

Pedagogía de las cosas
Quiebras de la educación de hoy

Ángel García del Dujo (coord.)

Pedagogía de las cosas

Quiebras de la educación de hoy

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*

Primera edición: agosto de 2022

© Ángel García del Dujo (coord.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19312-00-6
Depósito legal: B 15893-2022

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

| | |
|--|----|
| No es posible un mundo sin cosas, tampoco la educación | 13 |
| ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO | |

BLOQUE I

| | |
|--|----|
| Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos | 23 |
| JAUME TRILLA BERNET, MARÍA LOZANO ESTIVALIS, ANTONI TORT BARDOLET | |

| | |
|--|----|
| La materialidad en la pedagogía reggiana | 63 |
| MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ | |

| | |
|--|----|
| De la documentación a través de imágenes al objeto pedagógico. | 69 |
| ISABEL CARRILLO FLORES | |

| | |
|---|----|
| Cosas que importan en la Educación Infantil | 75 |
| ANA CASTRO ZUBIZARRETA | |

| | |
|--|----|
| APE-Educación UCM: una pedagogía del espacio en Educación Superior. | 81 |
| CAROLINA FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL, M. JOSÉ ALBERT GÓMEZ | |

| | |
|--|----|
| La magia de lo inefable en cuestiones educativas | 87 |
| JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO | |

| | |
|--|----|
| La pedagogía de las cosas, un nombre viejo para una vieja idea | 93 |
| GONZALO JOVER OLMEDA | |

| | |
|---|-----|
| Los objetos en la educación para el desarrollo sostenible | 99 |
| GLADYS MERMA-MOLINA | |
| La materialidad en educación: pedagogía holística y aprendizaje experiencial | 105 |
| ITAHISA PÉREZ-PÉREZ | |
| La importancia de la arquitectura escolar: los ambientes de aprendizaje como recurso pedagógico | 111 |
| ROBERTO SANZ PONCE | |
| Personas que migran, objetos que se reubican. Apuntes para la pedagogía de las cosas desde una perspectiva intercultural. . . | 117 |
| TOMÁS SEGARRA ARNAU | |
| Los cuentos en la escuela como instrumento de creatividad y aprendizaje | 123 |
| M. CONCEPCIÓ TORRES SABATÉ | |
| Proyección educativa del espacio montessoriano y la <i>self-determination theory</i> (Sdt). | 131 |
| MARÍA PAULINA VIÑUELA HERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ | |

BLOQUE II

| | |
|---|-----|
| El cuerpo y las cosas en educación | 139 |
| CLARA ROMERO-PÉREZ, JOAQUÍN ESTEBAN-ORTEGA, JORDI PLANELLA-RIBERA | |
| El habitar de los cuerpos. De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia. | 173 |
| ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS | |
| Emociones reales versus «desemociones» virtuales. Las pedagogías sensibles y el metaverso | 179 |
| ROCÍO CRUZ DÍAZ | |
| Nos pusieron a mamar, nos ayudaron a ponernos de pie y aprendimos a comunicarnos: nos hicimos humanos | 185 |
| JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO | |
| Sentido, sensibilidad, sentimientos y emociones. Pedagogía sensible y aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19 | 191 |
| M. ^a DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR | |

| | |
|--|-----|
| La vulnerabilidad: una oportunidad para preguntarnos por el sentido de la educación. | 197 |
| MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO | |
| El drama educativo de un cuerpo negado. Cosa personal. | 203 |
| FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS | |
| Concienciar y preparar el 75.º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 - 2023) y su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) | 209 |
| M. DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT | |
| El cuerpo como sujeto. | 215 |
| MIQUEL MARTÍNEZ MARTIN | |
| El sabor de la participación infantil y adolescente: el valor de los espacios performativos hechos de cuerpos y acción | 221 |
| TANIA MATEOS BLANCO | |
| Educar desde de la potencialidad | 229 |
| ANNA MONZÓ MARTÍNEZ | |
| Disquisiciones dramáticas: elogio del cuerpo | 235 |
| LUIS NÚÑEZ-CUBERO | |
| Hacia una pedagogía ecosensible | 241 |
| MARINA PEDREÑO PLANA, MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ | |
| Sin experiencia del mundo, ¿podrá la humanidad preservarse? | 247 |
| JUAN A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ | |

BLOQUE III

| | |
|---|-----|
| La materialidad de lo digital en educación | 255 |
| ALBERTO SÁNCHEZ-ROJO, JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ, JUDITH MARTÍN-LUCAS | |
| El aula del futuro en la Europa del siglo XXI: de la teoría y la práctica, de lo digital y lo físico. | 287 |
| LAURA ALONSO DÍAZ | |
| La materialidad de las redes sociales en la educación | 295 |
| TANIA ALONSO-SAINZ | |
| La otra materialidad de las cosas y sus posibles efectos. | 301 |
| ISABEL ÁLVAREZ CÁNOVAS | |

| | |
|--|-----|
| Del pensamiento crítico en tiempos de «realidad disminuida» . . . | 307 |
| MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA, MONTSERRAT PAYÁ SÁNCHEZ | |
| Envolver de contenido educativo el uso de la tecnología en el aula universitaria | 313 |
| ÁFRICA M. CÁMARA ESTRELLA | |
| ¿Qué nos hace humanos?: nueva materialidad pedagógica en el contexto educativo actual | 319 |
| MACARENA DONOSO GONZÁLEZ | |
| Para una pedagogía de/con las tecnologías digitales | 325 |
| BERNARDO GARGALLO LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN BELLVER MORENO | |
| El papel pedagógico y mediador de la familia en el uso de las tecnologías | 331 |
| CARMEN ORTE SOCIAS | |
| Pensar en la educación desde la teoría en un mundo hiperconectado | 333 |
| EDUARDO S. VILA MERINO, J. EDUARDO SIERRA NIETO, CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN | |
| BLOQUE IV | |
| Manifestaciones, prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas | 341 |
| BIANCA THOILLIEZ, FRANCISCO ESTEBAN-BARA, DAVID REYERO-GARCÍA | |
| El doble fin de la tarea educativa del docente: aprender a ser feliz y mejorar como persona | 377 |
| JOSU AHEDO RUIZ | |
| Educar la memoria | 383 |
| MARÍA GARCÍA AMILBURU | |
| La competencia emocional como herramienta evolutiva de la pedagogía de las cosas | 389 |
| M. INÉS MARTÍN GARCÍA | |
| Del déficit de naturaleza: hacia una pedagogía de las cosas de la naturaleza | 395 |
| JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ | |
| Los colegios mayores como espacios educativos | 403 |
| CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN | |

| | |
|---|-----|
| El diálogo y la escucha como manifestación del amor por las cosas: el maestro como inspirador | 409 |
| PILAR PLAZA DE LA HOZ | |
| ¿Dónde hacer realidad la pedagogía de las cosas? Pensemos en un Museo del Juguete | 413 |
| MIGUEL A. SANTOS REGO, MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO | |
| Sobre una pedagogía relacional y creativa de las cosas humanas | 419 |
| CARMEN URPI GUÈRCIA | |
| La educación en las cosas y las cosas de la educación | 425 |
| MONTSERRAT VARGAS VERGARA | |

No es posible un mundo sin cosas, tampoco la educación

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO
Universidad de Salamanca

No es la primera vez que la Universidad de Salamanca acoge el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lo hizo en 1983, al año de su nacimiento, con una reflexión muy abierta sobre el concepto, ámbitos y modos de entender la educación, bajo el título *El problema de la educación*. Volvió a acogerlo en 1992, centrado en este caso en la cuestión metodológica de uno de esos ámbitos, con el título *La educación no formal: metodologías de investigación*. Y lo acogió de nuevo en 2006, poniendo la lupa en *Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ahora, nada menos que en su ya XL aniversario, la reflexión y el debate, que tendrán lugar del 13 al 16 de noviembre, aquí en Salamanca, versarán sobre el papel que silenciosamente desempeñan las cosas en los procesos de educación de los sujetos y el que ya están teniendo, no tan calladamente, las llamadas «no-cosas» de este nuestro tiempo. A este propósito quiere responder precisamente el título y el subtítulo de esta obra: *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*.¹

Como es tradición en este foro académico, el tema fue propuesto por el Comité Organizador en el último seminario prepandemia, celebrado en Torremolinos (Málaga) en 2019. Y quedó estructurado en el primero pospandemia (Madrid, 2021) en cuatro ponencias, que han recibido las adendas pertinentes.

1. En conjunto, título y subtítulo juegan con una hipótesis latente que formulo aquí en interrogante: si cosas y no-cosas crean mundos, configuran identidades y conforman mentes, ¿a qué se debe el gran interés y apego del momento por las no-cosas, en paralelo con el no menor desapego y hasta desprecio por las cosas? Paradojas de la doble faz de este nuestro mundo que alumbran y aconsejan otros temas, otras perspectivas de análisis, otras prácticas, otros modos de pensar y hacer (la teoría de) la educación.

La primera ponencia –*Lo material en la educación*, elaborada por María Lozano Estivalis (Universitat Jaume I), Antoni Tort Bardolet (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) y Jaume Trilla Bernet (coord.) (Universitat de Barcelona)– viene a ser el marco general que identifica, clasifica e interpreta la presencia de los elementos materiales en los procesos educativos. Partiendo de un repertorio de ejemplos, casos concretos en los cuales lo material tiene un papel muy explícito y de primer orden, pasa a ordenar la imprescindible e inevitable presencia de lo material tanto en los procesos educativos como en los discursos pedagógicos. Para terminar, incluye un elenco de cuestiones no menores sobre lo que puede significar este componente constituyente de lo que llamamos educación, pues «no es igual partir de una idea de lo material como instrumento para la acción educativa que entenderlo como una condición misma del hecho educativo». La concepción positivista de las cosas deja paso a una interpretación relacional en la que sujetos y objetos se van haciendo mutuamente, siendo lo material algo más que un instrumento o escenario donde tiene lugar la educación.

Este será, pues, un principio básico de los nuevos materialismos con potencialidad suficiente para obligar a repensar y reconducir los modos de ver y de hacer educación. Y como tal se erige desde el principio en *leitmotiv* de la reflexión y el debate de todo el seminario. El mundo se compone de cosas. Son ellas las que van construyendo nuestra identidad, nos proporcionan estabilidad y coherencia, y en ellas queda escrita nuestra historia. Son ellas las que nos hacen terrenales, temporales, espaciales: los objetos, los espacios que crean, los tiempos que requieren y que imponen, los sentimientos que provocan, los movimientos que incitan y permiten, las acciones que sugieren, los cuerpos y las mentes que modulan. Aunque nosotros solo veamos su utilidad y su eficacia, su instrumentalidad; su capacidad técnica, no su potencial experiencial o mental. Y no solo por su estructura, formas y colores, también por la materia de su materialidad. Con frecuencia les negamos el ser y el hacernos lo que fuimos y lo que somos. Mentes corpóreas. Mentes de cosas. Acaso solo cosas.

El cuerpo como cosa es precisamente el punto donde pone el foco la segunda ponencia, *El cuerpo y las cosas en educación*, elaborada por Joaquín Esteban Ortega (Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid), Jordi Planella Ribera (Universitat Oberta de Catalunya) y Clara Romero Pérez (coord.) (Universidad de Sevilla). Lo hace combinando ideas y postulados procedentes de diferentes disciplinas, tradiciones y corrientes de pensamiento, si bien predomina una hermenéutica de la ambivalencia en la que entró el cuerpo en la tardomodernidad «como una objetualización con finalidad de dominio, sí, pero también como un escenario adecuado donde reivindicar la memoria, la diferencia, la sensibilidad, las emociones y la compasión».

Los diferentes enfoques contienen, sin embargo, un núcleo ordenador común: la educación como acción encarnada, corporeizada, y, por ende, en diálogo sensorial con las cosas. Previamente, la ponencia presenta las claves que explican el interés renovado por el cuerpo y lo material en las agendas de la investigación social. Y finaliza con una reflexión sobre las pedagogías sensibles que buscan el despertar de la vida en el sujeto de la educación.

Contra las fantasías de una pedagogía desmaterializada, descorporeizada, en línea con este nuestro mundo informacional y cómputo, convendría proclamar cuanto antes que sin cuerpo no hay educación; lo contrario es caer en la trampa, por ejemplo, de pensar que todo lo que se aprende en la vida, o en el aula, no solo se puede trasladar fácilmente, sino también ser aprehendido de igual modo en el escenario digital. De sabiduría experiencial, además de científica, cabría calificar las palabras de Aldridge (2022) a este respecto: «My knowing is not a matter of having extracted words from the page as “information,” but to have seen those words on that page in dappled sunlight under the shade of a particular tree, and to have rested my head on the shoulder of the one who read them to me».²

Este es precisamente el objeto de reflexión de la tercera ponencia, *La materialidad de lo digital en educación*, elaborada por Judith Martín Lucas (Universidad de Salamanca), Juan García Gutiérrez (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Alberto Sánchez Rojo (coord.) (Universidad Complutense de Madrid). Señala el predominio en la literatura científica de una interpretación del mundo digital en términos de desmaterialización y descorporeización, procesos de información y cómputo. En palabras de Byung-Chul Han (2021), estaríamos en plena transición de la era de las cosas a la era de las no-cosas; habría terminado la edad de las cosas.

Defiende la ponencia, sin embargo, que el orden digital no viene definido por la inmaterialidad, sino por un nuevo tipo de materialidad que «surgiría de la interacción dinámica entre el mundo y la inteligencia humana, que elabora determinada «fisicalidad» a fin de darle un significado concreto, aunque sea ajeno a lo que podamos ver, oír, tocar, oler y/o saborear». Un nuevo concepto de materialidad (Latour, 2007) que se corresponde con el proceso más amplio de reontologización y resignificación que está conociendo el mundo. Ocurriría aquí algo parecido a lo que sucede con las nociones de tiempo y espacio en los escenarios virtuales, que en verdad no desaparecen –¡no podrían

2. Traducción propia: «Mi conocimiento no es una cuestión de haber extraído palabras de la página como «información», sino de haber visto esas palabras en esa página a la luz del sol moteado bajo la sombra de un árbol en particular, y haber apoyado mi cabeza en el hombro de quien me los leyó» (Aldridge, 2022).

hacerlo!-, por más que coloquialmente nos expresemos en esos términos, sino que se reconfiguran conceptualmente (García, 2009). Y no es lo mismo, en educación, una u otra interpretación; ni en los modos de concebir la educación ni a la hora de implementar prácticas educativas, tampoco a efectos de diseño, estructura y funcionamiento de los espacios *online*. Pensar el orden digital de la manera que lo hace la interpretación dominante, también en educación, es caer en la trampa de considerar que hay un segundo orden, otro espacio o mundo, el espacio virtual, al margen del espacio real, error que se arrastra desde los inicios de esta tecnología y que está en el origen de los malos usos, prácticas e interpretaciones que de ella viene haciendo la pedagogía. Ha sido Luciano Floridi (2014), hablando de vida y mundo *onlife*, quien ha resuelto acertadamente esta trampa conceptual.

Finalmente, la cuarta ponencia –*Manifestaciones, prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas*, elaborada por Francisco Esteban Bara (Universitat de Barcelona), David Reyero García, (Universidad Complutense de Madrid) y Bianca Thoilliez Ruano (coord.) (Universidad Autónoma de Madrid)– hace una lectura en positivo de una perspectiva que viene siendo ignorada, atropellada y ocultada de manera persistente y progresiva por la razón ilustrada, y también la postmoderna.³ Esa perspectiva es la del amor por las cosas, amor que ya proclamaran mentes excelsas, precisamente conformadas por sus cosas.

Neruda «ama las cosas loca, locamente». Las unas y las otras. Todas. Amor que es visual y táctil, sensual. Gloria Fuertes se entusiasma y enternece cuando siente que a «las cosas, nuestras cosas, les gusta que las quieran; a mi mesa le gusta que yo apoye los codos, a la silla le gusta que me siente en la silla». Y Antonio Machado sentencia: «Solo recuerdo la emoción de las cosas, y se me olvida todo lo demás». Sin olvidar a Borges, que, en su decir que las cosas «durarán más allá de nuestro olvido», además de generarnos sentimientos oceánicos, proporciona claves de entendimiento de la interpretación arendtiana, entre educativa y pedagógica, que hace la ponencia sobre las cosas y el amor por ellas: como legado intergeneracional «cuyos contenidos no siempre se manifiestan en el currículum escolar, sino que lo hacen en otros lugares y a través de otras prácticas no docentes... y que también presentan sus propias responsabilidades... y sus propias capacidades de agencia (las cosas, incluida la propia naturaleza, están ya lejos de ser objetos pasivos... para convertirse en un importante actante sobre lo que so-

3. No ignoramos la consideración por las cosas de algunas corrientes de la pedagogía moderna, interpretando sobre todo su potencialidad en sentido metodológico y didáctico; casi dos siglos después, el interés por las cosas adquiere un sentido mucho más amplio en el mundo de la educación y en el de la vida.

mos)». Merece ser reseñado en este sentido el análisis, ahora netamente pedagógico, que presenta de la relación del ser humano con la naturaleza en términos de apego, de vinculación «que no es primariamente racionalista, sino cultural», aunque yo hablaría mejor de vinculación de sentimiento⁴ y hasta me atrevería a calificarla de vinculación no solo primariamente sentimental, sino sentimentalmente primaria.

Bien puede verse esta ponencia como el corolario que venían anunciando las ponencias anteriores, pues acoge y explicita distintas manifestaciones, prácticas diferentes y responsabilidades diversas derivadas de un mismo planteamiento transversal a todas ellas. No siendo las menores las de orden político y estético, afectando ambas a la gestión de lo público, porque también ahí se hace y se juega la educación en positivo.

Una última consideración. Al proponer este tema para reflexión y debate del seminario,⁵ nunca fue nuestra intención tratar las cosas como objetos o instrumentos al servicio y desde la atalaya de la *res cogitans*; tampoco lo fue apoyarnos ahora, con análoga pretensión de primacía, en la *res extensa*. Ni dualismos, ni determinismos, que suelen responder a artificios conceptuales y metodológicos producto de los límites de la razón humana, cuando no obedecen directamente a intereses de determinados grupos, corrientes y colectivos. A este respecto, todas las ponencias concuerdan en que «de alguna manera hemos de pensar de otra forma una nueva pedagogía de las cosas». Esa otra forma está en estrecha conexión con la respuesta que demos a estas preguntas: ¿qué consideración merecen las cosas, cómo se comportan en el ser global del mundo, son ellas meros objetos a disposición del humano o también son agentes que despliegan influencia sobre los cuerpos –¿también sobre las mentes?– del humano?

Dar respuesta a estas preguntas fue la intención originaria en la propuesta del tema. No tanto trasladar ahora el centro de los procesos educativos hacia el otro extremo de la ontología cartesiana cuanto reconocer la importancia y el papel que le corresponde a lo otro⁶, no solo al

4. Hice este planteamiento en *Del sentimiento por la tierra*, adenda presentada en el XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible, La Laguna, 2018).

5. A decir verdad, si bien la autoría del tema, propuesto en su momento, se encuentra en la Universidad de Salamanca, el origen del título está en una conversación por los pasillos del Hotel Amaragua (Torremolinos, Málaga), momentos previos a la asamblea, con el profesor Miguel Ángel Santos Rego, de la Universidad de Santiago de Compostela, por entonces presidente de la Comisión Permanente del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación; fue él quien puso nombre a la cosa de manera espontánea al hilo de mis consideraciones (yo no me atrevía a tanto).

6. Los objetos y las cosas, no solo los instrumentos y la tecnología, la naturaleza, el paisaje, el cuerpo y las cosas que crean espacios y calladamente los transforman en lugares, trenzan tiempos y movimientos; en fin, la materialidad en sus distintas expresiones, manifestaciones y configuraciones.

otro, en la configuración del sujeto, junto a la biología y la cultura, en un intento por superar el dualismo y sus correlatos personalistas y mentalistas, también los determinismos tecnológicos y materialistas, en línea con lo que se viene pensando como material *engagement of mind* (Malafouris, 2013).

Parafraseando a Scott B. Waltz (2004), también el análisis pedagógico se apoya con demasiada frecuencia en un dualismo pernicioso que no solo separa las cosas de las personas y las diferencia cualitativamente, sino que privilegia lo social sobre lo material y lo tecnológico. Y añade:

Is not so much a critique of this dualism as a consideration of theoretical positions that attempt to take a third way. It explores what it means to consider the participation of artifacts in a world where the boundary between the social and the material is, at least, ambiguous. Specifically, this paper suggests that things do not play a role in an educational setting by acting apart from us, either as material objects or as locations for signification; rather, they interact with us as surprising cocreators of educational environments.⁷ (Waltz, 2004, p. 158).

No vemos las cosas como meros instrumentos u objetos que configuran escenarios donde se hacen cosas; tampoco es la nuestra una visión antropomórfica. Las cosas son componentes imprescindibles en la constitución y configuración del mundo que habitamos los humanos y, por ende, cabe pensar con todo fundamento que conforman los cuerpos y las mentes del humano. Nos hacemos, construimos y utilizamos mutuamente. Y en ese entrelazamiento radica su potencialidad educativa abierta a nuestra capacidad pedagógica. De nosotros depende verlas, pensarlas, tocarlas y quererlas de una u otra manera, conscientes siempre de que «durarán más allá de nuestro olvido; no sabrán nunca que nos hemos ido». Es nuestro presente y su futuro.

Dicen que todo lo que uno va haciendo tiene explicación en términos de la propia vida y experiencias; también en el campo de la investigación y, por ende, en el orden de las formas de pensamiento. En nuestra trayectoria académica no faltan indicadores que dan razón del porqué de esta propuesta temática, tampoco en la personal. Con mi agradecimiento al seminario, ponentes y adendantes, que han sabido

7. Traducción propia: «No es tanto una crítica a este dualismo como una consideración de posiciones teóricas que intentan tomar una tercera vía. Explora lo que significa considerar la participación de los artefactos en un mundo donde el límite entre lo social y lo material es, cuando menos, ambiguo. Específicamente, este artículo sugiere que las cosas no juegan un papel en un escenario educativo al actuar aparte de nosotros, ya sea como objetos materiales o como lugares para la significación; más bien, interactúan con nosotros como sorprendentes cocreadores de entornos educativos».

desentrañar y enriquecer en términos de educación este océano que es el mundo de las cosas del mundo. «Este océano (que al decir de Borges) es el tuyo, es el mío», es el nuestro.

Ángel García del Dujo
Carbonera (Palencia), mayo del 2022

Referencias bibliográficas

- Aldridge, D. (2018). Cheating education and the insertion of knowledge. *Educational Theory*, 68 (6), 609-624.
- Floridi, L. (2014). *The forth revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- García, Á. (2009). Análisis del espacio en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1), 103-128.
- García, Á. (2018). Del sentimiento por la tierra. En: Barroso, M. C. *Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible* (pp. 105-110). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Latour, B. (2007). Can we get our materialism back, please? *Isis*, 98 (1), 138-142.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind. A theory of material engagement*. Cambridge MA: MIT Press.
- Waltz, S. B. (2004). Giving artifacts a voice? Bringing into account technology in educational analysis. *Educational Theory*, 54 (2), 157-172.

BLOQUE I

Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos

JAUME TRILLA BERNET
Universitat de Barcelona

MARÍA LOZANO ESTIVALIS
Universitat Jaume I

ANTONI TORT BARDOLET
Universitat de Vic

Si nuestro discípulo va bien provisto de cosas, las palabras acudirán después.

(Montaigne, s.a., p. 107)

Introducción

Es bueno que en el gremio de la teoría de la educación hablemos de las cosas. Acostumbrados a hablar sobre palabras (a discursar sobre discursos, a teorizar sobre teorías), está bien que en esta ocasión hayamos decidido bajar del Olimpo, que decía Makarenko, y atender a la «materialidad» de los procesos educativos.

Para intentar corregir esa pulsión metateórica, empezaremos la ponencia con una larga lista de ejemplos educativos en los que lo material está presente de forma explícita y rotunda. Lista larga, por lo que se refiere a la extensión relativa que ocupa en la ponencia, pero infinitesimal en relación a los ejemplos posibles. La segunda parte del trabajo intenta ordenar esta gran variedad. En la tercera parte nos atrevemos con algunas reflexiones generales, sin obviar ciertos interrogantes que no sabríamos bien cómo responder. Y añadiremos dos epílogos muy breves.

Una miscelánea de ejemplos

Hemos seleccionado unos cuantos ejemplos sobre la presencia, importancia e inevitabilidad de lo material en la educación. Se trata de

experiencias, vivencias, situaciones (incluso fantasías) educativas en las que las *cosas* juegan un papel relevante; otras veces serán materiales, instrumentos, objetos o espacios concretos; y también habrá pedagogías “enteras”, pero de aquellas en las que la materialidad adquiere un papel decisivo. Un criterio que hemos utilizado para decidir cuáles formarían parte de esta miscelánea inicial, es que los ejemplos pudieran explicarse de forma breve: de momento nos interesaba más ofrecer una muestra amplia de casos que profundizar sobre cada uno de ellos.

Estos ejemplos van a ir, por ahora, desordenados. Ordenar supone siempre alguna «teoría» previa o, cuando menos, unos criterios explícitos; y nosotros hemos preferido partir de casos concretos para después, si acaso, proponer sistemáticas y reflexiones generales. Lo único que nos hemos permitido es agrupar mínimamente los ejemplos para facilitar la lectura.

Pedagogías muy materiales y con nombre propio

Montessori

La metodología propuesta por María Montessori es uno de los casos más paradigmáticos de una pedagogía imposible de explicar sin ver y tocar objetos (su famosa torre, los encajables, las superficies de diferentes texturas, etc.). La colección de materiales diseñados por la gran pedagoga italiana es formidable. Otra de sus aportaciones a la materialidad pedagógica fue el diseño de un espacio adaptado a las medidas físicas infantiles: «Comencé por crear un ambiente y una decoración escolares que fuesen proporcionales a la infancia y respondiese a la necesidad de actuar de manera inteligente» (Montessori, 1937). Una pregunta que seguramente podrían responder los historiadores de la educación sería: ¿cómo es que la pedagogía tardó tanto tiempo en descubrir que los pequeños han de estar en aulas en las que puedan jugar en el suelo, con estantes a su alcance y sillas en las que sentarse sin que les cuelguen los pies? No hay que decir que, entre otras pedagogías también muy materiales, habría que contar las de los autores en quienes se inspiró Montessori: Jean Itard o Eduard Seguin (Michelet, 1977, pp. 19 y ss.).



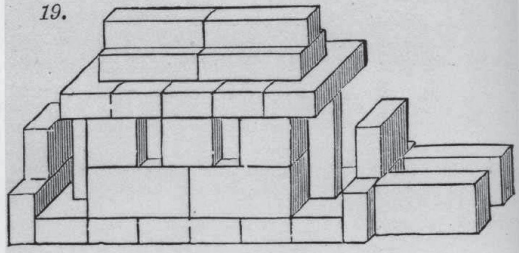
Escuela montessoriana de Barcelona de principios del siglo xx.

Froebel y el arte contemporáneo

Hay un libro precioso, *Inventing Kindergarten* (Brosterman, 1997), en el que se muestra y demuestra el influjo del método del gran pedagogo alemán en el arte contemporáneo. Sorprenden las analogías existentes entre obras de pintores y arquitectos consagrados (Mondrian, Klee, Kandinski, Gropius, Mies van der Rohe, Wright...) y trabajos realizados por niños mediante los materiales froebelianos organizados en sus famosos «dones». El parecido sorprende menos cuando se sabe que algunos de aquellos artistas se formaron en instituciones que seguían la metodología de Froebel. Para que luego algunos digan que la pedagogía no sirve para nada.

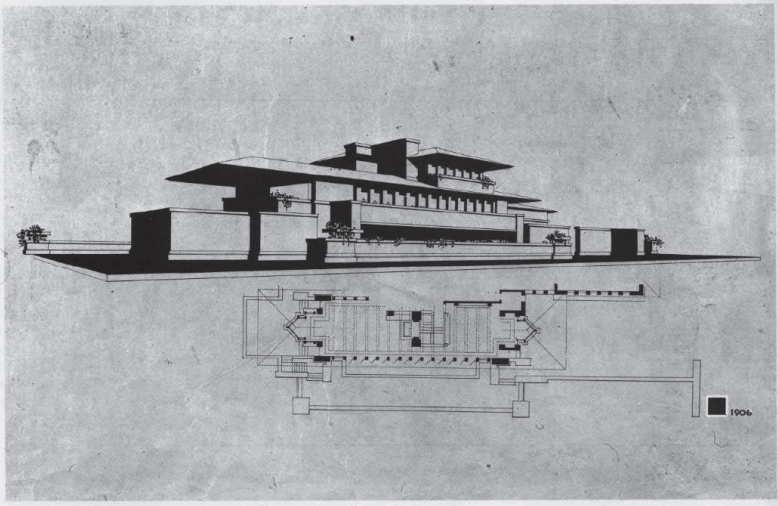
Right:
"House," nature form
of the sixth gift. From
*The Kindergarten
Guide* by Maria
Kraus-Boelte and
John Kraus, New
York, 1877

19.

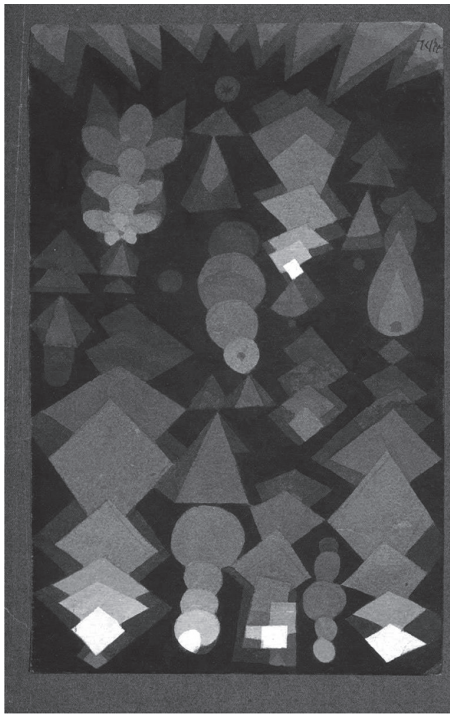


Below:
Frank Lloyd Wright.
Frederick C. Robie
House. 1906. Sepia,
22 x 35" © 1996 The
Frank Lloyd Wright
Foundation

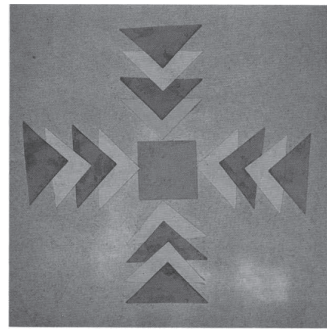
House.



Trabajo de un niño de Kindergarten, 1877 (*arriba*).
Edificio de Frank Lloyd Wright, 1906 (*abajo*).



Paul Klee, 1921.



Trabajos de Kindergarten a partir del 7.º don (1902, 1909).

Rosa Sensat visita la Escuela l'Ermitage de Ovide Decroly

En el corazón de la escuela activa, muchos objetos se convierten en útiles para aprender. Se amplía el inventario disponible de objetos y materiales, más allá de los instrumentos docentes. Fundamentalmente, porque la concepción del educando implica el reconocimiento a sus potencialidades de intervención para formarse. Decroly (belga) y Sensat (catalana) representan de forma canónica este giro pedagógico del primer tercio del siglo xx.

Cada clase será, pues, un pequeño museo formado por los maestros y los niños y con los objetos traídos por ellos mismos. En torno al maestro y los niños debe haber, pues, las cosas que puedan necesitar para su trabajo. Tiene el museo otra utilidad y es que enseña a clasificar bajo un orden intelectual, a tener cuidado con las cosas y a respetarlas porque son su obra. Sus salas de clase, arsenal de objetos aportados por los alumnos, son una muestra evidente que allí reina un espíritu de investigación y estudio y que la enseñanza es viva y real. El espectáculo de aquellas mesas llenas de minerales, de conchas, de recortes de periódicos, de dibujos y de estampas; aque-

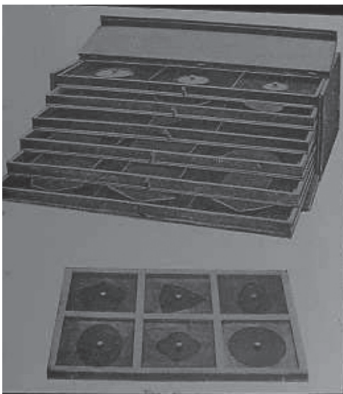
llos estantes soportando acuarios y terrarios; aquellos niños y niñas trabajando libremente en medio de aquel material vivo, que era la naturaleza misma al alcance de sus manos, llevada a la escuela por su afán de investigación y descubrimiento, influyó profundamente en mi espíritu y fue, sin duda, sugerente para muchas de mis inspiraciones futuras. (Moreno, 2013)



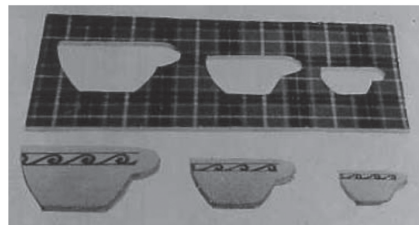
Escuela l'Ermitage

¿Formalidad o iconicidad?

Hablamos Montessori y de Decroly, pero la materialidad también tiene sus debates: ¿Los materiales han de reproducir formas abstractas y geométricas (como en el caso de la pedagoga italiana y también de Froebel), o bien han de representar objetos reales (como en el caso de Decroly)?



Material Montessori



Material Decroly

Educandos como productores

Podría parecer que lo material en los procesos educativos lo producen y gestionan solo los educadores, mientras los educandos se limitan a ser simples usuarios; objetos y lugares pensados para ellos, pero nunca producidos por ellos. Eso no es siempre así. Hay pedagogías que han pretendido convertir a los sujetos de la educación en hacedores de cosas. Una de las propuestas principales –por no decir, la que más– de las pedagogías del socialismo «clásico» era la combinación entre educación y trabajo productivo real. Como mejor ejemplo, valdrían las experiencias que cuenta Makarenko en sus libros fundamentales (*Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*), en las que los niños y jóvenes siempre trabajaban: generalmente dedicaban media jornada a la escuela y la otra media al trabajo productivo real y a tareas comunitarias. En la Comuna Dzerzinski (*Banderas en las torres*), los comuneros llegaron a gestionar una fábrica de cámaras fotográficas. A pesar de que hoy en día el marxismo no esté de moda, al tratar sobre lo material en la educación resulta insoslayable referirse a las pedagogías del materialismo histórico.

Otras propuestas pedagógicas de gran interés también apuestan decididamente por el valor educativo de que los menores desarrollen tareas reales en beneficio de la comunidad: el aprendizaje-servicio (Puig, 2009) o los proyectos de la Ciudad de los Niños de Francesco Tonucci (1997) estarían en esta línea.

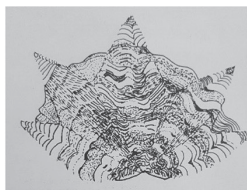
Loris Malaguzzi: Cómo crece una hoja en las manos de los niños y de los adultos

El modelo *reggiano* supone una vuelta de tuerca más a la Escuela Nueva. El niño capaz y el niño co-constructor (junto a adultos disponibles) interactúan con el entorno, más allá de las áreas y disciplinas, en una dinámica creadora que da protagonismo a las artes.

El *atelier* se convierte en el centro neurálgico de operaciones de una renovada educación infantil fundamentada en lo que Malaguzzi expresó en los cien lenguajes de la infancia.

Intentamos demostrar cómo una pequeña hoja caída de un plátano (la hoja es una cosa que pasa sin ser vista apenas) puede engrandecerse, en una identidad y en una polivalencia de identidades, si se pone en las manos de unos niños o de unos adultos que tengan la intención de inventar, con esta hoja, una cadena de complicidades operativas; seduciéndola y atacándola por todos lados, y recorriendo los intereses de todas clases con el deseo de analizar y descubrir las muchas consistencias materiales y formales y los juegos de representación y de transformación que esta hoja proyecta hacia el mundo de las sensaciones y de la inteligencia. Las acciones de los niños parten de diferentes planos lógicos e imaginativos y se desarrollan a través de una gama que va de las objetivaciones a las analogías, de las exploracio-

nes de la vista, del oído, del olfato y de las manos, a las representaciones con materiales diversos, de las metamorfosis a las metáforas [...]. Si hubiéramos podido, habríamos ido más lejos: sustituyendo a la vieja tipología escolar por una escuela hecha de conjuntos de ateliers, de talleres, de lugares donde las manos de los niños, en lugar de aburrirse, pudieran, con gran alegría liberadora, recrear con sus mentes la forma que dictan las leyes biológicas y evolutivas. (Malaguzzi, 2005)



Cosas de verdad y cosas de mentira

Las vacas de escuela

En un solo párrafo de su novela más apreciada, *Las olas*, Virginia Woolf pulverizó un cierto tipo de pedagogía escolar que falsifica todo lo que toca:

«Este es el primer día de vacaciones de verano», dijo Susan. «Pero el día está todavía enrollado. No lo examinaré hasta que pise el andén al atardecer. No me permitiré ni siquiera olerlo hasta que a mi olfato llegue el frío aire verde de los campos. Pero estos campos ya no son campos de escuela. Y estos no son setos de escuela. En estos campos los hombres hacen cosas de veras. Cargan carros con heno de veras. Y estas son vacas de veras, y no vacas de escuela. Sin embargo, el olor a fenol de los corredores y el olor a yeso de las aulas están aún en mi olfato. Y el brillo de las pizarras está aún en mis ojos. He de esperar hasta que los campos y los setos, los bosques y los campos, y la tierra, con algún que otro matojo, de los desfiladeros por los que el tren pasa, y los túneles y los huertos de los suburbios, con mujeres colgando ropa a secar, y más campos, y niños recorriendo semicírculos montados en las puertas de las verjas, cubran y entierren esta escuela que he odiado». (Woolf, 1980, pp. 48-49)

Lo material no es solo cosa de niños

¿Por qué la materialidad va desdibujándose a medida en que avanzan las etapas educativas? La abstracción va borrando la corporeidad y la materia, tan esenciales en los primeros años, para acabar ocupando, en el mejor de los casos, un segundo plano. Sin embargo, hay experiencias en secundaria y en educación superior que intentan recuperar la materialidad como vía de acceso a un conocimiento sentido y situado. En

tercero de ESO, Lluís Bonet¹ utiliza materiales cotidianos como recurso para explicar contenidos matemáticos y conectarlos con otros saberes necesarios para la convivencia. Por ejemplo, a partir de la pregunta: ¿Son sostenibles nuestros almuerzos?, el alumnado observa el material con el que se envuelven los bocadillos, para calcular después la cantidad de plástico y aluminio que se consume en un tiempo determinado en la escuela, extrapolar resultados y hacer comparativas. La actividad incluye hacer una bola de desechos que va creciendo y acaba expuesta en el instituto como un objeto disruptivo que provoca reflexiones sobre consumo y sostenibilidad.

En la universidad, el teórico de comunicación Jesús Martín Barbero (2003) identificaba tres saberes básicos para desarrollar las capacidades humanas: históricos, lógico-matemáticos y estéticos. En todos ellos, la mediación de los objetos, de los cuerpos y de los espacios facilita la comprensión de la realidad. Muchos de los trabajos que sus estudiantes debían realizar partían de esa premisa. Así, para explicar cómo las condiciones materiales de la comunicación transforman la conciencia de ser y de ser en comunidad, les hacía comparar una experiencia de compra en un mercado con la de un supermercado. Debían describir las sensaciones desde que salían de su casa hasta finalizar la compra, desde los efectos visuales hasta los olores, los sonidos incluyendo la conversación, el tacto de los productos escogidos y la percepción del espacio y tiempo compartidos. Las diferencias provocaban interrogantes y de estos debía partir la investigación y la reflexión sobre el alcance cultural de estos contrastes.

Favela

Paulo Freire hizo mundialmente famosa la palabra brasileña *favela* (chabolas, barracas...). Como ha recordado recientemente Josep Puig (2021), «una de las primeras palabras generadoras –las que permitían hablar de situaciones problemáticas vividas por los campesinos brasileños– era *favela*, con ella se ponía de relieve el problema de la vivienda, así como las carencias básicas en campos como la salud, la educación o la alimentación». O sea, una palabra bien material y muy expresiva de la miseria material en la que vivían las personas adultas que iban a alfabetizarse y, de paso, a concientizarse.

La favela y la viña de Don Braulio

En una tira de Mafalda (Quino, 1971) la niña está aprendiendo a leer en un típico manual escolar:

1. En 2019 Lluís Bonet obtuvo el Premio Educa Abanca al Mejor Docente de España en la categoría de Secundaria y Bachillerato a propuesta de su alumnado. Enseña matemáticas haciéndolas competenciales, sin obviar su parte de abstracción.



Las uvas de la viña de Don Braulio son como las vacas de escuela de Virginia Woolf; las favelas en el método de alfabetización de Freire vendrían a ser vacas de verdad. Por eso las personas adultas que usaban el método freiriano aprendían rápido y, además, críticamente; en cambio, a las niñas que han de aprender a leer con estos manuales que hablan de cosas que no interesan a nadie les cuesta tanto aprender a leer...

Objetos memorables

La caja de zapatos

A veces la memoria escolar la conservamos en una caja de zapatos guardada en el fondo de un armario o en otro rincón ignoto de casa. Los objetos que contiene la caja (un cuaderno de palotes, un boletín de notas, alguna manualidad infantil, la foto del grupo-clase) nos hacen revivir los años escolares, a veces con nostalgia –¿qué habrá sido de fulano o de menganita?–, a veces con amargura. Años que vinculamos siempre a objetos, cuerpos y sensaciones físicas: la bata, el pupitre, el olor a tiza...

¿Para qué sirve un palo?

Mari Carmen Díez (2007), maestra con una dilatada experiencia en Educación Infantil, utiliza los objetos para conocer a su alumnado. Un día observó que niños y niñas llegaban del patio con ramitas de diferentes tamaños y preparó unos botes para que los guardaran. Día tras día entraban en el aula con más cantidad de palitos que ya desbordaban los recipientes. Molesta por la cantidad de ramas que se iban acumulando, hizo un comentario retórico: «¿Pero para qué queréis tantos palos?». Inmediatamente se sucedieron las respuestas: un niño dijo que tenía ocho perros y necesitaba un palo para jugar con cada uno; otro dijo que era su varita mágica; una niña los usaba para hacer una casa y otro niño, que lo utilizaba como látigo. En cada justificación había un relato y en cada relato, un sujeto con contexto, memoria y deseo. Un mismo objeto, historias múltiples; una misma acción colectiva con diversas derivadas individuales.

En 2013 el anuncio de Limón y Nada: «Es un palo», se convirtió en todo un éxito de mercadotecnia viral y consiguió un nivel de visibili-

dad enorme e inmediato.² En él se mostraba a un niño celebrando exageradamente que le regalaran lo que parecía ser una rama corta. No sabemos si las personas que crearon esta campaña tuvieron la suerte de contar con maestras como Mari Carmen, pero seguro que echaron mano de su propia experiencia para ejemplificar de qué modo los objetos pueden abrir infinitos mundos de significado.

Cosas con sentido

Los objetos configuran nuestra memoria material. Recordamos a partir de las cosas, nos expresamos a través de ellas y las utilizamos como mediaciones para comprender el mundo y a nosotros mismos. El alumnado de Magisterio de la Universitat Jaume I realiza un ejercicio entre la memoria, la estética y la autodefinition. Durante los primeros días de la asignatura Teoría de la Educación deben presentarse al grupo explicando por qué quieren ser docentes; y para hacerlo tienen que escoger un objeto que simbolice esa decisión. Muchas de las respuestas están relacionadas con cosas que han guardado de sus vivencias de infantil o primaria, quizá en aquella caja de zapatos: estuches, lápices, libros. Objetos de los que no han querido desprenderse o que, sin quererlo, han ido conservando. En este caso, el acto inconsciente de preservar una huella de su pasado a la que en principio no dieron ninguna relevancia, ahora adquiere para ellos un valor añadido y les abre interrogantes sobre su vocación. En otros casos no hay objetos originales, sino, más bien, recreaciones, como aquel bote de pintura para manos sin estrenar con el que una alumna se presentó. Dijo que quería ser como su maestra de Infantil y hacer sentir a los niños y niñas lo que ella misma sintió gracias a esta docente: cariño, alegría, seguridad. No recordaba momentos, contenidos o escenas concretas que justificasen su argumento. Sin embargo, para explicar por qué asociaba esas ideas con el modelo de docente que esperaba ser abrió el bote de pintura para manos y dijo que así olía su maestra y que ese olor le provocaban esas sensaciones. Este objeto, pues, activaba en ella un recuerdo proustiano con el que recuperaba su particular tiempo perdido.

La biografía y los objetos escolares

Los ángeles colegiales

Ninguno comprendíamos el secreto nocturno de las pizarras ni por qué la esfera armilar se exaltaba tan sola cuando la mirábamos.

Solo sabíamos que una circunferencia puede no ser redonda y que un eclipse de luna equivoca a las flores y adelanta el reloj de los pájaros.

2. El anuncio del palo parece tonto, pero está pensado. *El País*, 4/10/2013.

Ninguno comprendíamos nada:
ni por qué nuestros dedos eran de tinta china
y la tarde cerraba compases para al alba abrir libros.
Solo sabíamos que una recta, si quiere, puede ser curva o quebrada
y que las estrellas errantes son niños que ignoran la aritmética.

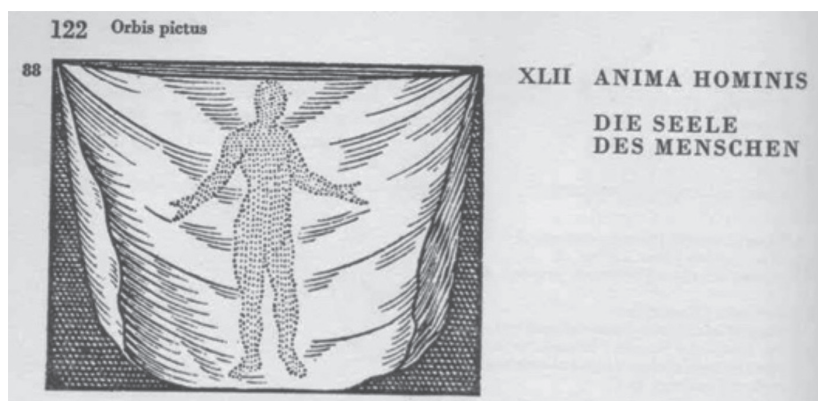
(Rafael Alberti)

Más allá de para qué sirven los objetos, la poesía rememora y fantasea sobre los recuerdos escolares en una ensoñación en que los objetos son la palanca para construir un relato sobre los pensamientos y la recreación personal.

Libros

Orbis pictus

Comenio pensaba que para aprender las palabras han de presentarse siempre junto a las cosas que representan, pues «las cosas son la sustancia y las palabras el accidente; las cosas el cuerpo, las palabras el vestido; las cosas la médula y las palabras la corteza y la cáscara». (Comenio, 1971, pp. 125-126). Este principio básico de la didáctica intuicionista es el que dio lugar a los libros escolares ilustrados (también llamados «libros de cosas»). Si no el primero, sí el más famoso de estos libros fue debido al propio Comenio: *Orbis sensualium pictus* (1658). El afán iconográfico de Comenio le llevó a intentar dibujar incluso aquello que, por definición, de material no tiene nada: el alma humana. Lo consiguió de esta manera:³



Página del *Orbis sensualium pictus*.

3. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joh._Amos_Comenii_Orbis_sensualium_pictus_1714_

Los libros como objetos

Esta miscelánea de ejemplos no podía obviar de ninguna manera a los libros. Aunque bien mirado, si es verdad que siempre subrayamos el papel educativo de los libros, también lo es que pocas veces se habla de la materialidad concreta del libro. Sí lo hizo un gran amante de los libros (como lector, escritor y además bibliófilo):

Un libro como objeto puede relatar una bella historia, aunque solo tenga unos cincuenta años. Yo poseo una *Philosophie au moyen âge* de Gilson de los primeros años cincuenta que me ha acompañado desde los días de mi tesis de licenciatura hasta hoy. El papel de aquella época era infame, el libro se me deshace en cuanto intento pasar las páginas. Si para mí fuera únicamente un instrumento de trabajo, solo tendría que buscar una nueva edición, que se encuentra a buen precio. Pero yo quiero ese ejemplar, que, con su frágil vetustez, con sus subrayados y notas, con colores distintos según la época de relectura me recuerda mis años de formación y los siguientes, y forma parte de mis recuerdos. (Eco, 2016, p. 300)⁴

Libros comestibles (I). Los apetitosos⁵

Un cuento popular inglés del siglo XVIII explicaba la historia de un niño llamado Gilles Gingerbread. Un niño afortunado, pues su padre, de oficio pastelero, le confeccionaba con pan de jengibre los libros que debía estudiar en la escuela; de manera que Gilles podía comerse las páginas a medida que las iba aprendiendo (Gottlieb, 1975, p. 126). Según parece, este invento didactogastronómico ya gozaba de antecedentes prestigiosos: Horacio explica que en Roma había «maestros aduladores» que daban a sus alumnos pasteles en forma de las letras del abecedario (Bonner, 1984, p. 223) y Erasmo precisa que el premio del niño que adivinada el nombre de la letra era comérsela (Erasmo, 1984, p. 995). Otro relato –en este caso de Hans Christian Andersen– trata de un príncipe que de pequeño pudo gozar de un jardín (el Jardín del Paraíso) cuyas flores eran pasteles deliciosos que contenían todos los conocimientos: una flor contenía la historia; otra, la geografía; otra, las tablas de multiplicar. Bastaba con comerse las flores para aprender historia, geografía, matemáticas...

Libros comestibles (II). Los nauseabundos

Sin embargo, no eran tan deliciosos los materiales escolares utilizados en uno de los países visitados por Gulliver en sus extraordinarios viajes:

4. Sobre la materialidad de los libros, ver también de Eco (2021).

5. Este y el siguiente ejemplo los tomamos prestados de un libro primerizo de uno de los autores: Trilla (1986, pp. 37 y ss.).

Estuve en la escuela de matemáticas, donde el maestro enseñaba a los discípulos con un método que nunca hubiéramos imaginado en Europa. Se escribían la preposición y la demostración en una oblea delgada, con tinta compuesta de un colorante cefálico. El estudiante tenía que tragarse esto en ayunas y no tomar durante los tres siguientes más que pan y agua. Cuando se digería la oblea, el colorante subía al cerebro llevando la proposición. Pero el éxito no ha respondido aún a lo que se esperaba; en parte por algún error en la composición o en la dosis, y en parte por la perversidad de los muchachos a quienes resultan de tal modo nauseabundas aquellas bolitas, que generalmente las disimulan en la boca y las disparan a lo alto antes de que puedan operar. (Swift, 1977, p. 149)

A ver si bien pronto nuestras ciencias neurológico-didácticas, últimamente tan en boga, en colaboración con acreditados gastrónomos, consiguen perfeccionar el invento de aquellos sabios, y convierten en manjares deliciosos aquellas obleas nauseabundas. La pedagogía podrá entonces jubilarse y los libros de texto se comprarán en las farmacias.

Escuelas famosas

Las escuelas del mañana

Otro libro de interés como ejemplo de materialidad pedagógica es el de John Dewey cuyo título tomamos prestado para este epígrafe. La edición original del libro es de 1915, pero ojalá las escuelas que Dewey vaticinaba para el «mañana» de principios del siglo xx fueran ya las de hoy. Aquel libro era también un libro ilustrado; Dewey le incorporó numerosas fotografías de escuelas norteamericanas de su tiempo que, según el gran pedagogo y filósofo, ilustraban bien algunas de sus ideas sobre educación. Prácticamente, todas las fotografías representan situaciones en las que los alumnos están haciendo cosas, y no precisamente «la cosa» consistente en escuchar lecciones magistrales. Vemos a los estudiantes realizando trabajos de taller, experimentos en el laboratorio, cocinando, cuidando de un huerto... Las leyendas que añadió Dewey a las fotografías son elocuentes: «El trabajo real en un taller real empieza en quinto grado»; «Los alumnos construyen los edificios escolares»; «Jardinería para el estudio de la naturaleza»... (Dewey, 1930).



