéntrica, de una era donde la tecnología, minuto a minuto, atropella y, a veces –solo a veces–, avanza?

Estos niños, adolescentes y jóvenes que deambulan por nuestras instituciones educativas son tan diferentes y únicos como lo somos los adultos que interactuamos y convivimos con ellos en este largo y, a veces, empinado camino del enseñar y aprender, que, en reiteradas ocasiones, se presenta como desafiante, precisamente, porque se trata de generar las condiciones adecuadas para que la propuesta educativa se produzca garantizando la calidad de la enseñanza. Se trata de reinventar sentidos y significados, metas y propósitos, saberes y prácticas en relación con un nivel educativo que renueva su mandato fundacional. Lo que sin duda también nos deja a los docentes y a la comunidad educativa en su conjunto frente a un límite que en muchas oportunidades se impone como una imposibilidad, una barrera, lo que inevitablemente deviene en una sensación de desamparo o impotencia, con el peligro de tomar la situación como personal, como si esto fuese una falta en el ser y no un escollo más a los que se enfrenta nuestra práctica educativa en el camino del hacer escuela. Terreno, sin duda, más que interesante para profundizar y desarrollar en un escrito posterior.

En las aulas hoy confluyen, además, los que ya fracasaron y vuelven a intentar, adolescentes que viven en condiciones des-

favorables, estudiantes con experiencias formativas débiles debido a los circuitos educativos formales y no formales por los que transitaban previamente, jóvenes con trayectorias escolares sinuosas, discontinuas, fragmentadas, alumnas madres que deseen continuar estudiando, migrantes internos y externos que portan las marcas de numerosos cambios y sucesivas adaptaciones, jóvenes que trabajan, que tienen trabajos precarizados, de medio tiempo, que buscan empleo o que lo perdieron, o que ya no precisan buscarlo porque los programas sociales y apoyos económicos les dan un sustento, un respiro, una oportunidad.

Es decir, la escuela debe hoy contemplar y albergar a quienes, inicialmente, no tenía previstos y, en ese marco, por lo general, los adolescentes y jóvenes de los sectores populares o marginalizados enfrentan grandes dificultades para apropiarse del oficio de ser estudiante, y aquellos que van lográndolo, en mayor o menor medida, suelen manifestar sus dificultades asociadas a familias poco presentes o desvinculadas del proceso educativo de su tutelado. Por eso es imperioso un cambio en la mirada, donde las dificultades en el aprendizaje, lo estrictamente curricular o de contenido disciplinar pasa a ser solo un factor más de las dificultades que emergen en nuestras instituciones y que, en ocasiones, irrumpen con una fuerza que desequilibra la estructura y pone en jaque lo previamente establecido o planificado. Cambiar o ampliar la mirada supone muchas veces plantear una distancia, interrumpir aquello que está naturalizado, que no es objeto de pensamiento, aquellas cuestiones de sentido común que mencionaba antes y que aparecen explicitadas en los discursos de los adultos como si fueran «veredicto», «jóvenes violentos», «jóvenes sin ideas», «sin proyectos», a quienes no les importa nada. En palabras de Carolina Kaplan (2016), «los jóvenes necesitan encontrar elementos materiales y simbólicos para construir sentidos sobre su existencia social» y es allí donde necesitan del adulto que actúe como referente, como sostén, y no como indicador de sus errores y limitaciones.

Un docente en sus diferentes periplos institucionales se encuentra con individuos que usan, viven, responden y habitan de forma inusual las instituciones. Este hecho produce inquietud y desconcierto en los profesionales, así como en los distintos contextos sociales transitados por dichos individuos. Son encuentros y experiencias

ante los que uno no permanece impasible, operan cambios, aportaciones en las operatorias de subjetivación del docente y remueven el utillaje aparataje pedagógico. Estos cruces inciden, modifican la subjetividad y el pensamiento del docente, de igual manera nuestros saberes técnicos son sacudidos y puestos en jaque. (Di Leo, 2010)

Históricamente, los jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad y prevalece sobre ellos una mirada social estigmatizante, materializada y transmitida por los medios de comunicación hegemónicos, donde el lenguaje penal cobra protagonismo, aludiendo a las juventudes bajo discursos tales como «los jóvenes son vagos», «son apáticos», «son violentos», «son propensos a la delincuencia». (Kaplan, 2016)

Son necesarias, básicamente, cuatro cosas: a) perspectivas de futuro que los incluyan en un relato; b) referenciarse con un grupo que les ofrezca pertenencia; c) un ideal o meta que dé sentido a su vida; d) ser y sentirse respetados y gozar de estima o valoración social, termina afirmando la autora.

Nuestros jóvenes están expuestos a tantas presiones, exigencias y demandas de las más diversas índoles, que ante la imposibilidad de tramitarlas mediante la palabra lo realizan poniendo el cuerpo, exponiéndose con el cuerpo, buscando hacerse visibles, «ser» para otro.

el sostenimiento de la exclusión no sólo afecta a las poblaciones rechazadas más allá del enésimo círculo periférico, también nos amenaza a nosotros, mayorías de poder, en cuanto dejamos de comprender una parcela de los que nos rodea, en cuanto el perfume de lo insólito infecta el aire de los tiempos ¡Qué angustia sentimos entonces! Y cómo nos incita a buscar culpables. (Pennac, 2008, p. 114)

Podríamos conjeturar que parte de nuestro rol como adultos, como agentes de la educación, es hacer que la escuela aloje la palabra y la ponga en el centro de los vínculos, de las relaciones, con todo lo que esto implica. Y si el resultado final de la tarea no fue el esperado, siempre ha de ser posible comenzar algo nuevo o retomar desde donde lo dejamos y modificar el rumbo. Es por esto la condición *sine qua non* de nuestras propuestas y proyectos

educativos, el espacio para la creatividad, la flexibilidad y la invención creación, el pensar un lugar que nos contenga a todos, nos acerca, nos pone de cara al «otro», nos invita a comprenderlo como semejante; nuestro trabajo en las escuelas, nuestro gran desafío es que ese acercamiento se convierta en «encuentro».

Pensar en la escuela como lugar de «encuentro» es hacer de la escuela un lugar que promueve la participación y donde se ejerce una autoridad democrática que posibilita el diálogo y la circulación de la palabra.

A las palabras, devolverles acto, al alma bella, devolverle cuerpo: reencontrar lo sensible. Conocemos la salida de la paradoja: ensayar la hospitalidad recibiendo. Y es en las fronteras que eso ocurre. Actos de humanidad necesarios. ... El sentido de la hospitalidad es encarnado, actuante, concreto y pensante, a la vez. ... Extrema, o ínfima, de lo ordinario hace algo extraordinario ... Universal, inscripta en ningún lado, ella es gesto. (Cornu, 2012)

Retomando palabras de Gabriel Brener (2019) en torno a los nuevos modos de hacer vínculos en las instituciones educativas, se podría diagramar como hacer lazo entre sujetos, profesores y estudiantes, profesores entre sí, jóvenes entre sí, en tiempos «desenlazados», individualistas, donde se mira a menudo a los sujetos, pero no se los ayuda a relacionarse, a potenciar lo que saben, lo que tienen, lo transitado hasta el momento; ofrecer un sentido del estar con otros en la escuela, tanto para profesores como para alumnos, lo cual supone construirlo, en tiempos en que la escuela no está significada como en otros tiempos, como plataforma de partida segura hacia un futuro mejor; generar una política de reconocimiento o política del quien, de cada uno de los sujetos que están en la escuela, en tiempos de desconocimiento de los sujetos o «mercantilización» de las relaciones, lo que supone un trabajo de reconocimiento del otro, que no implica fijarlo en una identidad inmóvil, por el contrario, supone abrir canales de transformación, reconocer a otro/a es hacerle saber que tiene un lugar –en la escuela– donde ensayar, alcanzar logros, ser mirado/a y mirar a otros.

Resulta oportuno aquí hacer mención de un postulado que plantea Perla Zemanovich (2003) en relación con esta sensación de desamparo que enfrentan tanto adultos como niños, adoles-

centes y jóvenes en este marco social donde emergen, con mayor preponderancia y virulencia en algunos casos, las dificultades y vicisitudes a las que se enfrenta el vínculo educativo en su relación con las nuevas tecnologías.

Detenernos en estas diferencias entre niños y jóvenes, por un lado, y adultos, por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese el Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya con evitar que los adultos en las escuelas incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no es otra cosa que las diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido. (Zelmanovich, 2003)

Si para ambos grupos, poniendo por un lado los adultos y por otro los niños, adolescentes y jóvenes, los vínculos se han modificado, si emergieron situaciones donde todo está signado por una inestabilidad, un «como si» donde las relaciones virtuales que se establecieron en la escuela no suplieron las «cara a cara» del aula, si emergieron situaciones del campo de la salud mental, acciones cada vez más violentas y muchas otras que seguro podríamos seguir enunciando, es el adulto quien tiene mayores recursos o, al menos, la posibilidad de generarlos a fin de suplir esos vacíos y lograr algún tipo de equilibrio, mientras que para ese otro, que está en proceso de subjetivación, es un camino mucho más complejo.

Insoslayable es poner a jugar la concepción que del sujeto de la educación, o representación del ser estudiante, los agentes de la educación tienen y que consciente, o inconscientemente, ejercen una influencia en el modo de pensar y planificar la tarea educativa tanto en el aula como en cualquier tarea institucional en el sentido más amplio. De acuerdo con la representación que se tiene de un sujeto, se configuran las maneras de construir e intervenir en los problemas y cómo medir las incidencias de los discursos sociales hegemónicos y sus mandatos en las instituciones y en los sujetos que las habitan.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en «esos otros que mantienen algún grado de integridad» para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias? (Zemanovich, 2003).

