

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 Kirschener, 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 «tecnicalidad» (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.