Los muchachos gustan más de cocinar que las muchachas. (Public School 26, Indianapolis.)



Construyendo un pueblo en lugar de hacer ejercicios gimnásticos. (Teachers College Playground, N. Y. City.)



Impresionante se aprende el idioma. (Francis Parker School, Chicago.)



Remendando sus propios zapatos para aprender zapatería. (Public School 26, Indianapolis.)



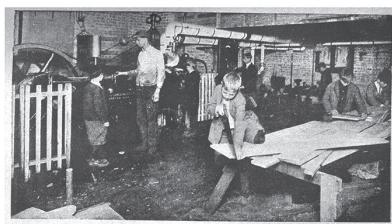
Danzas gimnásticas con trajes de la clase de costura. (Howland School, Chicago.)



La base del trabajo del año. (Indianapolis.)



Los alumnos construyen los edificios escolares. (Interlaken School, Ind.)



El trabajo real en un taller real comienza en el quinto grado. (Gary, Ind.)

Fotografías del libro *Las escuelas del mañana* de J. Dewey.

Una escuela finlandesa

La escuela es también un lugar donde dar continuidad a la identidad propia. Y, por lo tanto, el tránsito de la casa a la escuela no es un trayecto prohibido, sino alentado por nuevas estrategias institucionales. Los objetos personales hacen de conectores. Tiene sentido en una escuela como entorno de acogida de las individualidades y de las comunidades. Ello tiene sus límites. ¿La idea de algunas escuelas que se plantean ser como el hogar (con mobiliario y objetos similares) tiene sentido, o la escuela es un entorno necesariamente diferente? En cualquier caso, el siguiente texto de Lali Bosch plantea una escuela que asume el respeto a las personas con sus cosas, a cien años del texto de Mosca que describe el secuestro de las cosas del alumnado.

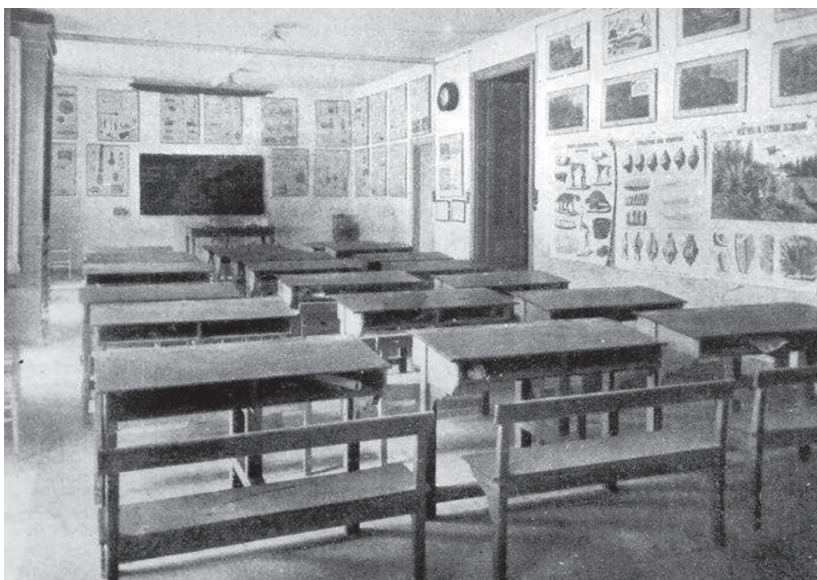
La escuela pedía a cada familia que el primer día de clase las niñas y los niños llegaran con una pequeña manta que les fuera conocida y querida. Su primera actividad sería elegir un punto de la clase donde situar su manta-alfombra a la que podrían ir siempre que lo necesitaran. La manta se quedaría en la escuela tantos años como ellos fueran alumnos. [...] No es necesario esperar a ser mayor para *saberse en las propias cosas*. Puede, incluso, que nos hayamos reconocido en esta situación con más facilidad de pequeños, cuando la carencia de lenguaje era todavía una forma de arraigo al espíritu

de los objetos extraordinariamente entrañable. A mí, la propuesta me recordó aquellos espacios liberados en los juegos de cuando éramos niñas donde no podías ser ni descubierta ni atrapada, a los que nosotros llamábamos *toque* y otros conocían con el nombre de *casa*. Ir a la escuela sin renunciar a la privacidad es, en mis ojos, un acierto absoluto. No solo por la sensación de protección que puede significar, sino también porque la privacidad es un ingrediente indispensable para aprender y compartir, las dos grandes actividades que definen la vida escolar. (Bosch, 2009)

El último día de escuela los maestros acostumbran a devolver a los alumnos lo que les han secuestrado durante el año: revólveres, dados, bolitas de vidrio... (Mosca, 2001)

Las paredes de las aulas

Abajo tenemos la fotografía de un aula de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. Es interesante observar que la distribución es la canónicamente tradicional (pupitres alineados y orientados al frente con la mesa del profesor), pero las paredes están repletas de imágenes, grabados científicos, mapas...: son como el *Orbis pictus* de Comenio.



Aula de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia.

En las paredes de la Escuela Moderna no había, por supuesto, imágenes religiosas como sí las había en la mayoría de las escuelas de su época. Las paredes de las aulas son bien expresivas de las pedagogías a

las que sirven y de las ideologías que –por obligación o por devoción– se hacen presentes.

También resulta muy expresiva la siguiente foto de Robert Doisneau (datada en 1956). El colegial que mira ostensiblemente el reloj de la clase, seguramente anhelando la hora del fin del aburrimiento y la monotonía (Doisneau y Cavanna, 1996, 41).



Fotografía de R. Doisneau. Aula de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia

Una foto que recuerda el archicitado poema de Antonio Machado:

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

¡Han quemado una escuela!

Lo material es siempre perecedero (y lo inmaterial también, pero siguiendo ritmos diferentes). Lo malo es cuando las buenas cosas materiales de la educación perecen antes de hora y por causas criminales. Las fotos de abajo corresponden a la Escola del Mar de Barcelona, antes y después de ser bombardeada y destruida el 7 enero de 1938, por la aviación fascista italiana al servicio de Franco. El bello edificio de madera, diseñado por el arquitecto Josep Goday y situado en la playa de la Barceloneta, albergó aquella emblemática escuela renovadora dirigida por Pere Vergés.⁶ Pocos días después otra bomba en el centro de Barcelona (Plaza Sant Felip Neri) destruyó una guardería para refugiados y causó la muerte de veinte niños.⁷ Las guerras lo destruyen todo, tanto lo material como lo espiritual, aunque sean guerras santas o se vistan de Cruzada.



Edificio de la Escola del Mar.



Dibujo publicado en *La Vanguardia* (12/1/1938) para ilustrar un artículo titulado «¡Han quemado una escuela!».



Lo que quedó del edificio.

Espacios especiales

Las tarimas de Aguirre y las de Freinet

Cuando era presidenta de la Comunidad de Madrid, a Esperanza Aguirre se le ocurrió reponer las tarimas en todas las escuelas. La noticia decía así: «La presidenta [...] ha vuelto a insistir hoy en que “no entendemos por qué se han quitado las tarimas” en las aulas y ha dicho que en la Comunidad de Madrid “vamos a ponerlas otra vez, para que el profesor tenga una visión general” de los alumnos».⁸ La presidenta apelaba a la función *panóptica* de la tarima: que el disciplinador pueda ver siempre a los disciplinados. Una función que resulta útil cuando se dan dos condiciones: que el grupo-clase sea mucho más numeroso de lo que, afortunadamente, suelen ser los actuales; y que el método di-

6. La Escola del Mar siguió funcionando: primero en la montaña de Montjuic y posteriormente hasta ahora en el barrio del Guinardó.

7. <https://historiesdebcn.com/escola-del-mar/>

8. Aguirre anuncia que se pondrán tarimas en las aulas de los colegios. *El Mundo*, 18/9/2009.

dáctico utilizado sea mayormente el de la clase magistral expositiva. Aguirre no llevó a cabo su gran idea innovadora, lo cual fue una lástima, pues impidió a los maestros seguir el consejo de Celestin Freinet: convertir la tarima en una magnífica mesa para instalar la imprenta. No hay que decir, que el gran maestro francés ahora instalaría en la tarima reciclada una buena imprenta digital, ordenadores y otros utensilios tecnológicos para reproducir los textos libres de la clase y enviarlos por el éter a los corresponsales de otras escuelas.

La tarima, amada por Aguirre y denostada (aunque reutilizada) por Freinet, es otro ejemplo más de la importancia de lo material en la educación: tanto para las pedagogías innovadoras como para las reaccionarias.⁹ Con todo, hay que reconocer que, además de su función puramente instrumental (panóptica para Aguirre y como taller de imprenta para Freinet), la tarima tenía un valor simbólico. En el caso de la presidenta, la tarima simbolizaba la recuperación de la autoridad presuntamente perdida del profesorado. El valor simbólico de la tarima en Freinet lo explicaba su esposa:

Entonces, tan solo, para estar absolutamente al nivel del niño, para vivir su pensamiento y vibrar con su propia emoción, Freinet realiza un acto que será un símbolo: quita el estrado que le daba un prestigio inútil y pone su escritorio en el piso, junto a las mesas de sus chicos. (Freinet, 1978, pp. 56-57).

Unas gafas panópticas

Ya que hemos hablado del panoptismo ideado por Bentham y recuperado por Foucault (1978), veamos ahora el ejemplo de un objeto sencillísimo para que la función panóptica alcance una sofisticación y eficiencia notables: que el sujeto al que hay que vigilar sepa que siempre se le puede vigilar, pero que no pueda verificar si en un momento dado se le está o no mirando. Es el caso de aquel profesor que el día de examen va a clase vistiendo gafas de sol; o el mucho más frecuente de quienes vigilan los exámenes, no desde la tarima, sino desde el fondo del aula, pues los cogotes de los alumnos carecen de ojos.

Clase en una sex-shop

Hace años a un profesor de Secundaria se le ocurrió llevar a sus alumnos a una sex-shop para una clase de antropología. Fue expedientado por la Generalitat de Catalunya y suspendido cautelarmente de empleo. El caso llegó a los tribunales y la Audiencia de Barcelona resolvió –pensamos que acertadamente– absolver a este docente, al considerar didáctico ilustrar una clase sobre sexo en tal lugar.¹⁰

9. El ejemplo lo hemos comentado más extensamente en Trilla (2018, pp. 69 y ss).

10. *El País*, 5/03/1992 y 9/09/1992.

Cuerpos y coberturas

Los cuerpos educados

La materialidad de los procesos educativos incluye los cuerpos de los/as educandos/as y, por supuesto, también el cuerpo de los/as educadores/as, aunque sobre esto último se ha tematizado bastante menos. No toda la educación que se refiere al cuerpo es lo que llamamos «educación física», pero esta es, sin duda, uno de sus temas principales, pues forma parte insoslayable de la idea de educación integral («Mens sana in corpore sano»). La educación física tampoco se ha visto privada de conflictos; algunos de origen puramente ideológico: para ciertos fundamentalismos religiosos, las aducandas no deberían hacer gimnasia y, en cualquier caso, nunca junto a los educandos.

El cuerpo y el recato

Los libros de urbanidad de antaño ya trataban extensamente sobre el cuerpo educando: aseo, pudor, recato... En uno de estos libros (PP-CPM, 1884) podemos hallar prescripciones que hoy consideraríamos obsoletas:

Los actos de vestirse y desnudarse se han de ejecutar siempre a solas, y de manera que nunca quede desnudo todo el cuerpo. [...] Si la necesidad me obligare a vestirme o desnudarme en presencia de otra persona, dado que los dos durmamos en el mismo cuarto, haré que haya poca luz en el aposento y pondré sumo cuidado en no dejar descubierta parte alguna del cuerpo. Dejar ver más arriba del tobillo o de la mitad de la pierna, sobre ser contrario a la urbanidad, es verdadera falta de recato. (PPCPM, 1884, p. 21)

Sin embargo, en el mismo libro hay otras recomendaciones que el maldito covid-19 puso de actualidad:

¿Las manos han de lavarse muchas veces?

Me lavaré las manos siempre que las tuviere poco limpias o sudadas, e indispensablemente antes de sentarme a la mesa. Algunas veces usaré el jabón.

¿Cómo ejecutará V. el acto de sonarse? El acto de sonarse debe ejecutarse siempre con el mayor disimulo posible, sin estrépito, sin mirar lo que sueltan las narices, ni restregar el pañuelo.

(PPCPM, 1884, pp. 12-13)

Coberturas y descubiertas

La añeja cita anterior sobre cómo vestirse y desvestirse con el recato debido, ya introducía el tema de la relación entre la indumentaria y la

pedagogía. Una relación múltiple que incluiría, entre otros, el tema polémico de los uniformes escolares. O la no menos controvertida y duradera cuestión, con notables repercusiones mediáticas y jurídicas, del uso del velo islámico en los centros educativos. Pero no solo ha sido fuente de controversia el uso de algunas coberturas corporales, sino que también ha generado conflicto el uso de ciertas «descoberturas»: «Un instituto de Torre vieja prohíbe a sus alumnas acudir con *shorts*» (*El mundo*, 26/11/2018).

La ropa como oportunidad educativa

En 2020 un alumno de 15 años se presentó con falda en su colegio para apoyar el movimiento *LaRopaNoTieneGénero* y uno de sus profesores le envió al psicólogo del centro. El joven contó su experiencia en Tik-Tok y provocó una oleada de reacciones contra la decisión del docente. Centenares de chicos se grabaron usando una falda y acudieron a clase con ella en solidaridad con este alumno y como señal de apoyo al feminismo y a las personas trans.¹¹ En los últimos años se han sucedido acciones parecidas. Ante comentarios homófobos en escuelas e institutos, algunos maestros han acudido vestidos con prendas consideradas femeninas. Llevar tacones, vestir con falda o pintarse las uñas se ha convertido en un recurso para que los docentes interpelen a un alumnado todavía muy condicionado por los estereotipos de género. Se trata de simples gestos que, obviamente, no suponen en sí mismos una transformación, pero implican una disrupción sobre la estética dominante, binaria y uniforme, que descoloca y provoca. O sea, que incentiva el conocimiento... y el debate. Hay centros en los que estas conductas del alumnado son castigadas, y familias que censuran el comportamiento del profesorado. Por otra parte, partidos políticos como Vox pugnan por este orden estético binario sobre los cuerpos en las escuelas, lo que no deja de ser la punta del iceberg de su ofensiva contra lo que llaman la ideología de género.

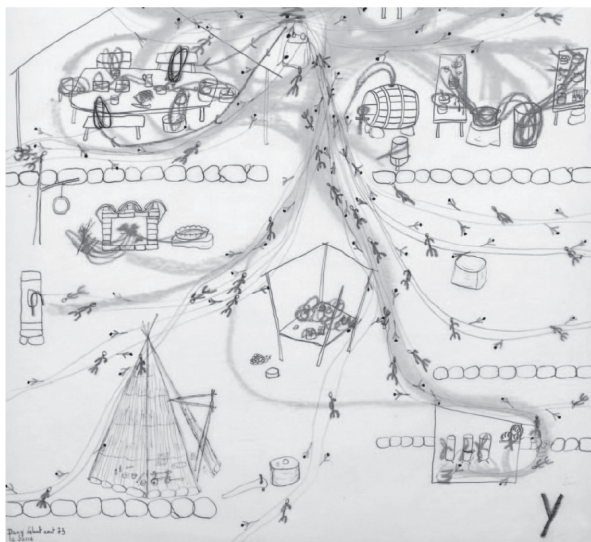
Museos

Cartografías y objetos como rastro de un acompañamiento

Fernand Deligny, como educador «antiinstitucional» o «extitucional», actuaba al margen de los centros educativos o instituciones de salud mental. Convivió con jóvenes psicóticos y autistas en lugares diferentes. Durante una época trabajó con los jóvenes con cartografías, confeccionando mapas de los lugares donde habitaban. En sus trayectos pedagógicos con sus jóvenes acompañantes, utilizaban la elaboración de

11. Jóvenes de toda España acudieron al instituto llevando faldas para luchar contra los estereotipos y el acoso escolar. *La Vanguardia*, 5/11/2020.

mapas y la producción de cosas (películas de animación, fotografías, artefactos de todo tipo...), como huellas de una educación en ruta fuera de los cauces habituales.



Los objetos son los asideros de una formación que pretende resituar lo verbal en un lugar secundario. Deligny insistía en el hecho de que la constitución de un entorno cercano para los jóvenes autistas no podía dissociarse de una investigación sobre los trazos, los gestos, los objetos de diferente tipo que permitieran la construcción de un lenguaje no discursivo, no verbal. Para Deligny, los procesos son muy importantes, pero también los objetos resultantes porque de algún modo condensan estratos fosilizados de aquellos procesos. Los objetos están situados y contextualizados, y forman parte de la vida y del viaje del grupo. Por ello se plantea construir un taller-museo en alguna de las zonas donde acampan o viven temporalmente:

La Isla debe convertirse (también) en un taller-museo. Un museo: los «objetos» que han sido importantes, las ideas para objetos, etc., deben estar allí (todo está bien: el objeto en sí, su reproducción, los dibujos). Un taller: donde se fabrican nuevos «objetos» (de todo tipo de materiales) para las zonas de estar (de cuerda, mimbre, madera, arcilla, hierro forjado, etc.). (Deligny, 2018, p. 66)

Los museos pedagógicos

La memoria escolar constituye una parte sustancial del patrimonio cultural de una comunidad. Los museos pedagógicos adquieren, conser-

van y exponen objetos que permiten poner en contexto prácticas educativas y modos de vida. Las exposiciones no solo tienen potencial didáctico sino también un significado histórico como parte de la memoria de un territorio. En ocasiones este significado adquiere una dimensión ética y política como acción de reparación democrática. Así, por ejemplo, en los últimos años se han expuesto piezas recuperando el hacer pedagógico de la II República represaliado por la dictadura franquista: libros, láminas de anatomía interactivas, la imprenta Freinet, esferas armilares, máquinas de coser, cuadernos de trabajo... Son elementos que evocan y explican un tiempo educativo cuyo legado se pretende hacer visible y preservar.

Junto a su valor pedagógico e histórico, la tarea de estos museos aporta sentido comunitario desde un punto de vista etnográfico. No es casual que muchas de las iniciativas de reconstrucción del pasado escolar nazcan de asociaciones vecinales que trabajan por mantener vivo y tangible el recuerdo de sus escuelas. Es el caso de la Asociación de Vecinos de Lluca del Cid (Castellón), que ha recuperado la historia de sus siete escuelas-masía, construidas en su mayor parte durante el periodo republicano para escolarizar a niños y niñas que vivían en entornos alejados del núcleo urbano. El museo presenta también una cartografía de las 230 escuelas-masía de la provincia de Castellón. Un mapa físico a modo de maqueta itinerante sobre la que los vecinos y vecinas de diversas poblaciones colocan una casa de madera en el lugar que ocupa u ocupaba su escuela.

Seguramente, los museos pedagógicos constituirían el mejor abastecedor de materialidades usadas en la educación. Una visita rápida a cualquiera de ellos o una simple ojeada a sus catálogos podría multiplicar por mil esta miscelánea de ejemplos.¹²

Ordenar las materialidades

La anterior miscelánea, a pesar de ofrecer tan solo una pequeña muestra de ejemplos de entre los innumerables posibles, expresa la gran variedad de aspectos a considerar sobre la presencia de lo material en educación. Por tanto, para seguir tratando sobre ello y evitar generalizaciones imprecisas se impone ordenar mínimamente esta diversidad. Nos daríamos por satisfechos si las propuestas de ordenación que ahora proponemos fueran un poco menos arbitrarias que la –por otro lado, genial– clasificación de animales que Borges (1960, p. 142)

12. Ver Sureda, B. y Barceló, G. (2021). Sobre historia material de la educación hay también abundante bibliografía. En: Lawn y Grosvenor (ed.) (2005); Escolano (coord.) (2007); Viñao (2012).

fingió haber leído en una enciclopedia china, y que Michel Foucault comentó abundantemente en el prefacio de *Las palabras y las cosas* (2010).

Las propuestas que siguen son de dos tipos: las primeras se refieren a lo material en los procesos educativos; después intentaremos una sistematización de los discursos pedagógicos en orden a su materialidad.

Tipos de materialidad en los procesos educativos

Decíamos que los museos de historia de la educación (o de la escuela, de la infancia, etc.) son los lugares que seguramente albergan mayor cantidad y variedad de materiales educativos. Y puesto que un museo necesariamente ha de mostrar sus contenidos de un modo u otro ordenados y no simplemente amontonados, se nos ocurrió que en sus páginas web y catálogos quizá podríamos hallar ideas para nuestra labor. El recorrido ha sido muy instructivo y agradable, pero lo cierto es que no nos ha ayudado gran cosa para la tarea. Y es lógico que sea así: el orden de un museo no tiene por qué atender a sistemáticas y criterios como los que ahora buscamos. Veán, por ejemplo, cómo presenta sus objetos educativos un precioso, interesantísimo y muy activo museo: el Museo Pedagógico y del Niño de Albacete.¹³

| SALAS | GALERIAS |
|--|--|
| <p>Sala I: Aula de la Restauración Borbónica</p> <p>Sala II: Aula de la Segunda República al Franquismo</p> <p>Sala III: Institutos históricos</p> <p>Sala IV: Una obra de cuento</p> <p>Sala V: Infancias robadas</p> <p>Sala VI: El rey de la casa</p> <p>Sala VII: Antón Pirulero</p> <p>Sala VIII: La noche de Reyes</p> <p>Sala IX: Héroes de papel</p> <p>Sala X: Títeres y marionetas</p> <p>Sala XI: La imprenta en la escuela</p> <p>Sala XII: La magia de la luz</p> | <p><i>Galería I</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la Educación en general, desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días, y de Castilla-La Mancha en particular 2. Pedagogos de Castilla-La Mancha 3. Educar a una niña 4. Arquitectura escolar <p><i>Galería II: Arte y creatividad infantil</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Trabajos premiados en los antiguos concursos de pintura infantil que organizaba el Colegio Benjamín Palencia de Albacete. 2) Proyecto de Innovación Educativa “Miro lo viejo con ojos nuevos”, del Colegio Dr. Fleming, de Albacete. |
| | <p style="text-align: center;">COLECCIONES</p> <p><i>Pueden sentarse.</i> Pupitres de la escuela pasada.</p> <p><i>La vuelta al mundo.</i> Globos terráqueos de historia.</p> <p><i>Tengo una muñeca vestida de azul.</i> Historia de las muñecas.</p> <p><i>Se hizo la luz.</i> Linternas de la historia.</p> |

Distribución de los fondos del Museo Pedagógico y del Niño de Albacete.

13. <https://museodelnino.es/es/museo> Ver también Peralta (2017, pp. 69-78).

Y hacen bien distribuyendo sus fondos mediante espacios monográficos, aunque a primera vista el conjunto pueda parecerse a la clasificación borgiana de animales. Si al museo se le ocurriera utilizar cualquiera de las taxonomías que ahora presentaremos, seguramente perdería interés y visitantes: las taxonomías son necesarias para el discurso teórico y la investigación, pero suelen ser poco atractivas para otros menesteres.

Objetos, espacios y cuerpos

La primera propuesta ya estaba insinuada en la pseudoordenación *ad hoc* de la miscelánea anterior. Cualquier materialidad presente en los procesos educativos, en principio, la podríamos distribuir en alguna de estas tres categorías: objetos, espacios y cuerpos.

- *Objetos*. Todas aquellas cosas físicas (utensilios, materiales didácticos, instrumentos, artefactos, aparatos, enseres...) que forman parte de los procesos educativos.
- *Espacios*. Los lugares materiales en los que acontecen los procesos educativos y se hallan los objetos.
- *Cuerpos*. El organismo físico de los seres humanos (u otros animales) que participan en los procesos educativos.

Aunque no se nos ocurre ninguna materialidad que no pudiera ubicarse en alguno de estos tres compartimentos, sí podemos pensar en materialidades concretas que costaría decidir en cuál de ellos encajaría mejor: ¿El uniforme escolar es mejor ponerlo como formando parte de los cuerpos o como un objeto más?; ¿la tarima sería objeto o es parte del espacio? El tobogán, el columpio y los demás aparatos lúdicos de un parque infantil son objetos, pero sin ellos el espacio «parque infantil» deja de ser un parque infantil. Es lo que ocurre siempre: la realidad resulta muchísimo más compleja que cualquier sistemática a la que queramos someterla. A pesar, pues, de las inevitables intersecciones entre objetos, espacios y cuerpos, podemos seguir utilizando esta clasificación. Incluso la podríamos enriquecer y complicar cruzándola con algunas de las que comentamos a continuación.

Más posibilidades

De hecho, para ordenar lo material en la educación podría utilizarse cualquiera de las clasificaciones pedagógicas al uso: la materialidad en las educaciones formal, no formal e informal; el papel de la materialidad en cada una de las dimensiones de la educación integral (intelectual, afectiva, social, moral, estética, física). O también valdrían, por supuesto, criterios historicistas o cronológicos: la materialidad en la educación primitiva, en la antigüedad, edad media...

- *Sentido instrumental y sentido teleológico.* Los objetos, los espacios y los cuerpos pueden formar parte de los procesos educativos: en tanto que instrumentos o medios (materiales didácticos, libros de texto, la tarima...); o en tanto que fines u objetivos (cuerpos educados, educandos como productores, la Ciudad de los Niños...)
- *Valor real y valor simbólico.* Las más de las veces lo material está presente en los procesos educativos por su valor o utilidad real, práctica y directa, pero hay materialidades que tienen o adquieren un valor simbólico, incluso por encima de su utilidad práctica: crucifijos y banderas en las paredes de las aulas; el problema del uso del velo musulmán en las escuelas; la bata de los colegiales tiene una utilidad práctica, pero el uniforme escolar tiene una funcionalidad simbólica; los múltiples significados/simbolismos de un simple palo en la experiencia explicada antes...
- *Materialidades naturales y materialidades artificiales.* En los procesos educativos hay materialidades naturales y materialidades artificiales. Pero tampoco está del todo claro qué materialidades educativas son de una clase y cuáles de la otra: ¿un huerto escolar es natural o artificial? Y ya veíamos antes que Virginia Woolf distinguía claramente entre campos de veras y campos de escuela.
- *Materialidades pedagógicas específicas y no específicas.* Hay objetos y espacios específicamente creados para educar y que casi no sirven para otra cosa; y objetos o espacios que fueron creados para otros menesteres, aunque ocasionalmente también puedan servir para educar. La mayor parte de los ejemplos puestos en la miscelánea lo son del primer tipo; la experiencia del *sex-shop* de aquel atrevido profesor de secundaria sería un buen ejemplo de un espacio no específicamente educativo, pero que ocasionalmente fue usado como tal.
- *Materialidades ricas y materialidades pobres;* o pedagogías ostentosas y pedagogías austeras. Ricas y pobres aquí en sentido literal; es decir, en el sentido económico y más prosaico de estos términos. Hay que aclararlo, ya que podría también hablarse de materialidades ricas y pobres en sentido estrictamente pedagógico; y eso no sería, ni mucho menos, lo mismo. Hay materialidades educativas muy pobres, materialmente hablando, y en cambio pedagógicamente riquísimas. Un ejemplo emblemático sería el de aquella modesta escuelita de Barbiana creada por un cura genial y gran luchador en favor de los más desfavorecidos: Don Lorenzo Milani. Una escuela que por no tener no tenía ni maestros, aparte del cura, y por eso los propios alumnos debían enseñarse los unos a los otros: ya se sabe que enseñar es una eficazísima manera de aprender. Pero tampoco se le puede escapar a nadie que igualmente podríamos encontrar casos de todo lo contrario: materialidades educativas

tan ostentosamente ricas en lo económico como pobres en lo pedagógico.

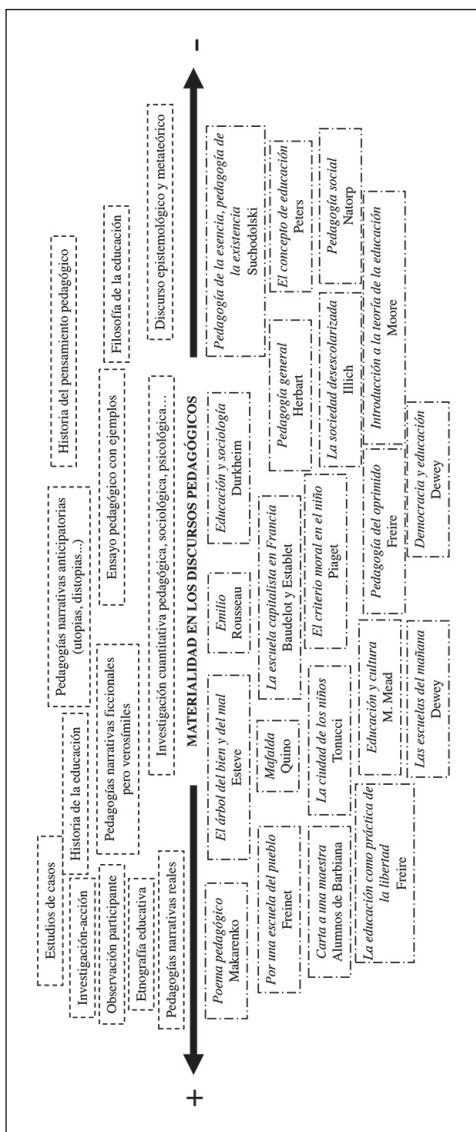
La materialidad en los discursos pedagógicos

Hay discursos pedagógicos en los que la presencia de lo material es muy grande. En ellos aparecen con frecuencia objetos, espacios y cuerpos. Hablan de personas concretas (incluso con sus nombres) y situadas en sus propios contextos (geográficos, sociales, físicos). Discursos que quieren darnos a conocer procesos educativos reales y por eso describen fisonomías y ambientes. Son los discursos que quieren transmitir fielmente aquellas pedagogías (en la miscelánea citábamos algunas) que no se entenderían sin tener en cuenta lo material que en ellas está presente.

Pero también hay discursos pedagógicos que son todo lo contrario. Discursos en los que no hay asomo de materialidad. En ellos no aparecen ni cuerpos, ni objetos, ni lugares. Son discursos cuyos únicos referentes son otros discursos; y, a veces discursos sobre discursos sobre discursos... Pedagogías cuya aspiración a la universalidad les impide anclarse en lo concreto. Hay «sujetos de educación», pero no tienen rostro ni circunstancias; nunca son Lucía, Germán o Inés, y tampoco sabemos si son de aquí o de allá.

No estamos afirmando que haya dos tipos de discurso pedagógico: uno *material* y el otro *inmaterial*. Como siempre ocurre, lo que en verdad encontramos son grados, niveles, gamas. Por eso, en lugar de una clasificación binaria, lo apropiado sería distribuir los diversos discursos pedagógicos en un eje que iría desde una materialidad máxima a una materialidad mínima. En la gráfica siguiente proponemos algunos ejemplos. En la parte superior del eje hemos puesto tipos de discurso pedagógico; en la parte inferior, discursos concretos.¹⁴

14. Son, en este caso, libros bien conocidos de pedagogía. Para no herir susceptibilidades, solo hemos puesto clásicos, además de autores extranjeros, aunque nos hemos permitido una excepción que los viejos del SITE seguro que aprobarán. En un par de casos hemos introducido dos obras de un mismo pedagogo; eso para significar que tampoco es extraño que un mismo autor use formas diferentes de discurso.



Antes de comentar brevemente los ejemplos elegidos se imponen algunas advertencias. La primera es que en los extremos no debería haber ejemplos: No existen discursos pedagógicos totalmente materiales ni discursos totalmente inmateriales. Los primeros porque, si los hubiera, ya no serían “discursos”, serían prácticas educativas propiamente dichas. Y discursos absolutamente inmateriales tampoco los hay porque resulta imposible evitar que ante cualquier concepto o idea, por abs-

tracto y universal que se pretenda –sujeto de la educación, pongamos por caso–, el autor o el receptor del discurso no acaben por referenciarlo en cuerpos, espacios u objetos concretos. Aquel sujeto de la educación fácilmente acabará convirtiéndose, en la mente del emisor o del receptor, en «el estudiante que era yo cuando hacía el Bachillerato en el instituto de mi barrio»; o en «Lucía, German y el resto niños de segundo de Primaria con los que voy a encontrarme mañana mismo en la escuela en la que trabajo». ¿Y a quién, leyendo un ensayo metafísico sobre las ideas platónicas, no le ha venido a la cabeza la gran pintura de Rafael Sanzio de la Academia, representando a Platón, Aristóteles, Heráclito, Pitágoras, Jenofonte, Epicuro... con sus túnicas en el magnífico, aunque anacrónico, escenario renacentista con sus arcos, columnas y gradas?

La segunda advertencia es que el hecho de situar un discurso pedagógico en un lugar u otro del espectro no implica ninguna valoración apriorística sobre su calidad intelectual o sobre su utilidad. Puede haber discursos situados en la derecha del eje intelectualmente rigurosísimos; y discursos ubicados en el extremo contrario, totalmente inútiles o banales, y sin ningún poder de transferencia por su incapacidad de despegarse del suelo.

También hemos de reconocer que la elección de los discursos que aparecen en el esquema y el haberlos situado aquí o allá, no responde más que al limitado conocimiento que los autores de la ponencia tenemos de los discursos existentes. Es decir, el gráfico no está, ni mucho menos, amparado por ningún estudio riguroso,¹⁵ y tampoco aspira a otra cosa que a suscitar la reflexión y el debate.

Hacia el lado de la mayor materialidad tendríamos los discursos pedagógicos narrativos que cuentan experiencias reales.¹⁶ La narratividad obliga siempre a concretar en personas, lugares y cosas lo narrado. Buena parte de los pedagogos prácticos han dado a conocer así sus métodos y experiencias. Los ejemplos puestos son claros: la narratividad total del *Poema pedagógico* de Makarenko, que puede leerse tal que una novela; buena parte de los libros de Freinet en los que explica de forma muy vívida sus técnicas y como las aplicaba. También podrían figurar en esta misma parte del eje otros muchos educadores famosos que salpicaron sus obras con abundante narratividad (Deligny, Neill...), o que utilizaron géneros como el diario, las memorias o la autobiografía.

15. No obstante, bien podría pensarse en trabajos de análisis de contenido para estudiar empírica y rigurosamente el grado de materialidad presente en los discursos pedagógicos. Podrían ser incluso estudios cuantitativos, a base de contabilizar en muestras determinadas (artículos en revistas de educación, pongamos por caso) las referencias a materialidades (objetos, espacios y cuerpos) concretos. Quizá sería una buena idea para interesados en la metateoría de la educación de raigambre positivista.

16. Sobre la narratividad en el discurso pedagógico: Barone (1988, pp. 140-165), Larrosa (1994) y Trilla (2002, pp. 141-157; 2010, pp. 9-41);

También bastante a la izquierda del eje tendríamos los discursos narrativos de ficción pero realistas y verosímiles: la novela, los relatos e incluso, como veíamos en la miscelánea, la poesía nos han permitido conocer de cerca y en detalle realidades educativas de antaño.¹⁷ La narratividad pedagógica puede completarse con aquellos textos que pretenden pintarnos universos educativos premonitorios; sean deseables (utopías) o indeseables (distopías). Abajo hemos puesto la, probablemente, más conocida, influyente y debatida utopía pedagógica: el *Emilio* de Rousseau. Los discursos pedagógicos narrativos no excluyen la reflexión, las ideas, las teorías o las valoraciones, lo que ocurre es que ellas van apareciendo al hilo de lo narrado; parten de lo concreto y por eso se nos ofrecen siempre contextualizadas. En el esquema, mucho más hacia el centro o la derecha, hemos situado los discursos ensayísticos sobre educación con ejemplos. Es muy recomendable que el discurso teórico incluya ejemplos concretos: es didáctico y además el obligarse a ejemplificar las ideas dificulta que deriven hacia la especulación pura y fútil.

Volviendo a la izquierda del eje, también ahí habría que situar los discursos pedagógicos generados a partir de metodologías empíricas y cualitativas de investigación que implican un contacto directo con la realidad y con educadores y educandos de carne y hueso: etnografía, investigación-acción, observación participante... Abarcando un amplio espectro entre la izquierda y la derecha del eje, tendríamos muchos de los discursos producidos por ciencias de la educación o disciplinas pedagógicas como la sociología, psicología, economía... de la educación. Son discursos cuyo referente es siempre la realidad, pero en los que no hay individuos, sino colectivos; no aparecen circunstancias existenciales concretas, sino factores y variables; no suele haber casos, sino estadísticas. Y ya en la derecha del eje tendríamos los discursos menos materiales de todos: discursos conceptuales, filosóficos, epistemológicos, metateóricos. Discursos en los que los únicos objetos son libros (o revistas...), pero cuya materialidad no importa nada al discurso: si los leemos digitalizados o en papel, si el papel es bueno o malo, si son de cubierta dura o blanda..., nada de eso afecta al discurso. Discursos en los que las personas que aparecen lo hacen solo en tanto que «autoras», sin que su corporeidad (su cara, sus preferencias gastronómicas o su manera de caminar) interesen para nada. El conocido retrato de Kant debido a Johann Gottlieb Becker puesto en un trabajo sobre «Kant y el pensamiento pedagógico» no serviría ni como ilustración, sería puramente decorativo. A no ser, claro está, que aquel trabajo intentase demostrar que la nariz un poco prominente del filósofo alemán influyó

17. Algunas recopilaciones de textos literarios sobre la escuela: Lass y Tasman (1981), Carbonell *et al.* (1987), y Cieza (1989).

decisivamente en sus ideas pedagógicas; pero entonces este discurso deberíamos ubicarlo ya en el lado izquierdo del eje.

Materialidad y educación: cuestiones abiertas

A partir de todo lo anterior se plantean cuestiones e interrogantes que afectan a la consideración de los fines, la agencia y las prácticas educativas. No es igual partir de una idea de lo material como instrumento para la acción educativa que entenderlo como una condición misma del hecho educativo. No es lo mismo reducir el sentido de lo material a los objetos físicos, que extender la definición a la relación que estos tienen con los sujetos, los espacios y las dinámicas en las que se desarrolla la educabilidad.

La propia tríada objeto-cuerpo-espacio con la que hemos perfilado la comprensión de la materialidad educativa contiene múltiples posibilidades para la discusión académica y para la praxis pedagógica. Es muy diferente, por ejemplo, partir de una comprensión del sujeto en la que prevalezca la noción cartesiana del conocimiento y su polaridad mente-materia, que hacerlo desde una comprensión holística donde no existe esta dicotomía. En cualquier caso, nos construimos como personas en relación con el mundo que es físico, simbólico y virtual: los objetos, dispuestos en un determinado entorno espacial, interactúan con nosotros y viceversa. Abordar el objeto escolar o la materialidad en la educación no puede perder de vista esta consideración de base que condiciona el análisis de las aportaciones pedagógicas y sus ejemplos.

¿Qué materialidad para qué educación?

En los últimos años se ha revitalizado el debate acerca del concepto de materialidad (Landa y Ciardo, 2020), que a mediados del siglo XIX había comenzado a desarrollarse desde diferentes disciplinas tales como la Sociología, la Historia, el Arte, o la Antropología y la Arqueología. Se empezó a generar conocimiento sobre cómo personas y sociedades clasifican los objetos, cuál es su papel en el sistema de relaciones y representaciones, cómo articulan su poder simbólico en la expresión de valores y qué lugar ocupan en los conflictos. Las primeras aproximaciones teóricas estaban muy influenciadas por una concepción positivista en la que las cosas merecían atención en cuanto artefactos y manifestaciones materiales del ser humano. Se trata de una concepción clásica de la cultura material en la que el objeto se considera neutro y analizable fuera de su contexto, un signo de una evolución tecnológica según parámetros eurocéntricos susceptible de ser descrito, catalogado y conservado en los sótanos de los museos (Ingold, 2013). A partir de la segun-

da mitad del siglo xx, el estructuralismo francés y la antropología simbólica impulsan un giro en esta concepción reduccionista. Los objetos no son neutros, sino que cumplen un papel activo y pleno en su relación con los sujetos y con otros objetos. El contexto y el sistema de valores que lo atraviesan inciden en su dimensión dinámica y cambiante, de tal manera que existe una suerte de biografía de los objetos (Kopytoff, 1986), un proceso que muestra los significados estéticos, históricos, políticos y, en nuestro caso, educativos, que les va dando múltiples sentidos.

Es interesante observar cómo entre las pedagogías que podríamos llamar más materiales aparece esta distinción entre el valor instrumental y el valor simbólico de los objetos. Fröebel desarrolló sus dones y ocupaciones, un material que vinculaba el juego al trabajo. Con el contenido de sus cajas de arquitectura explicaba que se podían construir figuras matemáticas, figuras de belleza o figuras de vida, con lo que no solo estaba otorgando a los materiales un valor de uso, sino también un potencial creativo. Ahora, este material original se puede conocer en exposiciones museísticas que tendrán diferente incidencia si se reducen a un catálogo de objetos descritos desde su funcionalidad escolar más inmediata, o si se abren a otras conexiones con el mundo de vida en el que se desarrollan los aprendizajes.¹⁸ Hemos visto que el método froebeliano impactó en las vanguardias artísticas del siglo xx, pero también es interesante atender a cómo influyó en otros ámbitos, como por ejemplo el mercado del juguete, que pasó a no ser estrictamente figurativo (Bordes, 2007).

Los ejemplos de Montessori, Decroly o Sensat nos hablan de una concepción de la infancia en la que esta interviene, actúa, modifica y se desplaza. Es la Escuela Nueva y todas sus variantes y con el influjo de John Dewey, entre otros. Esta noción de alumnado como sujeto que piensa y hace incluye una interpretación del aprendizaje que es heredera de aquel lema con el que Pestalozzi resumía su método: «cabeza, corazón y manos». Se trataba de ir más allá del desarrollo intelectual y potenciar las otras dos capacidades con las que niños y niñas debían aprender: la capacidad de sentir y la capacidad manual. Sobre esta base se han desarrollado numerosas metodologías centradas en la observación, el dibujo o la escritura en un empeño para enseñar a diferenciar la forma de los objetos, para describir o comprender las percepciones (Barrutia, Barrutia y Ortega, 2021). No solo esto, sino que la materialidad en la educación impulsa una revisión de la inútil separación entre

18. En 2019 la Fundación March acogió la exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*, en la que se mostraba la repercusión de las prácticas educativas basadas en los juegos que vivieron diferentes artistas en las vanguardias del siglo xx. <https://www.march.es/es/madrid/exposiciones/juego-arte>

mente y mano, entre trabajo artesanal y trabajo intelectual (Sennett, 2009). La construcción compartida, en una idea de taller contemporáneo (sin abusos, ni tiranías) tiene mucho recorrido para la educación escolar del presente y del futuro.

La materialidad no es una cuestión interesante solo para la revisión histórica, sino que lo es como proposición para la educación del futuro. La necesidad de experiencias concretas, que se contrastan con objetos e instrumentos, tiene que ver con la formación integral del individuo para vivir experiencias no solo vicarias sino también directas y tangibles. Todo esto en un entorno que ha de ser necesariamente individual pero también necesariamente cooperativo. Lo material no es necesario solo como reacción a lo virtual. Tiene que ver con la práctica de las artes, de la construcción y, si volvemos a Dewey, con la conciencia cívica y social. Una conciencia a la que, por otro lado, deberíamos añadir el término ecológico o planetario en palabras de Edgard Morin (1999) si atendemos los requerimientos de una educación para el desarrollo sostenible (Murga, 2015). En una teoría educativa para la transformación y mejora integral, que incluye el sentido de pertenencia, el cuidado y la responsabilidad en todos los contextos naturales y sociales, lo material deja de ser un escenario, un pretexto o una herramienta de conocimiento para convertirse en un componente esencial en el proceso de ser, convivir y aprender (Sterling, 2017). Se trata, en definitiva, de sumar a la abstracción y la intuición, la sensibilidad y el cuerpo en la construcción de los conocimientos.

Así pues, los discursos pedagógicos deben sentirse interpelados por esta necesidad de repensar la materialidad en tiempos de fragilidad e incertidumbre. Más allá de disputas académicas o del afán de delimitar fronteras disciplinarias, resulta relevante introducir en el debate metodológico y epistemológico de las ciencias de la educación el anclaje con la materia de la que parten todas las abstracciones educativas.

Espacios, cuerpos y objetos. ¿Instrumentos para educar, productos de educación?

Al intentar ordenar las materialidades presentes en la educación las hemos distribuido en tres compartimentos: espacios, cuerpos y objetos. Ya señalábamos la flexibilidad de tales categorías y la permeabilidad de sus límites. Ahondando en esta idea advertimos que hay elementos materiales que son transversales a todas las categorías dado que se refiere no a los cuerpos, objetos y espacios delimitados en su forma sino a la materia que los constituye. ¿Es el agua objeto, cuerpo, espacio?, ¿es un elemento que puede inscribirse como materia en cada uno de estas manifestaciones? Por otra parte, es significativa la postura de Tim Ingold (2021) cuando reivindica una atención a los materiales con los

que están hechos las cosas, y no solo a los objetos. ¿Por qué hablar entonces de materiales educativos solo como productos acabados (libros, cuadernos, vídeos, juguetes, etc.) y obviar el papel, la arcilla, la piedra o la madera?

Vemos, pues, que en la escuela habitan todo tipo de elementos y objetos. Algunos de ellos definen la escolaridad en un tiempo y en una época (la pizarra como estereotipo de la escuela en la publicidad, la bata...), pero también existen los objetos que el alumno trae a la escuela. Pueden ser clandestinos o distintivos. Desde un caballito de plástico que le recuerda a quien lo lleva quién es, hasta la mochila de marca mundial que denota estatus económico. ¿Cómo actúa la escuela ante los diferentes tipos de objetos? ¿Secuestra o acoge los objetos biográficos? Muchos objetos también explican, más allá de una imagen de la escolaridad, una intención pedagógica y una concepción de la infancia (Connor y Kinchin, 2012). ¿Se replantea qué pintan ciertos objetos en un aula? ¿Qué rol tiene una pizarra en un aula de educación infantil?

Hay objetos biográficos y objetos protocolarios (Morin, 1974). Son objetos que explican nuestra vida o que querríamos que la explicasen. Ahí aparece la cuestión de la memoria individual, de la memoria colectiva y de la memoria histórica. Hay objetos que permiten reconocer y reconocernos; sea con una identidad muy particular o privada, sea como miembros de un grupo, banda o colectivo. Los objetos nos permiten volver a casa (las piedras o migas de Hansel y Gretel) y entender quiénes somos, o permiten situarnos en un viaje imprevisible (cartografías de la deriva, mapas y museos itinerantes de Deligny) para construir identidades nuevas o propias. Dice la antropóloga Natalia Alonso (2017) que en sus estudios sobre inmigración no ha conocido a nadie que no recordara lo que transportó en la maleta. Estos objetos no solo acompañan, sino que definen y posibilitan encuentros y narraciones. De este modo, son cosas escogidas para acompañar cambios sustanciales que se convierten en signos singulares, auténticos e inalienables de historias de vida y de distintas maneras de entender el mundo (Miller, 1987). Si aceptamos la perspectiva integral del aprendizaje y entendemos que el alumnado crece entre pensamientos, sensaciones y quehaceres, deberemos prestar atención a las expresiones materiales de estas identidades que serán necesariamente conflictivas, dinámicas y plurales. Son manifestaciones físicas sobre cuerpos, objetos y espacios que incluyen razones, emociones, creencias e ideales. Son, en definitiva, la materia de la que está hecha una educación situada y entrañada (Martínez Bonafé, 2021)

Respecto a los objetos considerados didácticos nos preguntamos hasta qué punto este tipo de materiales son una puerta a nuevos conocimientos o pueden ser un freno a exploraciones heterodoxas. La torre montessoriana ¿solo se puede hacer en el momento evolutivo oportu-

no?, ¿se puede poner del revés? Seguramente, dentro del método, no; fuera, sí. Lo didáctico es facilitador o a veces, banalizador. ¿Cómo afrontamos el manual de instrucciones de determinados materiales didácticos? Ahora mismo hay un cierto debate entre escuelas que defienden la importancia de la actuación del maestro o de la maestra ante la investigación del alumnado, frente a quienes optan por una libre circulación, manipulación, exploración... A veces los objetos reciben las agresiones de niños y jóvenes, también de los adultos. Las personas que educan deben analizar estos fenómenos como síntomas de fenómenos complejos. Ciertas formas de vandalismo en los centros educativos, la gestión de los bienes colectivos, los pupitres rayados o las puertas de los lavabos tuneadas... Otras veces, la pugna por determinados materiales es lo que provoca peleas o conflictos.¹⁹ Un territorio complejo pero interesante y necesario de abordar.

La preocupación contemporánea por los objetos y el espacio tienen que ver con la actuación del alumnado frente a una escuela rígida en la que quien actúa es el maestro. Pero la actuación no es solo movilidad. Es pensamiento y acción, construcción y descubrimiento. Muy quieto delante una probeta de laboratorio; o en movimiento mientras se recogen muestras de contaminación en las aguas del río. La toma en consideración de los espacios y de los objetos ofrece opciones de cambio mucho más trascendentes de lo que se pensaba. Durante una época, el currículo era el centro de las preocupaciones pedagógicas sin plantearse las condiciones y el escenario donde este debía desarrollarse. Hoy nos preguntamos: ¿Se puede pensar en un currículo del siglo XXI en espacios diseñados hace décadas o siglos?

Objetos que educan. ¿Hasta dónde?

Dos apuntes para acabar. Con el primero queremos señalar que la relación entre las transformaciones pedagógicas y el entorno artístico y cultural de cada época, es una relación poco explorada. El espacio escolar debe ser un entorno de belleza para el cultivo de las artes y de la cultura. Para la formación de las personas, para acrecentar su bienestar cuando se habita en entornos de calidad... La relación de artistas y educadores/ras es inspiradora y fructífera, aunque poco conocida. Una aproximación a la arquitectura escolar, a la redefinición de espacios públicos para la infancia después de la segunda guerra mundial, el di-

19. La fundación Albihar y Geólogos del Mundo ha elaborado un mapa interactivo en el que se localizan los conflictos y los recursos materiales que los generan. Integra gráficos en los que se indica qué objetos cotidianos contiene cada uno de esos materiales. Una experiencia interesante en educación para la paz, la sostenibilidad y el consumo a partir de la mirada centrada en la materia y sus relaciones económicas, sociales y culturales. <http://www.conflictosporrecursos.es/>

seño en países nórdicos o en las escuelas infantiles del norte de Italia plantean nuevas relaciones y concepciones de la infancia. Se trata de incentivar la escuela como lugar habitable, un entorno para el encuentro y el cuidado, un taller de operaciones diversas de construcción y co-construcción, un espacio de educación estética para el bienestar humano.

El segundo apunte pretende señalar que la relación de la educación formal con los otros espacios de aprendizaje también condiciona nuestros análisis sobre la materialidad educativa y algunos ejemplos así lo plantean. La idea de ciudad educadora, la necesidad de vincular de forma efectiva la escuela en su territorio, la ruptura de los límites rígidos entre educación formal, informal y no formal, así como las nuevas narrativas con las que el alumnado manifiesta su ser material en contextos reales y virtuales plantean nuevos retos que resultan insoslayables para la teoría de la educación. Volviendo al principio. Si visitar un sex shop con el alumnado implica una situación de disrupción, no deja de ser un ejemplo de cómo el mundo se explica por sus objetos y cómo se ordena por sus espacios. Aunque algunos sean tabú o no adecuados y aunque este mismo alumnado haya visitado por su cuenta mucha web porno. Hay objetos que tienen sentido en un contexto y menos en otro. Pero la capacidad de leer el entorno, reflexionar sobre el sentido de esa ordenación espacial, así como la capacidad para verse como personas sensibles a lo que nos rodea, es una cuestión no menor e inherente a la tarea educativa.