A modo de cierre

Hablar reflexiva y críticamente de la escena educativa desde sus inicios, sus bases fundantes, los cambios sociales, políticos y económicos que impactan en su desarrollo es tan complejo como apasionante... uno puede posicionarse desde multiplicidad de aristas, hacer foco en tantos aspectos, en los actores que allí confluyen, el juego del poder, el lugar del saber, los lazos que allí se establecen y se rompen una y otra vez. En este recorrido he intentado reflexionar sobre las instituciones educativas, fundamentalmente en Argentina, haciendo foco en el impacto del aislamiento de la pandemia, los nuevos tratos que debieron de establecerse, el impacto en los vínculos mediados por las nuevas tecnologías, en las subjetividades en proceso de construcción como son niños, adolescentes y jóvenes, pero también de los adultos involucrados en esta relación de enseñanza y aprendizaje. El deseo, la demanda y las dificultades para responder a ellas, de cada uno de los actores que intervienen en nuestras instituciones educativas, una compleja red de subjetividades que, a pesar de los huecos, siempre intenta cumplir su (la) función de sostener.

El vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. Determinación y contingencia van anudando los itinerarios que cada quien realiza. El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien, si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de suje-

tar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo, le está siendo, finalmente, enseñado. (Núñez, 2003)

Referencias

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. *Revista Topia*, 21(no-viembre). <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Carina V. Kaplan (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Miño y Dávila.
- Brener, G. (2019). *Judicialización de las relaciones escolares*. Noveduc.
- Brignoni, S. (2014). Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación. En *Seminario I. Especialización Psicoanálisis y prácticas socioeducativas, clase 3*. FLACSO Argentina.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2021). *Hacia una pedagogía del cuidado: Aportes para pensar la escuela en tiempos de reconstrucción*. CGE Entre Ríos.
- Cornu, M. (2019). La hospitalidad educativa: entre muros y puentes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (10), 116-130. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/271>
- Di Leo, P. F. (2010). Estrés laboral, malestar docente y climas sociales en escuelas secundarias. *Novedades Educativas*, 234, 20-23.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Efron D. (1997). Subjetividad y adolescencia. En I. Konterllnik y C. Jacinto, *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo* (pp. 29-42). Losada.
- Greco, M. B. (2021). *La autoridad pedagógica y el vínculo en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de Educación de la Nación.
- Kantor, D. (2015). *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Fundación La Hendidja.

- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95-103.
- Kaplan, C. V. (2016). Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. En C. V. Kaplan, L. F. Krotsch & V. Orce (Eds.), *Descripción: La construcción social de las violencias en la escuela: Un estudio sobre la vida emocional de los y las jóvenes estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires, en contextos de exclusión*. Universidad Nacional de La Plata.
- Freud, S. (1981). Contribuciones al Simposio sobre el suicidio. *Obras Completas*. Tomo II. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1910). Contribuciones al simposio sobre el suicidio. En L. López-Ballesteros (Trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 2, pp. 1636-1637). Biblioteca Nueva, El Ateneo. (Trabajo original publicado en 1910).
- Gagliano, R. (2005). Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. *Anales de la educación común*, 1-2, 204-212.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Santillana-IIPE-UNESCO.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). *Cuidados*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Moyano, S. (2010). *Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social*. Clase 10. Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio Domínguez (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-48). Gedisa.
- Paulín, H. L., D'Aloisio, F., & García Bastán, G. (2020). *Violencia en las escuelas secundarias: Hacia una cartografía contemporánea de las investigaciones en Argentina*. En A. Furlán & N. E. Ochoa (Eds.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*. Homo Sapiens.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Reguillo Cruz, R. (2008, octubre 20). *La condición juvenil en América Latina contemporánea: Biografías, incertidumbre y lugares* [Conferencia]. Ciclo de videoconferencias del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2014). Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo. En *Seminario II. Especialización Psicoanálisis y prácticas socioeducativas, clase 6*. FLACSO Argentina.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio, *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. FCE.

Post scriptum

Conexiones y desconexiones: de la originalidad de la palabra al plagio de los guarismos

MARÍA LOURDES GONZÁLEZ LUIS

ANDRÉS GONZÁLEZ NOVOA

MARÍA DANIELA MARTÍN HURTADO

PEDRO PERERA MÉNDEZ

JUAN JOSÉ SOSA ALONSO

El ciberespacio. Una representación gráfica de la memoria colectiva, la globalización de la información. Estaba allí, todo al alcance de la mente humana, en una simbiosis perfecta con las realidades físicas.

WILLIAM GIBSON, *El neuromante*

La gente ha dejado de pensar. Las ideas son solo cosas pequeñas y rápidas. Los libros no importan, lo que importa es la sensación de estar en movimiento, de estar ocupados todo el tiempo. La información es vacía, sin profundidad.

RAY BRADBURY, *Fahrenheit 451*

El progreso de la humanidad no está marcado por la tecnología que hemos creado, sino por nuestra capacidad de adaptarnos a lo que hemos desatado. El futuro es incierto, pero las generaciones que vendrán deberán enfrentarse a retos imposibles de imaginar hoy. La ciencia y la tecnología pueden liberarnos, pero también pueden llevarnos a nuestra perdición si no sabemos cómo manejarlas. El poder y el conocimiento son fuerzas incontrolables que, si no se gestionan adecuadamente, pueden transformarse en amenazas existenciales.

LIU CIXIN, *El Problema de los tres cuerpos*

Del papiro al píxel: saberes que piensan, saberes que repiten

El mito de Theuth y Thamus (Platón, *Fedro*, 274c) es una hermosa y profunda referencia que nos ilustra cuán antiguo es el debate en torno al papel, el alcance, las posibilidades y las limitaciones de las disrupciones tecnológicas en nuestra sociedad. A través de este relato, Platón no solo muestra una preocupación por la transformación que puede producir una innovación técnica –en este caso, la escritura–, sino que subraya la necesidad de que cualquier avance venga acompañado de un ejercicio de reflexión crítica sobre sus implicaciones. El diálogo entre el inventor y el rey no es solo una anécdota histórica, es una advertencia vigente sobre el modo en que las tecnologías, lejos de ser neutras (Selwyn, 2022), reconfiguran la relación entre el ser humano y el saber, su propia constitución como sujeto y, por extensión, las implicaciones de todo ello para el desarrollo de una sociedad justa (no en vano, las más recientes dataciones colocan al *Fedro* como el diálogo inmediatamente posterior a *República*).

En el relato, Theuth, dios egipcio inventor de múltiples artes, presenta al rey egipcio Thamus una serie de descubrimientos, entre ellos la escritura, que considera un remedio para la memoria y la sabiduría. Sin embargo, Thamus responde con escepticismo, advirtiendo que, en lugar de fortalecer la memoria, la escritura provocará el olvido, al sustituir el recuerdo interior por una confianza en signos externos. Asimismo, no fomentará la verdadera sabiduría, sino una apariencia de saber sin comprensión profunda. Esta escena mitológica se convierte en una crítica filosófica sobre la dependencia de las tecnologías y sus efectos en la formación del pensamiento.

El mito de Theuth y Thamus, con el que Platón cierra el *Fedro*, constituye una poderosa alegoría sobre los dilemas que plantea la introducción de nuevas tecnologías del conocimiento (en aquel momento, la escritura). A través de la crítica de Thamus a la invención de Theuth, Platón establece una distinción esencial entre la *anamnesis*, la memoria viva que brota de la reflexión interior, y la *hypomnesis*, el mero recordatorio externo que reposa

en signos mudos. Mientras Theuth defiende la escritura como una herramienta para preservar y expandir la memoria humana, Thamus advierte que, lejos de fortalecerla, podría debilitarla al sustituir el recuerdo auténtico por una apariencia de saber. Esta tensión entre el conocimiento como experiencia interior y la conservación externa del saber (en realidad, entre la tecnología entendida como *prótesis* o la tecnología entendida como *muleta*) atraviesa todo el diálogo, subrayando que las letras (la nueva tecnología de la escritura), por sí solas, no piensan ni responden, parecen sabias, pero guardan silencio cuando se les interpela (o, en un plano más general, que la tecnología solo adquiere su sentido cuando es interpretada por el humano).

Este debate mítico no ha perdido actualidad. De hecho, nos parece de lo más relevante en relación con los posibles posicionamientos ante la irrupción de la IA, cuyo poder disruptivo supera a la de todas las anteriores revoluciones tecnológicas. Las posiciones *tecnofílicas* (Theuth), que veían en la escritura una promesa de progreso, y las *tecnoescépticas* (Thamus), que advertían sus riesgos para la formación del sujeto, reaparecen cada vez que una nueva tecnología irrumpe en el horizonte humano.

Así ocurrió con la imprenta, la televisión o, más recientemente, con la inteligencia artificial. La ambivalencia del «fármaco» –cura y veneno a la vez– que representa la escritura sigue siendo una clave hermenéutica fundamental. Platón no niega su utilidad, pero nos recuerda que el saber no es acumulación de signos (ni de competencias, o capacidades... no es productividad o, en terminología pedagógica, *eruditio*), sino germinación interior (formación, subjetivación... la *institutio* de Erasmo, Montaigne y Locke). El mito de Theuth y Thamus nos exhorta a no delegar del todo en los dispositivos externos lo que solo puede construirse en la intimidad reflexiva del alma. Allí donde la memoria se vuelve creación y no simple archivo, emerge el verdadero conocimiento.

Lo humano, la ética, el arte, la *poiesis* educativa... todo ello surge y se apoya sobre esta sencilla reflexión: ¿qué ocurre con *los humanos* cuando se abandonan a la técnica? ¿Cómo se ven afectados? Este es el debate que se abre con Platón y que llega hasta nuestros días. Como señaló Stiegler (2002), la tecnología siempre ha estado intrínsecamente ligada a la existencia humana, no se puede comprender al ser humano sin reconocerlo, desde sus ini-

cios, como un ser tecnológico. Por su parte, Latour (2007) aporta la idea de que las tecnologías son híbridos, que combinan elementos humanos y materiales formando ensamblajes que no se pueden reducir ni a lo humano ni a lo material de manera aislada. El propio Platón (el Sócrates platónico), ante la inevitabilidad de la escritura, en la parte final del comentario al mito, ya asume los aspectos positivos que, pese a todo, se anticipan a la escritura (como, de hecho, se ha demostrado).