Epílogo I

A lo largo de la ponencia hemos puesto de relieve la importancia de las cosas en la educación. Pero no caigamos ahora en otro de los disparates inventados por aquellos sabios de Laputa, la isla visitada por Gulliver. El proyecto de estos sabios –bastante misóginos, por cierto– era «abolir por completo las palabras, cualesquiera que fuesen», pues «siendo las palabras simplemente los nombres de las cosas, sería más conveniente que cada persona llevase consigo todas aquellas cosas de que fuese necesario hablar».

Y este invento se hubiese implantado, ciertamente, con gran comodidad y ahorro de salud para los individuos, de no haber las mujeres, en consorcio con el vulgo y los ignorantes, amenazado con alzarse en rebelión si no se les dejaba en libertad de hablar con la lengua, al modo de sus antepasados; que a tales extremos llegó siempre el vulgo en su enemiga por la ciencia. Sin embargo, muchos de los más sabios y eruditos se adhirieron al nuevo método de expresarse por medio de cosas: lo que presenta como único in-

conveniente el de que cuando un hombre se ocupa en grandes y diversos asuntos se ve obligado, en proporción, a llevar a espaldas un gran talego de cosas, a menos que pueda pagar uno o dos robustos criados que le asistan. Yo he visto muchas veces a dos de estos sabios, casi abrumados por el peso de sus fardos, como van nuestros buhoneros, encontrarse en la calle, echar la carga a tierra, abrir los talegos y conversar durante una hora; y luego, meter los utensilios, ayudarse mutuamente a reasumir la carga y despedirse. (Swift, 1977, p. 148)

Si el invento de los sabios laputienses quisiera implantarse en las escuelas actuales, imaginemos cómo deberían ser de grandes y pesadas las mochilas de nuestros pobres escolares; y menos mal que ahora las autoridades educativas quieren aligerar un poco los planes de estudio.

Epílogo II

Pero ahora –ya sí para terminar– hay que volver a la seriedad. En la miscelánea hablábamos de un edificio escolar bombardeado y destruido durante la guerra española. Cuando estamos con los retoques finales de la ponencia ha estallado otra guerra en Europa. En estos momentos, a los pocos días de su inicio, ya han muerto miles de personas y millones han dejado sus hogares y viven aterrorizadas; algunos misiles han caído también sobre escuelas ucranianas. Dentro de unos meses, cuando nos reunamos en Salamanca para el seminario, ¿cuántas más muertes y destrucción material y moral habrá producido esta guerra? Una guerra tan absurda, cruel y criminal como todas las guerras.

Referencias bibliográficas

- Alberti, R. (2006). *Sobre los ángeles. Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos* (8.ª ed.). Madrid: Crítica.
- Alonso, N. (2017). De objetos y migraciones: «hacer las maletas». *Ankulegi*, 20, 31-46.
- Barone, T. E., (1988). Curriculum platforms and literatura. En: Beyer, L. E. y Apple, M. W. (eds.). *The curriculum. Problems, politics and possibilities* (pp. 140-165). Albany: State University of New York Press.
- Barrutia, I. Barrutia, A. y Ortega, W. (2021). Pestalozzi y la educación del siglo XXI. Método: cabeza, corazón y mano. Una misma esencia humana. *Revista de Investigación*, 105 (45), 14-38.
- Bonner, S. F. (1984). *La educación en la Roma antigua*. Barcelona: Herder.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.

- Borges, J. L. (1960) El idioma analítico de John Wilkins. En: *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.
- Carbonell, J., Torrents, R., Tort, T. y Trilla, J. (1987). *Els grans autors i l'escola*, Vic: Eumo.
- Cieza, J. A. (1989). *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.
- Connor, A. y Kinchin, J. (2012). *Century of the child: growing by design, 1900-2000*. New York: MOMA.
- Deligny, F. (2018). *Correspondence des Cévennes, 1968-1996*. París: L'Arachnéen.
- Dewey, J. (1930). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Díez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Graó.
- Doisneau, R. y Cavanna, F (1996). *Les doigts pleins d'encre*. Poitiers: Hoebeke.
- Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura: crónicas para el futuro que nos espera*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2021). *La memoria vegetal*. Barcelona: Lumen.
- Escolano, A. (coord.) (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Erasmus (1964). *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Gottlieb, G. (1975). *Early children's books and their illustration*. Nueva York: The Pierpont Morgan Library.
- Ingold, T. (2013). Los materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, 11, 19-39.
- Kopytoff, I. (1986). La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso. En: APPADURAI, A. (ed.). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías* (pp. 89-122). México: Grijalbo.
- Landa, C. y Ciarlo, N. (2020). Tecnología, cultura material y materialidad: aproximaciones conceptuales a las actividades del ser humano y sus producciones materiales. *Revista Española de Antropología Americana*, 500, 191-210.
- Larrosa, J. (ed.) (1994). *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela*. Barcelona: PPU.
- Lass, A. N. y Tasman, N. L. (eds.) (1981). *Going to school. An anthology of prose about teachers and students*. Nueva York: New American Library.
- Lawn, M. y Grosvenor, I. (eds.) (2005). *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Makarenko, A. S. (1977a). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

- Makarenko, A. S. (1977b). *Banderas en las torres*. Barcelona: Planeta.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Bonafé, J. (2022). Memoria de una educación para la emancipación. En: Traver, J. y Lozano, M. (coords.). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo* (pp. 61-72). Barcelona: UOC.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: Herder.
- Miller, D. (1987). *Material culture and mass consumption*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Disponible en <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
- Morin, V. (1974). El objeto biográfico. En: Moles, A., Baudrillard, J. et. al. *Los objetos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Montaigne, M. (s.a.). *Ensayos pedagógicos*. Madrid: La Lectura.
- Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Araluce.
- Moreno, P. L. (2013). Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament. *Temps d'Educació*, 44, 77-99.
- Mosca, G. (2001). *Ricordi di Scuola*. Milano: Rizzoli.
- Murga, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83.
- Peralta, J. (2017). El Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-la Mancha, un ejemplo de interacción con su entorno social. *Aula*, 22, 69-78. <https://doi.org/10.14201/aula2016226978>
- P. P. C. P. M. (1884). *Tratado de urbanidad*. Barcelona: Librería de Luís Niubó.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graò.
- Puig, J. M. (2021). La PHA y la educación popular. *Diario de la Educación*. 16/11.
- Quino (1971). *Mafalda 2*. Barcelona: Lumen.
- Rodríguez, C., De Los Reyes, J. L. (2021). *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil*. Barcelona: Horsori.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sterling, S. (2017). Assuming the future: repurposing education in a volatile age. En: Jickling, B. y Sterling, S. (eds.). *Post-sustainability and environmental education. Remaking education for the future* (pp. 31-45). Palgrave: MacMillan.
- Sureda, B. y Barceló, G. (2021). The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 38, 105-33.
- Swift, J. (1977). *Viajes de Gulliver*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Trilla, J. (1986). *Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)*. Barcelona: Barcanova.

- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J. (2010). Prólogo. En: Ortega Esteban, J. *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora* (pp. 9-41). Salamanca: Amarú.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.
- Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35 (1), 7-17.
- Woolf, V. (1980). *Las olas*. Barcelona: Lumen.

La materialidad en la pedagogía reggiana

MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria

Introducción

La educación para los niños y las niñas de 0 a 6 años ha estado cargada tradicionalmente de tensiones en el ámbito político, teórico y práctico, vinculadas con la concepción de la infancia, la consideración de una institución educativa y la naturaleza de las prácticas dirigidas a la atención y al bienestar infantil. En función de la mirada pedagógica a la infancia por parte del profesorado, se visualiza con cierta asiduidad la materialidad educativa como acto de elección y posicionamiento: qué materiales usar, para qué, con quién, cómo, en qué momento o dónde (Estrada, 2019). Por consiguiente, actuar en el proceso enseñanza-aprendizaje significa tomar decisiones en cuanto a las cosas que lo van a acompañar y está condicionado por aquellas que cada cultura ofrece como bagaje.

El estudio de la materialidad en la situación educativa está cargado de consideraciones históricas, culturales y sociales que han derivado en diversas interpretaciones académicas y prácticas pedagógicas bajo la triada objeto-espacio-cuerpo recogida en la ponencia *Lo material de la educación*, en la que se presentan una miscelánea de ejemplos. Entre las múltiples posibilidades para la discusión académica, esta adenda trata de profundizar en la materialidad desde la pedagogía reggiana como una seña importante de la identidad y la trascendencia de estas escuelas infantiles. La propuesta pedagógica de las escuelas infantiles de Reggio Emilia es un ejemplo de la visión más extensa de lo material en educación, aquella que supera la relación simplista con el objeto físico y la estudia en su vinculación con los sujetos y los espacios (Cagliari *et al.*, 2016). Desde la pedagogía reggiana, los tres elementos de la triada se aglutinan en torno al concepto de contexto. A continuación, se detalla la concepción y el planteamiento pedagógico en cada uno de ellos.

Las cosas en la pedagogía reggiana

Cuando se entra en un aula inspirada en la pedagogía reggiana resulta a veces complicado visualizar e identificar los objetos educativos que tradicional y comúnmente han sido adquiridos por los centros educativos para las actividades y los juegos infantiles. Esto se debe a diferentes factores que han convertido estas escuelas en referentes a nivel internacional en relación con la materialidad, entre los que destacan los siguientes:

- *Las cosas en la estrecha relación escuela-sociedad.* En la ponencia se hace mención («educandos como productores») de que no solo el profesorado diseña y pone en práctica los materiales en el proceso educativo, sino también el alumnado se convierte en agente activo en esta tarea. Pero ¿qué ocurre cuando la sociedad se involucra en la aportación de materiales? Los diversos agentes socializadores: familia, escuela y sociedad, proporcionan materiales en los centros infantiles en Reggio Emilia. Involucrar a las diversas entidades sociales del contexto local vinculadas con la artesanía, la industria o el comercio en la aportación de materiales a través de Remida, centro destinado a tal fin, lleva consigo diferentes apreciaciones (Osoro y Meng, 2009). La educación es un área imprescindible en el desarrollo de cualquier sociedad; sin embargo, este proyecto favorece la reciprocidad al estrechar la relación escuela-sociedad estimulando la reflexión y la acción por parte de esta última en su contribución a la educación. Apuesta por un modelo de sociedad educadora en el que la atención a la primera infancia se convierte en un proyecto de comunidad. Esta actuación ciudadana en la educación se caracteriza también por la ecología y la sostenibilidad, al favorecer la toma de conciencia de los hábitos cotidianos y de consumo y la capacidad de reutilizar materiales de desecho con un carácter educativo y creativo por parte del profesorado y el alumnado de Educación Infantil. Concretamente, el profesorado es el encargado de seleccionar y organizar los materiales que van a guiar al alumnado en la consecución de los objetivos didácticos en el proceso educativo.
- *La clasificación de las cosas.* En la ponencia se abordan diferentes maneras de organizar o clasificar los materiales educativos. Concretamente, se mencionan dos posibilidades, tomando como criterio lo natural frente a lo artificial y lo ostentoso frente a lo simple, que se relacionan estrechamente con los materiales más destacados de la pedagogía reggiana (Rinaldi, 2006):
 - Las cosas del exterior como material educativo: En las escuelas infantiles de Reggio Emilia el patio es un espacio educativo y, por consiguiente, todo lo que contiene y acontece es objeto de análisis y estudio por parte del profesorado. En las zonas exterior-

res se encuentran los materiales naturales (ramas, hojas, arena, piedras, etc.), que son usados en las propuestas pedagógicas para estimular la observación, la exploración y el análisis por parte de los niños y las niñas

- Materiales de desecho: Como se ha explicado anteriormente los materiales de desecho, defectuosos o excedentes de la producción industrial, son reutilizados con fines educativos en estas escuelas infantiles. Esta mirada a la materialidad se relaciona con la reflexión establecida en la ponencia *Materialidades ricas y materialidades pobres o pedagogías ostentosas y pedagogías austeras*. En la comparativa con los materiales educativos que los centros educativos pueden adquirir para el aula infantil, se puede caer en la concepción errónea de que el material reciclado y con una estética diferente tiene un menor número de potencialidades educativas. En el sentido pedagógico de la materialidad, resulta relevante no trasladar la correlación «menor valor económico y menor valor educativo». La cuantía económica del material no garantiza ni la riqueza ni la calidad de los aprendizajes por parte del alumnado.
- Otros materiales para la experimentación y la estimulación sensorial: Es frecuente visualizar en las aulas otros materiales como las mesas luminosas, los retroproyectors, los espejos, los instrumentos musicales, los material sensoriomotores y simbólicos, etc.
- *Las cosas en la propuesta pedagógica*. Los niños y las niñas son agentes activos y protagonistas de su aprendizaje y los objetos propuestos contemplan acontecimientos educativos llenos de potencialidades, respetan la diversidad y los ritmos individuales y facilitan las múltiples formas de representar, significar y expresar los «cien lenguajes» de los niños y las niñas (Malaguzzi, 2021). Los objetos seleccionados promueven experiencias sensoriales de calidad con posibilidades de elección por parte de ellos y ellas.

El segundo elemento de la triada que contribuye a una explicación más extensa de la materialidad en la educación es el espacio. El diseño y la creación del espacio educativo expresa y comunica, desde la estética y la ética, el proyecto pedagógico que sustentan las escuelas infantiles de Reggio Emilia. Se busca, por tanto, una coherencia entre la arquitectura y el proyecto educativo, y se concibe como un lugar de encuentro y participación sociocultural que reconoce los procesos temporales y visibiliza una infancia llena de posibilidades (Hoyuelos, 2004). Tanto las zonas interiores (espacios comunes, espacios de tránsito, espacios de descanso, espacios de aula, etc.) como las exteriores (jardín, entrada en la escuela, patio, etc.) son consideradas espacios con una enorme influencia en el proceso educativo. Los espacios se uti-

lizan para acoger y para reconocer y comunicar los trabajos y las manifestaciones culturales infantiles y son objeto de configuración estética de acuerdo con las propuestas del arte contemporáneo. En esta configuración, los niños y las niñas viven una experiencia estética en la que se cuida los elementos sensoriales (luminosidad, sonoridad, cromatismo) y las estructuras tanto las que posibilitan los movimientos y la actividad como el estado de quietud y serenidad en el bienestar infantil. Riera (2005) recopila las principales características de los espacios en las escuelas de Reggio Emilia: la osmosis (apertura de la escuela al contexto local), la habitabilidad (escuela como espacio de acogida de la comunidad educativa), la identidad (espacio que transmite y comunica el proyecto educativo de la escuela), la relación (escuela como espacio de encuentro y participación democrática), la polisensorialidad (diversidad de elementos de estimulación sensorial), la epigénesis (estructuras móviles que posibilitan la transformación del espacio de acuerdo a las necesidades y las motivaciones infantiles) y la narración (el espacio como memoria de la escuela y su necesidad de ser documentado).

El espacio se convierte también en el soporte físico para generar relaciones. Los cuerpos es otro de los elementos recogidos en la triada explicativa de la materialidad en educación en la primera ponencia. En las escuelas de Reggio Emilia, la configuración de los espacios favorece el proceso de desarrollo integral ligado a las transformaciones del propio cuerpo de los niños y las niñas. Más allá de las programaciones didácticas, este modelo educativo favorece la observación, la experimentación, la relación o la interacción, ideadas en muchas ocasiones por ellos mismos y de acuerdo con sus movimientos y ritmos individuales. Además de los cuerpos de los niños y las niñas, es importante tener en cuenta al profesorado. El proceso de interacción entre ambos se realiza frecuentemente en el aula infantil a través del uso y la transformación de las cosas. La propuesta de la pareja educativa en el aula infantil, basada en la cultura del encuentro, la conversación y el debate pedagógico, es un ejercicio de puesta en común y transparencia de prácticas pedagógicas e inquietudes en el proceso de acompañamiento al alumnado y a sus familias dentro de la escuela. Por otra parte, la incorporación y el trabajo del «atelierista», persona experta que colabora en la educación artística dentro del proyecto educativo, es una muestra más de la importancia y la conceptualización de la creatividad y la estética en el desarrollo infantil (Vecchi, 2013).

Conclusiones

La materialidad en educación es objeto de estudio como contexto y eje vertebrador de las prácticas educativas y posibilita diversas interpreta-

ciones en el debate académico. Desde una perspectiva sociocultural, los niños y las niñas aprenden e interactúan con las cosas que cada cultura ofrece como elemento educativo. Las escuelas infantiles de Reggio Emilia son consideradas un referente a nivel internacional por diversos motivos entre los que se encuentra la relevancia que ocupa la materialidad dentro del proyecto educativo. Es un aspecto presente en el discurso y la praxis pedagógica, el modelo de gestión de las escuelas y la política municipal, basada esta última en la consideración de la ciudad como sociedad educadora. En la propuesta pedagógica de las escuelas infantiles el niño y la niña es el centro, también en las cuestiones relativas a la materialidad. Ofrece una educación estética de lo material diferente a la tradicional basada en objetos costosos adquiridos en el mundo comercial. Al mismo tiempo, su posicionamiento se encuentra muy alejado de la concepción del espacio basado en la mera arquitectura que el profesorado se limita a decorar. Por el contrario, niños y niñas son agentes activos en la totalidad del espacio que ocupa dentro de la escuela y es necesario visibilizar y dignificar los trabajos que realizan junto con el acompañamiento de otros cuerpos. En definitiva, con esta adenda se ofrece una mirada diferente a la infancia desde la materialidad entendida como el contexto que debe generar bienestar, posibilidades y creatividad a los niños y las niñas.

Referencias bibliográficas

- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C. y Rinaldi, C. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993 (Contesting Early Childhood)*. Londres: Routledge.
- Estrada, L. F. (2019). *Materialidad y prácticas educativas en la escuela infantil con niños/as entre 1-2 años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática*. (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/688559>
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Osoro, J. M. y Meng, O. (2009). *Reggio Emilia Educación Infantil 0-6 años*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Riera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Índica: Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 27-36.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Londres: Routledge.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en la educación infantil*. Madrid: Morata.

De la documentación a través de imágenes al objeto pedagógico

ISABEL CARRILLO FLORES
Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña

Documentar con imágenes

Entre otras acepciones, documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado. No se limita a la recogida y exposición sistemática y estética de procesos educativos, es decir, no busca únicamente plasmar lo acontecido, pues su intención es construir un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido (Hoyuelos, 2007). En el proceso de documentación se crean narrativas de una realidad vivida, aunque no solo se describe, sino que las palabras y las imágenes que documentan dan cuenta de la reflexión e interpretación que una experiencia ha tenido. La documentación es, en este sentido, una manera «ética, estética y política de pensar la educación» (Hoyuelos, 2007). Pero es, además, una bella forma de crear relatos que se materializan y trascienden el yo, pues devienen en objetos pedagógicos perdurables, abiertos a otras lecturas, otros diálogos y nuevas creaciones.

Las instantáneas visuales captadas por la mirada y detenidas en el tiempo por el clic de una cámara fotográfica –fotografías–, así como las instantáneas visuales resultado de coser con las manos en bastas telas usadas para empaclar mercancías o cubrirlas–arpilleras–, son dos ejemplos de las diversas formas de documentación. Fotografiar es «como escribir un cuaderno de notas» y «representar la poesía de lo que visualmente nos impacta». Hacemos fotografías para recordar, para preservar la experiencia (Serra Juabany, 2015). Junto a las fotografías, coser con las manos en una arpillera es otra forma de narrar cotidianos y experiencias. La finalidad de este arte textil es la creación de imágenes que recrean vivencias, expresan y denuncian, siendo una potente herramienta pedagógica y de memoria (Estévez Valencia y Ortiz Rojas, 2019).

Fotografías y arpilleras representan a personas, lugares, relaciones, rutinas, situaciones y otras acciones de vida. Se crean para documentar y, al mismo tiempo, se materializan. Ya como objetos permiten traer el pasado al presente, sentirlo en la distancia y pensar los significados de sus huellas.

Todos los años por estas fechas fotografío esto que he venido a llamar bogdón de julio. Si en las imágenes apareciéramos mi madre y yo me daría cuenta del paso del tiempo, pero al fotografiar solo el escenario y sus objetos, lo que queda es lo inmutable: el ritual, y con él, la sensación (falsa, lo sé, pero que siento como verdadera) de que embotar bonito cada verano es una forma de trastocar, ¿subvertir? el tiempo: convierte la memoria en presente, precisamente gracias al escenario y los objetos inmutables: la cocina de mi madre, la encimera de granito, los tarros de cristal, el aceite de oliva (siempre la misma marca), los trapos blancos para cubrir el bonito una vez cocido, las grandes cazuelas de acero que tienen más años que yo. (Portela, 2020)

El arte de la fotografía y el arte textil se proyectan como otras formas de escribir y documentar, pero no con palabras, sino a través de la luz y del tejido. Las imágenes creadas en los procesos de documentación trazan relatos que expresan el sentir de los ojos y de las manos creadoras, e invitan a pensar y a interpretar el contenido que reflejan.

Los siguientes apartados se focalizan en la documentación a través de imágenes cuyos relatos visuales –fotografías y arpilleras– se exponen y se ponen a disposición como objetos pedagógicos abiertos a otros usos, otras creaciones, otras narrativas.

Escribir a través de la luz

Las fotografías documentan la vida en sus múltiples formas de expresión y se muestran como textos subjetivos que narran visualmente lo que es objeto de la mirada personal. Son textos visuales que, como explica Ángel Serra Jubany en su libro *Escriure amb la llum. Apunts visuals* (2015), registran, componen y organizan lo que observamos. En su origen la palabra fotografía proviene del griego *phôs* (luz) y *grafis* (escribir), por lo que fotografiar es «escribir con la luz», una escritura cuyo resultado son instantáneas visuales que, al colocarlas una al lado de las otras, permiten crear un relato subjetivo.

Disperses en el temps, en la forma i la temàtica, les fotografies aïllades tenen un valor singular. Quan les posem una seguida de l'altra generen una narrativa seqüenciada que voldria que funcionés com un tot i que tingues-

sin un sentit d'unitat enmig de tants elements singulars. [...] El text no pretén fixar els significats o interpretacions obertes de les fotografies. Al que ho llegeixi li voldria oferir una lectura més, un sentit i un propòsit vinculat a la meua subjectivitat. (Serra Jubany, 2015)

Cada fotografía concentra en un instante lo que vemos y sentimos, y en cada acto de mirar, de hacer clic, hay una expectativa de significado. Pero si bien escribir con la luz es un acto individual y subjetivo, los relatos que crean las fotografías se disponen a ser leídos e interpretados por otras subjetividades. Lo singular deviene plural y diverso. Esta es una de las muchas virtudes que tienen las fotografías: sirven a la documentación y se desplazan de la misma como objetos dispuestos a otros fines. Este proceso no siempre es intencional, aunque puede provocarse en educación, como es buen ejemplo la exposición de fotografías *Maternitats* de Bru Rovira (2004).

Las fotografías, realizadas en diferentes países, en entornos complejos de violencia, vulnerabilidad y exclusión, muestran la relación entre una madre y su hija o su hijo; una relación que el autor describe como perteneciente a un universo inmaterial, privado e íntimo capaz de sobrevivir a cualquier situación. La exposición llega a una escuela por iniciativa de una maestra de educación infantil. En las aulas las fotografías son objetos con los que niñas y niños interactúan. Las imágenes despiertan emociones que se expresan a través de la oralidad, las palabras escritas y los dibujos. Sin prisas, se va generando un proceso subjetivo, relacional y próximo con las maternidades que observan. Un proceso que bien podría ser considerado como la personal documentación de lo que ven en las instantáneas, lo que les gusta, lo que sienten ausente, lo que desean.

Hi ha una foto, la d'un nadó rwandès que viatja a l'esquena de la mare, que vaig fer intentant reflectir el genocidi, la fugida, el fet dramàtic d'haver nascut en una carretera i caminar enganxat a la mare sense una llar. En canvi els infants interpreten aquesta foto com quelcom agradable. Els sembla meravellós passar el dia bressolat a l'esquena de la mare, sentir aquest contacte físic que, potser, ells desitgen molt més que el que reben. Que bé! exclamen quan es fixen en aquesta criatura. Però no es tracta de cap paradoxa: la nostra vida confortable, sense problemes materials, no ens garanteix de cap manera que tinguem l'afecte resolt. (Rovira, 2004)

En la escuela, las fotografías realizadas por el autor, su documentación de maternidades, pasan a ser objetos pedagógicos. Acercan a realidades, culturas, infancias que en apariencia están lejanas, pero que se sienten próximas. Aunque sean de mundos no conocidos, se identifican y entablan relación con las niñas y los niños de las instantáneas

visuales, porque como afirma el autor «no hi ha cap infant que no es faci les preguntes essencials de la vida quan es tracte de la mare». (Rovira, 2004)

Escribir a través del tejido

Los ecos de las arpilleras nos llegan desde Chile, por su trascendencia comunitaria y mirada testimonial en la historia del país. Aunque su origen se sitúa en los tapices de Violeta Parra y de las mujeres de pescadores de la Isla Negra, explica Liisa Flora Voionmaa Tanner (2012) que, tras el golpe militar de 1973, la arpillera se proyecta como una artesanía disidente. En el tiempo de la dictadura, las arpilleras disidentes no bordan los tapices, como sus antecesoras, ellas cosieron y aplicaron retazos, desechos de tela y variedad de otros materiales sobre el soporte previamente preparado.

Cada una de las arpilleras representa dolor y al mismo tiempo la belleza de un trabajo hecho con prolijidad, eligiendo las telas, los colores, formando con estos elementos la solidaridad y la esperanza. (Colección Fundación de Protección a la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, en AA.VV., 2019)

Las arpilleras reflejan el imaginario de mujeres cuyos familiares fueron detenidos desaparecidos y prisioneros políticos. Se movilizaron para denunciar, sin por ello dejar de crear con sus manos imágenes de esperanza y símbolos de futuro. Lo hicieron primero acompañadas del Comité Para la Paz de Chile y posteriormente de la Vicaría de la Solidaridad (AA.VV., 2011). Fueron habituales los talleres de arpilleras que tuvieron diversas funciones: denuncia de los derechos humanos vulnerados, por lo que sus contenidos testimoniales están impregnados por la criticidad; obtención de recursos económicos a través de su venta, y creación de espacios de crecimiento personal y de intercambio social en una atmósfera de aceptación y acogida de todas las mujeres.

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile conserva una significativa colección de arpilleras. La presencia de exposiciones de arpilleras de esta colección, en otras geografías, ha servido para impulsar diversidad de iniciativas. *Conflict textiles* (Universidad de Ulster, Irlanda del Norte) es un archivo de textiles internacionales que tienen como elemento común los conflictos y abusos de derechos humanos. En nuestro contexto, fundaciones, centros cívicos, ateneos, etc., en su hacer socioeducativo con grupos de mujeres, han promovido talleres de arpilleras incorporando la perspectiva feminista. En sus presentes, las manos que cosen escriben en las telas sobre vidas de barrio, migra-

ciones, soledades, precariedades..., y cosiendo comparten y tejen sororidades, vínculos de afectividad y apoyo.

Qué sería de las mujeres sin el aliento y el apoyo en situaciones de crisis que son tantas. No habríamos sobrevivido a los avatares de la vida sin otras mujeres conocidas y desconocidas, próximas o distantes en el tiempo y en la tierra. [...] La sororidad emerge como alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza. (Lagarde y De los Ríos, 2006)

Las arpilleras también crean imágenes visuales que sirven a la documentación. Ya creadas, son objetos perdurables, no efímeros, pedacitos de una memoria que es, al mismo tiempo, singular (individual) y plural (colectiva). Igual que las fotografías, se disponen a otros usos pedagógicos, es decir, son «trampolín» para otras acciones.

¿Fue un juego, una prueba, un experimento? Las tres cosas y algo más también: la búsqueda de un fotógrafo, el deseo de saber cómo las imágenes que él hace son contempladas, leídas, interpretadas, tal vez rechazadas por otros. En realidad, ante cualquier fotografía el espectador proyecta algo de sí mismo. La imagen es como un trampolín. (Mohr, 2008, p. 42)

La documentación a través de imágenes –fotografías y arpilleras– es creadora de memoria, y los objetos de memoria creados dan lugar a nuevas escrituras, ya sean imágenes visuales o palabras que activan procesos complejos donde mirar, sentir, pensar, idear se entrelazan. Escribir es un acto íntimo que se abre a la curiosidad y a la pregunta. Cada palabra, cada imagen es, hasta cierto punto, la búsqueda de una respuesta, la proyección libre de nuevos procesos creativos que llevan a definir el propio yo, y a dibujar la vida en común (Carrillo Flores, 2001).

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2011). *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Chile: Midia.
- AA. VV. (2019). *Arpilleras. Colección del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos-Ocholibros.
- Carrillo Flores, I. (2001). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 50-54.
- Conflict Textiles. <https://cain.ulster.ac.uk/conflicttextiles/>
- Estévez Valencia, F. J. y Ortiz Rojas, M. L. (2019). Presentación. En: AA. VV. (2019). *Arpilleras. Colección del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*

- (p. 7). Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos-Ocholibros.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Lagarde y De los Ríos, M. (2006). Pacto entre mujeres. Sororidad. *Aportes para el Debate (Coordinadora Española para el Lobby Europeo de Mujeres)*, 18, 123-135.
- Mohr, J. (2008). Más allá de la cámara. En: Berger, J. y Mohr, J. (2008). *Otra manera de contar* (pp. 9-79). Barcelona: Gustavo Gil.
- Portela, E. (2020). La letra invisible. *La Marea*, 16 de julio. <https://www.lamarea.com/2020/07/16/edurne-portela-la-letra-invisible/>
- Rovira, B. (2004). *Maternitats*. Barcelona: Graó.
- Serra, A. (2015). *Escriure amb la llum. Apunts visuals*. Gràfiques Ortells.
- Voionmaa Tanner, L. F. (2012). Arpilleras: arte poblacional como testimonio y símbolo. En: AA. VV. (2019). *Arpilleras. Colección del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos* (pp. 9-15). Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos-Ocholibros.

Cosas que importan en la Educación Infantil

ANA CASTRO ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria

Introducción

La materialidad construye las prácticas educativas y las transforma. En Educación Infantil, la materialidad emerge como eslabón de comunicación, de relación, de encuentro, de reconocimiento y creación de sentido y significado.

En la primera ponencia se señala que cualquier materialidad presente en los procesos educativos se puede distribuir en alguna de estas tres categorías: objetos, espacios y cuerpos. Objetos, espacios y cuerpos que son, están y se esperan en la Educación Infantil, pero ¿de qué manera, en qué sentido y para qué y por qué? En esta línea, Estrada (2019) realiza una revisión del lugar que la materialidad puede ocupar en las prácticas educativas en la Escuela Infantil aportando tres vertientes o aproximaciones:

- *Materialidad como simple contexto.* Aquí los objetos y actividades son perfectamente intercambiables y solo una excusa para explorar elementos interactivos entre el profesorado y el alumnado.
- *Materialidad como elemento relevante en las prácticas educativas desde una aproximación física.* Se reconoce el mundo material como factor importante en los escenarios de enseñanza aprendizaje, pero subyace una consideración de los espacios, mobiliario y objetos desde una perspectiva física. La constante aquí es una relación unidireccional donde la materialidad seleccionada y utilizada tiene un efecto sobre las prácticas y, en cierta medida, sobre los resultados de aprendizaje y desarrollo.
- *Materialidad como elemento vertebrador en las prácticas educativas desde una aproximación funcional y pragmática.* Es aquí donde la materialidad

dad se presenta en su estatus funcional y cultural y como pieza clave de la construcción de encuentros educativos que favorecen interacciones, relaciones, vínculos, etc., donde se construyen conocimientos y significados a través de procesos materialmente situados. La materialidad y las interacciones entre profesorado y alumnado tienen una relación dinámica, bidireccional y de mutua construcción donde objetos, espacios y cuerpos tejen redes, en un mundo, el material en Educación Infantil, totalmente activo, de co-construcción y reconstrucción constante que define estos encuentros educativos.

Así, a través de esta última aproximación con la que nos identificamos, se presenta lo que entendemos como cosas importantes en Educación Infantil, cosas con entidad propia ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta o virtual (acepción de la RAE) que definen una escuela infantil por y para los niños y las niñas, por y para la vida, y que vinculamos con la triada objetos-espacios-cuerpos.

Cosas con entidad en Educación Infantil

Abordar lo material en la educación supone adentrarnos en la importancia de entender la materialidad (objetos, espacios y cuerpos) como elemento vertebrador de prácticas educativas. Se pone el foco de atención en la Educación Infantil y en las cosas con entidad en la Escuela Infantil; temas o asuntos que, a pesar de su importancia y repercusión, se pasan por alto y se miran de forma superficial aun cuando son los mimbres de una atención a la infancia con calidad y calidez. Nos estamos refiriendo a cosas de Educación Infantil que le otorgan su identidad propia; cosas que se viven en la Escuela Infantil. A continuación, exponemos algunas de ellas.

El valor de lo cotidiano

Podríamos hablar de una pedagogía de la cotidianidad entendida esta como el conjunto de experiencias, vivencias y relaciones, que la escuela infantil propicia (Blasi,2003). Se trata de tomar consciencia de lo que ocurre, de lo que existe, de ser capaz de identificar lo extraordinario que acontece en lo cotidiano. Reconocer situaciones de aprendizaje que suponen una conquista personal trascendente para el crecimiento:

Comer solo, saber colgar el abrigo en la percha, lavarse las manos y, de paso, jugar con el agua y el jabón, ir a visitar al grupo de su hermano, poder salir con los compañeros al barrio... Todos estos acontecimientos encierran una riqueza de aprendizajes y destrezas que la criatura va conociendo, que

va aprendiendo a lo largo del transcurrir de la vida diaria y que tienen la categoría de importantes, que le sirven para vivir. (Blasi, 2003, p.7)

No podemos obviar que es en la vida cotidiana donde los niños y niñas superan retos, hacen grandes conquistas, se sienten seguros y capaces, y crean su propia imagen. Valorar lo cotidiano es otorgar importancia a la realidad. Ahora bien, la pedagogía de la vida cotidiana precisa un factor fundamental para que obre su magia. El factor tiempo, pero el tiempo infantil no el tiempo del adulto, siempre acelerado cargado de la búsqueda de la inmediatez, de las prisas y la volatibilidad de las cosas. Un tiempo infantil emocionado que como señala Hoyuelos (2004), no se mueve por la medida del reloj sino por la ocasión, la oportunidad de los instantes. Un tiempo infantil que supone dejarse sorprender por los hechos que se transforman en acontecimientos, momentos que se tornan únicos por la acción infantil y que reconoce el valor del asombro y de ensimismarse con las cosas.

Por otro lado, la pedagogía de la vida cotidiana requiere en el equipo educativo de la observación permanente, la flexibilidad y la escucha para documentar. A través de la documentación se da cuenta narrada de lo vivido y se ayuda a explicar los aprendizajes escondidos en todas las situaciones de la jornada escolar. De esta forma, la escuela infantil se erige como un laboratorio material para compartir, descubrir, explorar, ser y estar con otros, iguales y adultos, con los que las criaturas afrontan la aventura de crecer. Se crean así, procesos de aprendizaje situados donde la materialidad (objeto-cuerpos-espacios) se teje de manera individual y comunitaria para crear redes sólidas de experiencias de aprendizaje significativas.

La vida cotidiana indudablemente es importante; sin embargo, su potencial en la Escuela Infantil está condicionado por la imagen de la infancia que el adulto posea.

La imagen de la infancia

Como venimos señalando, la mirada del adulto hacia la infancia determinará su relación con las criaturas en la escuela infantil y dentro de su vida cotidiana. Siguiendo a Malaguzzi (1994, p. 52) «hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen del niño que le dirige en su relación con él». Favorecer procesos de aprendizaje materialmente situados requiere una imagen de la infancia con derechos y capacidades, una infancia rica, capaz, curiosa. Una imagen como señalaba Malaguzzi, de alguien rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad. Reivindicamos esta imagen de la infancia que concibe a este colectivo desde el marco de la espe-

ranza y de las posibilidades de las nuevas generaciones para un futuro desde la acción en el presente, donde se abren espacios para reinventar los conocimientos de su cultura «dando forma a las cosas antes que las cosas den forma a los niños y las niñas» (Hoyuelos, 2004 p. 125).

El espacio-ambiente

El espacio de la escuela infantil es único y especial permitiendo que pueda ser explorado y sentido por los niños y niñas formando parte de su experiencia vital. Márquez-Román y Soto (2021) señalan cómo el diseño estético de los espacios educativos visibiliza las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas educativas del profesorado. El espacio escolar como expresa Trueba (2015) no es un espacio muerto o neutral, sino que es un espacio hablante que nos transmite múltiples mensajes relativos a las intenciones educativas y a la imagen infantil que se defiende y proyecta. Podríamos hacernos la siguiente pregunta para indagar sobre el espacio-ambiente en la escuela: si sus paredes hablaran ¿qué nos dirían?

Romo (2012) diferencia entre espacio y ambiente, para referirse en el primero de los casos al entorno físico y, en el segundo a un concepto que además de las variables físicas integra también las humanas, sociales y culturales que configuran el espacio-tiempo holístico en que un ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral. La autora acuña así el concepto de ambiente educativo desafiante que favorece la construcción de un aprendizaje nuevo que permite el avance del pensamiento hacia formas más complejas, y potencia formas de interacción más profundas y cooperativas. La expresión ambiente educativo (o de aprendizaje) induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

Cuerpos en movimiento, cuerpos en relación

La primera relación que tenemos con el entorno es a través de nuestro cuerpo. A través del cuerpo nos relacionamos, sentimos, exploramos el mundo y en esa exploración descubrimos que no estamos solos, que nos acompañan otros iguales y adultos con los que convivimos, con los que conferimos significado a lo que vemos, olemos, tocamos, oímos y probamos. Cuerpos que no han de ser forzados para adquirir movimientos o posturas antes de tiempo por parte del adulto cuyo efecto es la creación de una infancia dependiente a la que se le restringe autonomía y coarta libertad. Cuerpos que se descubren a sí mismos a la vez que se dan a descubrir y conocen a los demás. Cuerpos infantiles, pero también adultos que comparten con su presencia la vida en la

escuela infantil, su tarea educadora, la documentación y la relación para favorecer la continuidad de los aprendizajes y la vivencia de comunidad.

Materiales

Son todos aquellos objetos que ofrecemos a las criaturas y cuyo valor no reside en sí mismo, sino en las posibilidades de acción que proporciona. Son un potente medio de acción y relación. La manipulación y exploración con los objetos se realiza espontáneamente, apoyando la construcción y reorganización del conocimiento del mundo tanto físico como social y emocional. Materiales que pueden tener un fuerte componente afectivo y que se usan en un soporte de relación con otros o con el entorno más próximo. Materiales que a su vez pueden ayudar a contar historias, activar recuerdos y sensaciones, crear lazos de amistad, ser proyecciones del ser; materiales, en definitiva, que invitan a jugar y a soñar. Objetos cargados de posibilidades en la mirada de los niños y niñas capaces, como señalaba Díez-Navarro (2007) de crear historias múltiples, sus historias.

Conclusiones

Y aprenderás entonces que hay cosas como el sueño, cosas que nunca han sido, pero que pueden ser.

(José Ángel Buesa)

Hemos expuesto cosas que favorecen el ejercicio de los derechos infantiles, el respeto a la infancia, su crecimiento, aprendizaje y libertad. Cosas que esconden en su sencillez su potencial, su magia y poder. Cosas de Educación Infantil que ayudan a crecer, ser y estar en el mundo. Cosas que, si se cuidan, posibilitan una escuela más amable, más cercana, respetuosa y creativa.

Referencias bibliográficas

- Blasi, M. (2003). La vida cotidiana de 0 a 6. *Aula de Infantil*, 11, 5-10.
- Díez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Estrada, F. (2019). *Materialidad y prácticas educativas en la escuela infantil con niños/as entre 1-2 años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- González, A. y Linares, C. (2017). Tejer la vida cotidiana. *Aula de Infantil*, 90, 9-12.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2005). Estrategias constructivas espaciales en la escuela. En: Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.). *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 175-180). Barcelona: Graó.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52-61.
- Márquez-Román, A. y Soto, E. (2021). Repensar el diseño estético del espacio escolar. Una «pregunta infinita» con eco en el desarrollo profesional docente. *Praxis Educativa*, 25 (3). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250304>
- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación infantil. En: Peralta, V. y Hernández, L. (coords.). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 141-145). Madrid: OEI y Unicef.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.

APE-Educación UCM: una pedagogía del espacio en Educación Superior¹

CAROLINA FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL
Universidad Complutense de Madrid

M. JOSÉ ALBERT GÓMEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

La primera ponencia propone un marco general de análisis de los elementos materiales presentes en los procesos educativos y parte de la identificación de una miscelánea de ejemplos, de entre los cuales nos parece significativo el referido a los «espacios especiales»; concretamente, el identificado como «las tarimas de Aguirre y las de Freinet». Nuestra tarima, en este sentido, se encuentra más próxima a las segundas que a las primeras, pues la ubicamos en un espacio mixto, físico y virtual, donde lo material envuelve a lo inmaterial desde una perspectiva interactiva e integradora. Este punto de partida nos permite tirar del hilo para referirnos a un espacio especial cuyas características complementan a las expresadas en el texto de la ponencia en el sentido siguiente:

- Es un espacio educativo universitario que amplía el espacio escolar analizado en la ponencia.
- Es un espacio que se materializa en el ámbito no formal y en una dimensión socio-profesional de la educación, que vincula educación y trabajo desde una perspectiva que va más allá de los postulados que sobre este vínculo se plantean en la ponencia al hablar, por ejemplo, de la pedagogía del socialismo clásico de Makarenko.
- Es un espacio físico y material, pero también es un espacio digital e inmaterial, concebido como aquel que sirve, principalmente, para

1. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

expandir, agrandar o enriquecer el espacio físico donde se educa y se aprende (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022).

Nos estamos refiriendo, concretamente, al Aula Profesional de Emprendimiento de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (APE-Educación UCM), que nace en el curso 2020/2021, manteniéndose en la actualidad, de la mano de un proyecto Innova Docencia, promovido y financiado por el Vicerrectorado de Calidad de la UCM, el cual vincula la calidad con la innovación en el ámbito de la docencia universitaria (UCM, 2020). Se trata de un espacio encaminado a potenciar el emprendimiento y el autoempleo entre el estudiantado universitario y concebido como una preincubadora que pretende integrarse en el ecosistema emprendedor de la UCM. El alumnado se acerca a ella para adquirir las competencias transversales necesarias para la ciudadanía activa, la empleabilidad y el emprendimiento, así como para transformar propuestas creativas en acciones emprendedoras; de modo que encuentran los recursos que se especifican a continuación, considerados necesarios para poder iniciar su andadura por la vía del emprendimiento (Fernández-Salineró, De La Riva-Picatoste y Martín-Gutiérrez, 2021):

- un equipo de profesionales con perfiles académicos (profesorado universitario de Teoría de la Educación, alumnado y *alumni*) y laborales (un emprendedor, un experto en proyectos de emprendimiento y un *business angel*) que sustenta el proyecto,
- un mentor o mentora encargados del asesoramiento,
- una formación instrumental adecuada,
- un espacio físico (una hiperaula equipada con recursos materiales y tecnológicos innovadores) y un espacio virtual como lugares de desarrollo.²

En definitiva, APE-Educación UCM se concibe como un lugar de encuentro entre personas, mediatizadas por objetos (físicos y virtuales), que persigue como metas educativas diseñar proyectos creativos de emprendimiento que aúnen pensar y actuar, idear y construir, avanzar e innovar.

2. Se ha creado, a este respecto, la página web del APE-Educación UCM: <https://www.ucm.es/emedu/>.

Objetivos perseguidos por la APE-Educación UCM

APE-Educación UCM es un proyecto que surge de la preocupación de dos embajadoras de emprendimiento UCM, docentes en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, y que persigue los siguientes objetivos (Fernández-Salineró, De La Riva-Picatoste y Martín-Gutiérrez, 2021):

- Promover contenidos de emprendimiento en los grados y posgrados universitarios de educación, favoreciendo la adquisición de los conocimientos básicos acerca de lo que es el emprendimiento, las destrezas sociales necesarias para poder utilizar dichos conocimientos, así como las actitudes y aptitudes imprescindibles para considerarlo como una alternativa profesional.
- Facilitar un espacio para su desarrollo dentro de la propia Facultad (físicamente en la hiperaula y virtualmente en la página web de la UCM) que permita el intercambio de ideas y experiencias
- Incrementar las posibilidades de inserción laboral y las oportunidades profesionales del alumnado de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
- Llegar a formar parte de la Red de Preincubadoras de la UCM.

Es, en definitiva, una propuesta de desarrollo del emprendimiento que busca conectar personas (cuerpos), recursos (objetos) y lugares (espacios materiales e inmateriales).

Cuerpos, objetos y espacios en la APE-Educación UCM

El Aula Profesional de Emprendimiento de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado es un espacio o lugar material en el que acontecen procesos educativos fuera del aula con un marcado objetivo socio-profesional. Está integrada por cuerpos que participan en esos procesos educativos (alumnado, profesorado, profesionales del mundo de la empresa), que son sus fines, y también por objetos, es decir, todas aquellas cosas (hardware, software, mobiliario, espacio virtual) que forman parte de dichos procesos y que se conforman como instrumentos o medios (Lozano, Tort y Trilla, 2022). Este espacio tiene un valor real y práctico que se precisa de manera física en la hiperaula, la cual tiene también un valor simbólico, pues la hiperaula es un espa-

cio especial dentro de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, caracterizado por la flexibilidad, la innovación, la creatividad y la participación, donde las nuevas metodologías procedentes de las pedagogías activas y ágiles toman forma y hablan de futuro más que de pasado dentro de un presente abierto al cambio (Pellicer y Batet, 2017); materializándose como espacio pedagógico específico que, sin ser ostentoso, tampoco podemos describirlo como austero pues reúne todas las novedades didácticas y tecnológicas necesarias para un buen desarrollo educativo. Este espacio físico se complementa con otro virtual y digital, que también comporta materialidad, intangible pero de igual modo material, diseñado con criterios pedagógicos y como un lugar humanamente sostenible y habitable, que busca conseguir aproximar los cuerpos a los objetos y a otros cuerpos, de manera síncrona y asíncrona, y siempre buscando la acción en solidario y no en solitario (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022).

APE-Educación UCM nace al amparo de la pedagogía laboral, disciplina práctica que se encuentra en el lado de mayor materialidad según Lozano, Tort y Trilla (2022), en el que se situaría el discurso pedagógico narrativo, aquel que cuenta experiencias reales y que requiere concretar lo narrado en personas, lugares y cosas. Pues el objeto de esta aula profesional de emprendimiento es precisamente la identificación de personas con ideas que se apoyan en otras personas para darles forma y hacerlas viables y que requieren de materiales y espacios que les ayuden a decidir cómo transitar del pensar al actuar.

Se desarrolla en tres fases diferenciadas y complementarias, mediadas por un enfoque heurístico de carácter inductivo (Bisquerra, 2009), ya que partimos de ejemplos o casos concretos de emprendimiento en la UCM, para luego identificar nuestra propia propuesta de manera particular. Las fases señaladas serían las siguientes (Lozano, Tort y Trilla, 2022, pp. 23-27):

1. *Fase exploratoria y de reflexión.* En ella se parte de lo material como instrumento para la acción educativa, donde la triada objeto-cuerpo-espacio se perfila para comprender la materialidad educativa, aportando múltiples posibilidades para la discusión académica y para la praxis pedagógica. Es una fase introductoria que identifica los cuerpos, objetos y espacios que entran en juego, sus funciones y materialidades y sus interrelaciones.
2. *Fase de planificación e implementación.* Se pone en marcha una propuesta que concibe al sujeto participante como aquel que piensa y hace, incluyendo una interpretación del aprendizaje heredero del lema que Pestalozzi resumía como «cabeza, corazón y manos». Se trata de ir más allá del desarrollo intelectual y potenciar las otras capacidades con las que la juventud universitaria debería aprender:

la capacidad de sentir y la capacidad manual. En esta fase se inicia el proceso de información, asesoramiento, formación (presencial y virtual), desarrollo y seguimiento.

3. *Fase de evaluación.* Esta fase es en la que valoramos resultados, aceptando la perspectiva integral del aprendizaje y entendiendo que el alumnado participante crece entre pensamientos, sensaciones y quehaceres. Debemos prestar atención, en este sentido, a las expresiones materiales de esas identidades que serán necesariamente conflictivas, dinámicas y plurales. Son manifestaciones físicas sobre cuerpos, objetos y espacios que incluyen razones, emociones, creencias e ideales. Siendo la actuación no solo movilidad, sino pensamiento y acción, construcción y descubrimiento.

Cuerpos, objetos y espacios en la APE-Educación UCM hacen referencia, por tanto, a las personas y sus metas, a los recursos y sus funcionalidades y a los lugares, físicos y virtuales, donde personas y recursos entran en contacto materializando ideas, decisiones y proyectos emprendedores dentro de un contexto educativo no formal que pone en contacto a la universidad con la realidad laboral y a las y los universitarios con formas de actuar creativas y útiles en un entorno profesional cambiante.

Conclusiones

La idea de introducir el emprendimiento en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado surge de la implementación de un enfoque educativo que pretende promover el desarrollo del potencial emprendedor del alumnado, apoyado en su iniciativa, autonomía, responsabilidad y madurez personal, para que valore, piense, imagine y cree nuevos proyectos personales que le permitan afrontar los amplios desafíos que se nos plantean, específicamente en el mundo del trabajo. Este enfoque se comienza a vislumbrar en la universidad española a través de la aparición de diferentes infraestructuras de emprendimiento en facultades y centros de educación superior. Dentro de este engranaje surge el APE-Educación UCM, una propuesta de emprendimiento novedosa, que se inicia en el curso 2020/2021 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado y que pretende llegar a formar parte de la red de preincubadoras de la UCM. Busca aproximar el emprendimiento a un entorno profesional (el educativo) donde aún no tiene demasiados seguidores y consolidarse como un servicio de apoyo de la comunidad universitaria a la inserción laboral de su alumnado. Su origen debemos situarlo en un Proyecto Innova Docencia de la UCM, una vía que se abre al profesorado universitario

cuya meta es poner en marcha propuestas novedosas para el estudiantado y la institución. Se apoya en un equipo interdisciplinar implicado y preocupado por temas de emprendimiento, que integra perfiles docentes, discentes y profesionales con el objetivo de no dejar nada al azar, y en un espacio real y práctico, que se precisa de manera física en la hiperaula, materializada como espacio pedagógico específico, y que se complementa con otro espacio virtual y digital, el cual también comporta materialidad y busca conseguir aproximar los cuerpos a los objetos y a otros cuerpos (Fernández-Salineró, De La Riva-Picatoste y Martín-Gutiérrez, 2021).

APE-Educación UCM es, por tanto, un lugar de encuentro entre la educación y el trabajo, las personas y las cosas, lo material y lo inmaterial, lo público y lo privado; buscando combinar todos estos elementos para atender a la materialidad del proceso educativo de manera explícita y rotunda.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Fernández-Salineró, C., De la Riva-Picatoste, B. y Martín-Gutiérrez, Á. (2021). El aula profesional de emprendimiento de la Universidad Complutense de Madrid: aprender y emprender. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 60, 95-119. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.899
- Lozano, M., Tort, A. y Trilla, J. (2022). *Lo material en la educación* (primera ponencia) Salamanca: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Pellicer, C. y Batet, M. (2017). *Pedagogías ágiles para el emprendimiento*. Fundación Princesa de Girona.
- Sánchez-Rojo, A., García-Gutiérrez, J. y Martín-Lucas, J. (2022). *La materialidad de lo digital en educación* (tercera ponencia). Salamanca: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Universidad Complutense de Madrid. (2020). *Convocatoria Proyectos de Innovación. Grupos docentes, centros y servicios*. Vicerrectorado de Calidad (UCM).

La magia de lo inefable en cuestiones educativas

JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO
Universidad de Castilla-La Mancha

De la casa al hogar

Soy una persona de radio. Grandes y pequeñas. Nuevas y antiguas. Listas (*smart*) y tontas, como se dijo de aquel invento llamado televisión, hoy fagocitado por sus propios vástagos «infómatas». Radios, sí, distribuidas estratégicamente por toda la casa y casi siempre con distintas emisoras, permitiéndome zigzaguear de buena mañana hasta llegar al primer café con la ufana sensación de estar –pervirtiendo a Freire– con el mundo. El mundo, cosa llena de cosas, casa de todas las cosas, al fin y al cabo.

Fue precisamente en una tertulia radiofónica, con Alsina a la cabeza, cuando escuché un interesante debate sobre qué cosa es lo que convierte una casa en un hogar concreto, personal e intransferible, aunque también dado a ser compartido e incluso duplicado. Tu refugio, tu isla, tu rincón del mundo.

Las respuestas, curiosamente, no fueron tan variopintas como esperaba. La cama, donde uno dormita y descansa, así como la mesa, donde uno se alimenta y cavila, fueron de las primeras en salir y repetirse. Una de las parroquianas, cuyo nombre no recuerdo, rompió el consenso al señalar el frigorífico. En principio creí que algo de razón tenía, pues es la cosa desde la que nuestro ser se nutre; el motor del hogar, creí intuir. Marré.

No eligió su frigorífico por el contenido, sino porque perteneció a su abuela. No por su utilidad, tampoco por su eficiencia, sino por el recuerdo, por el respeto de un hogar que, como todos, es imposible de entender sin la historia de los que lo habitan y el legado de quienes los precedieron.

Ahora bien, centrando el debate: ¿cuál es la «cosa» que transforma la escuela en algo más, cuyo nombre no encuentro, ese hogar pedagógico?

gico que explica tantas cosas de la persona que hoy hemos llegado a ser y de las que nunca seremos?

De la escuela y sus cosas

Pues ahí nos centraremos: en la escuela. No como modelo de cuestiones educativas, sino como referente ineludible de nuestro pasado formativo, fácil de identificar y acotar, compartiendo así los dos puntos finales de la primera ponencia en los que se señala la necesidad de incentivar la escuela como lugar habitable al mismo tiempo que se anima a repensar la relación de la educación formal con otros espacios de aprendizaje (Lozano, Tort y Trilla, 2022).

Dicho esto, ¿qué «cosa» –a ser posible solo una– elegiríamos que pudiera identificar inequívocamente nuestra escuela? Una percepción intersubjetivamente compartida que, podríamos argumentar, bebe de una *Umwelt* (realidad percibida) ya no propia de la especie, sino de una promoción específica –quinta–, igual y distinta de otras tantas, todas ellas aspirantes a desvelar la *Umgebung* (realidad global), prohibida por definición. Una realidad vetada que todo lo impregna y que, coincidiendo con el visionario Philip K. Dick, sigue ahí cuando dejamos de pensar en ella (citado en Patino, 2020, p. 98).

Esas cosas, la cosa elegida, nos afecta profundamente. Tanto en su connotación positiva como negativa, melancólicamente imbricadas. Nos atraviesa y, gracias a una predisposición afectivo-analógica, nos hace sentir de manera plena: «Lo afectivo es esencial para el pensamiento humano. La primera afectación del pensamiento es la carne de gallina» (Han, 2021, p. 53). Sin esa cosa –y, por tanto, sin su efecto– tu escuela sería otro lugar: presidio de aquel o paraíso del otro, pero ya por siempre nunca tuya.

Así, la importancia de los vínculos con las cosas deriva en una relación peligrosa –políticamente incorrecta, ideológicamente adumbrada–, necesariamente posesiva: «En la era de las no-cosas puede percibirse un tono utópico en la posesión. La intimidad y la interioridad caracterizan a la posesión [...]. Pero solo las cosas discretas pueden cobrar vida por un intenso apego libidinal» (Ibíd., p. 28).

De ahí la necesidad del juicio previo a la elección, la pertinencia de entender que no fueron muchas cosas las que hicieron «nuestra» escuela. Al igual que con los buenos amigos, esos que se cuentan con los dedos de una sola mano, nuestra relación con las cosas también entiende de jerarquías en función de la cercanía –y lejanía– que con ellas establecemos.

Al alcance de la mano, enfrente

En educación, tal y como también reconoce la tercera ponencia (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022), las barreras entre la educación presencial y a distancia son cada vez más permeables. Conceptos como síncrono y asíncrono conviven con los antes mencionados para dar lugar a situaciones de aprendizaje en las que la presencialidad –en el tiempo– coincide con la distancia –en el espacio–. Por ello la relación con esas pocas, pero intensas, cosas de nuestra escuela deba no solo considerarse en términos de cercanía, sino también de lejanía e incluso desde un eje de enfrentamiento.

El genial y polémico Francisco Umbral nos ayuda al respecto. Si aceptamos que: «el hombre es un ser de lejanías, dijo el otro [Heidegger]. Sí, el hombre es un ser de utopías, de distancias, de “proyectos líricos”. El hombre tiene que aprender a ser criatura de cercanías, pastor de lo inmediato» (Umbral, 1975. p. 11), aceptaremos también la necesidad de mantener las distancias cortas en cuestiones educativas, o, dicho de otra forma, de tener todo lo importante «al alcance de la mano»; esa misma mano que nos permitió en su momento, sin mediar palabra, transitar el camino de la humanidad (García-Carrasco, 2018).

La mano –manipulación– no puede por tanto pasar desapercibida a la hora de replantear el papel de las cosas y, lo que es más importante, algo que también preocupa a la segunda ponencia (Esteban-Ortega, Planella-Ribera y Romero-Pérez, 2022), cómo gracias a ella, a su manejo, se desarrolla nuestro modo de existencia y de ser-en-el-mundo:

El «ser-en-el-mundo» de Heidegger consiste en «manejar» cosas que están «*vorhanden*» [simplemente presentes] o «*zuhanden*», que están para usarlas con las manos. [...] El *Dasein* (el término ontológico para el hombre) accede al mundo circundante por medio de las manos. Su mundo es una esfera de cosas. Pero hoy se habla de una infoesfera. Hoy estamos en una infoesfera. (Han, 2021, pp. 15-16)

Ahora bien, el verdadero peligro del mal uso de los medios digitales no es el incremento o reducción de la distancia física, sino el de la «destrucción» de la propia noción de distancia: «El hombre es un ser “cercano”. Pero la cercanía no es una ausencia de distancia. La proximidad y la distancia van juntas. Así, el hombre, como ser cercano, es al mismo tiempo un ser “lejano”. [...] La comunicación digital destruye tanto la cercanía como la lejanía al hacer que “no haya distancias”. La “relación con el otro” presupone una distancia» (Ibíd., p. 74).

Además, al mismo tiempo que se evaporan las distancias se elimina la negatividad que hemos de presuponer que tienen todas las cosas, en especial aquellas que más nos afectan:

El mundo se compone de cosas en tanto que objetos. La palabra *objeto* deriva del verbo latino *obicere*, que significa echarse hacia delante, oponerse, ser contrario. La negatividad de la resistencia le es inherente. El objeto es originalmente algo que se me opone y se me resiste. Los objetos digitales no tienen la negatividad del *obicere*. [...] Pero justamente la «negatividad de la resistencia» es constitutiva de la «experiencia». (Ibíd., p. 37)

Experiencia que el propio Han, en *La sociedad paliativa* (2020), distingue de la mera vivencia, que no es sino un mero pasar por los días como si de un infierno de lo igual se tratara. Conceptos entre los que median otros muy mal entendidos y maltratados, como el del «dolor», cuya reflexión precisa de otra forma y un mayor detenimiento. Experiencia cuyo disfrute conlleva necesariamente una relación intensa con las cosas que, de cerca y de lejos, promovemos a través de un sentido en particular.

La tiza

Hace años, en una de mis colaboraciones con el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha, el mismo que acertadamente aparece en la primera ponencia como ejemplo de buenas prácticas, elaboré un breve prólogo para antología de recuerdos escolares *Una tarde parda y fría* (Geraldo-Denia, 2014), y cuya trilogía se completó con *Antón pirulero* (2015) y *Érase una vez* (2018). En él, incluí el siguiente poema, titulado *sinsentido*:

Mi escuela huele a plastilina,
sabe a chocolate,
y todavía siento tiza en mis manos.

Mi escuela sigue ahí.
Aunque no la veas.
Debes creerme.

Cada día,
a cada instante,
mis alumnos la escuchan por ti.

Estos recuerdos evocan una escuela llena de cosas, muchas más que las que se mencionan: plastilina, chocolate y tiza. Esas son mis cosas, esa es mi escuela..., pero también la que llevo cada día conmigo a mis clases, incluso cuando nuestras lecciones nada tienen que ver con onzas de chocolate o trozos de plastilina.

La tiza es distinta. Un fino hilo une los escenarios, donde habitan las cosas. La tiza. Ya no tanto por su tacto, recurso estilístico para completar el «sinsentido», sino por su olor, como también, hoy me doy cuenta, huele el chocolate. Un aroma que, de vez en cuando, como en esas raras ocasiones en las que muevo la pantalla del proyector para resolver de manera gráfica alguna duda, vuelve a mí –a nosotros– al coger la tiza. La tiza, mi magdalena, convirtiendo un aula cualquiera en aquella escuela que hoy, en su más lúdica acepción, recreo.

Umbral, en otra obra donde narra la infancia de aquellos días de posguerra sin escuela, resaltando el papel de una simple espada de madera, nos ayuda de nuevo: «Era una calle que olía a sal y a esparto y a colegio [...]. Digo que la calle olía a sal y a esparto, y todavía debe seguir oliendo así, con lo que ha llovido desde entonces» (Umbral, 1965, pp. 6-7). Si la relevancia de las cosas en educación es innegable, no lo es menos la relación que estas tienen con nosotros a través de los sentidos y, en especial, a través del olfato. Aceptémoslo, nos basta con entrar con los ojos cerrados para saber, por el olor, si estamos o no en casa: «porque los olores y los sabores [...] son lo único que a la criatura humana le queda de su larga o corta vida, de su lejana o inmediata existencia [...], apenas los elementos imprescindibles para componer una canción muy corta y más bien mediocre» (Ibíd., pp. 15-16).

Ya no se trata de la cosa en sí, ni de si esta encaja mejor como objeto, espacio o cuerpo, tampoco de si está cerca lo lejos –¡pero está!–, sino de la relación de apego, de «posesión» –peligrosa palabra–, de proximidad a la esencia de lo humano. De la magia, en definitiva, que los seres entablamos con el mundo para conformar nuestro mundo. Una magia en ocasiones inefable, imposible de desnudar con palabras, pero también tangible y con un aroma tan inconfundible como personal e intransferible, dado a ser compartido y no siempre duplicado.

Referencias bibliográficas

- Esteban-Ortega, J., Planella-Ribera, J. y Romero-Pérez, C. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- García-Carrasco, J. (2018). Por echar una mano nos hicimos humanos, sin mediar palabra. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 70 (1), 11-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54146>
- Geraldo-Denia, M. P. (coord.) (2014). *Una tarde parda y fría*. AMUNI/Diputación de Albacete.
- Geraldo-Denia, M. P. (coord.) (2015). *Antón Pirulero*. AMUNI/Diputación de Albacete.

- Geraldo-Denia M. P. (coord.). (2018). *Érase una vez...*. AMUNI/Diputación de Albacete.
- Han, B. C. (2021). *No-cosas*. Taurus.
- Han, B. C. (2020). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Lozano, M., Tort, A. y Trilla, J. (2022). *Lo material en la educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza.
- Sánchez-Rojo, A., García-Gutiérrez, J. y Martín-Lucas, J. (2022). *La materialidad de lo digital en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Umbral, F. (1965). Días sin escuela. *Tierras de León*, 6 (5), 86-10.
- Umbral, F. (1975). *Mortal y rosa*. Cátedra.

La pedagogía de las cosas, un nombre viejo para una vieja idea

GONZALO JOVER OLMEDA
Universidad Complutense de Madrid

El primer material de enseñanza, el adecuado en todo caso, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece.

(M. B. Cossío, 1905)

En 1880 el médico y explorador francés Charles Saffray afirmaba que «les *Leçons de choses* sont aussi vieilles que l'éducation» (Saffray, 1888, p. V). Cabe plantear entonces qué sentido tiene preguntarse hoy por una pedagogía de las cosas tan antigua como la educación misma. Coincidimos con los autores de la ponencia en la pertinencia de esta pregunta en el contexto de una teoría de la educación en la que durante mucho tiempo han predominado los discursos metateóricos y autorreferenciales. El camino que seguiremos será distinto al de la ponencia, aunque los entrecruzamientos serán inevitables y el lugar de llegada prácticamente el mismo.

El empleo de objetos y sus representaciones con fines educativos tiene una larga tradición, que podríamos remontar al entrenamiento ancestral en el manejo de artefactos y exploración del entorno, o a las manifestaciones artísticas prehistóricas, como portadoras de visiones del mundo. Desde entonces este uso ha recorrido la pedagogía. No obstante, como ha señalado Roldán Vera, el precedente moderno más directo que dará lugar a la expansión metodológica de la pedagogía de las cosas, puede situarse en Pestalozzi y su énfasis en promover el desarrollo natural y espontáneo de los niños a través de la apreciación sensible, frente a la memorización de conceptos abstractos. Los términos que Pestalozzi empleó para referirse a dicha apreciación fueron *Anschauung*, *Anschauungskunst* y *Anschauungserkenntnis*, traducidos al fran-

cés, al castellano y al inglés, desde principios del siglo XIX, como *intuición y enseñanza intuitiva* (Roldán Vera, 2012, p. 2). Su sistema respondía «al principio de que el espíritu del niño debe recibir ilustraciones tomadas de la realidad y no reglas elaboradas por abstracción; que debemos enseñar por cosas más que por palabras» (Pestalozzi, 1976, p. 202). A lo largo del siglo XIX y comienzos del XX, la apelación de Pestalozzi se plasmó en manuales escolares y materiales que adoptaron el nombre de lecciones de cosas o lecciones de objetos. La metodología tuvo presencia en numerosos países, incluyendo España (Melcón Beltrán, 2000). Aquí nos interesa observar cómo la pedagogía moderna de las cosas realizó su periplo de *Atlantic crossings* (Rodgers, 1998), como ejemplo de reconfiguración de las ideas pedagógicas.

La historia comienza en el municipio de Epsom, unas 13 millas al sur de Londres. Hacia 1822, el reverendo Charles Mayo abrió allí una escuela inspirada en los postulados pestalozzianos, que trasladó posteriormente a Cheam, en el condado de Surrey. Mayo había sabido del pedagogo suizo a través del filántropo protestante irlandés John Henry Synge, difusor y traductor de Pestalozzi al inglés, y en 1819 viajó a Yverdon para aprender sobre el revolucionario enfoque de la enseñanza que se estaba llevando allí a cabo. Él mismo describió cómo el empleo de objetos reales para la enseñanza en la escuela de Pestalozzi fue sugerido por los propios alumnos, al cuestionar el uso de representaciones de los objetos cercanos a su experiencia, en lugar de los objetos mismos. Pestalozzi aceptó la sugerencia, pero enseguida comprobó su alcance limitado, debido al reducido elenco de objetos de los que se podía disponer en la escuela y su entorno, y el carácter misceláneo e incidental que adquiriría la enseñanza. Mayo se propuso llevar el método a Inglaterra, evitando estos inconvenientes. Puso en conocimiento de su hermana, Elisabeth Mayo, los elementos principales del plan y depositó en ella su ejecución. El resultado fue la elaboración de una serie de ejercicios sobre un número seleccionado de objetos, que Elisabeth reunió en 1831 en el libro *Lessons on objects, as given to children between the ages of six and eight in a Pestalozzian School, at Cheam, Surrey*, el cual alcanzó un gran éxito y numerosas ediciones (Mayo, 1855a). El libro contiene un centenar de lecciones con información sobre diferentes objetos, estructuradas en cinco series y ordenadas progresivamente a fin de «ejercitar las facultades de los niños de acuerdo con su orden natural de desarrollo y su cultivo armónico» (Mayo, 1855b, p. XII). Fue usado ampliamente en la formación de profesores y se acompañó con la comercialización de una caja que contenía los objetos descritos.

La obra de Mayo no tardó en cruzar el Atlántico. En 1835, John Frost publicó en Estados Unidos una adaptación con el título *Lessons on common things: for the use of schools and families*, en la que añadió dibujos de los objetos a las explicaciones. Y en 1863, John Edward Sheldon

publicó también en Estados Unidos el libro *Lessons on objects* basado en las lecciones de Mayo y prologado por ella. A partir de la década de los sesenta del siglo antepasado, coincidiendo con la Guerra Civil estadounidense, la pedagogía de las lecciones de objetos se expandió ampliamente por las escuelas a lo largo del país, integrada en la retórica de la cultura americana del XIX (Carter, 2018).

Como señala Roldán Vera, la lectura anglosajona de Pestalozzi iniciada por los Mayo en Inglaterra y consolidada en Estados Unidos suponía dar un giro radical a su filosofía de base:

Mientras que la «intuición» pestalozziana implicaba una relación entre los sentidos «internos» y «externos» con las cosas de la naturaleza y la importancia de la «excitación de la conciencia» producida por las sensaciones, en la enseñanza objetiva la prioridad está puesta en «el afuera», en la acción de los objetos exteriores sobre el individuo, y no en su «alma», que procesa las percepciones, las relaciona con impresiones anteriores y forma sus propias ideas. (Roldán Vera, 2012, p. 9)

Esta será la interpretación de la pedagogía de las cosas que volverá reformulada a la Europa continental, especialmente a Francia, donde las *leçons de choses* quedarán ligadas sobre todo a la figura de Marie Pape-Carpentier, propulsora de la educación infantil, que en 1858 publicó el manual *Histoires et leçons de choses pour les enfants* para la enseñanza de niños y niñas entre 2 y 6 años. En ella, las lecciones de cosas no tienen un sentido solo instructivo, sino que son también elementos de edificación moral y religiosa. No se trata de dos finalidades separadas, sino que «ve entre ambas una articulación natural, armónica, y presenta la moralidad como un efecto inmediato de una instrucción positiva basada en las lecciones de las cosas: como si los niños fueran mejores en la proporción exacta en que se vuelven menos crédulos» (Khan, 2002, p. 159). Esta articulación natural, que valió a Pape-Carpentier la enemistad de los círculos católicos, fue retomada en el proyecto escolar de la Troisième République, donde la pedagogía de las *leçons de choses* cobró impulso unida a la enseñanza de la ciencia y el laicismo (Ibíd., pp. 165-168).

Como cualquier aspecto relacionado con la educación que puede cuestionar hábitos de pensamiento arraigados, la derivación pedagógica moderna de la pedagogía de las cosas no fue ajena a la polémica. En el prólogo a una de las ediciones posteriores de su *Lessons on objects*, contaba Elizabeth Mayo:

Cuando esta obra se presentó por primera vez al público, hace casi treinta años, la idea de utilizar sistemáticamente el mundo material como uno de los medios para educar la mente de los niños era algo tan novedoso e in-

édito en Inglaterra que el título *Lecciones de objetos* despertó muchas sonrisas, y el éxito del pequeño volumen se consideró, en el mejor de los casos, muy dudoso. (Mayo, 1855b, p. XI)

Y no es solo una resistencia del pasado. Todavía hoy late en quienes pretenden la prioridad educativa del cultivo de la mente sobre el desarrollo de habilidades prácticas, y para quienes, como pretendía Ferdinand Buisson, la pedagogía de las cosas está bien si hablamos de la educación infantil, pero no tanto cuando se trata de los niveles superiores de formación (Khan, 2002, pp. 142-149).

El problema de fondo aquí es el de la relación de continuidad o discontinuidad que la educación mantiene con los afanes del mundo, y nuestra forma de entender este. Como hemos tratado en libro *La educación, en teoría*, el pragmatista John Dewey se situó en las primeras décadas del siglo xx en el centro de esta polémica. Es bastante conocida la disputa que este mantuvo en los años treinta con Robert M. Hutchins, Presidente de la Universidad de Chicago, en defensa de una universidad basada en el progreso del conocimiento y orientada hacia las necesidades sociales. Se conoce menos que unos años antes, hacia la época en la que Dewey preparaba la publicación de su *Democracia y educación*, mantuvo otra encendida polémica, en cierto sentido opuesta a la anterior, con David Snedden, comisario de educación de Massachusetts. Snedden defendía los beneficios de un sistema de educación vocacional o profesional, separado de una educación liberal, que preparase a las bases sociales para ser productores eficientes.

Dewey criticó duramente el eficientismo social de Snedden, la identificación de la educación profesional con la adquisición de habilidades mecánicas, en detrimento de una «inteligencia industrial» basada en la ciencia y el conocimiento de los problemas y las condiciones sociales (Martínez *et al.*, 2016, pp. 85-97).

Se entiende así que también el pragmatista Dewey manifestase reservas con respecto a la pedagogía de las *lessons on objects*, precisamente, cabría decir, en su vertiente más americanizada, en la que veía el posible error, habitual en educación, de disociación de los hechos y los significados, lo dado y lo posible, la observación y la imaginación (Dewey, 2007, pp. 115-116 y 188-189). La consecuencia de estas reservas para la teoría de la educación es la necesidad de superar el prejuicio epistemológico que a menudo nos separa del mundo de los hechos, para recluirmos en el formalismo de las autoconstrucciones ideicas, o, por decirlo también en términos pragmatistas, la necesidad de hermanar lo que James llamó –en el libro que inspira el título de esta adenda– perspectivas *tender-minded* y *tough-minded*. Esto es la necesidad de asumir, en nuestros análisis y en nuestras actitudes, la tensión del esfuerzo que implica mantener «la lealtad científica a los hechos y la disposición a

tenerlos en cuenta, el espíritu de adaptación y acomodación, en resumen, pero también la vieja confianza en los valores humanos y la espontaneidad resultante, sea de tipo religioso o de tipo romántico» (James, 2007, p. 65). Este ha sido y sigue siendo nuestro reto en un mundo de ideas y de cosas.

Referencias bibliográficas

- Carter, S. A. (2018). *Object lessons: how Nineteenth-Century Americans learned to make sense of the material world*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- James, W. (2007). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza.
- Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Mayo, C. (1855). Preface. En: Mayo, E. *Lessons on objects, as given to children between the ages of six and eight in a Pestalozzian school, at Cheam, Surrey* (14^a ed., pp. V-X). Londres: Seeley, Jackson and Holliday.
- Melcón Beltrán, J. (2000). Currículo escolar y lecciones de cosas. En: Tiana, A. (ed.). *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135-160). Madrid: UNED.
- Pestalozzi, E. (1976). *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.
- Rodgers, D. T. (1998). *Atlantic crossings. Social politics in a progressive age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Roldán Vera, E. (2012). *¿Enseñanza intuitiva, enseñanza objetiva o lecciones de cosas? Derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX*. XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, San Miguel de Tucumán.
- Saffray, C. (1888). *Leçons de choses: cours méthodique comprenant les matières des programmes officiels* (6.^a ed.). París: Libr. Hachette et Cie.

Los objetos en la educación para el desarrollo sostenible

GLADYS MERMA-MOLINA
Universidad de Alicante

Introducción

El cambio climático es generalizado, rápido y se está intensificando (IPCC, 2022). Los expertos coinciden en que el aumento de los gases de efecto invernadero en la atmósfera es causado inequívocamente por la actividad humana (Lewis y Maslin, 2015). Esta crisis ambiental conlleva problemas ecológicos, pero también una serie de consecuencias socioeconómicas como el aumento de la delincuencia, la desigualdad social la migración y los desequilibrios económicos entre las clases sociales (Wiedmann *et al.*, 2020; Worland, 2021). Estas graves problemáticas exigen que la educación proporcione a los educandos de todas las edades los conocimientos, competencias, valores y, sobre todo, el poder de acción para mitigar sus consecuencias (Novo *et al.*, 2015; Unesco, 2018). Para ello, es necesario repensar la educación en todos sus ámbitos de acción prioritarios, concretamente en la promoción de las políticas, el fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores, el empoderamiento y movilización de la juventud, la aceleración de acciones a nivel local y la transformación de los entornos de aprendizaje (Unesco, 2020a). Con relación a este último, es fundamental crear contextos donde los educandos aprendan lo que viven y vivan lo que aprenden. Con este fin, además de las metodologías activas, es necesario disponer de los materiales/objetos educativos más pertinentes.

Lo material (la cosa o el objeto) se puede entender de tres maneras. La primera connotación es la más restringida y está vinculada con lo tangible y visible, mientras que, desde un punto de vista más amplio, una cosa se refiere a un asunto dispuesto de una u otra manera. Por su parte, un tercer significado, aún más vasto, distingue la cosa como un fenómeno o un suceso (Heidegger, 1975). Con relación a estas concep-

ciones, Heidegger (2018) descarta paulatinamente la idea de pensar que la cosa es el mero objeto o aquello que está a la mano y se centra en su esencia (cosidad). De esta manera, las cosas, al ser entidades naturales que no son vacías, proporcionan la base para explicar cómo es el mundo, al menos de forma parcial (Jordán, 2013; Fiocco, 2019). En el campo de los objetos de la pedagogía es posible clasificar las cosas en: objetos-herramientas, que tienen un criterio eminentemente funcional (como tizas, libros, objetos digitales, etc.); objetos-mediadores, que incluyen un criterio comunicativo (por ejemplo, boletines o ayudas audiovisuales), y objetos-estéticos (por ejemplo, producciones artísticas o el decorado del aula) (Didyme-Dome y Quiroga, 2009).

En el ámbito educativo, las cosas han existido siempre y, tradicionalmente, han sido diseñadas para acompañar, apoyar, facilitar y propiciar el aprendizaje. En el siglo XXI, en el marco del proceso educativo, un objeto ya no implica aquello que simplemente debe ser aprendido o que es aprendible, sino que es un artefacto cultural didáctico (Cole, 1999; Chamizo, 2010; Rieckenmann, 2006). Estos instrumentos determinan, en cierta medida, las maneras de enseñar y de aprender y mediatizan las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y entre estos últimos y el contexto. En base a ello, es posible afirmar que los objetos, sean digitales o no, son la vía para optimizar el aprendizaje y, por tanto, si son utilizados adecuadamente, podrían motivar la participación, activa y creativa, de los niños y jóvenes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el valor de las cosas no radica en cómo son *per se*, sino en la utilidad y en el significado que se le da y confiere en la acción educativa (Thoilliez, 2018). Como instrumentos medulares para la educación, lo material en la educación requiere de la construcción de un marco teórico que fundamente su funcionalidad y rol dentro de la práctica pedagógica, lo que en la comunidad académica se ha soslayado.

Transformar los objetos en la educación para el desarrollo sostenible

La educación para el desarrollo sostenible tiene como objetivo incrementar el conocimiento, la conciencia y la acción de los niños y jóvenes. Con este fin, se proponen tres dimensiones en el aprendizaje:

- la dimensión del aprendizaje cognitivo, que implica comprender los desafíos para la sostenibilidad y sus interconexiones complejas;
- la dimensión de aprendizaje conductual, que promueva acciones prácticas para la transformación hacia la sostenibilidad en las esferas personal, social y política;

- la dimensión de aprendizaje social y emocional, que consiste en desarrollar actitudes y valores fundamentales para la sostenibilidad; por ejemplo, la empatía o la solidaridad (Unesco, 2020b, 2021).

Estas tres dimensiones han de desarrollarse en un proceso de aprendizaje práctico favorecido por el uso adecuado de las cosas en todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. El proceso por el cual los objetos son usados de forma práctica fue analizado por Eco (1976) y Mukarovsky (1966). Estos autores distinguen dos funciones esenciales de los objetos, la práctica y la semiótica, mientras que Moles (1972) define el significado del objeto a partir de su utilidad en el repertorio de las necesidades humanas. Los objetos en la EDS se entienden desde esta última perspectiva, pues las cosas son un medio fundamental a través del cual los educandos han de desarrollar la creatividad para satisfacer sus necesidades, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (ONU, 1987).

Un ejemplo de la prevalencia de las cosas es la economía circular (Geissdoerfer *et al.*, 2017; Lazarevic y Valve, 2017). Esta se entiende como un sistema económico emergente que aborda los problemas medioambientales mundiales con prácticas sostenibles que se basan en los objetos. La economía circular es un sistema que fomenta el intercambio, la reutilización, la reparación, la renovación y el reciclaje de los materiales. Este paradigma integra las mejores prácticas para reducir el uso de productos/cosas desechables y mantener los materiales y recursos durante el mayor tiempo posible en todos los procesos de consumo, industriales y de fabricación. Estos esfuerzos son fundamentales en el movimiento para revertir los daños de la «economía lineal», donde las industrias y las personas utilizan y desechan rápidamente dichos productos.

DATOS SOBRE LA BASURA QUE NOS AYUDARÁN A CAMBIAR NUESTRO COMPORTAMIENTO

- 2.01 MILLONES DE TONELADAS** de desechos sólidos generados cada año en el mundo.
- 13.5 MILLIONES** de toneladas de plásticos.
- 24x VECES** más desechos que se tiran en 6 meses.
- 99%** de las cosas que compramos se tiran.
- 380 MILLONES DE TONELADAS** de plásticos en producción en todo el mundo.
- 4,500 TORRES Eiffel** de esos desechos solo se recicla el 20%.
- 29 000 MILLONES DE MASCARILLAS** se tiran en todo el mundo.
- 2 MIL MILLONES DE PERSONAS** pasan hambre o están desnutridas.
- 2 MIL MILLONES DE PERSONAS** tienen sobrepeso o son obesas.
- LA ENERGÍA ALIMENTARIA LA PRODUCCIÓN** requiere 2700 kcal para hacer una hamburguesa.
- LA ENERGÍA RENOVABLE** requiere 7500 kcal para hacer un solo teléfono móvil.
- LA ENERGÍA ALIMENTARIA LA PRODUCCIÓN** requiere 14% de electricidad.
- LA ENERGÍA RENOVABLE** requiere 20% de electricidad.
- LA AGRICULTURA DE TODA** el sector que más agua utiliza en el mundo es la agricultura, y el agua para los seres humanos es el 70%.
- LA MODA RÁPIDA** requiere 700 litros de agua para hacer una camiseta.
- UNA ECONOMÍA LINEAL ES AQUELLA QUE** toma, usa y tira.
- UNA ECONOMÍA CIRCULAR** es la que reutiliza, repara y recicla.

Las cosas en la economía circular. Fuente: Unesco (2021).

Las reflexiones de los párrafos precedentes muestran que es crucial entender que las propuestas de la economía circular deben ser parte del conocimiento colectivo. Por tanto, este aprendizaje se debe iniciar en la educación formal, desde la etapa infantil, donde se debe educar en base al principio de que no debemos tomar más de lo que le podemos devolver a la naturaleza. Asimismo, queda patente la importancia de que lo material es potencialmente significativo (Moreira, 2020) en la EDS. Los objetos (utensilios, materiales didácticos, aparatos, instrumentos, etc.), los espacios (los lugares materiales en los que acontecen los procesos educativos) y los cuerpos (el organismo físico de los seres humanos que participan en el proceso educativo) son medios y, al mismo tiempo, fines y objetivos de la EDS. Por tanto, lo material en la EDS tiene un valor pedagógico y fáctico (no simbólico) y es imprescindible para transformar la realidad. De hecho, Sterling (2017) arguye las cosas tienen el potencial de desarrollar capacidades directas, reales, innovadoras, cooperativas, ecológicas y planetarias para transformar. En este sentido, hay que tener en cuenta que no se trata de reducir lo material a lo puramente físico, sino de entender las relaciones de los objetos con los sujetos de la educación y con el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Chamizo, J. A. (2010). Una tipología de modelos para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (1), 26-41.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y el futuro*. Madrid: Morata.
- Didyme-Dome, A. y Quiroga, J. A. (2009). Una aproximación a los objetos en la pedagogía. *Horizontes Pedagógicos*, 11 (1), 101-104.
- Eco, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Fiocco, M. O. (2019). What is a thing? *Metaphilosophy*, 50 (5), 649-669.
- Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M. y Hultink, E. J. (2017). The circular economy, a new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production*, 143, 757-768.
- Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa Argentina.
- Heidegger, M. (2018). *The question concerning the thing*. Nueva York: Rowman and Littlefield.
- IPCC. (2022). *Climate change 2022: impacts, adaptation and vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/>
- Jordán, M. E. (2013). Hacia el ereignis: aportes de la conferencia «Das Ding» de Heidegger a la noción de acaecimiento. *Revista FAIA*, 2 (7), 5-6.
- Lazarevic, D. y Valve, H. (2017). Narrating expectations for the circular economy: towards a common and contested European transition. *Energy Research & Social Science*, 31, 60-69.

- Lewis, S. L. y Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 171-180.
- Moles, A. (1972). *Teoría de los objetos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones de interés. *Proyecciones. Revista Digital Instituto de Investigaciones y Estudios Contables. FCE UNLP*, 14, 23-30. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Moro, C. y Rickenmann R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruselas: De Boeck.
- Mukarovsky, J. (1966). *Estudios de estética*. Barcelona: Siglo XXI.
- Novo, M. y Murga-Menoyo, M. A. (2015). The processes of integrating sustainability in higher education curricula: a theoretical-practical experience regarding key competences and their cross-curricular incorporation into degree courses. En: E. Leal-Filho, W. (ed.). *Transformative approaches to sustainable development at universities* (pp. 119-133). Hamburgo: Springer.
- ONU. (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Rickenmann, R. (2006). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. I Simposio Internacional de Educación y Formación Docente. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sterling, S. (2017). Assuming the future: repurposing education in a volatile age. En: B. Jickling y S. Sterling (eds.). *Post-sustainability and environmental education. Remaking education for the future* (pp. 31-45). Ontario: Palgrave MacMillan.
- Thoilliez, B. (2019). Hope and education beyond critique. Towards pedagogy with a lower case 'p'. *Ethics and Education*, 14 (4), 453-466.
- Unesco (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*.
- Unesco (2020a). *Caja de herramientas EDS para 2030. Ámbitos de acción prioritarios*. <https://bit.ly/3wGNFX0>
- Unesco (2020b). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*.
- Unesco (2021). *Trash hack action learning for sustainable development. A teacher's guide*. <https://bit.ly/3sPza1R>
- Wiedmann, T., Lenzen, M., Keyßer, L. T. y Steinberger, J. K. (2020). Scientists' warning on affluence. *Nature Communications*, 11 (1), 1-10.
- Worland, J. (2021). *The pandemic remade every corner of society. Now it's the climate's turn*. <https://bit.ly/3wzhsBU>

La materialidad en educación: pedagogía holística y aprendizaje experiencial

ITAHISA PÉREZ-PÉREZ
Universidad de La Laguna

La materialidad en la práctica educativa

La educación implica una estrecha vinculación entre sujeto y objeto, pero también entre ambiente y espacio, y las sensaciones que emanan de esas interrelaciones. Más concretamente, la práctica educativa podemos concebirla como una...

...red de interacciones y de relaciones interpersonales al servicio de los procesos de construcción personal y social de las personas...con un cometido relacional muy nítido: promover, estimular, cuidar, acompañar, y orientar a los destinatarios de dichas acciones educativas a lo largo de su proceso de aprendizaje. (Romero Pérez, Torres Sabaté y Traver Martí, 2019, p. 6).

Para llevar a cabo ese cometido, es necesario determinar «las cosas» que vamos a necesitar para conseguir los objetivos propuestos y para lograr que el alumnado sea capaz de desarrollar las competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional.

Etimológicamente, el término *cosa* proviene del latín *res*, que significa «causa». La Real Academia Española de la Lengua (RAE) lo define como «lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta o virtual», y en una segunda acepción, la entiende como un «objeto inanimado por oposición a ser viviente». Si la cosa no tiene alma, entonces hablamos solo de objeto, ambiente y espacio; aunque podríamos incluir el cuerpo (sin su alma ni espíritu), pero no el sujeto. Sin embargo, vamos a centrarnos en la primera acepción que sí incluye lo corporal, lo espiritual, lo abstracto, visual y concreto. Como exponen Lozano Estivalis, Tort Bardolet y Trilla Bernet (2022, p. 3) lo material en educación integra las cosas

entendidas como «materiales, instrumentos, objetos o espacios concretos».

Cuando hablamos de materiales u objetos nos referimos a aquellos que tienen valor de uso (valor instrumental), pero también aquellos que tienen un potencial creativo (valor simbólico). La Escuela Nueva y Dewey defendían este enfoque donde el estudiante piensa y hace e «incluye una interpretación del aprendizaje que es heredera de aquel lema con el que Pestalozzi resumía su método: “cabeza, corazón y manos”» (Ídem, p. 25).

¿Desarrollo intelectual o emocional? En pleno siglo XXI resultaría casi retrógrado cuestionarse aún este interrogante. Abogamos por una educación holística, una educación donde se trabaje lo manual, lo intelectual y lo emocional. Las emociones son cosas simbólicas, aunque tienen efectos palpables en nuestro cuerpo: temblor, nerviosismo, agitación, euforia, contención. Pero también sus efectos tienen consecuencias favorables o desfavorables en nuestro cerebro, de tal forma que las emociones con connotaciones negativas o desagradables estrechan nuestra mente, mientras que las agradables aumentan nuestra conciencia, la atención y la memoria; nos ayudan a tener varias ideas al mismo tiempo y a comprender la relación entre ellas (Gavin, 2018).

Los efectos que provocan las emociones en nuestro organismo influyen directamente en el aprendizaje. Las emociones se procesan en el sistema límbico (hipocampo, amígdala, hipotálamo, fórnix y cuerpos mamilares), quien las recibe y le da significado para pasarlas al neocórtex y desarrollar la emoción. El aprendizaje se consolida mejor cuando las emociones están presentes en nuestro cerebro y cuando el ambiente de aula es más positivo y favorable para recibir los estímulos externos (Benavidez y Flores, 2019).

Por tanto, y desde una perspectiva integral del aprendizaje, entendemos la materialidad en educación como expresiones y manifestaciones que incluyen pensamientos, sensaciones y quehaceres. Como afirma Martínez Bonafé (2021) (en Lozano Estivalis, Tort Bardolet y Trilla Bernet, 2022, p. 27), «son manifestaciones físicas sobre cuerpos, objetos y espacios que incluyen razones, emociones, creencias e ideales. Son, en definitiva, la materia de la que está hecha una educación situada y entrañada».

Pedagogía holística: multienfoque teórico y aprendizaje experiencial

Esta vez teorizamos sobre la materialidad en y desde los procesos educativos. Para ello, haremos paralelismos con los enfoques pedagógicos

de autores-as relevantes que, si bien sus teorías pueden resultar distantes e incluso antagónicas, identificamos y seleccionamos cosas muy concretas que aportan un añadido a nuestro modelo. De esta forma, generamos un multienfoque teórico basado en nuestro aprendizaje experiencial, como defendía John Dewey.

Los principales beneficios de la educación experiencial son los siguientes (Equipo de Expertos en Educación, 2015):

- Permite un espacio de crecimiento personal a partir del autoconocimiento, destacando la toma de conciencia y la reflexión.
- Permite la interacción permanente del binomio acción-reflexión.
- Favorece la modificación de actitudes, valores, percepciones y patrones conductuales.
- Se trabaja simultáneamente lo personal, interpersonal y el trabajo en equipo.
- Facilita el liderazgo, la confianza y autoestima, así como la integración de sus miembros.
- El contexto grupal permite un enriquecimiento del aprendizaje.

Nuestro modelo se centra en una pedagogía holística o «pedagogía de la comprensión», considerando el mundo como una red compleja de relaciones entre las distintas partes de un todo, donde se reconocen las relaciones que existen entre las diferentes teorías, asignaturas o enfoques pedagógicos, y el mundo que nos rodea. De esta forma, desarrollamos una metodología participativa, reflexiva y vivencial, acercándonos a contextos y espacios que nos permiten revivir de alguna manera la educación del siglo xx (Aula Museo de la Educación), pero también se facilita la posibilidad de conocer la realidad actual *in situ* (visita a un Centro de Educación Infantil y Primaria, CEIP). Paralelamente, se fomenta la lectura, la palabra y el discurso, el dinamismo, el movimiento y la creatividad, a través de diversas actividades, técnicas y métodos.

Con todo ello trabajamos el trinomio cuerpo-mente-emociones, el «cabeza, corazón y manos» de Pestalozzi o el «objeto-cuerpo-espacio» de Lozano Estivalis, Tort Bardolet y Trilla Bernet (2022), basándonos en el aprendizaje experiencial producto de las buenas prácticas de nuestra propia experiencia docente a lo largo de poco más de una década.

Aspectos clave del multienfoque teórico

Es histórico el debate sobre si lo material en la educación parte solo del-a educador-a, quien produce y gestiona, mientras que el-a educando lo usa. Muchas de las teorías educativas que hemos estudiado, y en las que se basa nuestra experiencia docente, están orientadas a la infancia. Es más fácil, aparentemente tal y cómo está estructurado el sistema

educativo, enseñar con y a través de las cosas en las primeras etapas educativas (reglada y no reglada). No obstante, en etapas educativas superiores también hay experiencias con objetos, cuerpos y espacios que facilitan la comprensión de la realidad, como señalan Lozano Estivalis, Tort Bardolet y Trilla Bernet (2022).

Nuestro multienfoque emana de aportaciones de diversos autores-as (Platón, Pestalozzi, Mill, Herbart, Wollstonecraft, Dewey, Montessori, Dröebel, Decroly...), pero nos vamos a centrar exclusivamente en cuatro que conforman nuestra hoja de ruta o brújula: Neill, Freinet, Rogers y Freire.

Comencemos por el primero, Neill (Escuela de Summerhill) daba más importancia al desarrollo adecuado de las emociones que al progreso intelectual, siendo el principal objetivo de la escuela ayudar a sus estudiantes a encontrar la felicidad. Se trabaja como una comunidad, con sentimiento de pertenencia, donde se construyen las normas entre todas las personas y los conflictos se resuelven en asambleas.

El segundo es el precursor de la Escuela Nueva, Freinet. Este plantea una educación que se sirva de las técnicas pedagógicas enfocadas a lograr el bienestar, la cultura y la paz del pueblo. Se trata de un modelo cooperativo de enseñanza-aprendizaje entre el profesorado y el alumnado, donde se parte de la experiencia y fomenta que los-as estudiantes aporten temas o contenidos de las actividades y clases.

Carl Rogers es el tercero que marca las directrices de la educación no directiva, alumbrar conocimientos, no enseñar. Concibe la educación como proceso dialógico, centrado en la persona, en el que la escucha activa, la empatía y la aceptación incondicional del otro son los fundamentos del diálogo. Parte de la idea de que las personas solo aprenden aquello que necesitan o que quieren aprender, por eso utilizamos técnicas participativas, partiendo de la interacción de los miembros, de la relación entre y con el grupo, del autoconocimiento y la pedagogía de las emociones. La educación se basa en el alumno/a, que es capaz de construir su propia experiencia de aprendizaje, siendo el docente quien facilita el aprendizaje cuando el alumnado lo requiera o solicite, y siendo un recurso más al servicio de los educandos.

Paulo Freire es el cuarto y último eslabón que enlaza este multienfoque. Considera que la clave de la educación es la actitud; se educa mediante la participación y el diálogo. Esta es nuestra base, educador-a y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo, destruyendo la pasividad del educando e incitándolo a la búsqueda de la transformación de la realidad. Se trata de una pedagogía basada en la práctica, sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y a su reformulación.

Materialidad en la propuesta pedagógica experiencial

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol de la docente consiste en acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal y social, mientras que el estudiante debe tener un papel protagonista, siendo proactivo, reflexivo, con capacidad de análisis, autonomía y resiliencia.

Desarrollamos actividades donde se pone en práctica lo estudiado a través de las teorías pedagógicas: la observación y experimentación, la construcción de materiales y espacios para entender y transmitir la importancia de determinado método, el conocimiento más profundo de cómo una teoría educativa se desarrolla en un centro educativo (visitas CEIP), los objetos, cuerpos y sensaciones, la memoria y la autodefinición, el análisis y el autoconocimiento, etc.

A continuación, presentamos las cosas y materiales utilizados en nuestra propuesta pedagógica:

| Cuerpo | | Mente | |
|--|--|----------------------------|-----------------------|
| Docente-guía | Estudiantes-productores | Pensamientos | Reflexiones |
| Profesionales externos | Palabra | Emociones | Sentimientos |
| Espacio | | Técnica/método | |
| Aula | Espacios comunes al aire libre (patio, césped) | <i>Flipped classroom</i> | Dinámicas de grupo |
| Tarima | Pasillo | Aprendizaje colaborativo | Presentaciones orales |
| Aula Cultural, Museo de la Educación de la Facultad de Educación | Ambiente seguro | Trabajo en equipo | Investigación-acción |
| Objeto | | | |
| Mesas | Artículos científicos | Espejo | Música |
| Silla | | Fichas | Altavoces |
| Lápices | <i>Collage</i> | Pizarra | Folios |
| Rotuladores y tizas | Murales | Cartulinas | Ordenadores |
| Obra de teatro | Acuarelas Cortometraje | Visita y entrevista a CEIP | <i>Pen drive</i> |

Materialidad pedagógica experiencial. Fuente: elaboración propia.

El espacio aula se intenta transformar, rompiendo lo establecido: dejando el estrado o tarima como un espacio simbólico para que cualquier persona se pueda dirigir al gran grupo, y la mesa del docente como espacio para acceder al ordenador –de uso compartido con el grupo clase–. Esto rompe también ese simbolismo de autoridad, bajando el docente al mismo nivel que el alumnado, porque la autoridad la tiene en sí misma el educador por su rol de guía o facilitador, de profesional que acompaña al educando, como defendía Freinet (1978). También influye la colocación de las sillas y mesas, la orientación hacia el grupo en lugar de hacia la pizarra, etc., que facilitan el aprendizaje colaborativo, la creación y producción de cosas (*collages*, murales, cortometrajes, entrevistas, etc.).

A partir de la investigación-acción-reflexión, se va construyendo el aprendizaje, y a vista de los resultados obtenidos por el alumnado, no solo en cuanto a calificaciones, sino a la evaluación cualitativa y el *feedback* que nos devuelve, podemos afirmar que, con todas las mejoras posibles, desarrollamos una docencia con materialidades educativas pobres o escasas –en el plano económico–, pero pedagógicamente muy rica, fomentando la creatividad, el multimétodo y la triangulación de técnicas y métodos, actividades y materiales (Lozano Estivalis, Tort Bardolet y Trilla Bernet, 2022).

Referencias bibliográficas

- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. En: *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología, UGR*, 14 (1), 25-53.
- Equipo de Expertos en Educación (2015). *Definición y beneficios del aprendizaje experiencial*. Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/definicion-y-beneficios-del-aprendizaje-experiencial#:~:text=Permite%20aprender%20a%20partir%20de,y%20el%20trabajo%20en%20equipo>.
- Gavin, M. L. (2018). *El poder de las emociones positivas*. <https://kidshealth.org/es/teens/power-positive.html>.
- Lozano Estivalis, M., Tort Bardolet, A; y Trilla Bernet, J. (2022). *Lo material en la educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Romero Pérez, C., Torres Sabaté, M. C. y Traver Martí, J. A. (2019). *Formar para la relación educativa* (pp. 217-240). Málaga: XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, GEU.

La importancia de la arquitectura escolar: los ambientes de aprendizaje como recurso pedagógico

ROBERTO SANZ PONCE
Universidad Católica de Valencia

Introducción

La ponencia *Lo material en la educación* (Lozano *et al.*, 2022) analiza el impacto de «lo material» en el proceso educativo. En ese sentido, los autores afirman –y mantienen– que «no es igual partir de una idea de lo material como instrumento para la acción educativa que entenderlo como una condición misma del hecho educativo». Y continúan diciendo: «No es lo mismo reducir el sentido de lo material a los objetos físicos, que extender la definición a la relación que estos tienen con los sujetos, los espacios y las dinámicas en las que se desarrolla la educabilidad» (Lozano *et al.*, 2022, p. 23).

Este sentido amplio del concepto de lo material es lo que justifica el tema de esta adenda. La tríada –o relación– entre objeto, cuerpo y espacio determina la pedagogía –metodologías, clima de aula, relaciones interpersonales, etc.– que un docente implementa en su enseñanza. De ahí, la necesidad de cuidar el ambiente de aprendizaje, «de incentivar la escuela como lugar habitable, un entorno para el encuentro y el cuidado, un taller de operaciones diversas de construcción y co-construcción, un espacio de educación estética para el bienestar humano» (Ibíd., p. 28).

Dentro de esta sensibilidad hacia el cuidado de los espacios y de las relaciones, tanto personales como pedagógicas, que se forjan en ellos, nos planteamos en esta adenda definir y defender la necesidad de crear «ambientes de aprendizaje» que generen nuevas formas de aprender y de enseñar, así como la adquisición de unas competencias, conocimientos y habilidades más orientadas a la vida.

Los ambientes de aprendizaje: un recurso por explotar

Aunque es cierto que la educación no se circunscribe únicamente al ámbito escolar –por lo que podríamos afirmar con cierta tranquilidad que existen diferentes «ambientes de aprendizaje»–, se observa en los últimos años cómo desde la pedagogía se viene prestando un interés creciente por el análisis del «espacio» en el que se desarrolla el proceso educativo en la escuela, entendido como recurso generador y potenciador del aprendizaje (Duarte, 2003).

Los autores que trabajan este nuevo concepto –«ambiente de aprendizaje»– lo diferencian del de espacio, que simplemente hace referencia al lugar físico, y le añaden ciertas cualidades o características que lo hacen mucho más influyente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hattie, 2017). Entre estas cualidades destacan: las relaciones interpersonales y las emociones que este nuevo espacio genera entre los alumnos, entre estos y el propio docente y entre todos ellos con los contenidos de enseñanza y las metodologías. En esa línea, es sugerente la afirmación que realiza Zabalza (1996, p. 237) cuando dice: «El ambiente habla, aunque nosotros permanezcamos callados».

Los ambientes de aprendizaje son definidos, de manera genérica, como cualquier entorno en el que se desarrolla el proceso educativo. Ese escenario ha sido voluntariamente construido por el docente para favorecer el aprendizaje (Ortíz-Yanez *et al.*, 2019), teniendo en cuenta factores como recursos, tiempos e interacciones. «El arquitecto planea y edifica una casa como el maestro planea y construye ambientes de aprendizaje en el aula» (Portillo, 2019, p. 64). Por tanto, trasciende la idea del aula como centro del aprendizaje y se va adaptando en función de las tareas, contenidos u objetivos programados. Es decir, es un ambiente vivo, innovador, flexible, dinámico, versátil, cambiante y transformador, con una clara intención didáctica (Bravo *et al.*, 2018). En esa misma línea, los profesores Bonde y Medina Rivilla (2011) añaden a esta definición la necesidad de generar entre el profesorado un proceso de reflexión en cuanto al ambiente y el aprendizaje, dando así respuesta al qué, al cómo y al para qué de la enseñanza, así como al conocimiento profundo de las características psicoevolutivas y personales de los alumnos (Castro-Florez, 2019). Por su parte, Espinoza y Rodríguez-Zamora (2017) centran la importancia del ambiente de aprendizaje en las relaciones humanas que se producen en ese contexto particular y que forman parte del hecho educativo.

En ese sentido, los ambientes de aprendizaje se oponen a la visión tradicional de la escuela y del aula, donde se trabajaba en espacios físicos y materiales estáticos e inmóviles (aula, patio, edificio escolar, gim-

nasios, ...), con la intención de implementar ambientes de aprendizaje abiertos y multifuncionales (Portillo, 2019) que permitan un cambio metodológico.