La escritura fue un progreso fascinante, aunque el propio Platón, crítico con ese adelanto cultural (paradójicamente, lo hizo por escrito), temía que se sufriera el descuido de la memoria y se arribara al recuerdo «desde fuera». El descrédito de la memoria (pedagógicamente, de manera más precisa, el descuido de la formación) ha sido un grave error; al final, solo sabemos lo que somos capaces de recordar «de manera vívida» (*anamnesis*). Confiar el saber a una exterioridad que almacena (o a recuerdos fijados superficialmente, por medio de artilugios, aún de enseñanza –*hypomnesis*–), nos desposee de la sabiduría. Ya no será conocimiento propio, no será un saber incorporado como parte de nuestro bagaje, será un apéndice ajeno. La resonancia de este temor hoy cobra una fuerza inusitada. El avance y dominio de lo tecnológico nos hace disponer del mayor conocimiento de la historia, pero no es nuestro... es un conocimiento del afuera.

El mito que nos ha traído aquí posee importantes resonancias actuales en la obra de Virilio (1994, 2010). El teórico cultural advierte que toda tecnología, al tiempo que amplía nuestras capacidades, genera nuevas formas de dependencia y vulnerabilidad, lo que él denomina su carácter discapacitante. Cada avance técnico conlleva su propio accidente: el automóvil, por ejemplo, mejora la movilidad, pero limita otras facultades como caminar y nos vuelve dependientes del combustible. En este sentido, para Virilio, el accidente es inseparable del progreso.

Esta perspectiva se vincula con su noción de *dromología*, la ciencia de la velocidad (Virilio, 2007), desde la cual sostiene que la aceleración tecnológica transforma el espacio, el tiempo y nuestras capacidades, imponiendo ritmos que erosionan habilidades fundamentales. Cuanto mayor es la velocidad, mayor es también el riesgo de alienación.

Educación y algoritmos: ficciones del yo en la era de la gubernamentalidad digital

La digitalización marcó el fin de una era y el inicio de una nueva; la tercera ola de Toffler, una donde la realidad, tal como la conocíamos, se desmorona ante la velocidad vertiginosa que vaticinó Virilio. Las ciudades ya no eran solo lugares físicos, sino vastos campos de datos, donde cada pensamiento, cada palabra, quedaba registrada, procesada y analizada. La forma en que nos relacionamos con el mundo, con la información y entre nosotros mismos, cambió. Ya no era suficiente con vivir en el mundo; ahora, vivíamos dentro de él, a través de él, conectados a través de redes invisibles que nos tejían juntos de una manera que nunca habíamos experimentado.

La comunicación, antes un acto tangible entre cuerpos, se redujo a flujos instantáneos de datos que nos despojaron de la textura humana del diálogo. La escuela desapareció como un espacio-tiempo de interrupción, la educación dejó de ser una transferencia agónica de sabiduría profunda (lo poco que había podido serlo), y se convirtió en una sobrecarga de información fugaz, absorbida y desechada con la misma celeridad con que se consumían las actualizaciones. Las relaciones de poder, antes tangibles, se volvieron difusas, escondidas tras algoritmos, pantallas y conexiones virtuales. Y lo más desconcertante, nuestra identidad, una vez sólida y definida, comenzó a desdibujarse en un mar de avatares, perfiles y simulaciones.

Suena al comienzo de un relato de ciencia ficción, pero hablamos del presente que estudia esta obra que nos convoca a concluir. En el fondo, lo que aquí se describe es una reformulación de la antigua gubernamentalidad, ahora transmutada en una sofisticada «gubernamentalidad digital» (Landri, 2019; Domínguez y Domínguez, 2023). Así como en el modelo foucaultiano clásico la escuela era a la vez objeto y agente de subjetivación –un espacio de formación del yo mediante la interiorización de normas–, hoy asistimos a una mutación de esa lógica a través de la datificación, donde los datos producidos de forma inconsciente son procesados algorítmicamente para anticipar, clasificar e intervenir sobre el comportamiento de los sujetos.

Este régimen de gubernamentalidad digital se configura como una tecnología de poder que no necesita de la vigilancia

disciplinaria explícita, sino que opera mediante sistemas de retroacción permanente, capaces de generar perfiles predictivos e inducir comportamientos a partir del análisis estadístico de interacciones cotidianas (Costa, 2017; Rouvroy y Berns, 2016). El individuo deviene así un «doble virtual» de sí mismo, una entidad des-subjetivada que circula entre dispositivos y plataformas no como sujeto reflexivo, sino como fuente de correlaciones útiles para una gestión algorítmica del presente y del futuro.

La educación, en este nuevo marco, definitivamente deja de ser un proceso de cultivo subjetivo para devenir nodo de captura y distribución de datos, reforzando prácticas de control orientadas a la eficiencia, la predicción y el gobierno. La tecnificación de los procesos educativos, amparada en discursos de personalización, flexibilización y mejora del rendimiento –aparentemente benévolos, pero profundamente falaces–, encubre una lógica biopolítica en la que el deseo y la libertad no desaparecen, sino que son recodificados como vectores de producción de valor (Zuboff, 2020; Andrejevic, 2012). Esta nueva gubernamentalidad, como señala Landri (2019), no solo integra racionalidades de Estado y de mercado, sino que opera en un contexto de pluralismo neoliberal, donde múltiples actores –empresas, plataformas, agencias de evaluación– participan en la gestión algorítmica de la vida social, disolviendo garantías jurídicas y desdibujando los marcos tradicionales de soberanía y responsabilidad institucional.

Insertos en el torbellino digital, donde lo instantáneo resetea la pausa y la fragmentación formatea el tejido del pensamiento crítico, late el imperativo de una reflexión serena sobre el devenir de nuestras subjetividades en este vasto entramado tecnológico. *Educación y resistencia en la era digital: pedagogía crítica y nuevas subjetividades* se piensa, escribe y lee como un aula desordenada por trincheras de pupitres, libretas y lápices de colores resistiendo a los embates del ciberespacio, invitando a la comunidad educativa, agotada de deambular en el laberinto de las innovaciones y las programaciones como sísifos insatisfechos, a una conversación sosegada sobre los *trending topic* educativos, políticos y sociales que viraliza el siglo XXI.

Lo virtual y lo real colisionan, se conectan y nos desconectan, también la potencia y el acto, como denota Adriano Fabris (2015). La existencia se evapora más allá de Bauman, licuando las fronteras con el ciberespacio. Este fenómeno cuántico pixela

el desafío de las generaciones digitales inmersas en la inmediatez tecnológica, tras, como el conejo de Alicia, el sentido en un mundo fragmentado por las simulaciones del metaverso de las maravillas (Heidegger, 1954; Baudrillard, 1981; Haraway, 1985; Bostrom, 2014).

La tecnología nos permite mantenernos conectados, pero, al mismo tiempo, nos aleja de la necesidad de estar realmente presentes en las vidas de los demás. La conexión virtual puede ser tan superficial que, aunque estamos más conectados que nunca, el sentido de soledad y desconexión se profundiza. Este mundo fragmentado es consecuencia de cómo la tecnología reconfigura nuestras relaciones, convirtiéndolas en interacciones más ligeras y distantes. (Turtle, 2011, p. 223)

En esta lógica de la *infocracia*, como sostiene Byung-Chul Han (2022), la sobreabundancia de información no genera más verdad, sino más ruido; no construye comunidad, sino que disgrega al sujeto en una hipercomunicación sin diálogo. La digitalización radicaliza el imperativo de la transparencia, vaciando la profundidad del lenguaje y de la experiencia. Lo que se multiplica no es el sentido, sino los datos; y, en esa proliferación sin orientación, el sujeto se disuelve en la lógica algorítmica que sustituye el pensamiento por el cálculo, el relato por el clic.

La escuela, la academia, el espacio educativo en general, ha sufrido esa fascinación y transmutación desde finales del siglo XVIII. La sesgada y tergiversada herencia roussoniana-pestalozziana-froebeliana-deweyana ha inducido la psicologización, emocionalización, matematización y, en las últimas décadas, la virtualización y –su daño colateral más ridículo– la gamificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo pedagógico ha ido perdiendo el papel de generación de discursos y praxis ético-políticas que le era consustancial (si ya el mundo se había decantado, desde la antigüedad, por Isócrates, la derrota platónica ahora ya es definitiva).

La fragmentación ocasionada por la irrupción de las simulaciones despierta a Neo, lo desconecta de Matrix y le revela la crudeza, sin Photoshop, del desierto de lo real, ese territorio sin anestesia donde el conocimiento y la verdad no se pueden consumir haciendo *scroll*. Esa misma desazón hipertensa a Guy Mon-

tag en *Fahrenheit 451* cuando descubre que la quema de libros no solo destruye objetos, sino que aniquila el tiempo lento del pensamiento (del estudio), sustituido por un entretenimiento domesticador y un control informativo sedante. La saturación de estímulos vacíos, como indica Han, no permite contemplar ni detenerse, porque todo se acelera en una lógica del rendimiento sin reflexión.

Este desconcierto de Hamlet frente a los espejos lo sufre también Theodore Twombly en *Her*, al enamorarse de un sistema operativo que le ofrece consuelo algorítmico y escucha personalizada, pero que lo mantiene encerrado en el narcisismo de las pequeñas diferencias (Freud, 2010) incapaz de salir de sí mismo. Lo que parece compañía es solo simulación empática, una interfaz emocional que, al mismo tiempo que conecta, aísla. La info-cracia, así, no solo distorsiona la política, como señala Han, sino también la intimidad, la subjetividad y la verdad: todo queda expuesto, pero nada se comprende; todo se comparte, pero nada se vincula. La interfaz sustituye al rostro, la relación se programa, el afecto se terceriza y la realidad –esa que no puede comprimirse en datos ni descargarse en aplicaciones– se convierte en una anomalía incómoda, que incomoda, precisamente, porque ya no sabemos cómo habitarla.