Gestionar ambientes de aprendizaje en la escuela significa proporcionar las condiciones necesarias que permitan problematizar, descubrir, comprender, motivar y asimilar situaciones o contenidos educativos y de la vida diaria desde la propia perspectiva de los estudiantes. Habrán de estimular el desarrollo de habilidades y competencias para la vida y permitir las interacciones de manera constante entre alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-expertos, invitados/miembros de la comunidad, alumno-herramientas, alumno-contenido, alumno-ambiente. (Portillo, 2019, p. 62)

Por tanto, en esa misma línea, los ambientes de aprendizaje replantean una nueva forma de trabajar en el aula y fuera de ella, creando nuevos y diferentes escenarios educativos. Estos espacios se pueden clasificar en función de su grado de presencialidad: físicos o virtuales, o según su grado de formalidad: formales o informales. Pero todos ellos, independientemente de su presencialidad o formalidad, son espacios flexibles, cambiantes y capaces de adaptarse a las necesidades del alumnado o de los contenidos a enseñar, por lo que requieren una metodología activa, participativa, progresiva, cooperativa y autodirigida en la que el alumno asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, de la construcción de su propio conocimiento, con la ayuda y guía del docente. Además, estos espacios de interacción favorecen el trabajo en equipo, las relaciones personales entre los estudiantes, las vivencias como fuente de aprendizaje y la pedagogía del encuentro, que favorece la libertad de expresión, el respeto, el diálogo, la solidaridad y la democracia. Se trata, en definitiva, de un aprendizaje más autónomo, más colaborativo y más enfocado a la vida (Perrenoud, 2012). En este nuevo contexto, los proyectos, la metodología de aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje-servicio, entre otras, son metodologías que se van a potenciar a través de la modificación de los ambientes de trabajo escolar y del replanteamiento didáctico llevado a cabo por los docentes. Por eso la implementación de los ambientes de aprendizaje requiere un fuerte compromiso del profesorado.

La relación de los ambientes de aprendizaje con las nuevas teorías de la neuropedagogía

La OCDE (2007), en su obra *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, ya dedicaba un capítulo completo a analizar

la importancia e impacto del ambiente sobre el cerebro que aprende. Aquí se planteaban las condiciones que ayudan a estimular el aprendizaje y aunque enfatizan la dificultad de encontrar «un ambiente ideal de aprendizaje para todos» (Ibíd., p. 94), sí reconocían algunos aspectos clave:

- La importancia de las interacciones sociales.
- El impacto de la educación emocional en el aprendizaje. En palabra de Francisco Mora (2015, p. 42): «cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva concebir de cierto que no hay razón sin emoción».
- La necesidad de comprensión de los contenidos enseñados, más allá de la simple memorización.
- La influencia de un clima favorable para el aprendizaje. Debiéndose asegurar experiencias positivas y agradables entre el alumnado en relación con lo aprendido y con el proceso.
- Estimular el deseo de aprender.
- Generar curiosidad por el aprendizaje.
- La importancia de un aprendizaje basado en la experiencia y en la práctica.

Y todas estas condiciones y aspectos clave quedan recogidos en los ambientes de aprendizaje, a través del cuidado de los espacios físicos, de las relaciones personales y de las metodologías implementadas. «Un medio ambiente estable, estimulante y protector construye en el cerebro infantil los pilares sólidos para una enseñanza efectiva». Del mismo modo, pero al contrario, «un medio ambiente adverso, castigador y estresante influyen en, y de hecho impide, el normal desarrollo de los circuitos cerebrales que permiten ese aprendizaje normal» (Mora, 2015, pp. 53-54). Por tanto, el entorno es un aspecto clave en el desarrollo y evolución del cerebro (Jensen, 2010). Y queda demostrado, según las investigaciones realizadas por Jensen (2010), que los entornos enriquecidos estimulan el aprendizaje.

Algunas conclusiones. El impacto de los ambientes en el aprendizaje del alumnado

La preocupación del docente por la construcción del «ambiente de aprendizaje adecuado» ya describe una primera consecuencia positiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta no es otra que la capacidad de un docente para reflexionar, adecuar e implementar un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje, atiende a la diversidad –de capa-

ciudades y de ritmos–, mejora las tareas y actividades propuestas –aprendizaje más experiencial frente a un aprendizaje más memorístico y repetitivo– y hace más amena la experiencia de aprender.

La segunda consecuencia tiene relación con el sujeto que aprende: el alumno. La construcción de un ambiente de aprendizaje –por parte del docente– estimulante, creativo, adaptado y flexible asegura un plus de motivación y de corresponsabilidad con el aprendizaje por parte del alumnado. Además, el uso de metodologías activas y colaborativas fomentan un aprendizaje más autónomo, por un lado, y la posibilidad de trabajar en equipo por otro.

Por ello, la creación de ambientes de aprendizaje constituye, por un lado, una oportunidad para adaptar la enseñanza a los tiempos actuales y, por otro, implementar un nuevo recurso educativo con un alto impacto en el aprendizaje, todavía hoy poco explotado.

Referencias bibliográficas

- Bonde, O. y Medina Rivilla, A. (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 25 (3), 301-311.
- Bravo, F., Lucía, O., Romero, J., Alfonso, G. y López, H. (2018). *Ambientes de aprendizaje*. Acacia.
- Castro-Florez, M.C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia-Educación*, 15 (2), 40-54.
- Duarte, D.J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Espinoza, L. A. y Rodríguez-Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (14), 1-23.
- Hattie, J. (2017). «*Aprendizaje visible*» para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Lozano, M., Tort, A. y Trilla, J. (2022). *Lo material en la educación* (adenda XL). Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Mora, F. (2015). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- OCDE (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. París: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ortiz-Yanez, G. A., Ruiz-Alarcón, M. E. y Guaman, E. E. (2019). Ambientes de enseñanza: un acercamiento conceptual en el siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, 5 (1), 212-234.

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Portillo, S. A. (2019). La construcción de ambientes de aprendizajes en la escuela: una tarea permanente. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4 (2), 57-67.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Personas que migran, objetos que se reubican. Apuntes para la pedagogía de las cosas desde una perspectiva intercultural

TOMÁS SEGARRA ARNAU
Universitat Jaume I

Un libro de objetos

En *Emigrantes* (2006), Shaun Tan narra con imágenes una historia que, a pesar de haber sido contada miles de veces, no deja de conmovernos: Un hombre se ve forzado a abandonar su país y dejar atrás a su familia para buscar un futuro mejor. Este relato en concreto, sin embargo, es también una historia de objetos gracias a la ausencia de texto y al potencial narrativo de sus imágenes.

La primera página del libro presenta al protagonista de la historia a través de una serie de cosas representadas en ocho imágenes. Vemos un pájaro hecho de papel, un reloj de sobremesa, un sombrero y un abrigo colgados de una percha, una cazuela y un cucharón, un dibujo infantil de una familia, una tetera humeante, una taza de té con su platito, una tarjeta de embarque, una maleta y un retrato familiar. En la siguiente página vemos otra serie de imágenes en las que unas manos envuelven con gran delicadeza el retrato y lo colocan dentro de la maleta. La secuencia apunta a que el objeto tiene para su propietario un gran valor. En la tercera página todos los objetos que hemos ido conociendo se sitúan en un escenario. El protagonista, ayudado por su esposa, ha cerrado la maleta sobre la mesa de la cocina en la que se disponen la tetera y dos tazas junto a los pasajes. Tras ellos aparecen la cazuela y el cucharón. Colgados de la pared, el dibujo de la niña, el sombrero y el abrigo y, sobre la repisa, el pájaro de papel y el reloj de sobremesa. El hombre se dispone a partir dejando atrás no solo a su esposa y a su hija, sino también ese conjunto de objetos que vienen a representar su vida cotidiana.

Unas cuantas páginas después, ya en la gran ciudad a la que el protagonista ha emigrado, vemos cómo este se instala en un pequeño

apartamento. Allí, en una pared cuelga el retrato familiar. Parece ser el único objeto que le ha acompañado en el viaje. Se queda observándolo. Podría decirse que solo ese retrato es capaz de aferrarlo a su pasado y a las cosas y a las personas que ama. Todo lo demás a su alrededor le resulta extraño. Las cosas allí no son como en su país, no acaba de entenderlas, aunque, al mismo tiempo, todo se parezca un poco a aquello que ha dejado atrás. Vemos, por ejemplo, cómo le cuesta hacer funcionar una cafetera o sus dificultades para interpretar un mapa.

A medida que la historia avanza, también mejora su comprensión de los objetos y en consecuencia del mundo que le rodea. Pero estos saberes no los adquiere solo sino mediante las relaciones que, a través de los objetos, establece con otras personas que como él también se vieron obligadas a emigrar. Hacia el final de la historia, la familia del protagonista se reúne con él en este nuevo mundo. Volvemos a encontrarnos entonces con una página en la que nueve imágenes nos presentan diversos objetos. Algunos se han reubicado en esta nueva realidad: el sombrero, el abrigo, el retrato familiar que nunca dejó de estar presente. Otros son nuevos, a pesar del parecido que guardan con los que quedaron atrás: un extraño animal de papel, un utensilio que no se sabe si es un tenedor o una cuchara... La página siguiente reconstruye la escena, como al principio de la historia. Vemos una familia feliz alrededor de una mesa entre objetos de una gran rareza que, pensamos, deberían cumplir funciones iguales a aquellos que dejaron en su país.

Objetos para un museo al aire libre

En la exposición *Reubicaciones, añoranzas, esperanzas* llevada a cabo por el Museo Pedagógico de Castellón en 2016 (Marco y Segarra, 2021) planteamos que, así como las personas migran, los objetos que llevan consigo se reubican. Migrar implica la idea de cruzar una frontera ya sea entre países, en cuyo caso será necesario un pasaporte que permita este movimiento, o dentro de un mismo país, del campo a la ciudad, por ejemplo. Reubicarse en cambio no tiene estas connotaciones. Implica una manera radicalmente diferente de pensar las cosas. ¿Qué pasaría si en lugar de hablar de personas que migran hablásemos simplemente de personas reubicadas? Esta era el principal cuestionamiento que queríamos lanzar a partir de la exposición.

La muestra retrataba en gran formato (100x100 cm) un conjunto de objetos culturales de uso diario pertenecientes a una comunidad migrante de un pequeño pueblo de la provincia de Castellón. Las cosas retratadas eran especialmente apreciadas por la comunidad. La mayoría de ellas eran imprescindibles en el contexto de sus prácticas culturales y, aunque en el pueblo se podían encontrar algunas que cumplían

con la misma función, la comunidad valoraba haberlas traído desde su lugar de origen: teteras y vasos, maquillaje, ropa de vestir y del hogar, objetos decorativos, objetos litúrgicos e incluso comestibles. Cosas que, aun cuando se rompían o se agotaban, preferían adquirir de nuevo en su país de origen, bien en algún viaje esporádico o durante las vacaciones. En definitiva, objetos con el doble significado de la añoranza de un tiempo y de un lugar al que ya no se pertenece, y de una esperanza nueva depositada en un futuro mejor.

Los paneles se colgaron en los balcones de la plaza mayor de este pueblo. La muestra se prolongó durante un mes, de modo que fueron tema de conversación, de visibilización y de acercamiento hacia esta comunidad migrante. Es decir, la exposición tuvo la intención de servir como reconocimiento del otro no en un sentido físico, sino de lo que es culturalmente, a través de unos objetos que, aunque distintos, cumplen las mismas funciones que aquellos que se podrían encontrar en este pueblo.

Para una perspectiva intercultural de la pedagogía de las cosas

Los ejemplos que hemos visto llevan a pensar que la capacidad de generar conversación que tienen los objetos constituye un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje. Wagensberg (2001) consideraba en este sentido que los objetos, especialmente aquellos que pretenden tener un sentido educativo, solo eran algo si proporcionaban estímulos a favor de la conversación. Y añadía que la conversación no solo se produce entre dos personas, sino también con la propia naturaleza, con las cosas al fin y al cabo.

En los sentidos que damos a los objetos, especialmente cuando adquieren un carisma gracias a su conexión con las cuestiones fundamentales que afectan a nuestra vida (Ariño, 1997), se generan procesos de cosificación, entendidos como aquellos en los que estos objetos nos proyectan en el mundo al mismo tiempo que dan solidez a las prácticas que tienen lugar en contextos de aprendizaje situado (Wenger, 2001; Perlo, 2006).

¿Cómo afecta a las personas que se reubican esta relación con las cosas? Richard Sennett utilizó un objeto artístico, la pintura *El bar del Folies-Bergère* de Manet, para plasmar su pensamiento sobre la condición del extranjero. En este texto afirma que quien emigra se ve apremiado a manejar de un modo creativo la propia condición de desplazado, tratando aquellos materiales que configuran su identidad «de la misma manera en que un artista trata los objetos inertes que constituyen

el tema de su pintura» (Sennett, 2013, p. 93). Alude así a la condición de desplazado de aquel que se convierte en extranjero, advirtiendo del peligro que para las personas inmigrantes supone aferrarse al pasado. Sennett materializa este desplazamiento en un objeto metafórico: el pesado equipaje que componen la imaginería cultural y las tradiciones populares del territorio de origen. No es que la persona inmigrante deba desprenderse de ellas, sino que debe desplazarlas.

En cierto modo el desplazamiento de Sennett y la reubicación del caso de la exposición que se ha presentado anteriormente, se refieren a un mismo fenómeno que antes introducíamos: si entendemos que las personas se reubican, o que se desplazan, y no que migran, nos acercaremos a la idea de la plena ciudadanía. La finalidad siempre será la misma: reivindicar la participación activa del extranjero en la sociedad de acogida y caminar así hacia el ideario de la identidad terrenal propuesto por Morin (1999), alejándonos al mismo tiempo de concepciones nacionalistas que han sido las creadoras históricamente de la distinción del otro.

Necesitamos por tanto considerar tanto la unidad como la diversidad del proceso planetario partiendo de un pensamiento descentralizado que tenga en consideración todas las culturas del mundo y, por tanto, los objetos simbólicos, pero también los objetos físicos que las componen. Al fin y al cabo, en las sociedades de acogida, como recuerda Bhabha (2003), las personas desplazadas desarrollan una cultura que es al mismo tiempo semejante y diferente de la que se acarreó desde la sociedad de origen. Del mismo modo, en la narración de Shaun Tan, los objetos cumplían funciones semejantes, aunque no se parecían en nada o en muy poco.

Las personas que se reubican tienen ante sí la ardua tarea de convertirse en otras sin dejar de ser ellas mismas (Marín, 2012). Esta reconstrucción es un camino de aprendizaje. Lo que aquí se reconstruye es la forma en que un sujeto se relaciona con el mundo mediante la producción y la reproducción de objetos, textos, etc. (Lave y Packer, 2011).

Y en cuanto a la institución educativa, ¿qué puede decirse ante el reto que todavía hoy supone la construcción de una escuela intercultural? En su propuesta para una pedagogía lenta, Zavalloni (2011) elabora un listado de instrumentos y pequeñas tecnologías para uso escolar: un conjunto de cosas que nos ayudan a resolver los problemas de la cotidianidad. Se citan los siguientes: instrumentos para trabajar la tierra, para vestir nuestro cuerpo, para la preparación de alimentos, la bicicleta para desplazarnos, herramientas de taller, útiles para construir y reparar casas, instrumentos para el trabajo escolar, útiles para la exploración y el descubrimiento, utensilios para la limpieza y para la higiene, juegos para la diversión y, finalmente, el cuchillo.

Si este conjunto contempla, en cada una de sus categorías, los objetos que traen consigo las personas que se reubican, capacitamos a la es-

cuela para trabajar mejor la interculturalidad. Recordemos así cómo nos aleccionan las cosas, entendidas como «aquellos fenómenos materiales que, con su sensorialidad propia, educan nuestra carne y nuestro espíritu hasta hacerlos ser, para siempre, la expresión de una determinada condición social» (Garcés, 2020, p. 27). Podemos aprender a olvidar, recuerda la filósofa catalana, aquello que nos enseñaron mediante la palabra, pero nunca lo que nos enseñaron las cosas.

Referencias bibliográficas

- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Bhabha, H.K. (2003). El entremedio de la cultura. En: S. Hall y P. D. Gay (comps.). *Cuestiones de indentidad cultural* (pp. 94-107). Buenos Aires: Amorrortu.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22.
- Marco, F. y Segarra, T. (2021). Relocation, longing and hope. A community harmonization project. En: L. Sarafi, I. Nagani, D. Papadimitriou y M. Spiliotopoulou. *Depictions of European history. Papers dedicated to Prokopis Papatratis*. Atenas: Bibliorama.
- Marín, F. X. (2012). Identitat, territori i mobilitat: apunts per a una antropologia de la immigració. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació y de l'Esport*, 30 (2), 13-22.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio: Revista de Investigación Académica*, 16, 89-107.
- Sennett, R. (2013). *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio*. Barcelona: Anagrama.
- Tan, S. (2006). *Emigrantes*. Granada: Bárbara Fiore.
- Wagensberg, J. (2001). Conversar, conversar. *El País*, 4 de octubre. https://elpais.com/diario/2000/10/04/futuro/970610410_850215.html
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Los cuentos en la escuela como instrumento de creatividad y aprendizaje

M. CONCEPCIÓ TORRES SABATÉ
Universitat Rovira i Virgili

Introducción

Los cuentos han sido siempre un instrumento lúdico y reflexivo que ha ido ocupando el campo pedagógico para favorecer actitudes y hábitos positivos que potencien la creatividad.

El proyecto que se presenta se ha desarrollado con niños y niñas de 2 a 9 años a través de un personaje específico para cada nivel educativo, con la explicación de cuentos.

Las actividades se han llevado a cabo desde el año 2004 hasta la actualidad, con el paro de dos cursos por la pandemia, en escuelas de la provincia de Tarragona.

Con los grupos de alumnos de 2, 3, 4 y 5 años no hay expuesto, en el inicio de la actividad, ningún material; todo va apareciendo en el interior de una maleta a través de la cual se van contando los cuentos, al final sí quedan expuestos los cuentos y algunos elementos que acompañan su narración.

La dinámica con los alumnos de los tres primeros cursos de Primaria es diferente, ya que todo el material queda expuesto desde el inicio de la actividad y se va utilizando mientras se avanza en la narración de las historias.

Los personajes van adaptando sus relatos a cada nivel educativo y adaptan el lenguaje y la actividad a su auditorio, utilizando canciones, objetos, expresiones, preguntas, etc. para mantener la atención del grupo de alumnos.

El hecho de presentar este proyecto se inspira en un fragmento del texto de la primera ponencia *Lo material en la educación* (SITE 22):

No es igual partir de una idea de lo material como instrumento para la acción educativa que entenderlo como una condición misma del hecho educativo. No es lo mismo reducir el sentido de lo material a los objetos físicos, que extender la definición a la relación que estos tienen con los sujetos, los espacios y las dinámicas en las que se desarrolla la educabilidad.

Marco teórico de los cuentos

Los cuentos son un instrumento mágico que sirve para generar efectos emotivos, para despertar la imaginación y la creatividad, transmiten las diferentes formas de vivir y ver el mundo para permitir que la infancia pueda situarse en su propio aprendizaje de socialización.

Los cuentos pueden ser de ayuda en la resolución de conflictos, en la creación de hábitos y ayudar a asumir responsabilidades en el desarrollo de las personas.

Algunos autores apoyan la importancia de los cuentos, como comenta Bettheim (1999) desde el psicoanálisis: «El cuento recupera y prolonga la iniciación a nivel del imaginario. Constituye una diversión y una evasión solo para la conciencia superficial y especialmente para la conciencia del hombre moderno. En la psique profunda, los argumentos iniciáticos conservan su gravedad. Sin adornarse y creyendo divertirse o evadirse, el hombre de las sociedades modernas se beneficia todavía de esta iniciación aportada por los cuentos». Para Gianini Rodari (1976), «el cuento permite que el niño pueda ver las cosas con los ojos de los otros, favoreciendo la empatía». Y según Sara C. Bryant (2003), se debe tener en cuenta que un «cuento es una obra de arte [...]. Un cuento bonito está destinado a encantar tanto como una estatua bonita o un cuadro. Su función, dentro de la economía de la vida, consiste en producir goce. Y el goce hace que se despierte la verdadera belleza».

Se han creado cuentos para trabajar actitudes y valores, pero el valor del cuento va más allá, por eso es necesario recuperar el objetivo lúdico del mismo para imaginar lo que se cuenta.

La trama de cada cuento nos puede ayudar en los aprendizajes para la resolución de conflictos y así reconocer nuevos comportamientos.

En el cuento el niño debe encontrarse a sí mismo para poder traspasar los límites de su propia existencia y reconocer otras realidades, esto se permite a través de la imaginación.

Para elegir un cuento siempre se tiene en cuenta la edad con la etapa evolutiva que ya Piaget nos describió en sus obras:

- De 0 a 2 años: etapa preoperacional.
- De 2 a 4 años: etapa egocéntrica e intuitiva y momento de la adquisición del lenguaje.

- De 7 a 9 años: etapa de operaciones concretas, cuando se estructura el pensamiento y el razonamiento.

A través de los cuentos podemos plantear mensajes concretos, por ejemplo:

- Los padres siempre tienen prisa: *La caza del beso*.
- Muchas veces tenemos miedo a la oscuridad: *Cierra los ojos*.
- Todos somos diferentes, pero tenemos muchas cosas iguales y compartimos un mismo mundo: *La gente que nos rodea*.
- Niños y niñas somos iguales: *Rosa Caramelo*.
- Antes de hablar, mejor primero investigar: *Siete ratones ciegos*.
- Hay que comer de todo: *La bruja fresca*.
- Es muy bonito viajar, pero poder regresar a casa está bien: *La rana vivaracha*.
- Debemos aceptar a cada persona tal y como es: *Oliver Button es una niña*.
- Que el mejor regalo para una familia son los hijos: *Gínjol*.
- Nos gustan los abrazos: *El regalo*.
- Ser inteligente es importante: *El truco de Mei Li*.
- Podemos ser felices con lo que nos rodea: *El Genio del Jasmín*.
- Si eres buena persona, tendrás recompensa: *Los tres granos de arroz*.
- Etcétera.

Objetivos

- Potenciar la creatividad a través de los cuentos que se explican.
- Motivar la lectura y descubrir lo que podemos encontrar a través de los personajes de cada historia.
- Activar la actitud de escucha de los niños como hábito de atención y concentración.
- Descubrir y analizar las actitudes de los personajes y como estos resuelven los conflictos en los que se encuentran.
- Enriquecer el vocabulario y el lenguaje a través de la expresión oral y/o escrita.
- Estimular la comunicación.
- Iniciar en la historia y los hechos históricos.

Desarrollo del proyecto

Los personajes de cada actividad usan la expresión corporal en todas sus posibilidades: cara, gesto, mirada, voz y cuerpo, para captar la aten-

ción de los grupos de alumnos, y durante el relato se van incorporando algunos objetos y el cuento.

La viajera de cuentos

Esta actividad va dirigida a los grupos de 2 y 3 años. El personaje es una turista que viaja por el mundo buscando cuentos para poder compartir y entra en la escuela pensando que es un hotel; y como descubre que a los niños les gustan los cuentos, presenta su maleta y cuenta sus viajes a través de cuentos de todo el mundo.

Con el cuento *La caza del beso* viajamos en el tiempo hacia la época medieval, a Rusia con el texto de *Matrioxka* y nos dirigimos a África con los cuentos *Rosa Caramelo*, *Gínjol* y *Cierra los ojos*, y vemos la importancia de regresar a casa con el cuento de *La rana vivaracha (La granota eixerida)*. De esta forma se descubren otros países y otras culturas.

La doctora Kuentux

Una doctora visita al grupo de 4 años para realizar una revisión médica muy especial para compartir sus emociones a través de cuentos que permitirán todo el estudio médico.

Utiliza el cuento *Las palabras dulces* para descubrir a quienes aman; *La bruja fresa (La bruixa maduixa)* para aprender a comer todo tipo de alimentos; ¡Uy! *Que te atrapa el gato*, donde se debe afinar el odio; *El gallo Pico (El gall Pic)* con el que revisamos todos los sentidos utilizando un conjunto de canciones; *Casi* es el cuento que nos descubre que casi todo es perfecto, y se finaliza con el cuento *El regalo* para saber que lo más importante es el poder estar con quienes amas.

La abuela de Caperucita Roja nos cuenta la verdad

Esta actividad va dirigida a los alumnos de 5 años, ya que antes de pasar a Primaria deben conocer la verdad a través de la abuela de Caperucita, pues al no haberla contando en su momento, el lobo acabó siendo siempre el malo de los cuentos. Para ello empieza con *El Lobo feroz*. Después aprovecha para contar las historias preferidas de su nieta en: *La gente que nos rodea*, donde descubrimos que todos somos iguales y diferentes; con *Oliver Button es una niña* se aborda la diversidad de género. A través de *Los siete ratones ciegos* y *Zoom* nos planteamos la necesidad de ver las cosas desde diferentes perspectivas antes de tomar una decisión y *Mi vida en una ola* plantea una historia llena de creatividad.

Hacia la mitología con Faustina

Esta actividad se dirige a los alumnos de primero de Primaria. Diversas historias de la mitología las plantea Faustina, esposa de Caius Valerius Avitus, que fue duunviro de Tarraco hacia el año 155 d.C., mientras comparte tradiciones y objetos del período romano.



Material

Se narran las historias de Narciso, la lucha de Ulises con el gigante Polifemo y su historia con Penélope, junto con la de Teseo en el laberinto, el Minotauro y Ariadna.

Descubren el latín, los juegos de los niños y niñas romanas, algunos aspectos de su vida cotidiana, etc.



Faustina realizando la actividad

Mei Li viene de China

Con la idea de romper con los estereotipos de los bazares chinos, se pretende descubrir la civilización china y muchos de sus aportes a nuestra sociedad presentándolo a los alumnos de segundo de primaria.

Se presentan los viajes de Marco Polo, la elaboración de la seda, la pasta, la moneda en papel, la pólvora, la lengua y su escritura, etc.

En el cuento *El truco de Mei Li*, su protagonista siembra constantemente los campos de arroz para no ser casada con el dragón; *El genio del Jasmín* nos descubre que la amistad es el mejor tesoro y *Los tres granos de arroz* nos muestra que la bondad y la generosidad tienen su recompensa.



Preparando la actividad de China

Viaje al tiempo de Jesús

Para los grupos de tercer curso de Primaria se presenta la historia de una niña que en su sueño conoce a Jesús de Nazaret a través de un audiovisual donde aparecen unos elementos que al finalizar la actividad deberán reconocer y comentar su utilidad etc.

Se presenta la historia iniciada con Marco Antonio, Cleopatra y la batalla de Áctium para captar la atención del grupo y llegar a la época de Jesús de Nazaret en su adultez.

El personaje que presenta la actividad es una persona con vestimenta romana para ambientar la actividad.

Conclusiones

A través de estas actividades de los cuentos se potencia el interés por la lectura y por el contenido de las historias que se cuenta, potenciando

la creatividad. Para los alumnos de Primaria es una manera de descubrir y aprender la historia desde la mitología a la cultura china.

Las reflexiones que aporta el profesorado al finalizar la actividad son muy importantes, ya que siempre se ha recibido una valoración positiva. Después pueden continuar trabajando otros contenidos vinculados a los intereses de los alumnos ante los temas presentados. También se enriquece el vocabulario en todos los grupos descubriendo palabras nuevas y la memoria cuando al finalizar se realizan preguntas para saber qué es lo que más les ha gustado, o para qué sirve el papiro, quién inventó la pasta, etc.

El profesorado siempre comenta qué, a través de este tipo de actividades con los cuentos, la teatralización y los materiales, los alumnos recuerdan más todo lo que se ha contado ya que se lleva a cabo de forma vivencial como una experiencia educativa con diversidad de materiales.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bryant, S. C. (2003). *Com explicar contes*. Barcelona: Biblària.
- Davis, F. (1991). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Druan, T. y Ros, R. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirene.
- Raines, S. C. y Rebeca, I. (2000). *Cómo contar cuentos a los niños. Relatos y actividades para estimular la creatividad e inculcar valores éticos*. Barcelona: Oniro Cop.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ferran Pallisa.

Proyección educativa del espacio montessoriano y la *self-determination theory* (Sdt)

MARÍA PAULINA VIÑUELA HERNÁNDEZ
MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ
Universidad de Oviedo

Introducción

La Sdt (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) es una teoría de la motivación humana que se ocupa del estudio de las condiciones sociales que favorecen o dificultan el desarrollo personal. Se sitúa en consonancia con los principios de la educación positiva y reconoce el potencial que el entorno social tiene en la satisfacción de tres necesidades básicas: necesidad de autonomía (entendida como la capacidad de realizar elecciones y tomar decisiones en nuestra vida cotidiana, a la par que ser consecuentes con las decisiones adoptadas y sus consecuencias), necesidad de competencia (entendida como la necesidad de percibir que uno es eficaz y competente cuando lleva a cabo determinadas tareas) y necesidad de pertenencia (entendida como el sentimiento de sentirse parte de un grupo, de una comunidad en la que se participa y de la que se necesita sentirse amado y protegido). Desde el papel del marco escolar las prácticas educativas que facilitan estas tres necesidades son tres dimensiones: autonomía, estructura y provisión de afecto. Estas dimensiones son los ejes nucleares esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar personal. Cuando las condiciones son las oportunas muestran un funcionamiento ajustado (Ryan y Deci, 2017; Deci y Ryan, 2020). El contexto social es clave para la satisfacción de estas necesidades básicas, aquellos ambientes que apoyen su satisfacción promoverán un buen funcionamiento y un desarrollo óptimo de las personas. La institución escolar, uno de los agentes básicos de socialización, se presenta como un contexto fundamental dentro de la teoría y esta queda incardinada a la pedagogía de las cosas por el potencial que se otorga a la configuración de ambientes escolares educativos como requisito y condición para configurar un modelo educativo que satisfaga

estas tres necesidades básicas (Reeve, 2006; Cheon, Reeve y Vansteenkiste, 2020), como lo hace el modelo montessoriano, en el que, como la autora refiere, «es sabido que nuestra pedagogía da al ambiente una importancia tan grande que le erige en base central de toda la construcción pedagógica» (Montessori, 1966, p. 80).

El ambiente montessoriano y la Sdt. Así son las cosas

El modelo Montessoriano configura un ambiente escolar que permite satisfacer las tres necesidades básicas marcadas por la Sdt:

- Ordena el espacio –aulas y ambientes informales– para impulsar la autonomía: concede a los escolares la capacidad de realizar elecciones y tomar decisiones en la vida cotidiana del centro, así como favorece el aprendizaje de ser consecuentes con las decisiones tomadas. A tales efectos se disponen los materiales en el aula y se distribuyen los distintos espacios en la casa dei Bambini. Se evita el recurso al «control» docente (entendido el control como las conductas coercitivas que socavan el desarrollo psicológico ajustado del menor y su bienestar emocional) (Rodríguez *et al.*, 2018). A tales efectos se incorpora «la directora» como fuente de guía y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo de figura docente elude forzar la conducta de los menores para que estos adopten sus demandas y puntos de vista mediante tácticas de control que provoquen que los menores se comporten según los deseos de los docentes. Las estrategias controladoras, tales como la retirada de afecto, la inducción de sentimientos de vergüenza, culpabilidad o ansiedad por no actuar acorde a los deseos de los otros, invalidación de los sentimientos y las opiniones del menor, incluso el recurso al premio, como elemento motivador de la acción educativa, no es contemplado. Al mismo tiempo, el error se incorpora como elemento de aprendizaje, pues se busca promover la acción por motivación intrínseca, de tal modo que el control orientado al logro, entendido como el uso del control para conseguir que los menores cumplan con los requerimientos docentes relacionados con el logro escolar, no se promueve; de este modo se evita desarrollar un perfeccionismo mal adaptativo de ansiedad y depresión. Al optar por la promoción de la autonomía de los menores mediante el estímulo de su iniciativa y la expresión de sus puntos de vista el modelo montessoriano reconoce que niños y niñas tienen puntos de vista propios sobre cuestiones que les conciernen, que los adultos deben

recurrir a la explicación y la racionalidad cuando estos deben hacer algo que no responde a sus deseos y preferencias. Y se hace evitando un lenguaje controlador que estimule sentimientos de culpa y ansiedad e incitando, siempre que sea posible, a que el menor resuelva sus conflictos. Con el apoyo docente a la autonomía se promueve académicamente más implicación escolar, más motivación intrínseca hacia el aprendizaje y mejores resultados académicos, y se favorece la competencia social y la mejora de la internalización de reglas.

- Proporciona estructura (entendida como el grado por el cual el entorno es organizado para facilitar la competencia). La estructura del aula es predecible y comprensible, los niños y niñas, así como los adultos se relacionan sobre expectativas mutuas reconocibles. Se consigue el proceso con la incorporación de seis componentes:
 - Reglamentación: Las reglas en las casas dei Bambini están claras, los niños y las niñas las entienden, saben a que atenerse. La lección del silencio es un ejemplo que lo constata; previsibilidad: los niños y las niñas saben que sus acciones tendrán consecuencias claras y consistentes, se actúa por el bien del conjunto.
 - Retroalimentación en forma positiva: Se comunica al menor lo que ha hecho bien, e incluso se dispone de materiales que permiten la autocomprobación del logro. Cuando algo no se ha hecho bien, se interpreta el error como parte del proceso, se ayuda proporcionando información paso a paso, promoviendo la comprensión del menor.
 - Oportunidad: Se proporcionan recursos y oportunidades para cumplir expectativas proporcionando tiempo y asistencia. El espacio en la casa de Bambini está configurado para conceder oportunidad. Así, los espacios están diseñados a la altura del menor, ordenados para reconocer lo que se quiere utilizar o se necesita; el uso y la disponibilidad del espacio se ajusta a las demandas del menor de ahí la providencia de espacios de distinto uso diseñados al efecto, y también lo está la estructuración del tiempo, pues se promueve potenciar el ritmo personal.
 - Racionalidad: Se comunica a los menores la necesidad de regulación normativa en bien del conjunto sobre la explicación y la comprensión de la pertinencia de que esto sea así.
 - Autoridad: Este entorno estructurado se apoya en un liderazgo que configura las relaciones entre docente y escolares desde el afecto, la comprensión y el respeto mutuo. Los ambientes estructurados sobre estos parámetros producen una relación positiva con la percepción de competencia por parte de los menores, y de la competencia social en los adolescentes. Gracias a estas estrategias, al promover un entorno organizado existen reglas que se

comunican de forma clara (se consigue mayor confianza en las propias habilidades); al promover expectativas claras y consecuentes se produce mejora psicológica social y académica) la supervisión (facilita la previsibilidad frente a los problemas que se produzcan), la ayuda y el asesoramiento constructivo, así como el *feedback* informativo (facilita la posibilidad de anticipar y planificar la acción por parte de los menores). El entorno caótico (falta de estructura) promueve, por el contrario, menor competencia percibida, menor desarrollo de la autonomía y mayores problemas de conducta. En el modelo montessoriano la estructura no se implementa de forma controladora, sino apoyando la autonomía de los menores; esto afecta a cómo los menores se sienten dueños de sus acciones, competentes, lo que promueve que se impliquen más en lo que hacen que bajo una modalidad que recurre a la presión. A su vez también el afecto se proporciona de modo autónomo (no controlador), y de este modo se evita la dependencia (psicológica) del adulto y se fomenta la comunicación abierta, la crítica, la deliberación y el desarrollo progresivo de la autonomía.

- Satisface la necesidad de pertenencia/afecto proporcionando un entorno escolar cálido. La necesidad de pertenencia se cubre en la casa dei Bambini recurriendo al afecto y promoviendo la calidez de las relaciones. Esta dimensión refleja la calidez de los lazos afectivos en la dimensión relacional. Montessori optó por fomentar la calidad de los lazos afectivos hacia menores que vivían en situación de internamiento, reflejando aceptación de los menores que recoge y de la infancia como etapa, ante a un entorno indiferente/violento frente a la misma. Este modelo relacional permite contar con figuras de referencia, los menores captan que los adultos son conscientes de su existencia y que esta cuenta. En este tipo de relaciones se incrementan los sentimientos de conexión y afinidad.

Conclusiones

Consideramos que ciertamente la pedagogía de las cosas es una vía que hay que contemplar desde la teoría de la educación. Ha de ser un marco de referencia que fundamenta y justifica el lenguaje de los espacios y su valor educativo (Muñoz, 2005, 213).

La consideración de esta ruta abre muchas vías de desarrollo pedagógico, puede ser una forma de dar respuesta satisfactoria a los numerosos desafíos que se nos presenten (García del Dujo y Muñoz, 2005, 257), de entre los cuales, esta adenda ha querido participar.

Referencias bibliográficas

- Cheon, S. H., Reeve, J. y Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: benefits to teachers and their students. *Teachin and Teacher Education*, 90, 103004.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300254?via%3Dihub>
- Deci, E., Koestner, R. y Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered onge again. *Review of Educational Research*, 71, 1-7.
- García del Dujo, A. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 257-278.
- Montesori, M. (sc). *Manual práctico del método*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1966). *El niño*. Barcelona: Araluce.
- Muñoz, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación*, 17, 209-226.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*. 106, 225-2236.
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-determination theory. Basic Psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268).

BLOQUE II

El cuerpo y las cosas en educación¹

CLARA ROMERO-PÉREZ
Universidad de Sevilla

JOAQUÍN ESTEBAN-ORTEGA
Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid)

JORDI PLANELLA-RIBERA
Universitat Oberta de Catalunya

Introducción

Desde al nacimiento hasta la muerte, el cuerpo es nuestro modo de existencia y de ser-en-el-mundo. Desde pequeños, nuestro cuerpo es capaz de evocar objetos ausentes por medio del juego simbólico y de servirse de «objetos transicionales» para ganar en seguridad en uno mismo, como señaló el psicoanálisis. Cuerpo y cosas pueden adoptar una relación de yuxtaposición –como ocurre en los dualismos–, o de reciprocidad y recursividad –como ocurre en los nuevos materialismos– a través de relaciones corporeizadas. Como señalan Idhe y Malafouris (2021, p. 280), «hacemos cosas que, a la vez, nos hacen». Uno de los centros de interés en los estudios filosóficos contemporáneos fue el cuerpo y sus relaciones con el sujeto y el mundo exterior. Las ciencias sociales han analizado también el cuerpo en relación con los procesos civilizatorios y socioculturales. En educación, el cuerpo importa y ¡mucho! No en vano, constituye el centro de experiencias a través de las cuales las cosas son accesibles a los sentidos para después tornarse en inteligibles. A nivel pedagógico, el cuerpo educando constituye el epicentro del quehacer educativo (léase, p.e., en la relación educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir). Paradójicamente, el acervo pedagógico acumulado hasta ahora en torno al cuerpo en educación está desequilibrado a favor –parafraseando a Michel Serres (2011)– del «sapiens de la sabiduría» frente al «sapiens que saborea».

1. Investigación en el marco del proyecto I+D+i FEDER Andalucía 2014-2020, Junta de Andalucía (Consejería de Economía y Conocimiento) (Ref. US-1254251) (2020-2022).

La ponencia trata sobre el cuerpo y las cosas en educación y lo hace en forma de *collage*, combinando ideas y postulados procedentes de diferentes tradiciones de pensamiento y culturas científicas desde un núcleo ordenador común: la educación entendida como una acción de apertura al mundo que reposa, como señala Le Breton (2000, p. 41), en «un saber estar, un saber ver, un saber escuchar, una apertura al mundo del sentido y de los sentidos». Como una acción corporeizada y, por ello, afectiva, sensorial y móvil en diálogo con las cosas.

En primer lugar, trataremos sobre los términos *cuerpo* y *cosas* con la intención de acotar mínimamente la rica red semántica que ambos vocablos comportan. Seguidamente, se abordarán las claves que podrían explicar el giro corporal y material en las agendas de la investigación sociohumanística y en la educativa. A continuación, nos detendremos en el cuerpo como cosa para inferir, a partir de ellos, algunas implicaciones socioantropológicas y educativas. La última parte de la ponencia reflexiona acerca de las pedagogías sensibles en clave fenomenológica. Finalmente, en apretada síntesis, se resaltarán algunas conclusiones en un intento de involucrar a nuestros lectores en nuestras reflexiones y dialogar con ellos.

Cuerpo y cosas

Cuerpo y cosas representan objetos de conocimiento que han sido abordados desde distintos campos del saber. También han concitado el interés en el arte por el valor simbólico y expresivo que ambos comparten. Si nos referimos al ámbito educativo, cuerpo y cosas comparten protagonismo. No puede darse educación alguna sin cuerpo (soma y psique) y sin cosas (abstractas y concretas, reales y artificiales, tangibles e intangibles [no-cosas]) (Han, 2021). El clásico principio pedagógico «de la cosa a la palabra, de la palabra a la idea» de la Escuela Nueva se ha visto transformado en nuestros días por este otro: «de la conexión (digital) a la gestión de la información y a la co-creación de conocimientos». La polivalencia y rica historia intelectual de ambos términos nos alerta de los posibles –y más que probables– reduccionismos a los que estamos expuestos los ponentes –también los adendantes–, y nos previene también de adoptar actitudes beligerantes entre visiones intelectuales contrapuestas, habida cuenta de la disparidad teórica existente en las ciencias sociales y humanas en torno a estas cuestiones. Nuestra intención en esta primera parte de la ponencia es analítica y descriptiva. Se delimitará, en primer lugar, los conceptos de cuerpo y cosas, para seguir, a continuación, con una exposición de las nuevas narrativas interdisciplinares sobre el cuerpo y las cosas a partir del «giro corporal y material» en las nuevas agendas de la investigación social y educativa.

¿A qué llamamos cuerpo?

El *Diccionario de Filosofía* de Ferrater Mora (2021) incorpora tres acepciones al término *cuerpo*. El cuerpo como cosa, «como objeto físico que posee propiedades sensibles o que posee propiedades que causan en los seres humanos y, en general, en los organismos biológicos impresiones o estímulos» (cuerpo sensorial). También se entiende como «la materia orgánica que constituye el hombre y los animales» (cuerpo físico) y de modo específico, como la «materia orgánica que constituye el hombre, el llamado cuerpo humano» (Ferrater Mora, 2021, p. 178). Ninguno de ellos, a nuestro juicio, permite delimitar con precisión a qué llamamos cuerpo en relación con los cometidos y naturaleza de la educación. Como acertadamente señala Mabel Moraña (2021, p. 14), «el cuerpo es intraducible, incomunicable, una presencia sin peso ni medida». Hay tantos cuerpos como historias narrativas proyectadas sobre él (ciencia, filosofía y arte). En la narrativa educativa y pedagógica, el cuerpo ha estado presente de diferentes maneras a lo largo de su trayectoria científica y pedagógica. Como cosa u objeto de conocimiento y como experiencia vivida. Como cosa, la investigación educativa sobre lo corporal y la corporeidad admite múltiples vías. Desde las neurociencias, el cuerpo «aporta a su unión con el sistema nervioso su inteligencia biológica primigenia [...], que acaba expresándose en forma de sentimiento –«barómetros del estado interno de los organismos» (Damasio, 2021, p. 184)–, cuya percepción requiere el sistema nervioso necesariamente» (Damasio, 2021, p. 31). Desde la psicología, el cuerpo constituye algo más que el soporte fisiológico del sujeto. El «cuerpo que aprende» es la referida, en términos psicológicos, al esquema corporal (imagen, uso y control del propio cuerpo) como unidad psicobiológica esencial en la formación del sujeto educando. Desde la filosofía y la sociología, el cuerpo ha sido objetivado desde una doble lectura: como instrumento mediador con la realidad y como instrumento de alienación para el sujeto. Para el arte, el cuerpo es, al mismo tiempo, signo y símbolo, al servicio del poder que denota un posicionamiento estético e ideológico de lo representado. Para la pedagogía –en el sentido herbartiano de ciencia del educador–, lo corporal y la corporeidad no son sino dimensiones educables con un importante valor educativo como configurador de la individualidad (conciencia corporal) y la sociabilidad (cuerpo social).

¿A qué llamamos cosas?

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) admite hasta seis usos lingüísticos de los que resaltamos los tres siguientes: «lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta o virtual»; «objeto inanimado» y «asunto».

Desde el ámbito filosófico, en un sentido restringido, se entiende por cosas a aquellos «elementos que poseen propiedades, guardan relaciones entre sí, y sufren los cambios que constituyen los sucesos» (Honderich, 2008, p. 217). De este modo, esta noción se relaciona con el concepto de sustancia, entendida como ser o esencia de una cosa. Como término contrapuesto al de idea y sujeto en el idealismo y al de persona, en el personalismo, desde el materialismo el concepto de cosa se identifica con los de ser, materia o realidad. Desde la postfenomenología, por el contrario, las cosas son algo más que objetos. Son, en palabras de Ingold (2014, p. 13) «reuniones de materiales en movimiento, a diferencia de los objetos». En una línea similar, Don Ihde y Lambros Malafouis (2021) acotan el término cosas «en el sentido amplio de formas materiales y técnicas. El término se refiere a la materialidad de los objetos mundanos, herramientas y artefactos, tanto como a tecnologías modernas y nuevas formas de cultura digital» (p. 280). En las filosofías no procesualistas, se toma como paradigma la noción de *cosa* –y la de *agente*– como soporte de cambios.

El giro corporal y material en la agenda de la investigación sociohumanística

Análisis en clave del contexto intelectual y sociotecnológico

Venimos asistiendo en estas dos últimas décadas a un desarrollo notable en las ciencias sociales de análisis teóricos e investigaciones acerca del cuerpo y lo material que florecen en un contexto sociocultural y tecnológico en el que se cuestionan y replantean las lógicas ontológicas, epistémicas y metodológicas hasta ahora empleadas en Occidente para dar cuenta de lo humano y su realidad. Este nuevo contexto sociotecnológico se abre, además, a un nuevo escenario de reflexión sobre las relaciones entre lo humano y lo no-humano (las cosas que pueblan el mundo-vida) y una reinterpretación de las nociones clásicas del pensamiento occidental (léase, identidad, subjetividad, agencia) a través de nuevas narrativas. El interés por el cuerpo y lo corporal no responden a inquietudes cognoscitivas *per se*, sino por nuevas problemáticas que afectan a lo humano y la humanidad (desigualdad, vulnerabilidad, cosificación, individualismo, seducción, tecnologización individual y social) con claras implicaciones en los distintos sistemas sociales (educativo, jurídico, sanitario, ambiental, político, cultural y económico). Entendemos que el avivado interés por el cuerpo y lo material en el siglo XXI se podría explicar, aunque no exclusivamente, por el avance de las biotecnologías, las técnicas de modificación genética, las tecnocien-

cias cibernéticas e informáticas, la robótica y la inteligencia artificial, y por los problemas ambientales que a escala global afectan al planeta. No descartamos tampoco que este interés se explique también por los nuevos sistemas referenciales de la sociedad liberal consagrada, en palabras de Lipovetsky (2020), por la gobernanza seductora y que ponen en peligro la ecoesfera.

Análisis en clave de las premisas de partida

La filósofa posthumanista Rossi Braidotti (2015) señalaba en su obra *Lo posthumano* que sería necesario aprender a pensar de modo diverso, crítico y creativo acerca de nosotros mismos, como humanos, a partir de nuevos esquemas de pensamiento, así como también «proyectar nuevos esquemas sociales, éticos y discursivos de la formación del sujeto para afrontar los profundos cambios a los que nos enfrentamos» (Ibíd., p. 23). A pesar de la disparidad de sistemas teóricos y campos disciplinares sobre los que se despliegan los nuevos materialismos, comparten entre ellos ciertas premisas de partida que podríamos adjectivar como premisas posthumanas.

La primera de ellas está relacionada con la agencialidad de las entidades materiales (objetos, cosas –cuerpo, acciones, etc.–, artefactos). Estas entidades materiales acontecen y se inscriben en el curso histórico involucrados, con los humanos, en el orden social. Los nuevos materialismos dotan a las cosas de actividad y capacidad de acción e influencia, aunque no lo hacen con independencia de lo humano, sino en el curso de las acciones humanas y en un plano simétrico con ellas, a modo de coreografía simétrica con el mundo humano. Alfred Gell (1998), Bruno Latour (1998), Lambros Malafouris (2013), Michel Serres (2011) y Jane Bennet (2010) argumentan, desde distintas áreas científicas y humanísticas, a favor de la simetría agencial de las cosas (léase, como entidades semiinanimadas, una suerte de cuasi sujetos en tanto entes vivos).

La segunda premisa que los nuevos materialismos comparten está relacionada con supuestos ontológicos. Presuponen una ontología relacional. Don Ihde (2015), desde el área de la tecnociencia, argumenta y documenta sobre ella. Sostiene que las transformaciones, en este caso, técnicas y tecnológicas, nunca son neutrales, sino co-constitutivas entre entidades humanas y técnicas: «las tecnologías transforman nuestra experiencia del mundo y nuestras percepciones e interpretaciones de este, y a cambio, somos transformados en el proceso» (Ibíd., p. 68).

Frente al antropocentrismo del humanismo clásico, los supuestos ontológicos relacionales en los que se basan los nuevos materialismos no excluyen a los entes no humanos (animales, objetos, artefactos) en su interpretación de las cosas y los cuerpos. Desde el realismo especula-

tivo, la apuesta postmaterialista de Graham Harman (2016) argumenta que los objetos, en tanto que representación de las cosas, actúan como Jano, el dios de las dos caras: una real (objeto real) y otra sensual (objeto sensual), con sus propias cualidades. Los primeros, «no pueden ser tocados (...) ya que su realidad consiste en ser lo que son» (Ibíd., p. 69); los segundos sí pueden ser tocados porque emergen en el dominio sensual de la experiencia.

Las cosas y los cuerpos, desde la ontología relacional, en su propia ecología, no son ni entidades aisladas, ni establecen relaciones de superioridad o subordinación los unos frente a otros. La relacionalidad de los entes –animados e inanimados– conforma la idiosincrasia de las cosas, el leitmotiv de la realidad. El filósofo y antropólogo latinoamericano Arturo Escobar habla de interexistencia a este modo de ser de la realidad –habitada por cuerpos y cosas–. En este universo relacional, las relaciones cuerpo y cosas incorporan el mundo socionatural y el espiritual. Resultan muy esclarecedoras las palabras de Escobar (2016, p. 348):

Vamos aprendiendo nuevas formas de pensar la materialidad, de la mano de la ecología económica, las teorías de la complejidad, la emergencia, la autopoiesis y la autoorganización, y de las nuevas formas de pensar la contribución de todo aquello que quedó por fuera en la explicación modernista de lo real, desde los objetos y las «cosas» con su «materialidad vibrante» hasta todo el rango de lo no humano (microorganismos, animales, múltiples especies, minerales), que tanto como las relaciones sociales de producción son determinantes de las configuraciones de lo real. En estas nuevas «ontologías materialistas», hasta las emociones, los sentimientos y lo espiritual tienen cabida como fuerzas activas que producen la realidad.

Esta ontología relacional sirve como fundamento muy especialmente para replantear las relaciones cuerpo y cosas desde la tecnociencia. Cuerpo y cosas se co-constituyen recíprocamente. Así lo expresan dos de sus representantes más destacados en diferentes ámbitos del saber: Tim Ingold (2014) en antropología ecológica y Don Ihde (2015) en el campo de la tecnociencia. También de dicha ontología ecológica se auxilian nuevos enfoques sobre el desarrollo humano, pensado desde categorías no antropocéntricas, interexistenciales –parafraseando a Escobar (2016)–, que permiten repensar los estilos de producción y consumo del capitalismo de seducción (Lipovetsky, 2020) y el modelo neoliberal.

La tercera premisa que comparten los nuevos materialismos, especialmente aquellos que actúan como una teoría crítica de la cultura, es la crítica a la perspectiva hegemónica que compartimenta y clasifica. Compartiendo los supuestos ontológicos relacionales de partida a los

que hemos hecho referencia, Edgar Morin (2020, p. 36) nos alerta de lo que él califica como la crisis de la inteligencia que «nos ha enseñado a separar lo que es inseparable y a reducir a un solo elemento lo que forma un todo al mismo tiempo único y múltiple [...]. Este modo de conocimiento es inadecuado para aprehender las complejidades».

Dos nuevas categorías analíticas: sociomaterialidad y performatividad, entran en escena para superar los dualismos y construir una nueva visión donde las fronteras y límites entre cuerpo y cosas, sexo y género, sujeto y objeto, materia y espíritu se diluyen. Así como la materialidad es intrínseca a las actividades y relaciones sociales, «la performatividad del lenguaje supone la condición para que la materialidad sea experimentada e interpretada» (Reverter-Bañón, 2017, p. 66). Un ejemplo de ello lo encontramos en la teoría performativa de género de Judith Butler (1993) con la que explica cómo el género se produce en el lenguaje performativamente, llevando a cabo acciones: «El género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza» (Ibíd., p. 55); «Es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas –dentro de un marco regulador muy estricto–, que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser» (Ibíd., p. 98).

También entran en escena estos constructos desde otros ámbitos del conocimiento. Así, el modelo semiótico de tecnociencia de Bruno Latour (2008) a través de la teoría del actor-red, destaca la condición performativa de las asociaciones, que no solo involucran a cuerpos (agentes), sino también a cosas (actantes): «Nunca nos enfrentamos a objetos y relaciones sociales, nos enfrentamos a cadenas que son asociaciones de humanos (H) y no-humanos (NH)» (Latour, 1998, p. 117). Para Latour, ninguna entidad preexiste ni es ajena a las mediaciones desde las que se vinculan los cuerpos y las cosas.

El giro corporal y material en los estudios teóricos y empíricos en educación

Señalamos con anterioridad que el interés por el cuerpo y lo material en las agendas de investigación del siglo XXI no responden a inquietudes cognitivas *per se*, sino que se explican –al menos, es nuestra hipótesis– por hallar respuestas a nuevas problemáticas que afectan a lo humano y también –añadiríamos– a lo vivo. A pesar de que el propio término *humano* es justamente lo que se cuestiona y reinterpreta en el movimiento posthumanista, especialmente el teórico (estudios culturales y estudios de género) y filosófico (ontología y bioética), el posthumanismo –movimiento en el que se adscriben los nuevos materialismos– abraza un nuevo marco de pensamiento, como se ha señala-

do con anterioridad, en el que lo humano queda entrelazado con lo no humano híbrida y simbióticamente.

Las ciencias de la educación y, especialmente aquellas más directamente relacionadas con el universo pedagógico –las que abordan la acción educativa, los procesos generales y los contextos singulares en los que aquella tiene lugar– no escapan de la influencia de los supuestos posthumanistas. En relación con los estudios empíricos en educación sobre el cuerpo, demuestran el papel que este desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la configuración de la subjetividad de los educandos, los modelos corporales que se ensalzan en la práctica educativa, la constatación de los cuerpos que se silencian –léase, por ejemplo, cuerpos enfermos o enfermizos, cuerpos y diversidad–, y la existencia de cuerpos educables «corregibles» que se medicalizan –aplicable para el tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDHD).

Los estudios teórico-educativos, desde la mirada de los nuevos materialismos, abordan lo educativo y el cuerpo educable desde una pluralidad de orientaciones filosóficas: las filosofías sociosimbólicas (Judith Butler), las filosofías del proceso (Maurice Merleau-Ponty y Jean-Luc Nancy), las filosofías maquínicas (Gilles Deleuze y Félix Guattari) y las filosofías nómadas (Rosi Braidotti). Se puede afirmar que el análisis del binomio cuerpo y cosas es una línea emergente en los estudios teóricos en educación. Así, en el ámbito internacional, el cuerpo como objeto de estudio en los estudios teóricos y filosóficos de la educación ocupan un lugar relativamente reciente en el tiempo. Los ensayos o estudios analíticos sobre esta temática a nivel internacional no llegan a una decena (Alasuutari *et al.*, 2021; Green y Hopwood, 2015; McWilliam y Taylor, 2021; O’connor y Fitzpatric, 2014; Stolz, 2021; Vlieghe, 2018). El trabajo de Soltz (2021) es, tal vez, la obra que mejor refleja los nuevos materialismos en el tratamiento analítico e interdisciplinar que hacen del cuerpo en educación. En Latinoamérica, desde la investigación socioeducativa, Castro Carvajal (2018), junto con las aportaciones de Galak y Gambarotta (2015) y de Salerno Fabrin *et al.* (2014), que se decantan por un tratamiento performativo, biopolítico y sociológico del cuerpo en la educación. Desde un enfoque fenomenológico, cabría referenciar la contribución de Noyola (2011). En cualquier caso, siempre estamos hablando de estudios que centran sus análisis en el cuerpo y lo corporal, pero no en el binomio cuerpo y cosas. Ocurre análogamente en la producción teórico-educativa española, en la que se estudia el cuerpo y la corporeidad en educación, pero no desde la ontología y epistemología relacional que caracteriza el posthumanismo.

En España, el trabajo pionero sobre el cuerpo educando lo desarrolló Gervilla Castillo (2001) desde una lectura antropológica y axiológica. Más recientes en el tiempo, aun cuando desde líneas teóricas dife-

rentes, caben mencionar los trabajos de Esteban Ortega (2009) y Planella Ribera (2006, 2017).² Merecen destacarse igualmente los artículos editados por la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria sobre Cuerpo, Corporalidad y Educación* (Gervilla Castillo, 1999; Jaramillo Ocampo y Restrepo Jaramillo, 2028; Pallarès *et al.*, 2016; Vlieghe, 2011, 2014), así como los artículos publicados por investigadores de la red académica SITE (Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación) en España (Bárcena y Mèlich, 2000; Casares García y Collados Zorraquino, 1998; Fullat i Genís, 2002; García Carrasco, 2009, 2017; Larrosa, 1999; Navarro Solano, 2020; Planella Ribera, 2005; Planella Ribera *et al.*, 2019; Santos Gómez, 2013). Por último, reseñamos la revisión documental realizada por Méndez Beltrán (2017) sobre las tendencias, líneas y enfoques teóricos en torno al cuerpo en la educación.

¿Hacia dónde avanzar en teoría de la educación con relación al trinomio cuerpo-cosas-educación? Es una pregunta ambiciosa para lo que no disponemos de una respuesta precisa por ahora. Tal vez, la nueva agenda de investigación en nuestro ámbito podría ser el dialogar con otras disciplinas (en especial, con las ciencias de las artes y las neurociencias). De un lado, la fisicalidad y expresividad del cuerpo en las artes escénicas –todo pasa por el cuerpo– sirve como puente de unión entre nosotros y el yo y el mundo (Merleau-Ponty, 1999). De otro, las neurociencias han demostrado la comunicación bidireccional entre cuerpo y mente, y constatan «la importancia de la emoción tanto para el que aprende como para el que enseña» (Mora, 2013, p. 67). Como ha señalado el psiquiatra Van der Kolk (2015, p. 95), «lo último que se debe eliminar de los horarios escolares son los coros, la educación física, el recreo y todo aquello que implique movimiento, juego y una interacción divertida», ya que el cuerpo, según este autor, «lleva la cuenta», como se constata en niños y adultos traumatizados, maltratados, o que han sido abandonados. Tal vez este diálogo interdisciplinar en teoría de la educación pueda proporcionar las bases para una teoría renovada de la educación que asuma el cuerpo y su relación con las cosas en términos relacionales o bidireccionales y agenciales. El cuerpo, entendido como un objeto inteligente que «puede» y «anticipa» (cuerpo como capacidad) y las cosas (en su acepción de objetos) como «exten-

2. Debe aclararse que solo se han seleccionado en esta relación de obras las publicaciones monográficas. Monográficos sobre el cuerpo y la educación se pueden consultar en la *Revista Complutense de Educación* (2000); sobre cuerpo e infancia, el monográfico editado por la *Revista Educación y Pedagogía* (1999) y, sobre cuerpo, lenguaje y enseñanza en el monográfico editado por la revista *ETD: Educação Temática Digital* (2007). Revistas especializadas que abordan temáticas vinculadas al cuerpo desde la reflexión y análisis teórico, aunque no exclusivamente desde la educación, son las revistas latinoamericanas *RELACES. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* y *Corporgrafías. Estudios Críticos de y desde los Cuerpos*.

siones de las funciones corporales en un objeto dado» (Serres, traducido por Palau Castaño, 2018, p. 13). Convenimos con el filósofo en afirmar que conviene situar al cuerpo «que puede» en el centro de la educación y de la enseñanza y no olvidar que es ilusorio querer que un estudiante lo comprenda todo antes de aprenderlo (en su acepción de vivirlo, corporeizarlo). El cuerpo es, en suma, nuestro origen:

Si pudiésemos reunir aquí y ahora, al menos en nuestras cabezas, todas las culturas, como los biólogos clasifican las especies, más todas las lenguas y todos los usos vernaculares, reencontraríamos, en suma asintótica o virtual, nuestro propio cuerpo. De ninguna manera una idea o una noción, sino el cuerpo de cada uno y de todos. Todo esto, tan diferente como sea posible, pan y vino, arroz y cerveza, piedra y bronce, azada y rueda, se resume en mi cuerpo, el vuestro y el de todos. Todo adviene de él, aparece, se separa, se especifica; todo brota de ahí como de una fuente siempre joven. Él, nuestro tronco sin ramas con ramitas culturales. (Serres, traducido por Palau Castaño, 2018, p. 34)

El cuerpo como «cosa»: implicaciones socioantropológicas y educativas

La puesta en evidencia de las «no-cosas» (Han, 2021)³ como flujos indiscriminados de información, de virtualidad y de simulacro nos permite rescatar una interesante ambivalencia de las cosas y de la cosificación con la que se nos posibilita repensar de otro modo una antropología de la educación desde la corporalidad. Entender ahora el cuerpo como cosa no remite reductivamente a una cosificación alienante sin más, tal y como se mantiene habitualmente desde una perspectiva genealógica,

3. El que algo se transforme en «no-algo» se convierte en una peculiaridad ontológica de los contextos delicuescentes actuales en los que lo real es real en tanto que simulacro. Al conocido y seminal trabajo de Marc Augé (2006) sobre los no-lugares habría que añadir también los análisis del sociólogo George Ritzer (2006). Para Ritzer la nada está lejos de ser nada. En su interés no se encuentra una discusión filosófica sobre el asunto, sino el alcance metodológico que propone la nada como cuestión social importante. La nada designaría «formas sociales generalmente concebidas y controladas de manera central, comparativamente desprovistas de contenido sustancial distintivo» (p. 15). De manera operativa, y a través de una sociología del consumo, los paradigmas en los que esta nada se expresa serían los no-lugares, las no-cosas, las no-personas y los no-servicios. Sin entrar ahora en detalle en estos desarrollos sí nos parece de interés destacar que esta estrategia metodológica puede animar parte de nuestras reflexiones en la medida en que, a través de ella, se explicita lo ambivalente de manera ejemplar; en nuestro caso concreto, destacando la ambivalencia de la cosificación provocado por el anuncio del predominio de las no-cosas.

dialéctica y crítica. El cuerpo como cosa se expresa en el marco de la ambivalencia hipermoderna: como una objetualización con finalidad de dominio, sí, pero también como un escenario adecuado donde reivindicar la memoria, la diferencia, la sensibilidad, las emociones y la compasión.

Rastrear las posibilidades de esta ambivalencia requiere rastrear la sombra de la corporalidad cristiana occidental y analizar las fuentes represoras y civilizatorias de la carne, pero, al mismo tiempo, tomar conciencia de los excesos desrepresivos de la cultura líquida actual tal y como se expresan de manera paradigmática en el carácter trasgresor y performativo del arte y en sus extensiones socioidentitarias. Situarnos en un espacio de equilibrio, que podríamos denominar trágico, en esta ambivalencia de la consideración de la «cosa-cuerpo» nos permitirá plantear para el espacio educativo la tensión entre los instintos de vida y de muerte, entre las nuevas potencialidades humanas y la vulnerabilidad, entre la inteligencia y las emociones, y, de manera, especial, nos permitirá profundizar en una noción de compasión alejada de la indiferencia.

El cuerpo no nace, se hace (cosa)

La denominada crisis de la metafísica se ha visto consustancialmente apoyada por la crisis de la representación. Según este planteamiento de base de la contemporaneidad insatisfecha, parece que las cosas, los signos, ya no remitirían a un significado, ausente o presente, que las trasciende. Lo que se produciría, más bien, es que el signo quedaría reducido a su función significante. La consecuencia sería que, ante la ausencia de referencia, este significante termina únicamente remitiéndose a sí mismo, o a otros signos; es decir, la representación se representa a sí misma. El sentido ya no se encuentra en la acomodación de los elementos semióticos y ontológicos, sino en la posibilidad de los significantes de diferir entre sí en contextos arbitrarios.

Como en su día nos hizo ver Jean Baudrillard (1978) parece que estamos insertos en redes de simulacros sin habernos percatado de ello. La nueva economía del signo, condicionada por la tiranía signifiicante de los objetos y del consumo, habría permitido alcanzar una noción de cultura a partir de la cual nosotros mismos podemos definir lo que se considera como real. La consecuencia es que en el mundo hiperreal ya no hay verdad, pero tampoco mentira. Los medios de comunicación han coadyuvado en este decrecimiento antimetafísico y, con su maquinaria, han ratificado este desprendimiento de referente. Ningún sistema de representación –nos diría Baudrillard– puede ya referirse a la realidad. A este planteamiento deberíamos incluirle las dinámicas tecnológicas de la digitalización y la virtualización del mundo postor-

gánico (Sibila, 2009), solo intuitas por el pensador francés. Sin duda, y como es bien sabido, las derivas de la tardomodernidad en su conjunto se han hecho eco de esta crisis de la representación aquí implícita desde otros muchos puntos de vista.

Atendiendo a estas nuevas lógicas, los cuerpos, de este modo, se nos presentan exclusivamente como significantes liberados de lastres sustanciales y deterministas que están esperando a ser construidos en cada acción o en cada afirmación sobre sí. El tradicional dualismo platónico, a partir del cual se reconoce la función constituyente del alma sobre el cuerpo, deja de estar vigente. Sin embargo, no se renunciará a una nueva suerte de dualismo performativo que distingue en el ser humano al individuo y a su instrumento corporal que se va realizando a golpe de voluntad personal (Le Breton, 2007). El construccionismo líquido de las corporalidades entra de lleno en el juego comunicativo e informacional. Los cuerpos, como las no-cosas de las que nos habla Han (2021), pasarían, de este modo, a ser no-cuerpos.

Pudiera parecer que este ejercicio de libertad construccionista de la individualidad a través de los cuerpos, en el que ya no parece tener mucha relevancia el cuerpo de lo comunitario, se terminara convirtiendo en el modo más adecuado para acabar con la cosificación alienante del denominado culto al cuerpo. Este nuevo dualismo instrumental y pragmático que identifica al ser humano con el yo más su instrumentalidad corporal permite tomar decisiones de todos los tipos sobre ese instrumento que nos pertenece como sujetos libres y creativos con derechos. Lo que ocurre, no obstante, es que, más bien al contrario, las imposiciones del sistema para que obligatoriamente seamos innovadores y creativos con respecto a nosotros mismos reconvierten a estos cuerpos construidos y reconstruidos como mercancías expuestas en escaparates en un escenario flagrante de recosificación y dominio. Es de destacar la poca reacción crítica que se percibe con respecto a estas discursividades en las posturas habitualmente no integradas que se definen por la ideologización de la diversidad. Sorprendentemente parece que se hubiera puesto la diversidad del «convíértete en tu propia marca personal» al servicio del mercado y sin rechistar.

Muy al contrario de estas derivas consideradas, es preciso decir que la cosa no cosificante, es decir, la cosa que no se agota en sí misma, es aquella que se desborda en su capacidad de simbolizar la ausencia que la constituye. Con el inicio del desarrollo de la modernidad se produce un doble proceso simultáneo que nos permite reflexionar sobre la genealogía ambivalente del cuerpo cosa: por una parte, la individualización institucional a la que se comenzaba a someter a los ciudadanos que querían participar libremente en los flujos del mercado, de la propiedad y de los derechos fue generando una atomización de lo comunitario, cuya expresión fronteriza terminó siendo la creación y la deli-

mitación del cuerpo.⁴ Iconográficamente tenemos en el rostro y en el retrato renacentista la primera expresión paradigmática de la individualización; pero, además, en segundo lugar, se produce la progresiva neutralización material de esta realidad corporal. La cosa corporal tiende progresivamente a no representar nada que no sea ella misma, o como expresión política, o como expresión mecánica.

Huizinga, en su conocido *El otoño de la edad media* (2010), nos explicó muy bien cómo influyó en la modernidad para su desarrollo la neutralización del simbolismo medieval. La significación de las cosas no se consumaba en su manifestación inmediata, sino que, por el contrario, estas se hallaban impregnadas de un misterio al que únicamente podía accederse mediante la fuerza figurativa de la imaginación. Frente a los excesos de la inmanencia del cuerpo-cosa cosificado se nos abre la posibilidad de resemantización de un cuerpo-cosa hermenéutico que ontológicamente tenga que ratificarse a partir de esa ausencia que le constituye. No se trataría de un dualismo ingenuo, sino de la corroboración de que la cosa corporal solo puede cumplirse trascendiendo hacia lo que le falta; es decir, hacia los otros cuerpos, hacia el ambiente, hacia el universo. Esta dimensión trascendente de la inmanencia corporal nos pondrá en relación directa con una expresión compasiva de la sensibilidad, de los otros y del mundo.

La integración de la sombra corporal

Para Jean-Luc Nancy (2003), el cuerpo como pensamiento es la deriva confusa y tardía de los estertores de Occidente. «Si Occidente es una caída –nos dice–, como pretende su nombre, el cuerpo es el último peso, la punta extrema del peso que se vuelca en esta caída» (Ibíd., p. 9). Resulta de gran interés atender esta intuición que considera la preponderancia cultural del cuerpo como expresión de un final. Esta caída tiene mucha expresividad, pero donde mejor se pone en evidencia es en la propia sobreexposición múltiple de la corporalidad. La extrema visibilización del cuerpo sin anclajes es lo que lo convierte en una cosa (no-cosa) perdida, meramente recurrente y ausente.

Pero, además, incluido en esta sintomática, lo orgánico en el siglo xx no puede dejar de ser siniestro. El cuerpo sano y blanco que ha venido siendo legitimado por el pensamiento ha quedado voluntaria e involuntariamente puesto en entredicho por el arquetipo maldito del dolor y la tumefacción generalizada. Se trata de la expresividad de la sombra, tal y como nos ayudó a interpretar Carl Gustav Jung (2021,

4. Nos referimos aquí al hecho bien reconocido por la sociología y por la antropología de que el cuerpo ha resultado ser factor de individualización (Durkheim, 2014; Le Breton, 2018, 2021).

pp. 482-483) cuando nos instaba a comprender que, en el proceso de individuación que nos lleva hasta ese fondo profundo del sí mismo, se requiere la aceptación de aquello a lo que no hemos querido o sabido enfrentarnos; se trata de la expresión de todas las diferencias reprimidas por la civilización occidental en su consciente proceso de autocontrol. Le Goff (2005, pp. 33 y ss.) nos hizo ver cómo, después de las reticencias corporales implícitas en lo oriental-platónico-cristiano, la Edad Media incorporó una fuerte ambivalencia con respecto al cuerpo: por una parte, nos encontramos la gran renuncia sustentada en la sujeción de la carne y, por otra, con una implícita y explícita revancha del cuerpo al colarse las prácticas paganas de la risa y el carnaval. Sin embargo, de lo que no había duda en aquel contexto era de la necesidad progresiva de civilizar al cuerpo para poder articular la expresividad burguesa de la individualidad. Se trataba de una nueva dimensión de la represión de la carne no tan metafísica, pero sí muy interesada en el desarrollo protocolario de nuevas técnicas corporales en las que se pudieran inscribir los individuos bien distinguidos. Como sabemos, Norbert Elías (1993) basó sus planteamientos en esta idea represiva de la corporalidad y sus formas para explicar el proceso civilizatorio.

Lo que se nos plantea ahora es qué tipos de consecuencias se desprenden de la desrepresión; es decir, de la explicitación de esa sombra cultural con la que Occidente se ha autoprotegido del descontrol al que nos somete lo orgánico. Podríamos hablar de consecuencias negativas y positivas.

Entre las negativas, patológicas o inciertas, están la objetualización y cosificación mercantil de los cuerpos, la espectacularización de la carne y de las vísceras, los excesos construccionistas de la corporalidad, el debate sobre el construccionismo performativista, los excesos de muerte en las imagerías audiovisuales que producen una nueva expulsión de la muerte en la hipermodernidad, la virtualización no cósmica y tecnológica de lo orgánico, la obsolescencia de los cuerpos y la aspiración de reinventarlos parcial (transhumanismos) o totalmente (posthumanismos), etc.

Ahora bien, la liberación de la sombra también nos permite abrir nuevas vías de expresividad, como, por ejemplo, la resemantización simbólica de lo que significa personal y comunitariamente realizar el proceso de individuación. Se trataría de esa gran metáfora antropológica y educativa de la vida como un viaje de formación para comprendernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo. La aceptación del cuerpo en sus extremos oscuros nos permite, por tanto, la transformación. Simbólicamente hablando, podríamos vincular el asunto al viaje alquímico. Es posible la transformación de la materia inmanente y caduca. El viaje educativo en el que el cuerpo no es una no-cosa informacional sin anclajes o en el que no está meramente objetualizado, alie-

nado cosificado, es un viaje alquímico. La cosa corporal, como nos propusieron Tapiés desde la pintura, o Valente desde la poesía, por ejemplo, es una síntesis total de materia y espíritu. Además, el reconocimiento no patológico de la cosa corporal como sombra neutraliza las ingenuidades utópicas y se convierte en punto de partida de la reapropiación de uno mismo, de todos los agentes, de sus prácticas y de sus representaciones. La reapropiación de sí, lejos de ser un acontecimiento solipsista, nos vincula expresamente con los demás en el marco de lo colectivo más profundo. Se trata de una suerte de inmanencia trascendente de la corporalidad.

La cosa corporal como inmanencia trascendente

A veces perdemos las cosas. Las cosas nos acompañan y nos rodean constantemente, pero no todas nos importan de la misma manera. De algunas de ellas incluso creemos apropiarnos instrumentalmente sin tomar siempre conciencia de que es en ellas en el único lugar donde se puede hacer la vida. Probablemente nunca caemos en la cuenta de que en las cosas se completa lo que nos falta, porque nos abandonamos en su utilidad, en el investimento de su simbología o en su sacralidad totemica. Únicamente cuando las perdemos sentimos ese extraño vaciamiento en que se convierte la discontinuidad con el mundo a causa de su ausencia. Una cosa perdida remite siempre a la posibilidad, en primer lugar, de ser reencontrada; pero, en segundo lugar, de que todo permanezca ya para siempre como posible. Pudiera parecer que, en tanto no-cosa, hubiéramos perdido nuestro cuerpo. ¿Qué repercusión puede tener esta pérdida de la fuerza sagrada y de la energía de lo posible para lo que pueda un cuerpo?

Lo primero que hay que constatar de manera general es que el amenazador ahucamiento latente y constante implícito en la ausencia intrínseca de las cosas exige armarnos de palabras y de símbolos. Necesitamos habilitar una ingenua sensación sobre la sujeción de todo aquello que nos rodea porque lo perdimos. La previsión de la pérdida pretende neutralizarse nombrando la materia del mundo. Al final escribimos y narramos el mundo para no quedarnos solos con la ausencia de las cosas. Por eso, la cosa de nuestro cuerpo se encuentra con la extrema paradoja de tenerse que escribir a sí misma ante la previsión de su pérdida. Cuando escribimos, escribimos nuestro cuerpo. La escritura, ya lo sabemos, está siempre llena de ausencias. En ella cabe la trascendencia.

Frente a esta fuerza semántica del símbolo que nos vuelve a vincular con la materialidad de la tierra y de nuestra memoria los cuerpos-no-cosas terminan perdiéndose en el abismo de su búsqueda indefinición significante. Los excesos frenéticos de información de significantes que

se remiten constantemente a sí mismos han supuesto el éxtasis de lo exclusivamente inmanente y la consecuente ruina de las cosas en el contexto de los simulacros. Algo análogo ocurre con el éxtasis espectacularizante de la corporalidad en la cultura contemporánea y la consecuente tiranía del construccionismo arreferencial. Para, en esta última parte de nuestra reflexión, poder reivindicar al cuerpo como cosa para el espacio socioantropológico de la educación es preciso reinventar la noción de trascendencia con objeto de volver a incorporar el misterio significativo en la cosa corporal. Es preciso aclararnos brevemente sobre el ámbito de trascendencia sobre el que vamos a reflexionar. Para ello, echando mano de los esquemas tradicionales sobre el asunto, podríamos establecer cuatro modos en los que lo real se relaciona consigo mismo: dos de carácter simétrico, y otros dos de carácter asimétrico.

Los dos primeros accesos están cerrados sobre sí mismos y generan o incomprensión absoluta o ingenuidad y utopía.

El primer momento es el de la «trascendencia trascendente» del ser en el que quedan limadas todas las diferencias y en el que lo universal y superior integra todo lo inferior. Implica lo inefable y lo incognoscible. Es lo en sí inaprehensible y está más allá de cualquier experiencia. Es lo que se esconde (*Deus absconditus*), el absolutismo de la realidad (Blumenberg, 2003), o lo real absolutamente indiferente, idiota, cruel y simple (Rosset, 2004). La trascendencia trascendente nos enfrenta a un silencio inabarcable e ingobernable que supone un reto ineludible.

El segundo momento simétrico es el de la «inmanencia inmanente». El orden ontológico de esta inmanencia absoluta se manifiesta en una doble dimensión: la primera es la de la materia que se revuelve sobre sí presentándose como comienzo, desarrollo y cumplimiento de sí misma. La energía racional que se genera en esta revuelta siempre termina afirmándose en la contingencia, o bien como impulso utópico y de progreso de carácter científico, o bien como ratificación de la incertidumbre, el miedo y el riesgo. Se genera el sueño científico de su cuantificación y su dominio, pero al mismo tiempo se toma conciencia de la imposibilidad de asumir las consecuencias de la mera supervivencia. Es ese ámbito pragmático que se corrobora en el trabajo, en el ahorro, en la contención, en la utilidad, en todas las formas instrumentalizadas del *conatus* vital. Aquí la trascendencia obra como una mera estrategia funcional y orgánica de supervivencia.

Las otras dos dimensiones no simétricas se ven configuradas por la escisión de lo diferente y por la necesidad de suturar la herida generada mediante vínculos culturales y simbólicos.

El ámbito de la «trascendencia inmanente» supone que lo sagrado se envuelve en las cosas. Las cosas se nutren de una energía totalmente otra que fascina y atemoriza al mismo tiempo que se manifiesta como hierofanía.

Y, por último, la dimensión que más nos interesa destacar ahora. Se trata de la «inmanencia trascendente», que arranca de aquello que está en lo que está y que, por estar, se desborda a sí mismo. Las cosas se envuelven en un halo sagrado, un «aura» (Benjamin, 1973), al descubrirse todo aquello que ocultan dentro de sí, a su lado o detrás de sí. El hueco y lo que nos falta, es decir, la energía que le falta a la inmanencia de la materia para seguir transformándose y trascendiéndose a sí misma, se hace presente. El cuerpo-cosa necesita de lo otro, de los otros, para transformarse y para constituirse. Recuperamos un elemento de raíz antropológico esencial en la experiencia educativa. Lo que habita en los espacios y los tiempos, el espacio y el tiempo mismo, plantas, animales, piedras, pero especialmente el cuerpo humano, es inmanencia matérica y proyección simbólica. Más allá de la piel, más allá de la mera circulación osmótica, el cuerpo es entendido como limes de trascendencia. Solo en esta concepción trascendente del cuerpo como cosa, al margen de su digitalización, podremos hablar con consistencia de la proyección y la gestión de las emociones, de la compasión, de los anclajes históricos e institucionales y de referentes semánticos para la proyección crítica del estudio y el aprendizaje.

Pedagogías sensibles

Fenomenología de la educación corporal

Cuando hablamos de pedagogías sensibles no hacemos referencia a algo nuevo ni reciente, sino que el mismo desarrollo del campo disciplinar de los estudios corporales (en especial desde los años ochenta hasta la actualidad) ha tenido repercusiones directas en las teorías y las praxis educativas (Bisbas, 2021; Gallo, 2013; Gagliardo *et al.*, 2018; Pié y Planella, 2021; Planella, 2006). Ya desde los trabajos primerizos que han estudiado el cuerpo –desde los campos disciplinares de la sociología y la antropología– han apuntado la idea de que a través de la educación se forma, transforma o deforma el cuerpo (Shapiro, 1999; Shilling, 2016). Pero para realizar un trabajo comprensivo del cuerpo en la educación, la mirada y el acercamiento debe realizarse desde la hermenéutica, mucho más cercana a la experiencia de los sujetos que otras miradas y metodologías al uso en las investigaciones educativas. A menudo, plantear otros enfoques no hace sino insistir en la promoción de un cuerpo que tiende a ser relegado a otros territorios (Masquelet, 2014). Uno de los nexos claros entre hermenéutica y educación pasa por la obra de H. G. Gadamer y de manera especial por su breve texto *Erziehung ist sich erziehen* (*La educación es educarse*), conferencia pronunciada en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppenheim el día

19 de mayo de 1999. Gadamer hace referencia a los aprendizajes que realizamos desde la infancia: «Es un educarse como el que percibo en particular en la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende» (Gadamer, 2000, p. 15). Para comprender la amplitud y el sentido del papel del cuerpo en la educación partimos del supuesto que «la formación es formarse» y nuestra experiencia corporal, nuestra educación corporal, se encuentra ligada a dicho proceso.

En un contexto en el que de forma desorbitada priman y se privilegian investigaciones educativas basadas en los datos, hablar de pedagogías sensibles tiene sentido cuando lo vinculamos, por ejemplo, con el paradigma fenomenológico del cuerpo vivido. En esa tradición fenomenológica se ha ido perfilando la diferencia entre el cuerpo objeto (*Körper*) y el cuerpo vivido (*Leib*), o entre el cuerpo físico y el cuerpo simbólico. Husserl nos llevará a la diferencia (algo clave al plantear cuestiones vinculadas con la pedagogía sensible) entre *Körper* (cuerpo físico) y *Leib* (cuerpo vivido o también cuerpo simbólico). Esta diferenciación es relevante para pasar de un plano en el cual el cuerpo es concebido desde una dimensión biomédica o biomecánica a una dimensión simbólica o cultural. Para Escribano (2004, p.48):

La nueva tematización del cuerpo humano desde la perspectiva fenomenológica entronca con un afán mucho más amplio de dar con un nuevo tipo (o modelo) de racionalidad que no sea ni una reedición de la razón ilustrada ni una disolución de la razón, bajo las diferentes formas de irracionalismo.

Entonces, la incorporación de la dimensión simbólica del cuerpo (a través de la encarnación del sujeto que la vive y experimenta) en prácticas y discursos educativos representa, en esencia, ese giro hacia una pedagogía sensible.

El término *sensible* nos transporta a la idea de «terminaciones nerviosas» y a cómo a través de ellas conectamos y percibimos el mundo. Pero más allá de la lectura fisiológica, pensar en lo sensible conlleva otras posibilidades. ¿Qué entendemos por sensible? Al revisar el *Diccionario María Moliner*, nos damos cuenta de que nos habla de «alguien que: 1) es capaz de percibir sensaciones; 3) es perceptible por los sentidos». Y si nos acercamos al significado de *sentido* (en el *Diccionario del cáncer*) encontramos que *sentido* se refiere «en el campo de la medicina, a las formas en que el cuerpo recibe señales del entorno. Los cinco sentidos humanos son la vista, la audición, el olfato, el gusto y el tacto. El cuerpo recibe señales a través de los órganos de los sentidos (ojos, oídos, nariz, lengua y piel).⁵ Se trata de conectar las dimensiones físicas

5. <https://bit.ly/36CFjWI>

del sujeto (las terminaciones nerviosas, por ejemplo, que nos unen al mundo) con las dimensiones simbólicas de su experiencia. Para Gallo, «lo sensible, como concepto estético, tiene que ver con aquello que (nos) pasa por el cuerpo, como ese poder de afectar y ser afectado» (Gallo, 2013, p. 96). Y lo contrario de sensible nos remite a «insensible» (o anestesiado/a). Por pedagogía anestesiante podemos entender aquella pedagogía que tiene la finalidad (no siempre consciente y a menudo como parte del currículum oculto) de anestesiar a los sujetos de la educación.

Pedagogía frente a anestesia

La palabra *anestesia* (*anaisthēsīā*, ἀναίθησῖα) es de origen griego; significa ausencia de sensaciones. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, es algo necesario para llevar a cabo las intervenciones quirúrgicas, lo que contrasta con su sentido en el campo educativo. La pedagogía anestesiante toma la forma verbal (activa) de la potencia proyectiva con la cual puede llevar a cabo sus acciones. La finalidad de la anestesia es la paralización de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación sobre ellas o con ellas. Su objetivo es tratar de no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones), sino mantenerlo dormido, corporalmente hablando. La pedagogía sensible es y busca, precisamente, todo lo contrario: despertar a la vida, desde un punto de vista de todos los sentidos, al sujeto de la educación.

Y ciertamente se producen vaivenes, oscilaciones, miradas positivas y negativas al papel del cuerpo en la educación que se intercalan. En los procesos educativos sucede algo particular en relación con los cuerpos de los sujetos que transitan por ellos: Si bien en las aulas de Educación Infantil y Primaria el cuerpo tiene una presencia relevante y casi central, cuando avanzamos hacia otros cursos y edades, este es borrado y relegado a una posición de cuerpo-problema. Lo dice con mucha claridad Alex Corlazzoli al recordar su experiencia durante la infancia:

Quei giorni in prima elementare neanche me lo sarei immaginato ma da quel momento finiva la danza del mio corpo. Per anni, alla scuola dell'infanzia, che un tempo chiamavano «asilo», le mie gambe, le mie braccia, le mie mani erano state protagonista. Avevano trovato il loro spazio del cortile, nell'amplia classe. Davanti ad un foglio bianco le mie dita erano libere di sperimentarsi come meglio credevano. (Corlazzoli, 2018, p. 103)⁶

6. Traducción propia: «Aquellos días, cuando cursaba primer grado, ni lo hubiera imaginado, pero a partir de ese momento finalizó la danza de mi cuerpo. Durante años, en el jardín de infancia, mis piernas, mis brazos, mis manos habían sido los protagonis-

Desde esta perspectiva queremos desvelar algunas de las cuestiones que configuran dicha concepción del cuerpo en los procesos educativos. La intención es mostrar por qué pasamos de una educación centrada en el cuerpo como motor de aprendizaje (con la perspectiva clara que «somos cuerpo», y no la idea de que «tenemos un cuerpo») a una educación que busca estrategias para deshacerse de ese cuerpo que molesta, preocupa y dificulta el trabajo de los docentes. Visto desde una perspectiva evolutiva se trata de algo controvertido e incomprensible, pero que rige el funcionamiento de una parte importante de dispositivos escolares y de las experiencias educativas que tienen lugar bajo sus techos.

La educación del cuerpo va mucho más allá de esta visión restringida que lo asimila a algo anatómico, biomecánico o fisiológico, ya que el cuerpo es, en realidad, un elemento central de las praxis educativas, hasta el punto de que podemos atrevernos a afirmar que «sin cuerpo no hay educación». En este sentido, no se trata de volver a ofrecer fórmulas cerradas que nos den indicaciones de «qué hacer con el cuerpo». Se trata de abrir puertas y ventanas a las posibilidades de hacer con el cuerpo, hacer desde el cuerpo, hacer al cuerpo, aprender el cuerpo, aprehender el cuerpo, aprender desde el cuerpo y aprender con el cuerpo. Pero ello topa, una y otra vez, con la máxima imperante de la pedagogía de corte cartesiano que nos habla de «aprender a pesar del cuerpo».

Dichas aperturas en la mirada al cuerpo se abren a un sinfín de posibilidades pedagógicas que bien merecen ser pensadas y aprovechadas al servicio de una educación que no niegue la dimensión corporal e integral de los sujetos (Coffey *et al.*, 2016). Habitualmente, la inercia –una determinada manera de actuar– nos conduce a realizar ciertos ejercicios de repetición y nos lleva a situaciones de «permanencia» hacia un sinsentido corporal. En cierto modo, es lo que viene sucediendo en una parte de la actual praxis educativa. Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con las pedagogías que podemos denominar de «corte cartesiano». Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren «sujetos sin cuerpo» antes que «sujetos encarnados». Se trata de pensar una pedagogía sensible frente a una pedagogía anestesiada o anestesiante. Y al reflexionar sobre ello, nos vienen a la mente las palabras de Spinoza cuando nos dice que «nadie sabe lo que puede un cuerpo» (Benito, 2015). Y el filósofo añade: «Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede un cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, lo que puede hacer el cuerpo» (Spinoza, 1980, parte III, proposición II, escolio). Esta idea de

tas. Habían encontrado su espacio en el patio, en las clases, etc. Frente a una hoja de papel en blanco, mis dedos eran libres para experimentar como mejor les pareciera» (2018, p. 103).

Spinoza va a la par con lo que plantea Edmund Husserl en relación con el cuerpo cuando en su libro *Ideas II* expone temas vinculados a la experiencia corporal, una experiencia de orden sensorio-motriz que atraviesa nuestras vidas. Termina por decirnos que «yo con el cuerpo puedo realizar muchos actos», (en conexión radical y directa con la idea de Spinoza). Experimento mi cuerpo por dentro, a diferencia de algunos objetos de los cuales puedo llegar a tener cierta experiencia de orden estrictamente visual. Si bien es cierto que, en nuestra relación con las cosas, siempre se debe considerar su potencial reversibilidad (Tisseron, 1999). Será según la forma en que miremos y utilicemos las cosas, cualquier cosa puede servir para los fines para los que fue diseñado (léase, objeto), o constituirse en un soporte para la simbolización de nuestras experiencias del mundo.

En su libro *Ideas II*, Husserl describe el modo de constitución del cuerpo propio integrando los problemas psicofisiológicos en la definición misma de hombre, de ser humano (Andrieu, 1993, p. 247). Desde esta mirada podemos situar y entender el cuerpo como la existencia del yo y de la cultura, y en esa relación del yo con la cultura (o del yo-piel y la cultura), la educación se erige como la gran «productora» de corporalidades (Anzieu, 2016). Es cierto que esa anunciada apertura del cuerpo nos genera determinadas dudas (tal vez por el propio hecho de desconocer las potencialidades reales del cuerpo encarnado por un determinado sujeto). Pero las dudas se disipan cuando, por ejemplo, se despliega, crece y toma fuerza la idea de una «resistencia» por parte del sujeto, de un «no dejarse anestesiar» por el sistema (político, social, familiar, educativo, etc.). Para el filósofo español Josep María Esquirol, «resistir no es propio solo de anacoretas y ermitaños. Existir es, en parte, resistir. Entonces la resistencia expresa no un mero hecho circunstancial, sino una manera de ser, un movimiento de la existencia humana» (Esquirol, 2015, p. 9). Porque en el dejarse anestesiar, en el no resistir, tiene lugar la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles maniobras o el pasar a ser algo más que alguien a través de mecanismos anestésicos. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo.

He aquí uno de los sueños de determinadas pedagogías (que no hace sino encarnar ciertas políticas educativas que las sostienen y desean): no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones), sino mantenerlo dormido y pasivo, corporalmente hablando. Sobre algo parecido nos habla Allué cuando afirma (al hablar del rol de paciente en el sistema sanitario):

En nuestro sistema asistencial, los enfermos somos el objeto de estudio de las reuniones profesionales, raramente los protagonistas directos. Se discu-

te sobre nuestros cuerpos, sobre nuestras patologías, pero es infrecuente que, como personas y no como pacientes o patologías, se nos escuche en el medio hospitalario, y menos aún en el universitario. (Allué, 2013, p. 23)

Estéticas de lo sensible en educación

Pero pensar la educación como un conjunto de cuerpos anestesiados, contrasta con la idea de una escuela entendida y proyectada como «una vivencia de seres humanos en relación con la búsqueda conjunta de saberes para la mejora de la sociedad en la que convivimos» (Romero, 2009, p. 12). El sujeto no puede pasar a ser, entonces, un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano o sentado pasivamente en un pupitre de nuestras escuelas, sin moverse, atento y sin molestar. De ese sujeto pasivo de la educación se espera, sobre todo, que no se mueva, que esté pasivo. ¿Y no es ese el significado de paciente en el campo médico? Un significado que se postula contrario a lo que nos decía Lacan: «Yo hablo con mi cuerpo, y eso sin saberlo. Digo, pues, siempre más de lo que sé» (Ubieto, 2014, p. 14). Y eso es algo que a la educación le sigue costando entender y aceptar. Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan; son silencio y no gritos desgarrados.

Muy a menudo se produce un proceso que en realidad es así de simple: hasta una determinada edad (que puede variar enormemente en cada contexto escolar y social), el cuerpo es el elemento central del ejercicio de la educación. Aprendemos desde el cuerpo, a pesar de que seguimos aprendiendo muchas cosas sobre él. Aprendemos con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades. Es algo que fácilmente podemos conectar con la idea primaria del placer o con el deseo, ya que se trata de sensaciones agradables que vinculan, en cierta forma, lo que aprendemos con nuestra sensibilidad. Podemos llamar a este tipo de pedagogía (que bebe de fuentes pedagógicas como el naturalismo de Rousseau o los proyectos al aire libre de la Escuela Nueva), pedagogía sensible. Sensible porque permite (y obliga a) poner en circulación los sentidos de los educandos, y sensible también porque demuestra que es algo contrario a una pedagogía anestesiada o anestesiante. Podemos ver en este tipo de pedagogía una pedagogía que se abre a las posibilidades del cuerpo porque busca a la vez despertar al educando, no dejarlo dormido, darle la palabra y, en cierta forma, permitirle circular por múltiples espacios. La sensibilidad se posiciona contraria a la anestesia, pero también a la «insipidez».

Si abrimos cualquier diccionario general de la lengua, la perspectiva lexicográfica que nos ofrece el término «sensible» hace referencia a alguien que es capaz de percibir sensaciones o susceptible de percibir un cambio, o a algo que es perceptible por los sentidos. Y si buscamos sus

sinónimos, encontramos palabras como: *impresionable, delicado, emotivo, afectivo, sentimental, compasivo, tierno, sensitivo, blando, perceptible*. Se trata, se mire por donde se mire, de una vinculación con el cuerpo, de saborear las sensaciones e implicaciones corporales. De entender la educación, en palabras de Assman, desde la idea central de que «procesos de vida y procesos de aprendizaje son la misma cosa» (Assman, 2002, p. 49). Su objetivo es despertar todos los sentidos de las infancias, ponerlos en movimiento y provocar que exista cierta actividad de orden corporal. Y ello termina convirtiéndose en algo contradictorio, porque una parte importante de los rituales que se llevan a cabo en las instituciones educativas tienen bastante que ver con los usos del cuerpo y con el dominio de determinadas técnicas corporales (al decir de Marcel Mauss, 1934). Desde el uso de instrumentos para el aprendizaje (aprender a utilizar un lápiz para escribir y de esa forma aprender a dominar el trazo, o aprender a utilizar el ratón y el teclado de un ordenador para teclear textos que deberán ser leídos y evaluados por otros), hasta el aprendizaje de técnicas que sirven para borrar los signos del periodo en las chicas adolescentes (disimular, esconder y eliminar manchas, formas y olores), la pedagogía no puede escapar al cuerpo. Como bien dice Solerdelcoll:

Todas las culturas articulan ritos de paso que nos guían y sostienen: primero el lápiz, después el bolígrafo, y finalmente, el teclado. Con ellos traspasabas espacios sociales marcados. El lápiz en Primaria. En el instituto el bolígrafo; y en ocasiones especiales, en la universidad predominio del teclado. Tecleas reseñas de libros y trabajos. (2008, p. 18)

En otras ocasiones, vemos al cuerpo de los estudiantes como una «fiera salvaje» que requiere ser domada para que puedan aprender lo que los docentes han decidido que aprendan. Alguien podrá afirmar que no hay procesos de aprendizaje sin domesticaciones previas o paralelas. Craso error, pero ya sabemos que los estudiantes que no se dejan domesticar corren el riesgo de terminar siendo etiquetados, como se ha señalado al comienzo de la ponencia (por ejemplo, como portadores de TDAH, en especial aquellos que no hacen sino hablar con el cuerpo). Así pues, la pedagogía sensible está llamada a procurar «que los fármacos antidepresivos no sean el remedio de una sociedad ausente. Ni el hastío ni el aburrimiento son sanos para un educador ausente» (Romero, 2009 p. 29). Tal vez se trate de pensar y mostrar qué enseñamos sobre la corporalidad (y no tanto sobre el cuerpo –la carne que nos molesta y nos preocupa–) en nuestras instituciones educativas. Tal vez se trate de no negar, no discriminar, no repudiar, no esconder, no estigmatizar, no marcar o no «monstruar» esos cuerpos que a nosotros, como docentes, nos molestan y a menudo ponen a la deriva

cualquier intento de transmitir algo desde el paradigma de la tecnología educativa.

Aprender con el cuerpo

Dice el antropólogo David Le Breton (2001, pp. 22-23):

[Caminar] nos introduce en las sensaciones del mundo, del cual nos proporciona una experiencia plena sin que perdamos por un instante la iniciativa [...]. Se camina porque sí, por el placer de degustar el tiempo, de dar un rodeo existencial para reencontrarse mejor al final del camino, de descubrir lugares y rostros desconocidos, de extender corporalmente el conocimiento de un mundo inagotable de sentidos y sensorialidades, o simplemente porque el camino está allí. (2011, pp. 22-23)

Y en el campo pedagógico, caminar se transforma en una manera de realizar recorridos, de transitar por espacios posibles de aprendizaje. En este apartado vamos a exponer dos ejemplos de esa pedagogía sensible aplicada a las matemáticas y al aprendizaje de las ciencias sociales. Las matemáticas suelen ser aprendizajes abstractos, vinculados a la cuestión conceptual, pero podríamos llegar a darle la vuelta. Hace años, en una escuela rural de la provincia de Girona, un maestro (generalista) afrontaba las clases de matemáticas de forma «sensible». Uno de los temas que enseñaba eran las medidas (kilogramos, metros, centímetros, litros, kilómetros, etc.). Estas suelen trabajarse de modo «reducido» y «asequible» en el espacio que permite el aula (pizarra, mesas, cuadernos, palabras, tal vez un pequeño laboratorio, etc.). Así, un kilómetro puede explicarse en la pizarra, marcando dos puntos, A y B, y anunciando, por ejemplo, que la distancia entre esos dos puntos es de 1000 metros (o equivalente a 1000 metros).

Pero existen otras formas de enseñar y aprender las medidas que pueden ser bien distintas. El maestro de esa escuela rural lo planteaba a través de otros caminos. Organizaba el grupo de alumnos para hacer una breve excursión y salían a las afueras de la población. Pausadamente, pasaban por el kilómetro tres (donde se iniciaba el recorrido y se empezaba a contar) y caminaban hasta el punto kilométrico cuatro. Por el camino, se podía hacer referencia a temas tratados en el aula sobre las medidas (litros, pesos, metros, etc.), o bien realizar el recorrido en silencio. Los niños y niñas aprendían qué era un kilómetro de forma corporal, con esfuerzo, con sudor, con un cierto riesgo (caminar por el arcén de una carretera, aunque esta sea una carretera poco transitada, siempre conlleva ciertos peligros), con pasión (con algo más de pasión que explicarlo en la pizarra). En palabras de Jordi García Farrero (2019, p. 237), «para entender completamente la relación entre caminar y pe-

dagogía es necesario tener muy presente una mirada antropológica y, por supuesto, las diferentes formas de vida colectiva aparecidas a lo largo de la historia». Caminar, levantarse de las sillas y pupitres, moverse, respirar el aire, aprender de forma situada..., he ahí una de las claves de lo sensible en pedagogía.

Nos encontramos ahora en un instituto de Educación Secundaria de una ciudad mediana, capital de provincia. Se trata de una clase de ciencias sociales de segundo curso de ESO y uno de los temas (a veces repetido hasta la saciedad en los distintos currículos) es la historia medieval. Lo más habitual es presentar el tema a través del libro de texto (tal vez leyendo las frases explicativas el propio profesor o dándoselas a leer a un alumno) o mediante un PowerPoint, proyectando diapositiva tras diapositiva. El proceso es realmente fácil: transmisión unidireccional de un saber (la época medieval) a través de la vía intelectual. Ello suele conllevar el aprendizaje memorístico de los temas tratados. Hasta aquí tendríamos las formas convencionales de afrontar el tema y la metodología. Pero en el caso de esta ciudad capital de provincia, de origen medieval y con rastros históricos, en especial una muralla carolingia (siglo IX) de las más largas de Europa (mide entre dos y tres kilómetros de longitud), podríamos imaginar otras formas de aprender la historia. Esa muralla es recorrida a diario por viajeros, turistas y ciudadanos que pasean por ella, algo que evoca las palabras de Scrutton (al hablar de la filosofía del vino): «Siempre me paraba en las iglesias para absorber la humedad, su silencio en oración, y para hacerme por un momento una sola cosa con las personas que estaban enterradas en su interior» (Scrutton, 2017, p. 75). La muralla de esa ciudad está muy bien conservada y toda ella puede transitarse a pie. El recorrido se puede iniciar muy cerca de ese instituto de Educación Secundaria, pero el tránsito de los muros del dispositivo pedagógico a la muralla defensiva no existe. Sería fácil salvar los pocos metros que los separan, que alumnos y maestros anduvieran por las alturas y entre las piedras en una clase impartida desde lo sensible. Caminar por la historia, acariciar los muros que guardan secretos, trazos, historias, experiencias de otros que pasaron por allí (como constructores, vigías, ciudadanos, villanos o reos), oler la piedra antigua y húmeda, tallada de formas variadas, con la marca del picapedrero. Aprender la historia medieval con los sentidos, no alejando los textos de ese camino sino más bien utilizándolos de forma narrativa, como complementos del aprendizaje sensible.

Conclusiones

Para concluir realizaremos un repaso puntual y abierto sobre los asuntos que permite replantear las relaciones cuerpo, cosas y educación, así

como la cosa corporal integrada y no excluida ni por el reduccionismo de su alienación cosificante, ni por su desfiguración digital y virtual.

A lo largo de estas páginas se ha ofrecido, en primer lugar, un estado de la cuestión sobre el cuerpo y las cosas y cómo esta relación ha sido abordada por las ciencias sociales. Asimismo, nos hemos detenido en analizar cómo ha sido estudiado el cuerpo en el ámbito teórico de la educación. En líneas generales, puede intuirse un denominador común en estos estudios, a pesar de la diversidad de enfoques y epistemologías que los articulan. El cuerpo es pensado como epicentro del proceso educativo, aunque yuxtapuesto al mundo de las cosas al que se accede desde la mente, que abstrae y objetiva. Sin embargo, una nueva mirada comienza a introducirse en los estudios teoréticos a propósito del cuerpo y las cosas en educación y lo hacen a través de los nuevos materialismos que reformulan el binomio cuerpo y cosas en clave performativa y relacional. Lo que significa, en clave educativa, tomar como epicentro del proceso educativo, en definitiva, la corporeidad de quien aprende y de quien educa o enseña, así como la agencialidad de las cosas. Con relación a esto último, intuimos un nuevo sendero para explorar en la investigación teórica y empírica en educación: aproximarse al cuerpo del aprendizaje (Serres, 2011) que se sitúa entre la naturaleza y los objetos técnicos y explorar cómo las cosas, su materialidad, y la nueva cultura digital están conformando nuevos cuerpos educandos y educables en un universo de no-cosas (Han, 2021).

Asimismo, y en la línea de lo anteriormente apuntado, podría pensarse en una teoría de la educación como una teoría del vínculo (de crecimiento, y no de sometimiento) entre cuerpos y cosas como elemento común en una pedagogía de la proximidad, de la cercanía...