El cómo hemos llegado hasta aquí nos retrotrae al «Érase una vez...» de este cuento de la servidumbre, a la obra de teatro *Rossumovi univerzální roboti* en la que aparece por primera vez la palabra checa *robota*, esclavo. «Los obreros humanos han de ser eliminados del proceso de producción. Un obrero es algo anticuado. El hombre ya no tiene que fatigarse. Ha llegado la era del Robot. ... Los Robots fabricarán Robots. Todo será hecho por la fábrica» (Čapek, 1920, p. 37).

En este carrusel de distopías que habitan el siglo pasado y que se digitalizan en este, desde el escenario a las pantallas, se intensifica, en bucle, la sospecha sobre una tecnología de control y vigilancia, un *spin-off* de 1984 mezclado con *El mundo feliz* actualizado en la serie *Severance*, cuya trama versa sobre una misteriosa corporación que somete a sus trabajadores a un procedimiento quirúrgico por el cual se divide sus recuerdos, desconectando cognitivamente la vida laboral y la vida personal.

No había manera de saber si en un momento dado te estaban vigilando o no. Cuán a menudo, o en qué sistema, la Policía del Pensamiento conectaba con cada individuo era algo que solo podía conjeturarse. Podían vigilarte todo el tiempo o no vigilarte en absoluto. Permanecer bajo vigilancia constante, y saberse bajo ella, era parte esencial de la vida. (Orwell, 1949, p. 6)

Vigilancia y control (Foucault, 1976) que provienen de la obtención, acumulación y depuración de datos privados y de la automatización de lo cotidiano que nos proyecta como *homo inválidus* (Virilio, 1997). Burocracia de solución final y de la cosificación (Arendt, 1990) que aborda la ficción sonora *Titania*, un *thriller* donde una inteligencia artificial avanzada es capaz de ejercer como Casandra cuántica para calcular una miríada de posibilidades y anticiparse a lo humano, para tomar todas las decisiones usurpando, en nombre de la falibilidad humana, el libre albedrío. Algo similar sucede en otra ficción sonora, *Gemelos Digitales*, donde la tecnología acumula todos los datos posibles para generar simulaciones idénticas que le permitan predecir cualquier fenómeno, manipularlo, incluso, sustituirlo. Tales capacidades, más allá de lo humano, devienen en lo que propone el capítulo «Nosedive» de la serie *Black Mirror*: que terminemos organizados, en una nueva división social computerizada, a través de redes sociales o plataformas de entretenimiento.

Guy Montag, Twombly o Neo, los protagonistas que habitan las distopías tecnológicas, resultan *renderizaciones* de Segismundo. Somos nosotros, tú y yo, en esta edad en la que cuesta diferenciar lo onírico-digital de una realidad denostada. Peor resulta para las generaciones digitales, perdidas como *alumnado-gamers* en el ciberespacio de las inteligencias emocionales, conectados a una plataforma *didáctico-lúdico-cognocentrifugada* programada con el penúltimo *software* heurístico de plagio, para que compitan, al estilo de *Los juegos del hambre* o *El Juego del Calamar*, como en un videojuego, por los indicadores y estándares de calidad que decidirán su estatus en la sociedad y su lugar en el algoritmo laboral del multiverso.

La saturación de imágenes y simulacros que caracteriza a nuestra época provoca que, en vez de alejarnos de lo real, busquemos, en una especie de paradoja, experiencias extremas para confrontarlo.

Es en los reality shows y concursos donde esta búsqueda se manifiesta de forma más directa, ya que la competencia extrema, la exposición pública y la brutal autenticidad que se nos ofrece parecen contrarrestar la banalidad y superficialidad del día a día. En estos espectáculos, lo que se nos presenta como 'real' es, en última instancia, solo otra forma de simulacro, una versión moldeada de lo que sería lo auténtico. (Žižek, 2005)

Lo leemos en el *Neuromante* y lo observamos en *Blade Runner*. Los replicantes, los nuevos *robota*, luchan por conquistar su humanidad en un mundo que ha olvidado la suya. Roy Batty recita en sus últimos segundos «Yo he visto cosas que vosotros no creeríais ... Todos esos momentos se perderán en el tiempo, como lágrimas en la lluvia». Estos versos, generados por una mente artificial, provienen de un disco duro que almacena la memoria de la humanidad, capaz de nutrir a un procesador que, en nanosegundos, combina la leyenda del poeta medieval Tannhäuser, que interpreta Wagner, espacios astronómicos, como la constelación de Orión y los atributos que a la misma le regala Shakespeare en su *Coriolano*. El *spoiler* de Swift con la «máquina para la invención de historias» cuando Gulliver tropieza con la isla flotante de los científicos y los matemáticos obsesionados por la tecnología, pero desconectados de la realidad. ¿Podría ser que esos versos no sean posibles sin el acto humano de improvisación del actor Rutger Hauer? Quién sabe. Pero, en esa escena final que proviene de preguntarse si pueden soñar los androides, siendo fieles a la ficción y no a la realidad, la habría plagiado el Chat-GPT.

Los androides son máquinas extraordinarias, y aunque no son humanas, tienen una capacidad para las emociones y una reacción ante los eventos que desafían la idea de que carecen de conciencia. No solo imitan las reacciones humanas, sino que sus respuestas se vuelven más complejas con el tiempo. Los androides no están simplemente programados para reaccionar como máquinas; han desarrollado, de alguna manera, una capacidad para el deseo, la frustración y, lo que es más inquietante, para la creatividad. ¿Qué es la creatividad, si no una manifestación de conciencia? Y si los androides pueden crear, como el que dibuja una imagen, o el que experimenta la duda y la ambigüedad en sus propios pensamientos, ¿no es eso una forma de conciencia? (Dick, 1968)

Lamentamos disentir de lo imaginado por Dick. Lo que nos define como humanos, desde la antropología, es la conciencia de la muerte antes de que consuma nuestra reserva de tiempo (Arsuaga y Millás, 2022). Es la inquietud de nuestra finitud lo que deviene en el nacimiento del arte, la artesanía que imaginamos para representar nuestra ausencia como tradición para quien nos extraña. Legado, testamento y testimonio que se transmutan, leyendo a Harari, en la extraña confluencia dormida de lo inconsciente con lo consciente, la oniria susurrando a lo real, vertebrando lo que no socorrió a Segismundo, ficciones y experiencia dialogando, el vínculo entre los sueños y la razón, con la venia de Goya, nuestra *poiética* para el acto shakesperiano, aquello donde Aristóteles converge con Arsuaga, de la *imitatio* a la *creatio*, lo que desemboca en los primeros cuentos.

Harari (2024) advierte en *Nexus* que, por primera vez en la historia, la supremacía narrativa del ser humano está siendo desafiada. Hasta ahora, los *sapiens* nos habíamos definido como los únicos animales capaces de contar historias, de entretejer ficciones compartidas –dioses, naciones, empresas, dinero... los grandes *relatos*, como se ha criticado desde posiciones posmodernas– que permiten la cooperación masiva. Las historias eran nuestro superpoder evolutivo, nuestro código simbólico, el pegamento invisible que sostiene culturas, religiones, instituciones y afectos. Sin embargo, en la era del algoritmo, surge un nuevo narrador, la inteligencia artificial. Y lo inquietante, señala Harari, es que estas máquinas ya comienzan a contar historias mejores –más personalizadas, más persuasivas, más adictivas– que nosotros mismos.

La IA no necesita imaginación en el sentido humano, necesita datos. Y los tiene (nos los ha externalizado): nuestros saberes, además de nuestros hábitos, miedos, deseos, contradicciones. Sabe cuándo estamos tristes, aburridos, excitados o vulnerables. A partir de esa materia prima, genera ficciones a la carta, realidades sintéticas, narrativas moldeadas para capturar la atención y modelar el comportamiento. El peligro no es solo que nos cuenten historias –eso siempre ha sucedido–, sino que ya no sabremos si las historias que pensamos que elegimos no son, en realidad, las que nos eligieron a nosotros. El narrador ha cambiado de piel, ya no es un sabio en una caverna ni un novelista frente al papel, sino un servidor digital que opera en tiempo real, adaptando la fábula al ritmo de cada clic.

Este nuevo narrador no busca sentido (*anamnesis*), sino retención (*hypomnesis*). No busca verdad, sino eficiencia. En este contexto, como señala Byung-Chul Han, se impone una lógica informacional que despoja al relato de ambigüedad, silencio y profundidad, elementos esenciales de lo verdaderamente humano. Si la IA cuenta mejores historias es porque ha aprendido a modular el deseo humano sin necesidad de comprenderlo. Y esa es, quizás, la tragedia, que los relatos ya no nacen del temblor de la carne ni de la experiencia del límite y la finitud, sino del cálculo de una probabilidad.

Frente a esto, cabe preguntarse ¿qué queda de la subjetividad cuando las historias ya no nos interpelan desde el misterio –lo insondable–, sino desde la predicción? ¿Qué queda del libre albedrío si nuestros relatos interiores están siendo continuamente reescritos por *interfaces* que saben más de nosotros que nosotros mismos? La amenaza no es solo tecnológica, es ontológica. Porque si la IA cuenta mejores historias que nosotros, ¿qué nos queda como humanos? ¿Seremos aún protagonistas o pasaremos a ser personajes secundarios en narrativas generadas por sistemas que no sienten no sufren ni aman, pero que saben perfectamente cómo hacernos creer que lo hacen? ¿Pasamos de la sociedad del simulacro analógico, pero humano, a la del simulacro digital, totalmente inhumano?