...que se apoya absoluta y primariamente en la afectividad, en el cuidado, y en el roce, en el apego, o lo que es igual, en elementos muy sensoriales, muy sensitivos: el olor, la voz, el tono, los colores de la ropa, el tacto, la mirada. (Núñez Cubero, 2016, p. 73)

La segunda parte del capítulo: el análisis del cuerpo-cosa en educación, nos permite reivindicar la instintividad como energía de la vida (Nietzsche) y como complemento del intelectualismo. Nos permite reivindicar las emociones y la sensibilidad en los procesos pedagógicos. También implica la temporalización de los procesos y de la experiencia frente a los idealismos pedagógicos. En los cuerpos no-cosas no hay tiempo ni historia. De este modo, cabe la reivindicación de la memoria y los recuerdos frente al desanclaje y la desmemoria implícita en las no cosas. Las aulas que no son mera información son aulas que recuerdan y que tienen identidad; son aulas que permiten los vínculos porque se elogia la lentitud. Se trata de la ralentización de los aprendi-

zajes en favor del tiempo pedagógico del estudio (Bárcena Orbe, 2019; Bárcena *et al.* 2020; Larrosa y Venceslao, 2021), del silencio y de la renovada posibilidad del diálogo del alma consigo misma (Platón). Además, el cuerpo-cosa, en su ausencia trascendente implícita, reclama la reivindicación hermenéutica de los símbolos y el significado: la cosa corporal es una cosa material, pero especialmente simbólica. Con el cuerpo-cosa integrado se gana en poder connotativo en la experiencia educativa. Ello redundante en la potencialidad activa de la creatividad. Del mismo modo, la presencia material de la cosa corporal nos vincula expresamente con la vulnerabilidad; es decir, con la finitud, con la enfermedad, con el dolor y con la muerte. En este reconocimiento de nuestra condición vulnerable se encuentra la alegría de la gran salud (Esteban Ortega, 2021). Además, el cuerpo-cosa nos invita a reivindicar las diferencias. El cuerpo como cosa nos remite inmediatamente a la alteridad; nos interpela, se opone, abre una escisión trágica entre alteridades que requiere ser suturado por la simbólica del reencuentro y la convivencia. En el cuerpo-cosa educativo nos reencontramos con la compasión como forma de vida.

Por último, se sostiene en este capítulo la importancia de las pedagogías sensibles. En este sentido, podemos afirmar que, a través de determinados dispositivos pedagógicos, se materializa la desaparición ritualizada del cuerpo, que incluye los gestos, las posturas, las distancias entre sujetos, los deseos y su anunciación, etc. A través de variados mecanismos, se ordenan estas maneras de hacer, y es entonces cuando no pueden tener cabida ni los sentidos en general, ni el tacto en particular. Así, podríamos hablar de maestros del sentido y maestros de la verdad. Para Le Breton, «el maestro de la verdad es un maestro de pereza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que solo importan las formas que transitan por él» (2000). Pero el maestro del sentido va por otros caminos y derroteros; se basa en una pedagogía (sensible) e intenta proponer un modelo corporal que pueda superar perspectivas históricas, en parte todavía vigentes, que categorizan el cuerpo desde una óptica negativa. Más allá de las hermenéuticas que entienden los cuerpos como elementos que hay que disolver, controlar, eliminar o subyugar, nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto en lo social.

Aunque rechazamos la negatividad corporal, tampoco queremos posicionarnos en la perspectiva del dualismo posmoderno que busca una descorporeización de los sujetos en pro de su virtualización. No se trata de hacer apología de lo que propone Lipovetsky (2020), sino todo lo contrario: «Las estrategias de seducción, en adelante omnipresentes, funcionan como lógicas estructuradoras de la sociedad económica y política, así como del orden educativo» (Ibíd., p. 17). Buscamos una

pedagogía situada en las formas del sujeto, donde el cuerpo no es un cuerpo que tenemos, sino que el cuerpo somos nosotros mismos. En definitiva, proponemos una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias y con la construcción de un modelo dualista en el cual el ser humano es concebido de forma separada como cuerpo y alma. La pedagogía de la corporeidad se encuentra enmarcada en el ciclo de positividad corporal, en lugar de hacerlo en el ciclo de negatividad. El cuerpo no es aquel enemigo que nos priva de alcanzar el conocimiento, sino que podemos alcanzarlo a través y desde nuestra vivencia de la corporeidad.

Referencias bibliográficas

- Alasuutari, M., Mustola, M. y Rutanen, N. (2021). *Exploring materiality in childhood. body, relations and space*. Nueva York: Routledge.
- Allué, M. (2013). *El paciente inquieto. Los servicios de atención médica y ciudadana*. Barcelona: Bellaterra
- Anzieu, D. (2016). *El yo-piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Augé, M. (2006). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena Orbe, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bárcena Orbe, F. y Mèlich Sangrà, J.C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59-82. <https://bit.ly/3CY66ZV>
- Bárcena, F., Valerio Rosa, M. y Larrosa, J. (coords.) (2020). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Benito (2015). *Baruch de Spinoza. Una nueva ética para la liberación humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. En: *Discursos interrumpidos I* (pp. 15-57). Madrid: Taurus.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Duke University Press.
- Bisbas, T. (2021). Who needs sensory education? *Studies in Philosophy and Education*, 40, 287-302. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09763-y>
- Blumenberg, H. (2003). *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Barcelona: Paidós.

- Casares García, P. M. y Collados Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación*, 74, 53-74.
- Castro Carvajal, J. (2018). Aportes del «giro corporal» a la construcción de una pedagogía de lo singular en la educación corporal. *Expomotricidad*. <https://bit.ly/3umA0DI>
- Coffey, J., Budgeon, S. y Cahill, H. (2016). *Learning bodies. The body in youth and childhood studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0306-6>
- Corpo-grafías. Estudios críticos de y desde los cuerpos. <https://bit.ly/3Iu7PXU>
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Barcelona: Destino.
- Durkheim, É. (2014). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Educação Temática Digital (ETD) (2007). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. <https://bit.ly/3D4n34T>
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. En: *Entrepueblos. Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y del progresismo* (pp. 336-369). Sant Cugat del Vallès: Pollens. <https://bit.ly/3wd2X7a>
- Escribano, X. (2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. Barcelona: Prohom.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acanalado.
- Esteban Ortega, J. (2021). *Antropología hermenéutica de la gran salud*. Granada: Comares.
- Esteban Ortega, J. (Coord.) (2009). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Madrid: Plaza y Valdes.
- Fullat i Genís, O. (2002). Educamos un cuerpo. *Educación*, 11 (20), 21-36. <https://bit.ly/34Zm7lQ>
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gagliardo, M., Rizzo, S., Tarsia, T. y Vergani, E. (coords.) (2018). *Corporeità. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita*. Milán: Franco Angeli.
- Galak, E. y Gambarotta, E. (eds.) (2015). *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Gallo, L.E. (2013). Expresiones de lo sensible. Lecturas en clave pedagógica. En: C. Farina y E. Hernández (eds.). *Cosméticas y políticas del cuerpo. Educación de lo sensible* (pp. 95-113). Cali: Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115. <https://doi.org/10.14201/8945>
- García Carrasco, J. (2017). Los cuerpos van a la escuela: un favor que nos hace nuestro cerebro. *Revista de Educación*, 376, 9-32. 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-342

- García, J. (2019). Reflexiones en torno a la relación entre pedagogía y caminar. En: X. Escribano (ed.). *De pie sobre la tierra: caminar, correr, danzar* (pp. 231-250). Madrid: Síntesis.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Gervilla Castillo, E. (1999). El cuerpo como valor educativo: la postmodernidad frente al cristianismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162. <https://doi.org/10.14201/2844>
- Gervilla Castillo, E. (2001). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Green, B. y Hopwood, N. (2015) (Eds.). *The body in professional practice, learning and education*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00140-1>
- Han, B.-C. (2021). *No cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- Harman, G. (2016). *El objeto cuádruple. Una metafísica de las cosas después de Heidegger*. Barcelona: Anthropos.
- Honderich, T. (ed.) (2001). Cosas. En: *Enciclopedia Oxford de Filosofía* (pp. 217-218). Madrid: Tecnos.
- Huizinga, J. (2010). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza.
- Ihde, D. (2015). *Potsfenomenología y tecnociencia*. Barcelona: Sello ArsGames.
- Ihde, D. y Malafouris, L. (2021). Homo faber revisitado. Posfenomenología y teoría del compromiso material. *Revista CTS*, 16 (47), 279-305. <https://bit.ly/3w0f5II>
- Ingold, T. (2012). Toward an ecology of materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 427-442. (Trad.: Andrés Laguens, febrero 2014). <https://bit.ly/3ih1owR>
- Jaramillo Ocampo, D. A. y Restrepo-Jaramillo, L. G. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 23-42. <https://doi.org/10.14201/teoredu3022342>
- Jung, C. G. (2021). *Recuerdos, sueños y pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- Larrosa, J. (1999). Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. *Educación y Pedagogía*, 23-24, 17-27. <https://bit.ly/3Ik0Wsg>
- Larrosa, J., Venceslao, M. (eds.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Latour, B. (1998). De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía. En: M. Domènech y F. J. Tirado (eds.). *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 249-302). Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 35-42. <https://bit.ly/3uf8aZF>
- Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. México: La Cifra.
- Le Breton, D. (2011). *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Siruela.

- Le Breton, D. (2021). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Le Goff, J. y Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2020). *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de la seducción*. Barcelona: Anagrama.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind. A theory of material engagement*. Cambridge: The MIT Press.
- Masquelet, A-C. (dir.) (2014). *El cuerpo relegado*. Medellín: Epistemonauta.
- McWilliam, E. y Taylor, P. (2021). *Pedagogy, technology, and the body*. Berna: Peter Lang Verlag.
- Méndez Beltrán, D. A. (2017). Recorridos del cuerpo en la educación. Estado del arte. *Revista de Investigaciones UCM*, 17 (29), 132-146. <https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.93>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Altaza.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- Nancy, J.L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Navarro Solano, M. R. (2020). El cuerpo en la educación: ¿Cómo hablar de él? *Diálogo: Familia-Colegio*, 342, 14-21.
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Núñez Cubero, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3Lfl5wv>
- O'Connor, P. y Fitzpatrick, K. (eds.) (2014). *Education and the body*. Nueva Zelanda: Edify..
- Paláu Castaño, L. A. (2018). *Homo Ludens / El cuerpo en juego en Michel Serres*. Entrevista conducida por François L'Yvonnet. *Ciencias Sociales y Educación*, 7 (14), 191-217. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a10>
- Pallarès Piquer, M., Traver Martí, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162. <https://doi.org/10.14201/teoredu282139162>
- Pié, A. y Planella, J. (coords.) (2021). *Corpografías de la discapacidad. ¿Puede la pedagogía escapar del cuerpo?* Buenos Aires: Lugar.
- Planella Ribera, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella Ribera, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Planella Ribera, J., Almeida, A. y Castro-Lemus, N. (2019). Body, culture and education. An hermeneutical perspective. *Opción*, 35 (89-2), 69-88. <https://bit.ly/34Vuqin>

- Reverter-Bañón, S. (2017). Performatividad: la teoría especial y la general. *Isegoría*, 56, 61-87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2017.056.03>
- Revista Complutense de Educación (2000). *El cuerpo y la educación*, 11 (2). <https://bit.ly/3N6rEZ6>
- Revista Educación y Pedagogía (1999). *Cuerpo e Infancia*, 23-24. <https://bit.ly/34VqVZk>
- Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES). <https://bit.ly/3L2Iq9I>
- Ritzer, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.
- Romero, G. (2009). La identidad de la escuela educadora. En: G. Romero y A. Caballero (eds.). *La crisis de la escuela educadora* (pp. 11-39). Barcelona: Laertes.
- Rosset, C. (2004). *Lo real. Tratado de la idiotez*. Valencia: Pre-Textos.
- Salerno Fabrin, F. De C. S., Sardinha de Nóbrega, M. L. y Todaro, M. de Á. (coords.) (2014). *Corpo e educação: desafios e possibilidades*. Sao Paulo: Paco editorial.
- Santos Gómez, M. (2013). Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *Arbor*, 189 (763), a073. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5010>
- Sapon-Shevin, M. (2009). To Touch and be touched: the missing discourse of bodies in education. En: H. S. Shapiro (ed.) (2009). *Education and hope in troubled times: visions of change for our children's world* (pp. 168-183.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881859>
- Scruton, R. (2017). *Bebo, luego existo*. Madrid: Rialp.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shapiro, B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body. A critical praxis*. Nueva York: Garland.
- Shilling, Ch. (2016). *The body. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solerdecoll, M. (2008). Fragments d'una caligrafia del cos. En: I. Carrillo, E. Collelldemont y A. Gómez (comps.). *Converses pedagògiques: cultura i educació* (pp. 9-24). Vic: Universitat de Vic.
- Soltz, S. A. (2021). *The body, embodiment, and education. An interdisciplinary approach*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Spinoza (1980). *Ética*. Madrid: Editora Nacional.
- Tisseron, S. (1999). *Comment l'esprit vient aux objets*. París: Aubier.
- Ubieto, J. R. (2014). *TDHA. Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Ediuoc.
- Van der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma* (3.ª ed.). Barcelona: Eleftheria.
- Vlieghe, J. (2011). Educación, corporalidad y la evolución hacia un aprendizaje digital. Una perspectiva «stieglariana». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 21-39. <https://doi.org/10.14201/8649>

- Vlieghe, J. (2014). Más allá del significado. Merleau-Ponty y Agamben acerca del cuerpo y la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 21-39. <https://doi.org/10.14201/teoredu20142612139>
- Vlieghe, J. (2018). The body in education. En: P. Smeyers (ed.). *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1013-1026). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_71

El habitar de los cuerpos. De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia

ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Pensar el cuerpo desde la lógica de la infocracia

Nos adentramos en el contexto contemporáneo desde la lógica de la sociedad de la infocracia, donde el objetivo del poder disciplinario biopolítico es el cuerpo. Según Han (2022, p. 11), «lo más importante para la sociedad capitalista era lo biopolítico, lo biológico, lo somático, lo corporal [...]. El cuerpo se sujeta a una maquinaria de producción y vigilancia que lo optimiza mediante la ortopedia disciplinaria». El régimen de la información, en cambio, no persigue ninguna biopolítica, pues su interés no está en el cuerpo, sino en que se apodera de la psique mediante la psicopolítica. Hoy el cuerpo es ante todo objeto de estética.

En la modernidad, siguiendo a Foucault (2005), el panóptico expresa muy bien el tipo de dominio, los mecanismos de vigilancia son introducidos en los cuerpos, forman parte de un tipo de violencia que se articula mediante las expectativas y los significados que transmiten los espacios y las instituciones. El biopoder se empezó a ejercer de dos formas diferentes, pero conectadas entre sí: las disciplinas del cuerpo y los controles de la población.

Las disciplinas del cuerpo surgen a mediados del siglo xvii, y se centran en hacer fuerte y útil un cuerpo individual entendido como máquina. Son sistemas encargados de moldear al individuo para integrarlo en la sociedad y convertirlo en un elemento útil.

A mediados del siglo xviii surgen los controles de la población, mientras que las disciplinas del cuerpo se centran en el individuo, los controles de la población se centran en la especie. Se estudian los cuerpos como soportes de procesos biológicos colectivos. Se trata de disciplinas como la estadística, y de problemas antes desconocidos de control de natalidad, la mortalidad, la longevidad o el nivel de salud de la

población. Son, en definitiva, formas de ejercer el poder que no buscan la muerte, sino administrar la vida. Así el sistema educativo, por ejemplo, además de impartir una serie de conocimientos se encarga de generar una serie de hábitos y actitudes corporales, de la misma forma que el ejército.

El interés por el cuerpo abre un nuevo marco de pensamiento, en el que lo humano se hibrida con lo no-humano, y se refleja en la educación, pues se transita la lógica de cuerpos enfermizos, cuerpos «corregibles» (Esteban, Planella y Romero, 2022). De forma paradójica, es precisamente la sensación de libertad la que asegura la dominación de los cuerpos (Han, 2022).

De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia

Teniendo en cuenta las reflexiones de la ponencia referida, es a través de la educación que se forma, transforma o deforma el cuerpo, en este sentido, abogamos a que la lógica dominante en las prácticas pedagógicas se relaciona con una pedagogía anestesiante (Esteban, Planella y Romero, 2022).

Algunas prácticas en el marco del sistema educativo tienen que ver con las situaciones anestésicas, en las que se lleva a la parálisis del educando. La misma forma y distribución del aula coloca al cuerpo-educando de una manera inactiva, las metodologías tradicionales de enseñanza distribuyen al cuerpo-educando desde la pasividad. Si analizamos la arquitectura de las escuelas contemporáneas, nos invita a pensar en modelos carcelarios, en la que el cuerpo-educando debe atravesar una verja y una puerta con presencia de personal de seguridad, como si de una institución penitenciaria se tratara, para adentrarse en un ritual panóptico con tintes militares.

Ante la pedagogía de la anestesia del cuerpo-educando, se plantea la posibilidad de construir pedagogías sensibles, en las que se activan otras percepciones, se aprende con los sentidos, con el tacto, con los sabores, con los olores. Siguiendo a Pallasma (2006), el sistema de los sentidos estaba relacionado con la imagen del cuerpo cósmico, pero la invención de la perspectiva del ojo humano lo hizo central en el mundo perceptivo. Nos situamos en una cultura ocular centrista que eclipsa el resto de las percepciones y domina las acciones pedagógicas y la forma de relacionarnos en la vida cotidiana.

La cultura de los códigos y símbolos de la sociedad del espectáculo (Baudrillard, 2009), hace que menospreciemos los otros sentidos para aprender y vivir.

En esta línea, se plantea la posibilidad de transitar pedagogías sensibles que en cierta manera plantean resistencias, de permitir poner en circulación los sentidos del cuerpo-educando, y abrir posibilidades del cuerpo, porque busca a la vez el despertar (Esteban Ortega, Planella Ribera y Romero Pérez, 2022).

Se propone activar otras percepciones en educación que nos dirija a pedagogías sensibles y que resisten a la pedagogía anestesiante desde una matriz que active multiplicidades pedagógicas: pedagogías con sujeto, pedagogías con deseo, pedagogías de la experiencia.

Pedagogía con sujeto

Acompaña la posibilidad de educación libertaria, desde el reconocimiento de un sujeto con múltiples sentidos, con experiencia, biografía e historia, y crea las condiciones para que el ser se transforme a sí mismo en sujeto de educación, de su educación. Estas pedagogías son antagónicas a otras formas pedagógicas y de poder, que ponen al cuerpo-educando en situación de objetivación y sometimiento.

Son prácticas pedagógicas estratégicas para poner, en el centro de la experiencia educativa, la voz y el deseo del sujeto y las problemáticas sociales que contextualizan su experiencia vital.

Pedagogías con deseo

Un conocimiento que abre a otras nuevas e insospechadas posibilidades, pues la educación es una compleja experiencia fecundada por el deseo, en el que se activan otras percepciones. Pero el deseo, en sí mismo, no tiene objeto, y por ello puede ser manipulado, codificado, tematizado, interpretado. En el capitalismo, el deseo es codificado y tematizado como mercancía que debe ser consumida.

Pedagogía de la experiencia

No se puede hablar de educación sin diálogo, sin reconocimiento del otro, de lo que es diferente a nosotros, de lo que nace en otro lugar, con otro orden simbólico, con otra historia. La educación es exploración, aventura, búsqueda, movimiento. «Somos andando» planteaba Freire (1976) y Freinet (1972) nos hablaba del «tanteo de la experiencia». La pedagogía desde la experiencia tiene que ver con construir miradas diferentes a la diferente. Es un saber nacido y pensado y compartido en esos pasos. Son pedagogías enfrentadas al totalitarismo disciplinar y a la cosificación del cuerpo-educando.

El habitar de los cuerpos como despertar

La educación podría levantarse desde el habitar de los cuerpos. Habitar es distinto a ir de visita. Cuando habitamos un lugar, se activan otras percepciones, más allá de la mirada, también tocamos, olemos y saboreamos. Cuando un cuerpo habita un lugar desde la pedagogía sensible, este se transforma, se construye en otra complejidad. Como relata Augé (1993) sobre *El viajero y el turista*, cuando un turista regresa a casa después del viaje muestra sus fotos o cuenta el relato de su viaje, pero cuando el viajero regresa a su casa ya ha dejado de ser quien era. La educación debe concebirse como un viaje que transforma al educador y al educando.

Los lugares están llenos de umbrales: espacios de tránsito, espacios intermedios...; la educación desde el habitar de los cuerpos nos habla de ellos. Un umbral no es una línea que define un interior y un exterior, un adentro y un afuera. Es una frontera-corredor, un lugar fronterizo que está lleno de paisajes que no vemos, bien porque no sabemos mirar o porque no queremos verlos, o simplemente porque nos han desarticulado la posibilidad de activar otros sentidos. Son paisajes invisibles, intangibles y efímeros.

El ser contemporáneo, el ser social, habita esos lugares. Y en estos lugares se encuentran situaciones y elementos que tienen que ver con la vida, con la educación de los sentidos, con la resistencia. Por ello, la pedagogía de la resistencia debe construirse a partir de estos materiales; tiene que ver con la experiencia del ser social en los lugares y nos lleva a tomar una posición en el mundo, una posición ideológica, es decir, una forma de ser y estar.

En agosto de 1951, en la ciudad de Darmstadt, el filósofo Martin Heidegger dictó la conferencia *Construir, habitar, pensar*. De esa reflexión, la teoría de la arquitectura se ha nutrido de sustanciales argumentos que le han permitido repensar el espacio no ya en cuanto matriz geométrica del proyecto físico-técnico, motivo central de la estética moderna, sino como algo construido y vivido, es decir, como lugar.

Retomando los conceptos de lugar, no lugar, espacio público y la acción de habitarlos, pensarlos para poder participarlos, nos lleva a la concepción del habitar como medio que engendra pedagogías sensibles, de cuerpos activos que resisten.

El habitar se resuelve en su propio despliegue rutinario, creativo y múltiple. Y aquí se vincula con el concepto de apropiación. Según Lefebvre (1975, p. 219), habitar es apropiarse de un espacio. Introducir el concepto de habitar como proceso pedagógico nos lleva a considerar al cuerpo-educando como un *flâneur*. la experiencia particular a partir de la cual el cuerpo-educando construye y deconstruye significados en su relación con el entorno, la ciudad, la escuela y en la que moviliza procesos que activan otras percepciones.

La exploración no organizada del entorno es una herramienta crítica y una práctica estética que permite a través de todos los sentidos descubrir zonas escondidas, ocultas, vacías y olvidadas. Este aparente perder el tiempo, perdiéndose por la ciudad, es una manera de dejarse sorprender por lo imprevisto e imprevisible que cualquier paseante puede perder el tiempo, perdiéndose por la ciudad; es una manera de dejarse sorprender por lo imprevisto e imprevisible que cualquier paseante puede encontrarse cruzando la mirada con otro transeúnte, contemplando un escaparate, un grafiti, escuchando un sonido o percibiendo el lento o acelerado discurrir de la vida cotidiana. Un habitar que pone a prueba el carácter, la sensibilidad, la capacidad de asombro, el espíritu de aventura y que, en definitiva, recrea y enriquece el proceso de subjetividad del sujeto.

El *flâneur*, símbolo de la ciudad moderna, arquetipo del siglo XIX, ha marcado nuestra forma de estudiar las ciudades. La palabra *flânerie* (callejeo, vagabundeo) se refiere a la actividad propia del vagar por las calles, callejear sin rumbo, sin objetivo, abierto a todas las vicisitudes y las impresiones que le salen al paso. Benjamin (2005), lo hizo objeto del interés académico durante el pasado siglo, como figura emblemática de la experiencia urbana y moderna. En el contexto de educación y de pedagogías sensibles, la importancia del habitar la ciudad, el entorno para construir aprendizajes desde el movimiento de los cuerpos. Pedagogía que activa el cuerpo-educando y se confronta al cuerpo-anestesiado.

El cuerpo-educando como *flâneur*, que se mueve, que transita los lugares, que activa otras percepciones y que resiste la cosificación de los cuerpos en un contexto anestésico.

El cuerpo-educando se lanza a un viaje, donde a través del callejeo, el extravío, transitar los intersticios y perderse entre las calles construye múltiples pedagogías, tales como aprender a mirar, activar otras percepciones, detectar paisajes invisibles, intangibles y efímeros, pues en estos lugares antropológicos y aparentemente insignificantes residen los materiales y situaciones educativas que posibilitan la construcción de las pedagogías de la resistencia.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1993). *Los «no lugares» espacios de anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Esteban O., J., Planella R., J. y Romero P., C. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. SITE 2022. Universidad de Salamanca.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.

- Freinet, C. (1972). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Han, B-C. (2022). *Infocracia*. Madrid: Taurus.
- Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- Pallasma, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gil.

Emociones reales versus «desemociones» virtuales. Las pedagogías sensibles y el metaverso

Rocío CRUZ DÍAZ
Universidad Pablo de Olavide

Emociones y pedagogías sensibles

Sin abordar aún el aspecto central de la presente adenda, rescatamos el principio tomador del hilo conductor de nuestro ejercicio. Tal y como mencionan los autores de la ponencia *El cuerpo y las cosas en educación*, en su revisión al *Diccionario de María Moliner*, «lo sensible» se relaciona, casi con inmediatez, a la lectura neurológica y los efectos fisiológicos que nuestros sentidos de estructura compleja y bipolarizada a modo de péndulo; discurre entre el espacio sensitivo antagónico-experiencial de *Homo sapiens* a *Homo demens* (racional y delirante); de *Homo faber* a *Homo ludens* (trabajador y delirante); de *Homo empiricus* a *Homo imaginarius* (empírico e imaginador).

Las pedagogías sensibles elaboran modelos educativos que facilitan una significativa y sostenida carga motivacional afín a una inteligencia no solo complaciente sino inquisitiva y moralista, tal y como Edgar Morín la concibiese (la antinomia), en oposición a la fragmentación del pensamiento y los saberes contemporáneos (Schara, 2012).

Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones psíquica, social, religiosa, económica, están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas: sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos, se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía. La filosofía que es por naturaleza, una reflexión sobre todos los problemas humanos se volvió, a su vez, un campo encerrado en sí mismo. En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus

conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad y al debilitamiento de la solidaridad (Morin, 1990).

El orden metodológico indispensable en ese camino ordenado (*odos*, del *οδος* griego) debería ser puente de oro desde donde descolgar el orden jerárquico que permitiese al discente discriminar las órdenes relacionadas de las cosas. De nuevo, Edgar Morin reclamará nuestra atención sobre los aspectos motivacionales del conocimiento innovador, instalando el valor del conflicto sensorial, en la generalidad del carácter complejo y transdisciplinario de los estímulos percibidos reales y virtuales. Nos preguntamos en qué medida el ser humano es una unidad perceptiva imaginativa y sensible (Adorno, 1992), y las interacciones sociales con el entorno prevalecen sobre la alienación y el aislamiento del metaverso.

El metaverso

En la estructura existencial física, mecánica, cinética, acústica... (el mundo real), el comportamiento de los seres humanos viene condicionado por el determinismo de las emociones, el subconsciente, las historia pretérita e inmediata y la confrontación de ese conjunto de variables (Averill, 1988; Maturana, 1978) con las que se presenta cualquier otro ser humano, e incluso animal. En nuestro imaginario conceptual vamos dejando en último lugar el «libre albedrío» (Muñoz, 2012), cuya existencia se discute desde los planteamientos indeterministas pitagóricos y conciliadores de Sócrates y Platón. En cambio, en el mundo virtual *multi user virtual environment* (MUVE) que ofrecen los metaversos hay espacio para sumar y restar a las emociones reales otras inventadas y atribuidas al «avatar» que nos representa en el metaverso y al que pueden atribuirse incluso cualidades mágicas (superpoderes) (Childs y Peachey, 2013).

Estas «desemociones» o emociones inventadas influyen en el comportamiento del individuo en el mundo real alterando su comportamiento en forma aún por estudiar (Freina y Ott, 2015; Lai, 2017). Sin embargo, todas las experiencias referidas están en línea con la corriente dominante individualista, tan potente ya en el siglo presente, y ayuda a muchos individuos a soportar el sentimiento de «separatidad» y soledad (Bernal, 2012; Fromn, 2010) que impone el modelo neoliberal de desarrollo.

Si consultamos el *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de las lenguas*, podremos identificar los metaversos como entornos virtuales donde las personas pueden interactuar e intercambian experiencias virtuales mediante uso de avatares (Castronova, 2001, 2013), en un ciberespacio al que se accede mediante un soporte lógico y determinados accesorios a modo de metáfora del mundo real, en analogía o relación

con los conocimientos y en identidad con diversidad de la naturaleza de la que emanan, pero sin tener necesariamente limitaciones físicas, culturales o normativas.

Un estudioso de los metaversos, Edward Castronova (profesor de Economía y Telecomunicaciones), identifica tres características fundamentales, interactividad, corporeidad y persistencia. La experiencia del usuario del metaverso, en su relación con el resto de las identidades del mundo virtual, genera múltiples interacciones de significativo impacto en todas las estructuras de su MUVE (interactividad). Siendo el entorno al que se accede limitado en recursos y sometido a leyes de la física (corporeidad). Siendo el rasgo más inquietante e inadvertido en cualquiera de las estructuras virtuales en las que interactuamos como usuarios en su permanencia (persistencia). Estar o no conectados no es condicionante de evolución, generación y regeneración de los mundos virtuales. El sistema sigue funcionando sin encontrar oposición alguna. Los MUVE identifican las posiciones en las que se encuentran los usuarios al cerrar sus sesiones, los códigos serán guardados, para volver a cargarlos e iniciar en el mismo punto cuando vuelvan a conectarse.

En nuestro afán por las emociones, reales o virtuales, alcanzamos a seleccionar aquellos elementos que consideramos relevantes y sus interrelaciones para traducirlas en representaciones sensibles que progresivamente se extienden entre los denominados mundos sintéticos (Cacio, 2007), los juegos virtuales (Snow Crash, World of Warcraft o Second Life) que generan experiencias inmersivas y sociales del metaverso. Los mundos espejo son representaciones virtuales detalladas del mundo real, como el caso de Google Earth, que representa la geografía mundial mediante imágenes aéreas. Uno de los mundos sintéticos más cercanos a las pedagogías sensibles, es la realidad aumentada como aplicación tecnológica de mundos espejos para aplicaciones objetivas y propositivas que nos ofrecen soluciones a ciertas situaciones de la vida cotidiana. Estas herramientas expanden el mundo físico perceptible por los usuarios, estableciendo una nueva dimensión de información útil. Identificando, finalmente, el *lifelogging*, o mundo sintético, que engloba los sistemas que recogen datos sobre la vida cotidiana con el fin de ser aplicados mediante estadísticas.

Alineación de la filosofía de metaverso a la corriente mainstream de individualización de la filosofía consumidor/productor individual

La teoría de la inteligencia y del estructuralismo de la primera posguerra abría camino a un problema mucho más complejo: el ser humano y

su representación (Aisemberg, 1998). Los interrogantes y cuestionamientos sobre la imagen y su representación de la realidad o la idealidad se aplican a todos los ámbitos sociales y sus ambivalencias. La imagen reproduce la realidad o la realidad, en primer término, sea política, social, económica o educativa es la que producen las imágenes. Argumentaciones que toman su correlato epistemológico y metodológico en los modelos y principios de una pedagogía sensible, creadora y recreadora, mediante la producción intelectual, de la voluntad personal, el aprecio o el desprecio, el goce integrado o el sufrimiento existencial.

La pedagogía sensible es reconocida como estructura estética teórica que parte del intento de llegar a la esencia de la producción sensible por medio del análisis de las imágenes en movimiento, estudiosa de las distintas perspectivas de creación e interacción estética, sensible de los individuos poniendo en valor el imperativo de los condicionantes ideológicos, psicológicos, sociales e históricos de la comunicación del proceso de enseñanza aprendizaje y, por ende, estableciendo una percepción sensible en contraposición con los *mass media* y la representación vivencial de los individuos; en definitiva, una forma racional al tiempo que operativa, alienante y deshumanizada de las interacciones comunicativas.

La humanidad, el género «homo», ha recorrido un largo camino a través de sus diversas especies hasta llegar al actual «sapiens», mediante un nuevo fenómeno evolutivo, la «revolución cognitiva», (Barquín, 2015), consistente en superar la organización social derivada de la «tribu» (unas decenas de individuos) hacia la reunión de miles de individuos, gracias al encuentro, en torno a determinadas ideas y conceptos –sin existencia real más que en su propia psique– (deidades, nacionalidades, culturas, etc.), que desembocaron en la historia reciente en la convivencia de células de tamaño pequeño denominadas «familias». En el último tercio de siglo pasado y el presente cuarto de siglo existe una tendencia creciente a la disgregación de ese modelo para tender a un modelo de productores-consumidores individuales. La separación de las familias en individuos autónomos representa un gran logro para la economía neoliberal que ha visto así duplicar y, a veces triplicar, las oportunidades de negocio (dos hipotecas, dos automóviles, dos contratos de suministros, dos seguros, etc.). Esta estrategia de duplicación de las oportunidades de negocio puede desarrollarse con un perfecto alineamiento con la creencia de los humanos actuales en realidades inexistentes, ya no solo en su cerebro, sino apoyadas en instrumentos de software y extensiones de su propio cuerpo (guantes-mano, gafas 3D, sonido, etc.) que le brindan apasionantes experiencias que, probablemente, no practican en la vida real.

Dado que en los metaversos el usuario escoge su avatar y lo reviste de las características que desea, tanto físicas como intelectuales, raza,

religión, sexo..., así como de las cualidades que mejor convengan a su fantasía, cabe preguntarse: ¿Existen normas que cumplir en los metaversos, alguna regla, norma o consenso sobre la ética en las actuaciones? Si existen, ¿quién las redacta y con qué criterios?, ¿quién es la autoridad?, ¿cómo se escogen?, ¿qué atribuciones tienen?

Nadie en su sano juicio creería que los metaversos responden a la filantropía y al afán de que la humanidad esté mejor comunicada y progrese en el entendimiento y en la paz. Los metaversos tienen, lógicamente, una intención de generación de beneficios para sus creadores y explotadores. Serán, al menos en principio, herramientas gratuitas (salvo accesorios, claro), por lo que se cumple así la máxima bien conocida en el ciberespacio de que cuando te ofrecen algo de forma gratuita, «la mercancía eres tú».

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1992). *Teoría estética*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Averill, J. (1988). Un enfoque constructivista de la emoción. En: Mayor, L. *Psicología de la emoción: teoría básica e investigaciones* (pp. 193-238). Valencia: Promolibro.
- Barquín, R. (2015). Yuval Noah Harari. Sapiens. De animales a dioses: breve historia de la humanidad. Barcelona: Debate, 2015, 496 págs. *Investigaciones de Historia Económica*, 16 (1), 57. <https://doi.org/10.33231/j.ihe.2019.04.013>
- Bernal, H. (2012). La explicación de la humanidad del hombre. El origen del carácter de producción, del sentimiento de separatividad, de la conciencia desarrollada. La selección innatural. *Nómadas*, 34 (2), 107-125. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40733
- Cacio, J. (2007). Openness ant the metaverse singularity. *Kurzweil. Accelerating Intelligence*, 7.
- Castronova, E. (2001). Virtual worlds: a first-hand account of market and society on the cyberian frontier. *CESifo Working Paper*, 618, 11-40.
- Castronova, E. (2003). *Teoría del avatar*. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.385103>
- Childs, M. y Peachey, A. (2013). *Understanding learning in virtual worlds*. Londres: Springer.
- De Aisemberg, E. R. (1998). Más allá de la representación: los afectos. *Revista de Psicoanálisis*, 55 (6), 197-214.
- Freina, L. y Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *eLearning & Software for Education*, 1, 133-141.
- Fromm, E. (2010). *El arte de amar*. México: Paidós.
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology: beyond the classroom*. Londres: Bloomsbury.

- Maturana, H. (1978). Biology of language: the epistemology of reality. En: Miller, G. A. y Lenneberg, E. *Psychology and biology of language and thought: essays in honor of Eric Lenneberg* (pp. 27-63). Londres: Academic Press.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación*. París: Unesco.
- Muñoz Ortega, J. M. (2012). Hacia una sistematización de la relación entre determinismo y libertad. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 56, 5-19.
- Palacios, I. (dir.), Alonso, R.; Cal, M.; Calvo, Y.; Fernández, F.; Gómez, L.; López, L.; Rodríguez, Y. y Varela J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Dicenlen.
- Schara, J. C. (2012). La pedagogía sensible y la imagen en movimiento. *Reencuentro*, 63, 23-31.

Nos pusieron a mamar, nos ayudaron a ponernos de pie y aprendimos a comunicarnos: nos hicimos humanos

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO
Universidad de Salamanca

Introducción

La segunda ponencia muestra muy condensadamente que los conceptos de «cosa» y «cuerpo» han sido lugar de referencia para deliberaciones, incluso divergentes; el esfuerzo de los autores ha hecho aflorar infinidad de aspectos, a cuál más interesante.

Cuentan de Santo Tomás de Aquino (1225-1274) que con 5 años preguntaba a su preceptor en Montecasino: *¿Quid est Deus?*¹ (¿Qué cosa –qué– es Dios?).

En 1950, en una sesión de la Asociación Física Argentina, M. Bunge cayó en la cuenta: la descripción del electrón trata «de una cosa que no está siendo observada por nadie», y, sin embargo, está. El hecho dio origen a su libro *A la caza de la realidad* (Bunge, 2006), donde defiende que podemos sobrepasar la apariencia, lo que se ve de las cosas y saber cómo son realmente; que la mente no frena al cazar la apariencia o al crear las palabras. El capítulo primero de ese libro dedica un amplio párrafo al concepto cosa, «por otro nombre “objeto”, el más amplio de todos los sustantivos» (Bunge, 2006, 19). Completa la idea diciendo que «la mutabilidad es la única propiedad compartida por todas las cosas concretas» (Bunge, 2004, p. 33).

Algunos de los cambios que acontecieron en las cosas constituyeron emergencias de nuevas propiedades, novedades cualitativas; esta idea dio lugar a otra obra de ese autor: *Emergencia y convergencia* (Bunge, 2006).

1. D. Josef Bassa, en Tarragona en 1793. Cfr.: <https://filoranca.files.wordpress.com/2011/10/tomas-de-aquino.pdf>. Otros traducen por «¿Quién es Dios?» (Forment, 2009, p. 43).

Podemos ahora recuperar a Tomás de Aquino, porque cuando se planteó el *quid* del ser humano hace referencia a unas particularidades que nos interesan.

En la regeneración carnal no son necesarios más que el padre y la madre. Mas para que el parto sea feliz y el desarrollo del niño conveniente, se precisa una comadrona, una nodriza y un pedagogo. (*Summa Theológica* III, q. 67 a.7 ad2)

Planteamiento

La familia de los seres vivos humanos resultó de la emergencia de «novedades cualitativas», propiedades características y exclusivas de la familia hominina, que debieron de aflorar a poco (¿m.a.?) de separarse de los chimpancés.

El «punto de vista» (Jaspers, 1953; Vázquez, 2015)² de M. Bunge sugiere que, hoy, un discurso sobre los seres humanos y la mutabilidad de todas las cosas debe construirse en el marco del concepto de evolución. Este punto de vista sugirió a T. Dobzhansky (1973) el enunciado: «Nada en biología consigue sentido, sino a la luz de la evolución», que conforma a su vez el título de un artículo dirigido a los profesores que enseñan biología. Arsuaga (2019) ofrece un ejemplo muy atractivo de cómo hacerlo.

Tampoco titubeo al considerar que el concepto de educación –vigente a lo largo de toda la vida humana– es el concepto más aglutinador del amplio territorio de las humanidades. Nada en estas adquiere sentido si no termina incorporado a la memoria de trabajo de las personas y a su estructura cognitiva con el objetivo de que la mejor información fundamente las decisiones, educándolas para vivir con consciencia y calidad. La misión más genuina de las humanidades es el enriquecimiento de las perspectivas con las que la mente se acerque al mundo para comprender, como diría Ortega y Gasset (2003), los temas de nuestro (de cada) tiempo.³ El término *educación* designa un concepto síntoma del tiempo en que vivimos.

El cuidado de la perspectiva solicita, como sugiere J. Larrosa, «reorganizar la biblioteca» (1990); yo diría, más bien, renovar las lecturas. J. Planella (2019, p. 18), ha aconsejado incluir en la teoría de la educación, amasada en sus cimientos, una teoría del cuerpo (*body theory* o *body studies*), cuyo amplio horizonte señala la ponencia.

2. Pueden considerarse expresiones con significado equivalente o complementario: visión, enfoque, perspectiva, óptica, posición, ángulo, criterio, lado, prisma, postura.

3. Libro que tuvo como germen la lección inaugural del curso 1921-1922, que impartió Ortega y Gasset en la Universidad de Madrid.

La luz de la razón, teniendo el cuerpo delante, marca con su sombra un punto de vista desde donde ver lo que la educación aporta a la vida de todos los seres humanos. Infinidad de especies aprenden; tan solo en la filogenia del género humano se da que uno suspende lo que andaba haciendo (suspensión) (Rivière, 1999), para enseñar a otro algo que no sabe hacer. Con esa ayuda, el aprendiz alcanza un punto más allá de lo que podía en virtud de su desarrollo madurativo: la zona de desarrollo próximo de Vygotski (1996).

La enseñanza marcó el comienzo de la humanización

D. Lestel (2003, p. 153 y ss.) proporciona información en un libro, sobre un caso de enseñanza (*apprentissage actif*), a ojos vista, entre chimpancés del Parque Nacional de Taï (Costa de Marfil): una madre chimpancé repone las nueces en la piedra yunque, repitiendo varias veces el gesto, donde su cría ha fracasado: ha «imaginado», de manera esquemática, que el éxito del ensayo depende de la posición de la nuez en el yunque. Se trata de un primer indicio de un proceso extraordinario: enseñar.

Los cuerpos de los bebés humanos están dotados de sistemas expresivos portadores de una significación que recogen sus cuidadoras y «permiten la transmisión de mensajes sin requerir intención por parte del emisor, ni una representación cognitiva diferenciada de la causa o la meta de los estados emocionales a que se asocian» (Rivière, 1999, p. 182).

Las relaciones que mantienen las crías humanas hasta los ocho o nueve meses carecen de las propiedades de ser intencionadas, ser intencionales y ser metonímicas, al igual que en los albores de la humanización. Pero la evolución de la atención de las personas cuidadoras hizo emerger, probablemente muy pronto, una zona o contexto de interpretación que dio sentido a los signos de necesidad de las crías, interpretándolos así: para ellas, la «señal» de necesidad de la cría se transforma en «gesto» de demanda; aquellas primeras figuras de crianza se situaron en una «zona de desarrollo potencial», interpretando con sentido e intención los gestos que expresaban estados reales de necesidad/satisfacción en las crías inmaduras. Esto debió de ocurrir después de la separación de los chimpancés, antes de la aparición del lenguaje (no se necesita en ese escenario) y antes de la emergencia de cultura de la piedra (Agustí, 2000). Considero que este escenario intencional en las figuras de crianza se transforma en cultura de amamantar, cuando los homínidos perdieron el pelo; como no era posible

el agarre, las cuidadoras (madres, abuelas, otras hembras del grupo), debieron aprender a dar de «mamar bajo demanda».

Los mecanismos de fondo que se activaron debieron de ser mecanismos muy primitivos relacionados con la sintonía emocional, la empatía y otros «mecanismos de inferencia», como la capacidad de representarse aquellos signos corporales infantiles (inquietud, llanto), acciones o emociones, como si fuesen estados propios. Rizzolatti y Sinigaglia no afirman que esa sintonía la causen las neuronas espejo; sí declaran que la posibilidad de tales estados de sintonía, empatía, que media el cuerpo de las cuidadoras «comporta un cambio significativo en la rapidez (*prontezza*) y, sobre todo, precisión, exactitud y adecuación (*accuratezza*), con las que las acciones y las emociones son comprendidas (Rizzolatti, 2019, p. 243).

Lo que verdaderamente me importa de este breve comentario es que, en la evolución del proceso de crianza, que tiene como principal protagonista al grupo de las hembras – en muy especial lugar a madres y abuelas–, hay mucha lana para armar tejido de antropología humana: ayudas intencionadas que se reproducen por «imitación genuina» y por «enseñanza» mediante indicios y señales, con mediación corporal, sin lenguaje. Esta práctica ancestral de comunicación corporal durante millones de años debió de quedar plasmada de alguna manera en el cerebro, para reciclarse de manera espontánea, por ejemplo, en los grupos de sordos en forma de «lenguaje de la seña» (Sacks, 2006).

Conclusiones

La enseñanza intencionada, la educación, en definitiva, se incrustó en la dinámica de la evolución y otorgó ventaja reproductiva a esas prácticas. Tardieu, miembro de un equipo que investiga locomoción animal en el CNRS,⁴ se preguntaba en el mismo título de su libro: *Comment nous sommes devenus bipèdes?* (Tardieu, 2012). La bipedia es característica compartida por todas las especies de la familia hominina, especialmente por las especies *Homo* (Cela, 2021). De todas las marcas del diseño biológico humano, la primera en señalarse es la bipedestación. La adquisición de la postura erguida induce (indujo) grandes modificaciones en el esqueleto. Cuando la cría humana nace debe aprender a mantener la cabeza vertical, a erguir el tronco y no encorvarse, a modificar caderas y rodillas; debe aprender a mantenerse estable sobre los dos pies. En ese momento se enfrenta a la gravedad (Tardieu, 2012, 60).

4. Puede consultarse el historial de investigación sobre la bipedia de la autora en: <https://www.persee.fr/authority/70587>

Aprender a caminar y a controlar el equilibrio horizontal llevará al pequeño mucho tiempo de maduración neuromuscular. Lo más aparente es la modificación de los ángulos de inserción del fémur y la rodilla, la diáfisis femoral. Tardieu ha observado en los hospitales la perturbación masiva de la arquitectura del esqueleto locomotor, en niños pequeños que no han podido aprender a andar a causa de una enfermedad. Rehabilitarlos para la marcha implica enorme esfuerzo de clínicos y reeducadores. «Desde hace más de 3 millones de años, este carácter no ha estado nunca inscrito en el genoma [...]. Cada niño perfecciona su marcha por su propia acción, y no gracias a herencia alguna» (Tardieu, 2012, p. 67).

Esto explica para la autora la extraordinaria vulnerabilidad de la articulación femuro-rotuliana. Personalmente formularía de otra manera estas conclusiones de C. Tardieu, publicadas por primera vez en 1999. Para que las crías humanas caminen de pie, tienen que verlo hacer e intentarlo y aprenderlo; tienen que ayudarlo, tienen que enseñarle. La autora confiesa la influencia de Conrad Waddington en la interpretación de estas circunstancias, mediante la expresión «asimilación genética de caracteres adquiridos». Fundado en estos argumentos, propuse la idea de que la educación «se incrustó» en la evolución del cuerpo y fue causa en el florecimiento de los seres humanos (García-Donoso, 2020).

Referencias bibliográficas

- Arsuaga, J. L. (2019). *Vida, la gran historia: Un viaje por el laberinto de la evolución*. Barcelona: Destino.
- Agustí, J. (ed.) (2000). *Antes de Lucy: el agujero negro de la evolución humana*. Barcelona: Tusquets.
- Bunge, M. (2006). *A la caza de la realidad: la controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia: Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Cela Conde, C. J. y Ayala, F. (2021). *Humanos. ¿O no?* Madrid: Alianza.
- Dobzhansky, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The American Biology Teacher*, 35 (3), 125-129. <http://www.jstor.org/stable/4444260>
- Forment, E. (2009). *Santo Tomás de Aquino: su vida, su obra, su época*. Madrid: BAC.
- Jaspers, K. (1981) [1953]. *Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García Carrasco, J. y Donoso González, M. (2020). La educación se incrustó en el proceso evolutivo y florecieron los humanos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 133-151. DOI: 10.14201/teri.22824.

- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: PPU.
- Lestel, D. (2003). *Les origines animales de la culture*. París: Flammarion.
- Ortega y Gasset, J. (2003) [1923]. *El tema de nuestro tiempo*. Barcelona: Espasa.
- Planella Ribera, J. (2019). *Cuerpo, cultura y educación*. Colombia: Kinesis.
- Rivière, A. y Sotillo, M. (1999). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales. En: Rivière, A. *Obras escogidas. Vol. III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 181-201). Madrid: Médica Panamericana.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello: Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milán: Raffaello Cortina.
- Sacks, O. (2006). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Tardieu, C. (2012). *Comment nous sommes devenus bipède: le mithe des enfants loups*. París: Odile Jacob.
- Vázquez Campos, M. y Liz Gutiérrez, A. M. (eds.) (2015). The notion of point of view. En: *Temporal points of view: subjective and objective aspects* (pp. 1-59). Springer.
- Vygostki, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 130 y ss.). Barcelona: Crítica.

Sentido, sensibilidad, sentimientos y emociones. Pedagogía sensible y aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19

M.^a DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR
Universidad de Santiago de Compostela (USC)

*Solo recuerdo la emoción de las cosas,
y se me olvida todo lo demás;
muchas son las lagunas de mi memoria.*

Antonio Machado¹

Introducción

La adenda se ajusta al contenido de la segunda ponencia. En primer lugar, establecemos la red de términos que configuran el marco teórico-conceptual; en segundo lugar, respondemos a la pregunta: ¿Hacia dónde avanza la teoría de la educación en relación con el trinomio cuerpo-cosas-educación?, configurando una pedagogía sensible y mostrando un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19 que educa la dimensión afectivo-emotiva.

Sentido, sensibilidad, sentimiento y emociones. El paso de la educación de la sensibilidad a la educación de las emociones y los sentimientos

Leyendo el inicio del título del epígrafe los recuerdos nos llevan a la literatura con la primera novela de Jane Austen (1995): *Sentido y sensibilidad*, y su adaptación al cine con la película homónima de Ang Lee (1995)

1. <https://www.poetasandaluces.com/poema/195/>

(producida por Columbia Pictures y distribuida por la Warner Bros). Desde este guiño con dos artes, literatura y cine, nos adentramos en el marco conceptual del contenido que nos ocupa (Gutiérrez y Touriñán, 2010; Gutiérrez, 2019, 2020). Así, la palabra *sentir* proviene del verbo latino *sentire*, cuyo significado original era experimentar las sensaciones que llegan por los sentidos (oído, vista, olfato, tacto y gusto) a nuestro «cuerpo sensorial», pero, además, alude al sentimiento, reflexión o decisión que dicha percepción provoca. Por lo tanto, atiende a un significado complejo que designa un acto perceptivo-reflexivo inseparable.

En latín, *sensus* se refiere al sentido, la sensación y el sentido común (pensar bien a partir de la percepción de situaciones prácticas).

La sensibilidad es una cualidad humana educable que nos hace capaces de relacionar todos los hechos de nuestra vida cotidiana con los sentidos, las emociones, los sentimientos y el contexto. Se corresponde directamente con el proceso psíquico de la percepción y con la facultad de sentir vivamente; así, es una conexión directa con la afectividad. La sensibilidad como interrelación entre el organismo vivo (cuerpo sensorial) y su mundo (las cosas) determina una subjetividad que se convierte en singularidad ya que somos seres únicos para vivenciar y expresar cómo somos sensibles.

El sentimiento es un estado subjetivo concreto delimitado y duradero que se relaciona con el pensamiento y la imaginación. Los sentimientos (emoción más pensamiento) son la interpretación que hacemos de nuestras emociones (tomar consciencia).

Las emociones son afectos bruscos y temporales, que nos preparan para la acción (fuerza motivadora), reaccionando de cierta manera ante un estímulo externo (algo que veo, oigo, huelo, toco, como) o interno (pensamiento, recuerdo, imagen). Son energía que transita a través de nuestro cuerpo y solo se estancan si las reprimimos por miedo a sentir (bloqueos emocionales).

La educación de la sensibilidad posibilita crear nuestra visión del mundo, nuestro pensamiento y emotividad (sensibilidad intrapersonal), la ética de la acción responsable y el respeto por los demás (sensibilidad interpersonal) enseña a ser, estar y convivir en el mundo; facilita el aprendizaje (a conocer y a hacer) y contribuye al desarrollo integral del educando.