Después del futuro: notas para una insurrección frágil

Cuando despertó,
el dinosaurio todavía estaba allí

MONTERROSO

Habítamos el tiempo de la posverdad, del poshumanismo, la deshumanización. Bajo este modelo civilizatorio basado en la «destrucción creativa», la vida humana se convierte en un recurso desechable, humanidad irrelevante y hasta sobrante. Las formas de explotación laboral se han diversificado, no solo se trata del asalariado, sino también del informal, infantil, femenino o telemático, entre otras. Esto redundará en un deterioro dramático en las condiciones de vida y trabajo. Otro capítulo nefasto

de la destrucción, en este caso abrupta, de la vida humana es la violencia estatal, las guerras de conquista, que, con el objetivo de apropiarse de recursos naturales estratégicos, como el petróleo y el agua, el gas natural o, más recientemente, tierras raras, destruyen vidas, infraestructuras, sociedades, culturas... Solo un nuevo sistema civilizatorio, basado en otros principios comunales, detendrá la loca y frenética carrera de destrucción compulsiva.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como los medios de transporte, han servido para expandir las redes del capital monopolista a escala internacional, de manera que ha sido posible trastocar las barreras temporales y espaciales y sintonizar las economías nacionales en las coordenadas impuestas por los dictados del capitalismo neoliberal. Esa misma plataforma ha servido, y de hecho fue ahí donde se gestó la revolución tecnológica, para articular un poderío político, militar y diplomático. La nueva oleada tecnológica, amén de significar un progreso humanitario que pone a disposición de consumidores abstractos nuevos artefactos tecnológicos, está consolidando un conglomerado industrial, político, militar, diplomático y cultural que atenta contra las principales fuentes de la riqueza: el trabajo y la naturaleza, y, por tanto, contra la vida misma.

Soportamos el yugo neoliberal –ese monstruo con pies de barro– enajenados, impasibles, indefensos y hasta secuestrados con síndrome de Estocolmo. La democracia des-sustanciada se convierte en la gran coartada de la hegemonización.

A juicio de Wallerstein,

... los poderosos y los privilegiados no perdían nada de fundamental importancia para ellos, y dormían más tranquilos por las noches (con menos revolucionarios en sus ventanas). Por otra parte, aquellos que se inclinaban hacia posiciones radicales veían en el reformismo racional un útil término medio ... Y estos hombres vivos dormían más tranquilos por las noches (con menos policías en sus ventanas). (Wallerstein, 1994)

De lo expuesto podrían extraerse algunas conclusiones. Primera que, si el reformismo racional invitaba al progreso, hemos de tener en cuenta que,

... todo progreso, sobre todo si es material y técnico, se traduce en una regresión en otro sentido. Por eso requiere un nuevo principio, es decir, no continuar en la misma dirección. Es así como adquiere toda su dimensión la frase de Heidegger: «El origen no está detrás de nosotros, está delante de nosotros». (Baudrillard, 1994, p. 71)

Por otra parte, y dados los tiempos que corren, la guerra, cualquier guerra, nunca ha sido un medio serio para unos fines serios, ni la continuación de la política por otros medios, como pretendía Clausewitz (2014), sino, más bien, su derrota. Y, en la era tecnológica, menos seriedad y más fracaso. Dicho de otro modo, la sorpresa técnica vino a desvelar las viejas máscaras del honor y la dominación, lo épico y lo político. Y la guerra se emancipó simultáneamente de ambos, que hasta entonces habían pugnado por definirla.

Ante la presión de lo desmesurado, y por efecto del reemplazo inmediato de los desaparecidos, la humanidad de cada hombre –amigo o enemigo–, al perder su carácter único, sufre una devaluación sin precedentes y, tal vez, sin remedio.

La guerra ha tomado a Renan al pie de la letra. Aquella imagen del «soldado perdido en el inmenso ejército que avanza hacia la conquista de la perfección» se ha materializado: la metáfora exaltada se ha convertido en destino común, en condición terrible y casi universal. Los individuos no cuentan para nada. Ya no es la ciencia sino la guerra la que ha hablado y dicho «¿Qué me está haciendo este hombre que se está colocando entre la humanidad y yo? Ese hombre es en sí mismo una mentira Lo anónimo es aquí mucho más expresivo y verdadero» (Renan, 1976).

Ya no podemos pensar el poder desde los viejos dispositivos con los que las clases privilegiadas o el capital perpetuaron su dominación. Lo hegemónico, hoy, se diferencia, distancia y complejiza respecto de aquella tradición. Los análisis que desentrañaban la alienación, la opresión y la mistificación (siglos XIX y XX) y daban cabida al giro dialéctico que acabaría con la relación amo-esclavo, ya no nos sirven; la cuestión es que la destrucción de los vínculos sociales basados en el dominio ya ha tenido lugar, se ha realizado técnicamente mediante la emancipación virtual (generalización del intercambio, reconciliación de contrarios con la asunción de los derechos humanos, abolición de todos los valores...). Ahí radica la instalación de la hegemonía, que llegó

para quedarse. Los predicados de la dominación han desaparecido y, contradictoriamente, se interioriza la posición del amo por parte del esclavo emancipado y se resuelve todo

... en una paradoja: la liberación total, la resolución de los conflictos y la libre disposición de uno mismo nos han llevado a someternos al orden mundial hegemónico. ... Se ha producido una confiscación generalizada –de la soberanía y de la guerra, de los deseos y de las voluntades secretas, del sufrimiento y de la rebeldía– a través de una inmensa simulación, un gigantesco reality show, en el que todos nos limitamos a interpretar un vergonzoso papel. (Baudrillard, 2006, pp. 12-13)

La realidad quedó subordinada al orden económico, y ya nada puede pensarse desde otro lugar. He aquí el aldabonazo definitivo perpetrado por el capital. Al margen de la constatable permanencia y expansión de la explotación material del mundo, el fenómeno clave a nivel planetario ha sido el secuestro de las conciencias, el sometimiento de las mentes a un modelo único, de manera que, a partir de entonces, resultará inconcebible cualquier otra perspectiva, apertura o apuesta simbólica también a nivel. Aquí es donde se sitúa el tránsito de la dominación a la hegemonía.

Nos encontramos en un mundo virtualmente banalizado, neutralizado, donde, por una suerte de terror preventivo, ya nada puede tener lugar. De forma que, aquí dentro, todo lo que abre una brecha produce acontecimiento. Un acontecimiento que puede pertenecer al orden del pensamiento, de la historia, del arte quizá, pero que en la actualidad, adopta la forma espectacular del terrorismo. (Ibid., p. 18)

O lo que, en palabras de Castoriadis, sería el «ascenso de la insignificancia». Es la estrategia fatal de un sistema que, incapaz de impedir la realización de su destino, aboca en una suerte de autodestrucción. El trabajo de duelo sustituye el trabajo de la revolución.

En el fondo, es la propuesta de la desculturación. No es tanto un choque civilizatorio cuanto un desafío de orden simbólico, la fórmula del nuevo pacto o, lo que es lo mismo, la única posibili-

dad de establecer el contrato que reordene, rearmonice la convivencia y dé título de propiedad exige la previa expropiación; es la exigencia de abandono de cualquier forma de beligerancia contra el sistema, o la condena de la irreductibilidad a quedar fuera del sistema-mundo. Es el gran carnaval, la gran mascarada de un modelo que, supuestamente liberado de la dominación, deriva en canibalismo.

Eso explica la paradójica convivencia del instintivo rechazo a la gran prostitución junto a la vertiginosa atracción por esta feria. Es la vorágine de la negación y el artificio. Esa ambivalencia que todos, consciente o inconscientemente, experimentamos, y que es el reflejo subjetivado del antagonismo mundial.

Pero, en realidad, reconozcamos que, como si de una pandemia se tratara, las sociedades occidentales del bienestar están contagiadas de esta misma enfermedad de la interna contradicción: por un lado, experimentamos una irresistible atracción por esta sociedad de los signos y los simulacros que nos aboca al fin de la historia; por otro lado, sentimos un profundo rechazo a este sometimiento voluntario. Todos participamos de la parodia de un acontecimiento que tuvo lugar, pero del que ya no hacemos más que repartirnos los despojos; farsa de la que hacemos cómplices incluso a quienes no han sacado provecho de ella. Y sí, la historia, al repetirse, se convirtió en farsa. Pero la farsa, al repetirse, también acaba siendo historia. Los simulacros terminan por convertirse en nuestro destino material. Pero no cometamos el error de igualar lo desigual. Mientras en muchos lugares del mundo occidental se ha atravesado el estadio histórico de la realidad y se ha entrado en el estadio virtual de la ultrarrealidad, en la mayor parte del «resto del mundo» ni siquiera se ha llegado a la fase de esta realidad económica, política, tecnológica, etc.

¿Habrá alguna esperanza de que los nuevos sujetos (individuos), esos «zombis nómadas de la sociedad del yo» (Sloterdijk), rehabiliten su dimensión ciudadana y solidaria, reconquisten su singularidad plural, su pluralidad singular, y redibujen desde la hartura, una otra política (no promiscua, no prometeica), construida desde el imaginario radical; tal vez frágil por inaugural, siempre inaugural por su fragilidad...?

Para cambiar el mundo actual, es necesario subvertirlo todo, implacablemente, sin complacencias, como insistía Walter Benjamin. Lo que se inscribiría hoy en la nómina de la apuesta por un

saber complejo, transdisciplinar, un saber contra poder, un saber inculcado e inculcable.

Un proyecto de formación/transformación, un discurso y una acción emancipatorios, que contemplaría hoy el necesario enfrentamiento al neopositivismo triunfante, que afirmando el inobviable *prassos*, reclamaría con urgencia el expulsado o denostado *poieos*.

Reclamaríamos una nueva razón desposeída de las lógicas mercantiles, contraria a los dispositivos de imposición neoliberal, una razón no hegemónica..., tal vez, por ello, una razón débil, o lo que es lo mismo, la razón de los débiles. Una nueva razón... una nueva palabra que apueste por una cultura de vida.

No copiarás. Pedagogía contra el olvido o la memoria que interrumpe

Las palabras hospedan en el lenguaje humano, primero en los fonemas, luego en los grafos, mitos, fábulas, leyendas; historias que, escuchando, leyendo o narrando, expresan lo que está y lo que no, propician el pensar, el conversar, el ser y después el convivir. De esta alquimia nace la escuela antes de vestir un sustantivo que cubra sus vergüenzas. La escuela, como espacio real y como tiempo subjetivo, significa una interrupción del mundo para la construcción de la experiencia de lo común.

La pedagogía de la interrupción toma como materia del pensamiento todo aquello que queda como margen, como resto inservible de la escena dominante. Porque las posibilidades de una escuela yacen allí, en el reverso de la 'transmisión de contenidos', donde la vida se cuece y donde se prepara todo aquello que luego viste de perplejidad el mundo. Porque una escuela no es lo que la define sino aquello que la excede; todos los fragmentos del mundo que acuden a ella y ya no respetan su especificidad histórica, sino que arrasan su configuración. (Scolnik, 2023)

La escuela como un espacio y un tiempo para que las nuevas generaciones saboreen *-sapere-* una ecología de saberes que les permitan decodificar el presente, que requieren para pertenecer y participar de lo cotidiano. La escuela es, para muchas infancias,

el único hogar donde conectarse con la cultura, sin wifi, hallarse y posicionarse, más allá de lo no cartografiable virtual, dentro de la trama común que es la historia; el legado, el testamento y testimonio que nos interrumpe en el diálogo entre Arsuaga y Millás, imaginando, ambos, nuestro *érase una vez* justo cuando una madre, antes de la historia, toma conciencia de su ocaso, comprende que no podrá acompañar a sus vástagos el resto de la senda y asume la responsabilidad –prólogo de la ética– de narrarles lo significativo, aquello que les alerte del peligro que significa estar vivos, el *arjé* de la existencia; la incertidumbre para, eones después, tras sendas transgresiones, curiosear como derecho en el espacio-tiempo interrumpido de la escuela.

Es significativo, y disculpen la interrupción en la interrupción que es la escuela, la etimología del palabra, con permiso del doctor Perera, «peligro». Piensen en cuando gateamos explorando con mirada de asombro. Con los seis sentidos ponemos el universo a prueba; incapaces de resistir la inquietud que nos provoca cualquier agujero negro, arriesgamos nuestros dedos tras el irresistible misterio que habita en los enchufes, o cuando nos zambullimos en las misteriosas profundidades del océano hasta descubrir el valor del aire. «Peligro» en latín sonaba *periculum*, y germinó de la raíz indoeuropea *-per*, que significa intentar o arriesgar. Intentando y arriesgando, aprendimos a protegernos, a evitar los riesgos y, con el tiempo, el *periculum* daría lugar al verbo latino *experiri*, del que viene la palabra «experiencia» que significa «cuando la vida te atraviesa». El peligro tiene que ver con aquello a lo que damos valor y, claro, nada vale más que la vida. Cómo preservarla nos enseñó la importancia de cooperar, de ayudarnos, de cuidarnos. Nos inspiró para imaginar una comunidad que nos protegiera del peligro que significa la soledad.

La vida misma no es más que un movimiento inestable y desigual: lo mostramos, no por algún documento autorizado, sino por la experiencia misma, que nos descubre de inmediato su mutabilidad y variedad. Quien observa atentamente su propio ser, verá que nunca es el mismo en ningún momento. Y quien se juzgue a sí mismo en una hora diferente de su vida, se encontrará casi otro hombre. Así, la constancia no reside en un rígido apego a una forma, sino en la habilidad para navegar en este flujo perpetuo. (Montaigne, 2007, p. 451)

La cultura que conecta a las nuevas generaciones con lo heredado es lo que, tal vez, los griegos acordaron como *Paideia*, aquello que debemos comprender para acceder al estatus político de la comunidad, la ciudadanía. El *zoon politikon* precisa aprender entre humanos, al ritmo en el que se educan los humanos, no a la velocidad de las pantallas. El acto de estudiar cuesta tiempo y esfuerzo; aprender es difícil, y bebe disciplina hasta el corazón de la botella. Terrible palabra que extiende su amenazante sombra en el parque de atracciones de la gamificación y las emociones, ecos melifluos de aquellas pedagogías blandas. Hoy, la escuela es cautiva de los modelos empresariales, es una institución clientelar, la *auctoritas* del magisterio se debilita entre ministerios. Lo que deja al profesorado vulnerable y vulnerado como entretenedor, incapaz del silencio y de la interrupción, generador de artificios, facilitador de simulaciones motivadoras y secuenciales al modo de los videojuegos, al servicio de las tecnologías heurísticas que imponen el tiempo en *streaming* y usurpan, con sus cantos de sirenas pixeladas en 3D, el espacio-tiempo para el acontecimiento, el encuentro y el reconocimiento.

El profesorado del siglo *xxi* no estudia, transforma contenidos que pululan por Internet en productos audiovisuales, es un manual de instrucciones de aplicaciones didácticas para que el alumno esté entretenido las seis horas que es secuestrado cada día, es un administrativo que evalúa y se autoevalúa en aplicaciones que envían datos que luego se transforman en gráficos y que terminan haciendo rankings, es un animador y un dinamizador, para que el alumnado se divierta en el aula y no sufra frustraciones, es un vigilante más de una sociedad disciplinaria (Foucault, 2009) cuya sublime función es mantener el orden ya no con la violencia, sino con los nuevos panópticos; las pantallas. (Martín y González, 2020, p. 160)

Interrupción roussoniana: no es la tecnología sino el contexto que la pervierte.

Hablemos de la escena final de la serie *Adolescence*: tras cuatro horas de plano secuencia, un padre en la habitación de su hijo encarcelado intentando comprender qué hizo mal. Nada. Infancias robadas, quebradas, despedazadas por un contexto que diseñaron los hermanos Lehman cuando transformaron las necesidades en instintos inventando el neoliberalismo, suprarrealidad

del capitalismo, leviatán evolucionado del miedo hobbesiano que, desde la psicologización, la matematización y la jurisprudencia nos culpabiliza de las consecuencias de un contexto predatorio, compulsivo, vanidoso e insaciable que nos expropia. La comunidad se despedaza entre las fauces de la inmunidad.

Esta pequeña canica azul flotando en el éter no nos soporta un instante más. Ni toda la taumaturgia profesada en el ciberespacio vale tanto con el credo implorando un paraíso como compensación. El asesinato de Jaime, en la serie *Adolescense*, resulta la crónica de una muerte anunciada que no solo borra una vida por vivir, además, como daños colaterales, destruye a una familia que no encuentra respuestas, condenada a seguir en el mundo, a pesar de todo. Este, quizás, sea el érase una vez de la ira de los mansos y el sentido de la pedagogía.

La escuela como interrupción reclama un magisterio que convierta en *spam* la verborrea de los *influencers* como hizo Sócrates frente a los sofistas y Sherezade durante las mil y una noches. Esa estrategia pedagógica de interrupción o de *cliffhanger*, miles de años antes de las plataformas de entretenimiento, convoca algo que aniquila el funcionamiento de los algoritmos de las redes sociales; el silencio (González Novoa y Perera Méndez, 2023), la pausa, tiempo subjetivo que invita a quien escucha a saborear, a pensar, responder, replicar, participar, proponer, inventar sobre los cimientos que sostienen nuestra memoria común.

Sin memoria no somos. Pensamos palabras y sin palabras ni memoria nos convertimos en el accesorio de una máquina. Cuando la pretensión era la contraria, se nos invita a sospechar que, tal vez, aquel robot checo seamos nosotros, los humanos deshumanizados desmemoriados, deseducados. Endeudados por la carencia de aquello que nos define más allá de la utilidad que proviene de lo biológico; el arte, nuestra capacidad estética y creativa que, junto a la ética, nos hace amables y convivenciales. Sin memoria, sin palabras, sin arte, no somos humanos.

Sin escuela no hay condición de porvenir. No olvidemos que «escuela» viene del griego *scholé*, que significa «ocio». Para los griegos, las horas de estudio, el tiempo dedicado al saber, era tiempo de recreo enfrentado al del servicio al amo o al dinero. El ocio frente al negocio. Aristóteles decía que el comienzo de toda buena acción era esa ociosidad que escudriña, reflexiona, comprende, crea, es decir, la que brinda la educación y la cultura.

Ese espacio para pensamiento y la conversación de calidad. Ese tiempo para el diálogo, el descubrimiento, la discusión intelectual. El lugar del cultivo de la amistad. «Cubiertas las necesidades básicas de la vida, la siguiente conquista social es el aprendizaje y el saber. Esta es la lección de los griegos: la escuela aunque sea obligatoria, nos hace libres (Vallejo, 2017, p. 12).

Si la cultura es la fuente donde saciarnos, la *imitatio*, el arte es la *creatio* donde proyectarnos, la *poiesis*. Pongamos nuestra mirada en el limitado tablero de ajedrez. Finitas casillas, reducidas experiencias provocan lo inesperado. «¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido entre el conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido entre la información?» (Elliot, 1963) ¿Cómo se calcula el acontecer? No hay guarismos ni *big data* que lo aguante. En el arte no se respira el tiempo, tampoco acomoda dimensión ni entiende de utilidad, solo hospeda la voluntad de procurar lo bueno y lo bello, o ambas a la vez. No entiende de rendimiento, ni de eficiencia, no existe actualización ni optimización. Es nuestra humana interrupción, la magia con la que seducimos al tiempo y a la misma propietaria de la guadaña. El arte se hace metáfora en el espejo de Alicia reflejando como artificial el plagio de los algoritmos y, sin la educación, no caben atajos. Interrumpimos, como en la *Autopista del Sur* de Cortázar, para testimoniar a los nuevos huéspedes de esta canica azul suspendida en el vacío, que la dicha no es teleológica, que, como reza Machado, hacemos camino al andar. Y que en la inmunidad no somos más que títeres, que solo creamos, siguiendo al poeta sevillano, cuando lo hacemos juntos, en comunidad.

Resta, en este capitular de la posada de las pedagogías heréticas, lo que nos define imprevisibles, incalculables, como subjetividades, la sonrisa, la risa de Mona Lisa. El humor que defiende Baskerville en la biblioteca de *El Nombre de la Rosa*. La comedia nos humaniza porque nos acoge como imperfectos o perfectibles, como «casi algo», como «parte de». Educables. Interminables, interrupciones, inevitables. No programables, seres heraclitianos, afluentes espontáneos del río de la memoria.

No podemos claudicar en la exactitud, aunque admiremos al imaginador de *Blade Runner*, la vida no es aprehensible del todo. Novalis lo esbozó, las estrellas iluminan, pero son inalcanzables, los límites de la ciencia son nuestra incertidumbre, justo lo que conversaron en Estocolmo Heisenberg y Bohr, frizando el desa-

rollo del esperpento nuclear entre americanos y europeos, ambos, temiendo trascender no como los padres de la física cuántica, sino como los dueños del mayor cementerio de la historia. Los profetas del colorín colorado. Como recita el poeta Mestre, no hay escuelas en los cementerios. Grabado en las raíces del arte, en la escuela de nuestra nostalgia, tres versos cierran este pliego. No matarás, no matarás, no matarás. O, dicho para los algoritmos adictos a nuestros recuerdos, no copiarás, no copiarás, no copiarás.

Un falsificador puede imitar el gesto del pintor, o el estilo de un escritor, y hacer imperceptible su diferencia, pero jamás podrá hacer suya su obsesión, lo que los obliga a volver sin descanso hacia ese silencio donde están grabadas las primeras improntas. (Dufourmantelle, 2022, párr. 3)

Este libro rescata la vibración desesperada del arte que resiste a los programas heurísticos de plagio como contraprogramación de lo útil, efectivo y operativo, como lo contrario, en un agonismo que no niega la tecnología, pero tampoco se deja copiar ni sustituir por ella. La trasciende. La inspira. La educa.

No hay escuelas en los cementerios ni en los algoritmos. Solo la educación como interrupción, entre el arte y la tecnología, puede crear un futuro donde sea imposible imaginar el sufrimiento de nadie.

Referencias

- Andrejevic, M. (2012). Ubiquitous surveillance. En K. Ball, K. D. Haggerty & D. Lyon (eds.), *Routledge handbook of surveillance studies* (pp. 91–98). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203814949.ch1_3_b
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Arsuaga, J. L. y Millás, J. J. (2022). *La muerte contada por un sapiens a un neanderthal*. Alfaguara.
- Baudrillard, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Baudrillard, J. (1994). *La violencia del mundo*. Paidós Ibérica.
- Baudrillard, J. (2006). *La Agonía del Poder*. Círculo de Bellas Artes
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. OUP Oxford.

- Čapek, K. (2016). *R.U.R. (Robots Universales Rossum)*. Alba.
- Castoriadis, C. (1996). *El ascenso de la insignificancia*. Cátedra.
- Clausewitz, C.von (2014). *De la Guerra*. La Esfera de los Libros.
- Costa, F. (2017). Omnes et singulatim en el nuevo orden informacional. Gubernamentalidad algorítmica y vigilancia genética. *Poliética. Revista de Ética e Filosofía Política*, 5(1), 1–22.
- Dick, P. K. (2002). ¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas? (J. M. Palla-rés, trad.). Minotauro. (Obra original publicada en 1968).
- Domínguez, D. J. y Domínguez, M. (2023). Panoptismo digital y gubernamentalidad algorítmica. Una mirada desde la Teoría social. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 12(2), 249-277. <https://dx.doi.org/10.5209/ltld.83864>
- Dufourmantelle, A. (1 de julio de 2022). *Invitación*. Revista Adynata. <https://www.revistaadynata.com/post/invitaci%C3%B3n-anne-dufourmantelle>
- Eliot, T. S. (2014). *La tierra baldía / Cuatro cuartetos*. Cátedra.
- Fabris, A. (2015). Ethical issues in internet communication. En L. Canto-ni & J. Danowski (eds.), *Communication and technology* (pp. 365-382). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110271355-020>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freud, S. (2010). *El malestar en la cultura* (J. L. Etcheverry, trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1930).
- González Novoa, A., & Perera Méndez, P. (2023). How to imagine a new community from science fiction: A pedagogical dramaturgy of silence, for a slow education. *Education Sciences*, 13(8), 841. <https://doi.org/10.3390/educsci13080841>
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus*. Debate.
- Haraway, D. J. (1985). *Manifiesto cyborg*. Kaótica Libros.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger (Ed.), *Conferencias y artículos* (pp. 9-37). Serbal.
- Landri, P. (2019). *Digital governance of education*. Bloomsbury Academic.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Martín Hurtado, M. D. y González Novoa, A. (2020). ¿Influencers o maestros?: Políticas educativas desde la hiperrealidad. En M. González-Delgado, M. Ferraz Lorenzo y C. Machado-Trujillo (eds.), *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945–2018)* (pp. 155-162). FahrenHouse.

- Montaigne, M. de. (2007). *Ensayos*. Cátedra.
- Orwell, G. (2018). 1984. DeBolsillo
- Renan, E. (1976). *El porvenir de la ciencia*. Doncel.
- Rouvroy, A. y Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación. ¿La disparidad como condición de individuación a través de la relación? *Adenda Filosófica*, 1(diciembre), 88-116.
- Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Scolnik, S. (30 de octubre de 2023). *El desconcierto metódico: Lectura de Pedagogía de la interrupción de Silvia Duschatzky*. Revista Ají. <https://www.revistaaji.com/sobre-pedagogia-de-la-interrupcion-silvia-duschatzky/>
- Shakespeare, W. (2001). *Coriolano* (J. M. Díez, trad.). Espasa Calpe. (Obra original publicada en 1608).
- Sloterdijk, P. (2005). *Sobre la mejora de la Buena Nueva*. Siruela.
- Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo II. La desorientación*. Hiru.
- Swift, J. (2000). *Los viajes de Gulliver* (Á. de la Fuente, trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1726).
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Vallejo, I. (2017). *Alguien habló de nosotros*. Contraseña.
- Virilio, P. (1994). *The vision machine*. British Film Institute/Indiana University Press.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor: entrevista de Philippe Petit*. Cátedra.
- Virilio, P. (2007). *Speed and politics*. Semiotext(e).
- Virilio, P. (2010). *El accidente original*. Amorrortu.
- Wallerstein, I. (1994). The Agonies of Liberalism: What Hope Progress?, *New Left Review* 1/204, March-April 1994. <https://doi.org/10.64590/vtn>
- Žižek, S. (2005). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Akal.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

Sobre los coordinadores

M^a Lourdes González Luis (Kory). Doctora en Pedagogía. Catedrática de Universidad (CU) de la Universidad de La Laguna. Co-directora del CEILAM (Centro de Estudios Interdisciplinares Latinoamericanos de la Universidad de La Laguna). Directora del Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados de la ULL. Investigadora del grupo de investigación PEDACRI (Pedagogía crítica) de la ULL. Miembro de la Cátedra Internacional de Hermenéutica Crítica (HERCRITIA).

Andrés González Novoa. Doctor en Educación y licenciado en Pedagogía, su trayectoria se sitúa en la intersección de pedagogías críticas, historia de la educación, pedagogía social, oralidad, artes escénicas y educación intercultural. Su investigación y docencia exploran cómo la educación puede ser un espacio de resistencia, inclusión y transformación, integrando teoría y práctica en contextos sociales diversos. Ha liderado proyectos internacionales, coordinado programas culturales y promovido la lectura infantil y juvenil como herramientas de emancipación. Comprometido con la construcción de comunidades críticas y creativas, combina innovación pedagógica, transferencia social y liderazgo académico, defendiendo una educación que forme ciudadanía consciente, resiliente y capaz de enfrentar los desafíos de la era digital con pensamiento crítico y sensibilidad ética.

María Daniela Martín Hurtado. Pedagoga (2019) con Máster de Estudios Pedagógicos avanzados (2022), ambos de la Universidad de La Laguna y actual doctoranda en Educación por la Universidad de Salamanca. Estudiante de Derecho en la ULL. Profesora sustituta del área de Teoría e Historia de la Educación de la ULL desde el año 2021, investigadora del grupo «Pedagogía Crítica» (PEDACRI-ULL), y profesora del programa de pedagogía narrativa penitenciaria «Palabras Prisioneras» en el Centro Penitenciario Tenerife II.

Pedro Perera Méndez. Doctor en Educación. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL. Miembro-investigador del Grupo de Investigación «Pedagogía Crítica (PEDACRI)».

Líneas de Investigación centradas en la construcción de la ciudadanía. La educación como hecho político. Política y Ética de la Educación y Educación de la Política y de la Ética.

Las investigaciones se vinculan al campo de interés de la participación social, la política, el gobierno abierto, la justicia social y conformación de ciudadanía. Publicaciones y comunicaciones en múltiples revistas y libros y en distintos congresos tanto nacionales como internacionales desde visiones pedagógicas y filosóficas.

Juan José Sosa Alonso. Doctor en Psicología y Doctor en Educación. Profesor Permanente Laboral en Didáctica y Organización Escolar (ULL), con amplia experiencia como docente no universitario, ocupando varios puestos entre 1988 y 2019. Ha desempeñado funciones de asesoramiento en innovación educativa, atención a la diversidad y tutoría, además de ejercer como Técnico de Renovación de las Enseñanzas en Canarias. Profesor universitario desde 2003, a tiempo completo desde 2019, y Secretario de la revista *Curriculum* desde 2013. Su investigación se centra en didáctica, orientación, tecnologías aplicadas a la educación y, más recientemente, en la justicia educativa. Miembro de los grupos PEDACRI, POSASUE, EDULLAB y del equipo internacional sobre Educación no Afirmativa (Åbo Akademi, Finlandia).

Índice

Ante scriptum

Digitalización y sedentarismo intelectual: controversias y desafíos.	9
---	---

Parte 1. Lo educativo, lugar de construcción de subjetividades

1. La pedagogía: enfoque pasado, presente y futuro	21
Introducción	21
Algunas pinceladas de la historia de la educación	23
Teorías educativas	24
La educación en la actualidad. Retos y problemas	28
Reflexiones acerca de la educación	30
Conclusiones	36
Referencias	36
2. Los procesos de subjetivación entre analíticas y plataformas digitales	41
Introducción	42
¿Cuál es el sentido de la educación? ¿Para qué sirve?	43
¿Qué efectos está provocando esta concepción empobrecida (y empobrecedora) de la educación?	47
Aprendizaje <i>versus</i> subjetivación ¿por qué la educación no se colma con el «solo aprendizaje»?	51
Conclusión ¿es posible una enseñanza educativa entre plataformas digitales?	57
Referencias	58
3. La inteligencia artificial en la formación de docentes normalistas, ¿desarrollo o limitación del pensamiento humano?	63
Introducción	64
Método.	65
Antecedentes	65

1. El inicio: 1950-1980	66
2. Avances y desafíos: 1980-2020	67
3. La era moderna de la IA 2020-actualidad.	67
Pertinencia del estudio.	69
Contexto de la investigación	70
Perspectiva teórica	70
Inteligencia humana	71
Inteligencia artificial.	72
Formación docente	73
Ética y formación profesional	74
Perspectiva metodológica.	74
Resultados	76
Narrativas sobre el uso de la IA	76
Narrativa de Alberto	76
Narrativa de Javier.	77
Narrativa de Adelfa	79
Narrativa de Karla	80
Discusión/Conclusiones	81
Referencias.	83
 4. La educación artística como resistencia a la descorporeidad: danzar para convivir.	 85
Introducción	86
Marco teórico.	87
Objetivos	90
Metodología.	91
La danza como resistencia a la descorporeidad	91
La corporeidad como identidad y alteridad	91
Cuerpo orgánico, cuerpo digital, cuerpo danzante: intersecciones, diálogos y resistencias	 93
Danza en la escuela: corporeizar el conocimiento	95
La importancia de la educación artística en el desarrollo integral del alumnado	 95
Dos experiencias de intervención pedagógica: danzar para convivir	 97
Discusión.	99
La danza se revela.	99
Conclusiones	102
Danzar para convivir entre el mundo físico y el digital.	102
Referencias.	103

Parte 2. La mirada crítica desde la perspectiva de género

5. Estereotipos de género y sentido común en el entorno digital: la redefinición del patriarcado	109
Tecnologías, desdemocratización y neoconservadurismo . .	110
La importancia de los imaginarios sociales y sus claves políticas	111
El mundo real versus el mundo virtual.	113
El mundo virtual de las nuevas tecnologías:	
la cotidianidad y la historia	114
La resignificación de los estereotipos y la política de los «grupos de interés»	115
La absorción de los discursos emancipadores.	116
La alianza del neoliberalismo y el neoconservadurismo en las nuevas tecnologías	118
Las nuevas tecnologías y el declive de ciertos discursos emancipatorios.	120
Las claves del contradiscurso de las nuevas tecnologías	121
La recreación del sentido común y el feminismo	123
La historia zigzagueante del feminismo	124
A manera de conclusión	125
Referencias.	127
6. Nuevas perspectivas pedagógicas: subjetividades digitales en la reconfiguración del género	129
Tecnopedagogías y su impacto en la desigualdad y brecha digital	130
Tecnoviencia: cómo la digitalización perpetúa la violencia contra las mujeres.	137
Espacios digitales y la configuración de subjetividades subalternas	143
A modo de conclusión.	147
Referencias.	148
7. De la eclosión feminista de la diferencia a la inclusión de las filósofas en la Educación Secundaria	149
Notas aclaratorias	150
Notas introductorias	151
Sobre la LODE (julio de 1985)	151
Sobre la LOGSE (octubre de 1990)	153

Sobre la LOE (mayo de 2006)	158
Sobre la LOMCE (diciembre de 2013)	161
Sobre la LOMLOE (diciembre 2020)	163
A modo de conclusiones	167
Referencias.	167
 8. Aportes desde el giro decolonial al proyecto pedagógico crítico y su sentido coeducativo.	171
Introducción	172
Contexto vital y compromiso político situado	173
Fundamentación teórica	176
Enfoque metodológico del proceso formativo transformador. Sentido del proceso pedagógico emancipatorio y significaciones del ejercicio narrativo.	182
Análisis de la experiencia de educativa. Ejercicios formativos configuradores del proceso	185
Conclusiones y prospectiva de avance.	189
Referencias.	191
Bibliografía	191
Legislación	195
 Parte 3. Lo pedagógico, visiones ético-políticas	
 9. Desafíos de la pedagogía en la sociedad digital: igualdad y participación democrática	199
Introducción	200
Desafíos y oportunidades de la pedagogía en la era digital	203
Educación digital: impactos en la subjetividad.	206
Democracia y educación: la pedagogía crítica como motor de cambio	210
Perspectivas futuras.	213
Conclusiones	217
Referencias.	219
 10. Los laboratorios mayéuticos: espacios dialógicos en la escuela para la promoción de la ciudadanía crítica.	221
Introducción	222
Danilo Dolci y la educación como compromiso democrático	223
El enfoque mayéutico recíproco	224

La reciprocidad	225
La centralidad de las preguntas	225
La valorización y el reconocimiento de las competencias, conocimientos y capacidades de las personas y de las comunidades	226
El potencial transformador del «soñarse recíproco»	227
La estructura mayéutica	228
La comunicación	228
Los laboratorios mayéuticos	229
Los laboratorios mayéuticos en la escuela	233
El impacto y los desafíos de los laboratorios mayéuticos	237
Referencias	239
 11. Educación para la democracia: tensiones y desafíos frente al avance de la derecha en ámbitos digitales.	243
Introducción	244
El escenario latinoamericano y las nuevas formas de violencia	246
Pedagogías de la crueldad en el mundo digital: un análisis de caso	249
Análisis de las prácticas discursivas de la ultraderecha.	252
A modo de cierre	258
Referencias.	260
 12. Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social.	263
Desarrollo	264
Vínculos nuevos o nuevos modos de vinculación.	268
Por un cambio en la mirada	273
A modo de cierre	279
Referencias.	280
 <i>Post scriptum</i>	
Conexiones y desconexiones: de la originalidad de la palabra al plagio de los guarismos	283
Del papiro al píxel: saberes que piensan, saberes que repiten	284
Educación y algoritmos: ficciones del yo en la era de la gubernamentalidad digital	287
Después del futuro: notas para una insurrección frágil	294

No copiarás. Pedagogía contra el olvido o la memoria que interrumpe.	299
Referencias.	304
Sobre los coordinadores	307

Educación y resistencia en la era digital

Pedagogía crítica y nuevas subjetividades

Educación y resistencia en la era digital: pedagogía crítica y nuevas subjetividades propone una reflexión colectiva sobre los desafíos y posibilidades que surgen en la intersección entre educación, tecnología y política. Parte de una constatación: la digitalización no solo transforma la comunicación y la producción de conocimiento, sino que reconfigura subjetividades, erosiona vínculos y tensiona democracia, equidad y ciudadanía crítica.

La obra se organiza en tres apartados. El primero examina cómo digitalización, inteligencia artificial y plataformas modifican la enseñanza y el aprendizaje. Los capítulos ofrecen una lectura plural que incluye la revisión histórica de la pedagogía, el análisis de la IA en la formación docente y la educación artística como espacio de resistencia ante la *descorporeidad* y lo virtual.

El segundo, centrado en la perspectiva de género, analiza cómo la cultura digital reproduce estereotipos, exclusiones y violencias, y a la vez abre vías de transformación. Del patriarcado digital a la reivindicación de filósofas en el currículo y los aportes del pensamiento decolonial y feminista, urge repensar la educación como espacio de equidad, cuidado y emancipación.

El tercero explora la dimensión política, donde se disputan los sentidos de la educación en la era digital: pedagogía crítica y ciudadanía activa, discursos reaccionarios en redes, tensiones entre democracia y manipulación y heridas subjetivas de la pandemia. Con enfoque plural e interdisciplinar, el libro invita a pensar educación y tecnología como escenarios de resistencia y emancipación.

Los coordinadores integran el grupo **PEDACRI (Pedagogía Crítica)** de la Universidad de La Laguna, dedicado a la investigación en educación desde una perspectiva crítica, con énfasis en justicia social, inclusión, ética y prácticas emancipatorias. Sus líneas abarcan pedagogía, política, filosofía y educación en contextos de exclusión, además de cuestiones de identidad, género, poscolonialismo y memoria histórica. PEDACRI participa en proyectos internacionales como **PIPE**, orientado a la inclusión de migrantes, y **Erasmus+ The Chrysalis and the Butterfly**, sobre pedagogía penitenciaria. Forma parte de la red **EUTIC**, de la sección pedagógica de la Cátedra de Hermenéutica Crítica (*Paideia*) y coordina el **Centro de Estudios Interdisciplinarios de América Latina (CEILAM)**, consolidando una amplia trayectoria en redes de investigación crítica.