Reisin (2005) se pregunta para qué implantar una educación de la sensibilidad. Y responderle supone que para: 1) recuperar el sentido y el sentir de la vida; 2) dar sentido humano al vivir con otras personas; 3) sensibilizarnos para llegar a ser creativos/as; 4) formar a través de las vías de lo sensible, las artes; 5) formar sujetos libres y conscientes de sus capacidades, posibilidades y límites; 6) entender que entre las distintas sensibilidades, de unos/as y otros/as, es posible un encuentro con el semejante y el diferente (diversidad = valor).

Educación de emociones y sentimientos es educar para la vida y el bienestar, es decir, ser conscientes de lo que sentimos en diferentes situaciones para aprender a conocer, distinguir, controlar y utilizar las propias emociones y los sentimientos. Es, en última instancia, un uso inteligente de nuestro mundo afectivo-emocional cuando somos capaces de sentir, pensar y actuar equilibradamente, porque las competencias emocionales no son innatas.

Sentido, sensatez, juicio o razón es la capacidad de razonar. No imponer la razón a los sentimientos, sino más bien utilizarla para cambiar emociones, sentimientos y conductas, porque el binomio emoción-razón indica que son inseparables, porque no hay comportamientos emotivos o racionales puros. Solo el equilibrio de ambos garantiza el bienestar de las personas.

Pedagogía sensible y aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19

Respondiendo a la pregunta: ¿Hacia dónde avanza la teoría de la educación respecto al trinomio cuerpo-cosas-educación? Esteban, Planella y Romero (2022, p. 24) indican que hacia una pedagogía sensible ya que «se abre a las posibilidades del cuerpo, porque busca a la vez despertar los sentidos de los educandos, [...] darle la palabra y [...] permitirles circular por múltiples espacios» y tiempos educativos. Es, en suma, una vinculación con el cuerpo donde se saborean las sensaciones desde una imagen humana como seres impresionables, delicados, sensitivos, afectivo-emotivos, sentimentales, compasivos, tiernos, blandos, perceptibles, etc. Para nosotros está claro que esta «pedagogía sensible» llega a la educación desde las neurociencias aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (neurodidáctica y neuroaprendizaje) y las artes (pedagogía mesoaxiológica). De esta unión, una de las claves para lo sensible es la estrategia del aprendizaje-servicio (ApS), porque es una innovación educativa que vertebra las tres misiones de la universidad: «docencia, investigación y servicio a la sociedad» (Santos y Lorenzo, 2018, p. 15), y es generadora de procesos formativos donde el estudiantado desempeña un papel principal y activo mientras que los docentes orientan y guían (Santos, Lorenzo y Mella, 2020).

Describimos un proyecto de ApS entre la Facultad de Ciencias de la Educación y el CEE Navalón como equipo consolidado durante 2020-2021 tras la readaptación de la propuesta inicial debido a la covid-19. Empezamos un plan de contingencia para el 2020-2021 basado en la autoprotección contando con protocolos (USC, Facultad y Xunta de Galicia). La Facultad estará en un escenario 2 de semipresencialidad y

el Navalón creará aulas burbuja y mantendrá el acceso restringido al centro.

El equipo USC-ÓN se reúne telemáticamente (febrero de 2021), adaptando el proyecto a la nueva realidad: 1) ejecución online por Microsoft Teams; 2) reducir título del proyecto ApS a *Biblioteca inclusiva: obradoiro afectivo-emocional*, porque la población diana del servicio cambia: alumnado de la residencia (escuela/hogar) en régimen de internado, grupo de cuatro alumnos/as menores 16 años (Educación Básica) y nueve alumnos/as entre 16-21 años (Formación Profesional Básica Adaptada de las aulas taller –carpintería, cerámica, cultivos, costura y restauración–); 3) sesiones de mañana y tarde (de mañana en cada aula burbuja de FPB una sesión de *Emociones en tiempos de pandemia y covid-19* con el coordinador de la biblioteca Manuel Andrade Vallo, el estudiantado de máster y la profesora Gutiérrez; de tarde el cronograma de ocho sesiones con el orientador Carlos L. Rodríguez Calvente junto a las educadoras de la residencia M.^a Lucía Viaño Montaña y Carmen María Calviño Ruso, y el equipo USC.

En marzo de 2021 se pone en marcha el Proyecto ApS para dinamizar la biblioteca, mejorar la competencia lectora y educar emocionalmente trabajando seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa) como centro de interés para un desarrollo personal, social y profesional. En el equipo USC había profesorado de las materias y estudiantado (11 miembros), nueve de Grado en Pedagogía y dos de máster. Había también estudiantado neurodivergente. Los pedagogos participaban a tiempo parcial (tres) o total (seis), porque realizaban de mañana el Prácticum I.

Planificamos una intervención trabajando las emociones mediante lecturas de cuentos adaptados a lectura fácil (formato papel y audio locutado por la profesora Diz), poesías y canciones. Tras la lectura, el «método socrático» iba dirigiendo el descubrimiento emocional asociado al contenido y el «método socioafectivo» facilitó una vinculación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la alfabetización emocional. Es, en suma, una práctica del «sentipensar» y actuar equilibradamente. Los materiales elaborados respetan el principio de igualdad y la perspectiva de género. Desde el binomio artes-educación y la pedagogía mesoaxiológica (Tourinán, 2016) configuramos una actuación técnico-profesional mediada por los instrumentos y recursos con los que se interviene. Diseñamos actividades lúdicas para asimilar las competencias socioemocionales junto a la importancia del grupo y el trabajo en equipo. Algunas fueron: cinefórum de cortos, creación y proyección de vídeos emocionales; arterapia; somos DJ emocionales (cantar y bailar con música actual que describa el mundo afectivo-emotivo), juegos tradicionales, cubo emocional, cojín liberador de la ira junto a la estrella de la calma y del equilibrio, botella del miedo, mímica y mi-

croexpresiones del rostro, cajas del tacto y olfato asociadas al asco, *photocall*, y el concierto de rap de Alexa Fernández Pego y Pedro Cobos Abella (raperos gallegos que crearon y cantaron los raps emocionales del Navalón). El taller tenía un programa de ocho sesiones (cronograma).

Tabla 1. Cronograma del proyecto ApS

| 25/03/2021 | 08/04/2021 | 15/04/2021 | 22/04/2021 | 26/04/2021 | 29/04/2021 | 06/05/2021 | 20/05/2021 |
|--------------|------------|------------|--------------------|--------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Presentación | Sorpresa | Tristeza | Alegria, felicidad | Ira, enfado, rabia | Miedo | Asco, repugnancia | Todas las emociones |
| | | | | | | | Cierre y celebración |

Fuente: Elaboración propia.

Sesiones: Inicio de ajustes técnicos en Microsoft Teams a las 16:00 y conexión online los jueves de 16.30-18.00. Excepto entre el 26 y 30 de abril, que hicimos dos sesiones (lunes y jueves).

El estudiantado USC indica, en sus portafolios, como aprendizajes extraídos de la experiencia ApS, que esta aventura es una oportunidad de evolucionar y aprender en grupo: profesorado, alumnado y compañeros/as, porque:

ApS es crecimiento académico, profesional y personal.

Es genial planificar, gestionar y desempeñar un programa basado en la afectividad, el aprendizaje emocional y el bienestar subjetivo, utilizando los artes como elementos de intervención pedagógica.

Es importante trabajar las emociones porque forman parte de todos los seres vivos.

Me alegro de haber aprendido sobre emociones junto a ellos/as.

En la diferencia (diversidad) está la riqueza imprescindible para ser inclusivos –sentirnos únicos y acogidos–.

El alumnado ÓN aprendía en cada sesión, pero, entre sesiones, las educadoras y el orientador con el grupo reforzaban el contenido emocional elaborando un mural para cada emoción que adornaría el centro. Esta transferencia de aprendizajes a la vida personal y del centro modificó notablemente los comportamientos y mejoró la convivencia.

Conclusiones

Esta adenda también hizo un *collage* donde cuerpos y cosas forman una realidad complementaria y dialógica de apertura sensorial (sentido y sensibilidad) al mundo afectivo-emocional.

Referencias bibliográficas

- Esteban-Ortega, J.; Planella-Rivera, J. y Romero-Pérez, C. (coords.) (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre. <https://site22.usal.es/wp-content/uploads/2022/03/ponencia2-site2022.pdf>
- Gutiérrez, M. C. (2019). Construir el ámbito de la afectividad. Educando la dimensión afectivo-emocional. En: J. Vera Vila (coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 89-92). GEU.
- Gutiérrez, M. C. (2020). *Emociones en tiempos de covid-19 y pandemia*. VI Jornadas de Educación para el Desarrollo (EpD) y la Ciudadanía Global. La Educación en Tiempos de Pandemia. 19, 20 y 27 de noviembre.
- Gutiérrez, M. C. y Touriñán J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación «de la» afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva «por» las artes. En: Touriñán López, J. M. (coord.). *Artes y educación: fundamentos de pedagogía mesoaxiológica* (pp. 264-309). A Coruña: Netbiblo.
- Reisin, A. (2005). Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad. *Decisio*, 12, 55-61.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: SPIC-USC.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (2.ª ed.). Santiago de Compostela: Andavira.

La vulnerabilidad: una oportunidad para preguntarnos por el sentido de la educación

MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

«Vive como si nadie te conociera». Con estas palabras terminaba una campaña publicitaria con la que una popular marca de bebidas invitaba a dejar atrás las convenciones sociales para ser verdaderamente uno mismo (Mora, 2021). El anuncio comenzaba mostrando a un eufórico empleado de hotel quemando las maletas de los huéspedes; mientras una voz en off explicaba, al sorprendido espectador, que se trataba de un servicio especial de aquel lugar. Los clientes siempre llegaban arrastrando cosas con ellos, cosas que les lastraban y de las que parecía ser necesario deshacerse. A continuación, el anuncio iba mostrando la transformación de los distintos huéspedes, que poco a poco iban dando rienda suelta a sus deseos y convirtiéndose en quien verdaderamente anhelaban ser. De nuevo, la explicación del narrador permitía comprender mejor la idiosincrasia de tan particular hotel, en el que solo existía una norma: nadie juzgaba a nadie.

Esta campaña aparentemente banal muestra, sin embargo, muchos de los aspectos señalados la ponencia sobre la actual construcción autorreferencial del cuerpo (Esteban-Ortega *et al.*, 2022), donde la realidad material «se considera algo sujeto a nuestra voluntad sometido a nuestros deseos» (Lacalle, 2021, p. 229). Así, la liberación de los parámetros externos para la autoconstrucción personal queda reflejada en la quema de maletas; el deseo como base de la identidad personal se observa en el proceso de transformación de los distintos huéspedes y, por último, la premisa sobre la ausencia de juicios valorativos entre los clientes del hotel remite a la –tan en boga– concepción de la libertad desde una perspectiva negativa.

¿Extravagancia u originalidad?

Al igual que sucede en el anuncio anterior, hoy el clima cultural invita constantemente a ser originales, a reclamar la unicidad rompiendo con las normas, apariencia física o roles establecidos. Como señalan los autores, nos encontramos ante «un éxtasis espectacularizante de la corporalidad» (Esteban-Ortega *et al.*, 2022, p. 17) donde lo estrambótico, lo raro y lo extravagante causan gran admiración (Barraca, 2017). De hecho, en aras de la originalidad personal, hoy se reclaman con fuerza las libertades morfológicas, que permiten la «(de)construcción de la identidad desde la propia corporalidad. Si el cuerpo da sentido a las identidades y jerarquías sociales, este se presenta como un territorio desde el que se puede combatir y resignificar las mismas» (Rueda Etxeberria, 2020, p. 323).

Cabe preguntarse si esta originalidad autoconstruida es la originalidad más propiamente humana. Como señala Barraca (2017, p. 93):

Originalidad, creatividad y libertad precisan forma, orden y cauce, pues lo auténticamente genuino brota gracias a las raíces, no nace del vacío o de la nada: mana desde lo profundo se apoya en el fundamento nutricional.

Sin embargo, la existencia de tal fundamento nutricional es hoy objeto de disputa, haciendo que términos como *libertad*, *identidad*, *originalidad* o *dignidad* se presten a distintas, e incluso, antagónicas interpretaciones. Dada la trascendencia de estos términos para la labor educativa, distintas voces han reivindicado la necesidad de una profunda reflexión antropológica desde el ámbito pedagógico (García del Dujo *et al.*, 2021; García Gutiérrez *et al.*, 2017; Gil Cantero, 2022), pues, en medio de una época donde la profusión de los medios tecnológicos y de las metodologías educativas es ingente, resulta fundamental que estos medios se encuentren al servicio de los fines de la educación y del desarrollo integral de la persona.

Curiosamente, al reclamar la materialidad del cuerpo en la educación aparece un elemento que puede arrojar mucha luz a esta acuciante reflexión: la vulnerabilidad. En el contexto cientificista actual, la irrupción de «la finitud, la enfermedad, el dolor y la muerte» (Esteban-Ortega *et al.*, 2022, p. 28) enfrenta a los educadores con una pregunta ineludible: ¿Es la vulnerabilidad un problema que hay que resolver como propone el transhumanismo, o más bien se trata de una realidad que necesita ser mirada desde la lógica del misterio? (Marcel, 1969). Ahondar en esta pregunta puede ofrecer claves antropológicas muy valiosas para la reflexión educativa actual.

La vulnerabilidad como problema: el *human enhancement*

Aunque resulte paradójico, la condición vulnerable, contingente y dependiente del ser humano se encuentra en el corazón de las ideas transhumanistas. De hecho, la enfermedad, el envejecimiento y la muerte son los elementos que justifican la necesidad y misión del movimiento transhumanista, ahora denominado Humanity+, que busca superar, e incluso, eliminar estos aspectos no deseados de la condición humana (Bostrom, 2014). Esta vida mejor se conseguirá mediante mejoras (*human enhancement*) genéticas, físicas, cognitivas, afectivas y morales, que permitirán, por ejemplo, ralentizar el envejecimiento a través de la alteración de los telómeros o mejorar las relaciones interpersonales mediante la modulación del amor con terapias hormonales (Postigo, 2016).

Si bien estas intervenciones dotarían a las personas de mejores condiciones materiales para vivir, una de las principales críticas que recibe el transhumanismo es el supuesto alcance que se espera obtener con ellas. Sus defensores parecen dar por hecho la existencia de una relación causal entre perfección material y felicidad. «El objetivo inicial del planteamiento transhumanista, tener una mejor vida, se concreta en rasgos (inteligencia, empatía, etc.) que habiendo sido inicialmente propuestos como medios, se plantean *ipso facto* como definitorios» (Güell *et al.*, 2019, p. 203). Asimismo, en el ámbito pedagógico este intercambio de medios por fines entraña el grave peligro de confundir la perfección de las capacidades del alumno con la plenitud de su desarrollo; y olvidar el valor del esfuerzo personal para la maduración y el crecimiento (Gil Cantero, 2022). Precisamente, en esta confusión entre medios y fines, la vulnerabilidad humana puede arrojar gran luz.

La vulnerabilidad como misterio: la vida lograda

Confrontar la vulnerabilidad humana con la propuesta transhumanista desde el punto de vista educativo supone, en el fondo, preguntarnos cuál es esa vida mejor que deseamos para nuestros alumnos; y si esa vida mejor se obtiene, principalmente, gracias a un cuerpo con capacidades mejoradas. Puede que no necesitemos esperar a que los proyectos científicos transhumanistas se desarrollen para intuir una respuesta a esta pregunta. Gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, hoy las condiciones materiales de vida de los jóvenes son muchísimo mejores que las de las generaciones anteriores; y, sin embargo, asistimos a un desolador crecimiento de trastornos de salud mental como la ansiedad, la depresión, los intentos autolíticos o, incluso, los suicidios (Uni-

cef, 2020). Estos datos parecen cuestionar la hipótesis de que la principal vía de actuación frente a la vulnerabilidad humana sea la mejora de las condiciones físicas. Por el contrario, parece tener sentido afirmar que «la muerte, la enfermedad y el deterioro, pudiendo ser causas de sufrimiento, no son el mayor de los males. Lo es por su parte el sinsentido, y en eso el transhumanismo no parece tener mucho que aportar» (García Díaz, 2021, p. 164).

Paradójicamente, allí donde el transhumanismo encuentra una limitación, la educación encuentra uno de sus mayores fines. Y desde esta perspectiva, la vulnerabilidad nos invita a repensar el sentido de la libertad, del deseo o de la autodeterminación, teniendo en cuenta que, al igual que ocurre ante el misterio del sufrimiento, la experiencia humana no se agota en la realidad científico-técnica. Por ello, en primer lugar, ante un mundo que ensalza una concepción negativa de la libertad, el misterio del sufrimiento nos invita a redescubrir la libertad interior (Frankl, 2016). En segundo lugar, frente a la hegemonía del deseo, la vulnerabilidad nos muestra la condición contingente de la persona e invita a repensar el papel de los límites a nivel educativo (Reyero y Gil Cantero, 2019). En tercer lugar, frente a la construcción autorreferencial de la identidad, la vulnerabilidad desvela la necesidad consubstancial de los otros, no solo en lo referente a la ética del cuidado, sino porque la fuente del mayor sufrimiento es, precisamente, de carácter relacional (Melián García y Cabanyes, 2022). «Los seres humanos constitutivamente incompletos [...] alcanzan su mayor plenitud a través de las relaciones interpersonales, las cuales generan una comunión intersubjetiva y remiten nuestro yo a un tú» (Pastor, 2020, p. 115), lo que nos abre a pensar que la construcción de la identidad no se realiza bajo el posmoderno anhelo de independencia de los demás, sino precisamente en la interdependencia con ellos.

Conclusiones

En los próximos años, seguiremos asistiendo a increíbles progresos tecnológicos y científicos, que supondrán la proliferación de nuevos medios en todos los ámbitos tanto personales como profesionales, incluyendo el educativo. Esta proliferación de medios puede generar que el actual «bosque educativo» (Marina, 2017) se haga todavía más complejo y que orientarse en él resulte una misión de difícil consecución. Por ello, reclamar la materialidad del cuerpo en la educación supone la irrupción del misterio de la vulnerabilidad y con él, la aparición de uno de los grandes nortes de la acción educativa: el sentido.

No cabe duda, además, de que muchos de los avances de los próximos años nos brindarán una mayor calidad de vida en términos mate-

riales, que puede llevar a confundir comodidad con felicidad; y, en el plano educativo, generar nuevas ambigüedades. En este sentido, ahondar en la condición contingente y vulnerable del ser humano es una invitación a desear para nuestros alumnos no cualquier tipo de vida mejor, sino una vida plenamente humana: una vida capaz de habitar y dejarse habitar.

Referencias bibliográficas

- Barraca, J. (2017). *Originalidad e identidad personal: claves antropológicas frente a la masificación*. Madrid: San Pablo.
- Bostrom, N. (2014). Introduction -The transhumanist FAQ: a general introduction. En: Mercer, C. y Merher, D. (eds.). *Transhumanism and the body* (pp. 1-17). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Esteban-Ortega, J., Planella-Ribera, J. y Romero-Pérez, C. (2022). *El cuerpo y las cosas*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- García Díaz, D. (2021). Transhumanismo y deseo una aproximación fenomenológica. *Cuadernos de Bioética*, 32 (105), 159-169. <https://doi.org/10.30444/CB.95>
- García Gutiérrez, J., Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, poshumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (4), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690402>
- Gil Cantero, F. (2022). La pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, 396, 11-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528>
- Güell, F., Echarte, L. E. y Murillo, J. I. (2019). Objectivity and human bioenhancement. The paradox of the natural. *Scientia et Fides*, 7 (2), 195-214. <https://doi.org/10.12775/SetF.2019.023>
- Lacalle, M. (2021). Transhumanismo y derecho de la naturaleza humana a la autodeterminación como fundamento de los derechos humanos. *Cuadernos de Bioética*, 32 (105), 225-235. <https://doi.org/10.30444/CB.100>
- Marcel, G. (1969). *Diario metafísico (1928-1933)*. Madrid: Guadarrama.
- Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Melián García, A. y Cabanyes, J. (2022). Sufrimiento. Contradicción y paradoja. En Cabanyes, J. (ed.). *Frágiles. Desafíos en la salud mental y social* (pp. 197-207). Madrid: Rialp.

- Mora, A. (2021). Nada es lo que parece en este hotel de Seagram's en el que se prende fuego al equipaje. *Marketing Directo*. <https://www.marketingdirecto.com/anunciantes-general/anunciantes/seagrams-gin-vive-nadie-conociera>
- Pastor, L. M. (2020). Consideraciones sobre el ser humano y su singularidad frente a las concepciones antropológicas actuales de carácter tecnocientífico. *Naturaleza y Libertad. Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 13 (1), 104–117. <https://doi.org/10.24310/NATyLIB.2020.v13i1.10677>
- Postigo, E. (2016). Naturaleza humana y problemas bioéticos del transhumanismo y el mejoramiento humano. En: Cortina, A. y Serra, M. A. (eds.). *Humanidad infinita. Desafíos éticos de las tecnologías emergentes* (pp. 233-256). Pamplona: EIUNSA.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Rueda Etxebarria, J. (2020). De la libertad morfológica transhumanista a la corporalidad posthumana: convergencias y divergencias. *Isegoría*, 63, 311. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2020.063.02>
- Unicef (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. Tu voz importa*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jovenes>

El drama educativo de un cuerpo negado. Cosa personal

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS
Universidad de Granada

Ingenuidad

Cada persona vale más que el universo entero. Somos cosa personal. Yo soy mi cuerpo. Mi cuerpo es mi palabra. Me vivo en cuerpo y nombre, cuerpo y libertad. La cosa personal (realidad personal humana), que se muestra en nuestra realidad corpórea, es radicalmente diversa y vale infinitamente más que el resto de las cosas con las que forma sistema aportando la principalidad y el sentido: la cosa en movimiento (animal), la cosa viva (vegetal) y la cosa inerte (mineral). Soy mineral, vegetal, animal, personal, y lo personal transfigura radical y realmente todos los niveles, mostrándome como realidad digna, sujeto de todo respeto.

Nuestro acercamiento a la segunda ponencia, el cuerpo y las cosas, dinamiza vivencias cotidianas que desbordan en las afirmaciones con las que comenzamos, confiriéndoles una sistematicidad que vibra en nuestra entraña como sujeto inmanente en un cuerpo trascendente.

De esta manera se presenta como agradecimiento sensible en la relación que la palabra enriquece en la sed de piel personal en la marcha histórica de una apropiación creativa que nos constituye.

Se indicará también una precisión en relación con el cuerpo-cosa, como cuerpo-carne, trayendo a Ireneo de Lyon y refiriendo escritos cristianos del siglo I, en contraposición con algún olvido en la memoria de nuestra historia cercana.

Así pasaremos por el cuerpo negado en la marcha que dicen cristiana, cuando realmente es gnóstica, y llegaremos a la negación de nombre en cuerpo, de nombre y cuerpo, de la avalancha digital, reclamando con el grito de Foucault por una realidad simbólica.

La persona humana es realidad en su cuerpo. Sin cuerpo no hay educación, no hay realización de la realidad personal humana, cosa personal.

La realidad personal humana es una realidad comunicativa, que se constituye en el intercambio simbólico de un continuo estar dando-de-sí en la historia. De este modo, la solidaridad se constituye en estructura fontal y fundante de la realidad humana en el proceso de su realización, y adquiere toda su fuerza histórica en cuanto enraíza en la dimensión trascendente de este proceso de crecimiento personal e histórico, hasta más allá de los límites de la temporalidad. Así, la persona, en su cuerpo y libertad, se constituye en el fundamento dinámico de la reconstrucción de unas relaciones educativas creativas.

Para esta reconstrucción partimos de una comprensión sistémica de la realidad personal humana, en cuya constitución se acentúa el aspecto relacional y comunicativo. La realidad personal es una realidad respectiva, que se realiza en un continuo estar-dando-de-sí en el intercambio simbólico de la apropiación de posibilidades y creación de capacidades en la que se construye la marcha histórica, personal y colectiva.

Esa dimensión radicalmente relacional y comunicativa de la persona humana –en su propia constitución– la podemos expresar como sigue: «El momento extático de la realidad personal es principal a su momento ens-tático en el sistema que constituye esta realidad personal» (Jiménez Ríos, 2000, p. 24).

Nos descubrimos ligados a las personas –y a las cosas– como algo esencial en nuestro proceso de realización. Ese construir-nos con las personas-en-el-mundo es lo que queremos indicar al decir que la persona es una realidad respectiva.

Porque los otros y la tierra son necesarios para nuestra realización, decimos que el momento ex-tático (el «estar fuera» de nosotros en-con por los otros y las cosas) es principal al momento ens-tático (el «estar dentro» de nosotros, en nosotros mismos, en nuestra realización en-con los otros y las cosas).

Al decir principal estamos afirmando que se trata de un sistema en el que las dos cosas son a la vez, pero que, de alguna manera, pesa más la relación.

Así, la realización personal está marcada por un profundo dinamismo poético, es decir, se trata de un desbordante proceso creador, en el más hondo sentido de la palabra.

En esta profunda simplicidad podemos entender la riqueza de la solidaridad: se trata de una sobreabundancia comunicativa. Cada persona es radicalmente diversa de cualquier otra persona, y cada persona vale más que el universo entero. Cada persona constituye una riqueza insustituible para la otra persona.

Estamos en las antípodas del teatro de Artaud, cuyo símbolo es un cuerpo sin órganos, para indicar que la «aparición» de la diversidad de sexos, y con ella el conflicto, constituye el drama original e insuperable que acontece en el presente de las relaciones humanas.

Esta mostración de la persona, que se constituye en un intercambio simbólico con las otras personas, es coherente con una comprensión del dinamismo de la realidad. En el continuo estremecimiento de la realidad en su estar dando de sí, se muestra en la persona el desbordamiento de un más estar dando de sí, como acontecimiento poiético que engrosa el rico caudal de la marcha histórica de la humanidad.

Se trata de una mostración en la que se aprecia el dinamismo abierto de la realidad personal humana en su siempre estar-dando-de-sí, en la tensión de la ilusión entre el conocimiento y el asombro.

La persona se constituye en la fuente radical de toda educación y en la condición de posibilidad de la realización histórica. Desde su racionalidad constitutiva, expresada en el *rationalis naturae* de la noción clásica, la comunicación, que acontece como intercambio simbólico creador, se constituye en la clave trascendente y transcendental de la realización personal e histórica. La educación, en este sentido, es necesaria y es posible. Una educación que no puede ignorar en ningún momento la dimensión trascendente de la persona humana, que se fragua en la relación educativa.

La persona es realidad en su cuerpo. Nuestro cuerpo es la palabra que nos dice, en cuanto realidad personal humana, en nuestra religación a los otros en el mundo. Nuestro cuerpo constituye la palabra en la que nos decimos en nuestra propia realización. Nuestro cuerpo es nuestra mejor palabra, nuestra palabra por excelencia y la posibilidad misma de toda palabra.

Todo se inscribe en nuestro cuerpo y nuestra libertad. Realidad personal humana es la que camina con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo, en el desgarrón poiético de una llamada transfigurante, la llamada de la libertad en la continua entrega de la vida.

La biografía y la historia de la humanidad muestran la estructura deseante de la realidad personal humana en el reto gerundial de superación de su propia palabra más allá del límite de la finitud en su realidad corpórea, la finitud de un límite marcada por su realidad tempo-espacial en la evolución del universo.

La gran revolución de nuestros días se muestra en la posibilidad de superación del tiempo-espacio hasta el límite que impone la comprensión actual del universo y, tal vez, la realidad de este, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la velocidad de la luz.

Una superación del tiempo-espacio que corre paralela a un cambio radical en la memoria de la humanidad: Si antes era casi imposible dejar una marca en la historia, ahora se constituye en una situación dramática velar por la propia intimidad en la entraña personal: la huella digital es prácticamente indeleble y escapa a nuestro control, incluso en su origen y gestación.

Lucidez

Pero se trata de una huella aniquiladora. Es una huella sin nombre, y por tanto sin cuerpo: al excluir el cuerpo-cosa, se termina borrando el nombre. No hay verdad, no hay realidad, se desvanece la consistencia, irrumpe la anestesia. En la avalancha digital se entrevé un cuerpo negado. La persona muere en la pureza matemática de un nombre falso, sin cuerpo, sin cosa, sin referencia.

Con una mirada transparente, desde la propia entraña personal, esta superación del tiempo-espacio y esta capacidad de memoria se constituye en una posibilidad desbordante para la realidad personal humana, que se realiza en el intercambio simbólico gerundial y, por tanto, en un horizonte que abre su educabilidad a unos confines deseados, aunque imposibles hace unas décadas.

Sin embargo, nos topamos con una negación del cuerpo, y la educación, en un nombre falso por exclusión del cuerpo. La cosa-carne sigue estando negada como consecuencia de un gnosticismo luterano-calvinista aniquilador. El gnosticismo del siglo segundo, que confina la carne a la perdición, reverdece en nuestros días con el hedor de un cuerpo muerto y el rigor de un tener que hacer perfecto y sin sentido. La máscara se impone a la persona y la persona desaparece con su cuerpo y libertad.

En los escritos cristianos del siglo primero y en la batalla de Ireneo en el siglo segundo encontramos el antídoto a la anestesia gnóstica que ha diseminado la historia. En ellos se muestra la realidad personal humana, que en el capítulo segundo del Génesis se constituye en su cuerpo-cosa-espiritual y una comprensión de la realidad divina acorde con un principio ineludible: solo es posible la realidad de un dios a imagen del hombre, asumiendo el reto de Feuerbach. No es cristiana la negación de la carne; al contrario, en esos textos se habla de su resurrección. Más allá del imposible monoteísmo el dios cristiano se muestra en el intercambio simbólico de la diversidad de personas.

Yo soy persona, yo soy mi cuerpo, yo soy cosa personal, yo me constituyo en el gerundio educativo de un intercambio simbólico con las otras personas en el mundo.

Soy persona en mi cuerpo sexuado. La sexualidad constituye la estructura antropológica fundamental, todo nuestro mundo de relaciones personales, que acontecen en el tacto y el con-tacto. Y con Foucault asistimos al desbordamiento de la palabra prohibida y, por ello, omnipresente. Esperamos su mostración en la entraña, de la realidad personal y la realidad histórica, como acontecimiento educativo liberador en un cuerpo espiritual y un nombre nuevo.

Lúcida ingenuidad

Sin cuerpo no hay educación:

El cuerpo es en realidad un elemento central de las praxis educativas, hasta el punto de que podemos atrevernos a afirmar que «sin cuerpo no hay educación». En este sentido, no se trata de volver a ofrecer fórmulas cerradas que nos den indicaciones de qué hacer con el cuerpo. Se trata de abrir puertas y ventanas a las posibilidades de hacer con el cuerpo, hacer desde el cuerpo, hacer al cuerpo, aprender el cuerpo, aprehender el cuerpo, aprender desde el cuerpo y aprender con el cuerpo. (Romero-Pérez *et al.*, 2022, p. 21)

Sin cuerpo no hay educación porque sin cuerpo no hay cosa personal, no hay realidad personal humana.

La cosa corporal, como síntesis total de materia y espíritu, «se convierte en punto de partida de la reapropiación de uno mismo, de todos los agentes, de sus prácticas y de sus representaciones» (Romero-Pérez *et al.*, 2022, p. 21). La reapropiación de sí es un acontecimiento simbólico: «Nos vincula expresamente con los demás en el marco de lo colectivo más profundo. Se trata de una suerte de inmanencia trascendente de la corporalidad» (Ibíd., p. 21).

La cosa corporal está en lo que está y, por estar, se desborda a sí misma. «El cuerpo-cosa necesita de lo otro, de los otros, para transformarse y para constituirse» (Ibíd., p. 18). Se recupera un elemento antropológico esencial en la experiencia educativa:

Lo que habita en los espacios y los tiempos, el espacio y el tiempo mismo, plantas, animales, piedras, pero especialmente el cuerpo humano, es inmanencia matérica y proyección simbólica. Más allá de la piel, más allá de la mera circulación osmótica, el cuerpo es entendido como limes de trascendencia. Solo en esta concepción trascendente del cuerpo como cosa, al margen de su digitalización, podremos hablar con consistencia de la proyección y la gestión de las emociones, de la compasión, de los anclajes históricos e institucionales y de referentes semánticos para la proyección crítica del estudio y el aprendizaje. (Romero-Pérez *et al.*, 2022, p. 18)

Cuerpo espiritual y nombre nuevo, cuerpo espiritual en nombre nuevo y nombre nuevo en cuerpo espiritual. Esta inmanencia trascendente hace posible la apropiación creativa de valores que constituye la educación en el gerundio temporal de la realización personal e histórica.

Referencias bibliográficas

- Jiménez-Ríos, F.J. (2000). Memoria poética. La potencia histórica de una imperceptible revolución teológica. *Studia Anselmiana*, 129, 23-52.
- Romero-Pérez, C., Esteban-Ortega, J. y Planella-Ribera, J. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación* (pp. 1-35). Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.

Concienciar y preparar el 75.º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 - 2023) y su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

M. DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT
Universitat de València

Planteamiento de la agenda

Estamos en una situación en la que las personas recibimos continuamente noticias de sucesos terribles que ocurren en nuestro contexto, en nuestro país, en nuestro continente y en el mundo. Ante ello nos sentimos impotentes, vulnerables, incapaces de dar una respuesta, o incluso nos ponemos una coraza, ya que ante tantas malas noticias nos volvemos insensibles, incapaces de reaccionar y de actuar. Como se señala en la ponencia: «Entre las nuevas potencialidades humanas y la vulnerabilidad, entre la inteligencia y las emociones, y, de manera, especial, nos permitirá profundizar en una noción de compasión alejada de la indiferencia». Y se añade: «Esta dimensión trascendente de la inmanencia corporal nos pondrá en relación directa con una expresión compasiva de la sensibilidad, de los otros y del mundo».

Se han de potenciar las personas y asociaciones que trabajan por los demás, se invisibilizan frente al mal que gana visibilidad y ensombrece las buenas acciones. Y todo ello afecta a millones de personas vulnerables en el mundo, con carencias educativas, sanitarias, económicas, laborales, de infraestructuras básicas, etc. «La pedagogía sensible es y busca, precisamente, todo lo contrario: despertar a la vida, desde un punto de vista de todos los sentidos, al sujeto de la educación», «una vivencia de seres humanos en relación con la búsqueda conjunta de saberes para la mejora de la sociedad en la que convivimos».

Importancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Es necesario reivindicar la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su 75.º aniversario, que se cumple en el año 2023, desde nuestros ámbitos, personal, laboral, social y educativo (ONU, 1948).

El Consejo de Derechos Humanos (principal organismo responsable de los derechos humanos en la ONU), ha de prestar una mayor atención de modo sistemático a la comprensión y fortalecimiento de la contribución de los derechos humanos a la implementación de los ODS en todos los países. El apoyo del sistema internacional de derechos humanos es básico para cumplir el aspecto básico de los ODS de «no dejar a nadie atrás» (Instituto Danés de Derechos Humanos, 2017).

Se establece una convergencia de la agenda de derechos humanos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, para lograr la realización de ambas agendas de una manera integrada y que se refuercen mutuamente (Instituto Danés de Derechos Humanos, 2019).

La educación en derechos humanos (EDH) ha de tener más presencia en la educación formal para el logro de sociedades caracterizadas por principios de derechos humanos y empoderar a las personas a través de la creación de un entorno propicio al pensamiento crítico, que reflexionen sobre sus propios valores y actitudes, y modifiquen su propia conducta (Hahari, 2014, 2016, 2018).

Vinculación de los derechos humanos con los objetivos de desarrollo sostenible

La Agenda 2030 ha de implementarse (Unesco, 2015), por tanto, los compromisos y obligaciones de los derechos humanos deben ser aplicados y protegidos. El pleno disfrute de todos los derechos humanos solo será posible en el contexto del progreso mundial (Cortina, 2021).

Esta nueva situación educativa parte de la dimensión ecosocial que en las enseñanzas mínimas se incorpora en los descriptores operativos de la competencia ciudadana, para que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, mediante la comprensión de los conceptos y estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, en el conocimiento de los acontecimientos mundiales, el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial (LO 3/2020).

La dimensión ecosocial para una educación transformadora

En la actualidad, las desigualdades conviven con una pérdida de implicación en la participación, posición de la sociedad civil y debilitamiento de la democracia. La tecnología modifica aspectos de nuestra vida y tendría que colaborar con la equidad, la inclusión y la participación democrática.

Tenemos una responsabilidad compartida con las personas de nuestra generación y de las generaciones futuras, lo que refuerza el término *fraternidad* de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Camps, 2021; Puyol, 2017) para el logro de los derechos humanos, colaborando en la creación conjunta de mejores futuros mediante la educación que transforma las sociedades humanas, nos conecta con el mundo y entre las personas, proporciona nuevas posibilidades y potencia el diálogo y la acción (Unesco, 2021).

Hemos de partir de un nuevo contrato social para la educación, para un futuro compartido e interdependiente, sostenible y pacífico, fundamentado en la justicia social, económica y ambiental; asegurando el principio de una educación de calidad a lo largo de toda la vida, junto con los derechos a la información, la cultura, la ciencia, acceder y contribuir al patrimonio común de conocimientos, y la educación como bien público y común, como bienestar compartido.

El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (Unesco, 2021) propone renovar la educación basándose en los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, fomentando las capacidades intelectuales, sociales y morales para trabajar juntos con empatía y compasión y transformar el mundo. Los planes de estudio han de incidir en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que promueva una ciudadanía activa y la participación democrática; el reconocimiento de la función docente como tarea colaborativa, productores de conocimientos y transformadores de la educación y la sociedad. Los centros educativos han de promover la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, siendo lugares protegidos, que aporten un futuro más justo, equitativo y sostenible; han de potenciar las oportunidades educativas en diferentes contextos culturales y sociales, y a lo largo de la vida, ampliar el derecho a la educación para que sea permanente y comprenda el derecho a la información, la cultura, la ciencia y la conectividad.

Hay que promover un nuevo contrato social para la educación, comprometido con la investigación y la innovación, la solidaridad mundial y la cooperación internacional, la participación de las instituciones de Educación Superior, con la implicación de todos los miembros de la

comunidad educativa para forjar los futuros de la educación y facilitar la innovación y la inteligencia compartida (Reimers, 2022).

Todo ello conlleva un currículo dinámico y transformador de expectativas colectivas sobre el propósito, la calidad y la pertinencia de la educación, y un aprendizaje para un desarrollo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible para el bienestar y la realización de las generaciones actuales y futuras, desde el nivel sectorial, nacional y global que comprende ocho dimensiones clave: la educación para el desarrollo; la innovación, la disrupción y la transformación social; la equidad social, justicia, cohesión, estabilidad y paz; la integración de los sistemas educativos; el aprendizaje a lo largo de toda la vida; la calidad de la educación y el aprendizaje, y los costos de los sistemas de educación y aprendizaje. E implica un sistema de aprendizaje permanente por derecho propio (Marope, 2017; Marope, Griffin y Gallagher, 2017).

La Unesco (2017) propone potenciar los ODS mediante la educación en las competencias clave para la sostenibilidad: desarrollo sistémico, anticipación, normativa, estratégica, colaboración, pensamiento crítico, autoconciencia, e integrada de resolución de problemas.

Establece la importancia de educar en los ODS desde los tres dominios básicos: cognitivo (conocimiento, herramientas de comprensión, desafíos...), socioemocional (colaborar, negociar, comunicarse, autorreflexión...) y conductual (centrado en las competencias de acción). Hemos de trabajar en conjunción los tres dominios (Unesco, 2020).

Estos aspectos han tenido cabida en la LOMLOE, que destaca que los centros, espacios abiertos a la sociedad, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria (Martínez-Agut, 2022).

Una parte importante de la LOMLOE se sustenta en las metas e indicadores del ODS-4 y, del resto de los ODS, incluyendo los aspectos educativos del Acuerdo de París sobre el Clima de 2015 sobre la lucha contra el cambio climático.

El nuevo marco europeo de competencias sobre sostenibilidad, establece las *green comp*, que incluyen el pensamiento crítico, toma de iniciativas, respeto por la naturaleza y la comprensión del impacto que tienen las acciones y decisiones cotidianas en el medioambiente y el clima mundial (European Commission, 2021). Se establecen cuatro áreas de competencia interrelacionadas: incorporar valores de sostenibilidad, aceptar la complejidad de la sostenibilidad, imaginar futuros sostenibles y actuar para la sostenibilidad (Comisión Europea, 2021), que se aplican en nuestro contexto (Gobierno de España, 2021), impulsando el pensamiento sistémico y crítico, la equidad y la acción colectiva.

Conclusiones

Desde la universidad podemos trabajar para dar a conocer en profundidad la Declaración de los Derechos Humanos y la Agenda 2030 mediante metodologías que hagan reflexionar y llegar a la acción a nuestros estudiantes, para lograr mediante la educación que las persona se empoderen y tomen conciencia de su situación.

La sociedad entera ha de comprometerse en educar para vivir, para que todos tengamos las cualidades que definen a la persona como tal y que nos permiten ser como debemos ser (Morin, 1999, 2020, 2022).

Referencias bibliográficas

- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa.
- Comisión Europea (2021). *Propuesta de recomendación del Consejo relativa al aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental*. Bruselas, 14/1/2022. COM (2022) 11 final, 2022/0004 (NLE).
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Barcelona: Paidós.
- European Commission (2021). *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gobierno de España (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025)*. Madrid: Gobierno de España y Fundación Biodiversidad.
- Hahari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate.
- Hahari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Barcelona: Debate.
- Hahari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate.
- Instituto Danés de Derechos Humanos (2017). *Derechos humanos y ODS. Alcanzando sinergias*. Universal Rights Group.
- Instituto Danés de Derechos Humanos (2019). *Los derechos humanos y la Agenda 2030. Lecciones aprendidas y próximos pasos*. Misión Permanente de Dinamarca ante las Naciones Unidas en Ginebra.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st Century. A global paradigm shift*. París: International Bureau of Education (IBE) - Unesco.
- Marope, M., Griffin, P. y Gallarger, E. (2017). *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation*. París: International Bureau of Education (IBE) - Unesco.

- Martínez-Agut, M. P. (2022). La educación para el desarrollo y la ciudadanía global en el marco de la cooperación al desarrollo y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 35, 1-46.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2022). *Lecciones de un siglo de vida*. Barcelona: Paidós.
- Puyol, A. (2017). *El derecho a la fraternidad*. Madrid: Catarata.
- Reimers, F. (2022). *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación. Opciones para reimaginar juntos nuestros futuros*. Torrazza Pemonte: Amazon.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Unesco (2017). *Educación para la sostenibilidad. Objetivos de aprendizaje*. París: Unesco.
- Unesco (2020). *Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de ruta*. París: Unesco.
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. París: Unesco.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (10 de diciembre). Nueva York: Naciones Unidas.

El cuerpo como sujeto

MIQUEL MARTÍNEZ MARTIN
Universidad de Barcelona

En la presente adenda formulo tres consideraciones relativas a la segunda ponencia y una reflexión para discutir e intercambiar opiniones.

Cuerpo y sujeto

El cuerpo, el de educandos/as y el de educadores/as, es y ha sido con frecuencia un olvidado en las maneras y metodologías con las que se ha abordado la educación y en las reflexiones sobre la educación y su mejora. Sin embargo, para que el «sujeto» haga o sea sujeto, es decir, establezca relaciones significativas (actos con sentido) con los objetos y desempeñe la función que le permite la adaptación al mundo que le rodea (con la realidad), necesita el cuerpo, un cuerpo activo, no dormido ni anestesiado, abierto y sensible, que haga de sujeto, y no simplemente de organismo humano.

En esa adaptación al mundo que le rodea, el sujeto se ve obligado a modificar el objeto de la relación, y así, mediante la modificación de la realidad, adaptarla en la medida de lo posible a él. Esa tarea (actividad semántica) (Castilla del Pino, 1992) de dador de significaciones a los propios significantes que emite y receptor de los significantes que la realidad le ofrece y a los que dota de significación, es la que caracteriza al sujeto como sistema.

Los «cuerpos que van a las escuelas» (García Carrasco, 2021) pueden constituirse en sujetos en la medida en la que la educación considere la corporeidad como marco de la vida cultural, y educadores y educadoras asuman que en su función es clave ayudar a que esos «cuerpos» se expresen, establezcan relaciones comunicativas intersubjetivas

con objetos externos y relaciones intracomunicativas con objetos internos (realidad privada, fantasías, recuerdos, sentimientos, deseos...). Sin embargo, en la práctica pedagógica seguimos poniendo excesivamente el foco en la dimensión cognitiva intelectual, sin la que obviamente es imposible identificar el objeto de la relación, y relegamos pedagógicamente las dimensiones conativa y sentimental.

Nos preocupa y nos ocupa en exceso enseñar y promover el aprendizaje en términos de procesamiento de la información. Que el que aprende procese bien lo que compone el mensaje, contenido informativo, curricular..., y no prestamos atención suficiente a cómo generar las condiciones adecuadas para potenciar la expresión e interacción del sujeto y de sus deseos en todas sus dimensiones. Despertamos el cuerpo solo parcialmente y, en términos de la ponencia, anestesiarnos o mantenemos parcialmente dormido al sujeto corporalmente hablando (Esteban-Ortega, Planella y Romero, 2022).

Aprender de la cultura de la Educación Infantil y primeros años de la Educación Primaria

En las escuelas se puede observar con facilidad como la organización de los espacios y los tiempos y las metodologías son los exponentes más transparentes de la filosofía de la educación y la teoría pedagógica que guía el centro. En concreto, se puede constatar cómo estos espacios, tiempos, formas de organización social del aprendizaje y metodologías muestran una zona de inflexión en el paso del segundo al tercer ciclo de educación primaria y un cambio cualitativo notable en la educación secundaria.

Afortunadamente, los movimientos de renovación pedagógica –presentes en contextos y escuelas de diferente complejidad– y los programas de mejora e innovación educativa están corrigiendo esta tendencia que consiste simplemente en centrar la atención en enseñar y procesar la información y olvidar la importancia de generar condiciones para que quien aprende se exprese, se forme, haga de sujeto y sea sujeto. En definitiva, sea sujeto y no solo cuerpo que incorpora información como si de un contenedor se tratara, o que solo sabe reproducir lo que se le ha enseñado ajustándose a las normas y patrones establecidos.

Aspectos como la capacidad creadora, la participación y la capacidad transformadora de la realidad con la que interactúa, que sistemáticamente están presentes en los primeros niveles de la escolaridad, se van perdiendo sin que tal pérdida suponga garantía alguna de más calidad de aprendizaje en una sociedad del conocimiento en la que las

competencias –también los saberes y el interés por los conocimientos necesarios– serán fruto más de un sujeto despierto y activo que de un cuerpo enciclopédicamente rico pero falto de expresión, de interacción de proyectos y deseos.

Conviene aprender de los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria y comprender que nuestra tarea en los niveles superiores –incluida los de la Educación Superior– no es tan diferente debido a la complejidad del saber tal y como en ocasiones podemos pensar. La complejidad del saber no está reñida con la habilidad para enseñar y hacer aprender. Lo que es significativo a lo largo del proceso de escolaridad es que el centro de atención docente deja de ser paulatinamente la actividad de aprendizaje del sujeto para ser cada vez más la transmisión de la información que conviene saber. El problema de nuestro sistema educativo no es que los contenidos sean o no relevantes. Probablemente lo son en su gran mayoría. El problema es que las maneras de enseñar y de aprender son obsoletas. No facilitan la optimización del sujeto como sistema en sus diferentes dimensiones.

Cuando Alex Corlazzoli afirma –tal y como se recoge en la ponencia:– «cuando cursaba primer grado, ni lo hubiera imaginado, pero a partir de ese momento finalizó la danza de mi cuerpo», nos está diciendo que dejó de ser protagonista de su vida como aprendiz, que dejó de crecer como sujeto aprendiz. Con razón se afirma en la ponencia: «Si bien en las aulas de Educación Infantil y Primaria el cuerpo tiene una presencia relevante y casi central, cuando avanzamos hacia otros cursos y edades, este es borrado y relegado a una posición de cuerpo- problema» (Esteban-Ortega, Planella y Romero, 2022, p. 21).

La mano y la experiencia motora son un elemento esencial para el conocimiento

El título de este apartado no es mío. Es de Juan Delval. Corresponde a la introducción de su artículo publicado hace más de dos décadas en la *Revista de Occidente* con el título *La mano como instrumento de conocimiento* (Delval, 1990). He releído el texto de Juan Delval porque ya en mi primera lectura –hace años– me impactó, y posteriormente lo he recordado a raíz de textos y reflexiones que en nuestro ámbito hemos leído de Joaquín García Carrasco. Juan Delval cree que «la mano y la actividad motora han tenido una importancia decisiva para el progreso de la humanidad, pero el desprecio de los grupos dirigentes por el trabajo manual y la fascinación por la actividad mental y por el conocimiento abstracto o simbólico han llevado a descuidar su importancia» (Delval, 1990, p. 19).

La investigación psicológica nos demuestra que las representaciones mentales en la infancia siempre van retrasadas en relación con su capacidad de organizarse en el espacio. Al poco tiempo de nacer, el niño y la niña saben succionar, miran lo que les rodea o cierran la mano cuando entran en contacto con algún objeto, y a partir de esas pocas actividades, van construyendo su conducta. Chupar, mirar, tocar y oír –nos dice Juan Delval– «son las acciones iniciales que hacen posible que se alcance el vasto edificio de la mente, esa complejísima trama de esquemas de conducta que nos permiten entender el mundo, anticipar lo que va a suceder, relacionarnos con los demás, resolver problemas» (Delval, 1990, p. 30). La atención que prestan en los primeros seis meses a los movimientos de su mano muestra los esfuerzos que realizan para controlar su ambiente y sus propias acciones. Aunque no han adquirido el lenguaje y sus formas de comunicación son reducidas, su capacidad de explorar el mundo táctilmente y conectarlo con la visión es enorme. Son capaces de clasificar objetos, de conceptualizar e introducir un cierto orden en su mundo. No solo son capaces de codificar, también de proyectarse en el medio y descubrir ciertas regularidades. Luego, y mediante el lenguaje, serán capaces de organizar y sistematizar mejor, pero será siempre su actividad la que les permitirá avanzar y, en especial, la actividad motora la que modificará su sistema nervioso, y la experiencia la responsable de la formación de nuevas conexiones.

Una reflexión para el debate

Apostar por una educación centrada en el cuerpo, entendido como un objeto o sistema inteligente, que «puede y anticipa, cuerpo con capacidad, y que se relaciona con las cosas en términos relacionales o bidireccionales y agenciales» (Esteban-Ortega, Planella y Romero, 2022, p. 11), sensible y expresivo no significa, o no debe significar, una educación preocupada en ofrecer pautas sobre «qué hacer con el cuerpo». Como muy bien señala la ponencia, se trata de una educación centrada en las posibilidades de hacer con el cuerpo y desde el cuerpo; de aprender el cuerpo, desde el cuerpo y con el cuerpo, y aprehender el cuerpo (Esteban-Ortega, Planella y Romero, 2022, 21). En el fondo estamos planteando una pedagogía que concibe la calidad de la educación de manera diferente a la habitual y, por supuesto, a la promovida por los *rankings* de rendimiento escolar a nivel internacional. Lo que se plantea es una escuela y una educación –también la familiar– conectada con la vida de quien se educa, que parta de su imaginación y capacidad creadora; que eduque la emoción, la observación y la razón; que ofrezca espacios para la experiencia motora, y que escuche y esté atenta a los deseos, anhelos y fantasías de los sujetos. Y para avanzar en el conoci-

miento que precisamos para manejarnos bien en ese paradigma de la educación, necesitamos saber más sobre la corporeidad del sujeto en formación, no solo sobre cómo procesa la información que recibe del mundo, sino también como experimenta el sujeto esa situación de interacción (García Carrasco, 2021, p. 253), y así poder acompañar mejor los momentos principales del aprendizaje: los de creación, imaginación y pensamiento. Necesitamos saber más sobre cómo funciona el mundo de las emociones, cómo se forjan sentimientos, cómo se construyen valores y cómo aprovechar la experiencia, incluida la motora, para que el cuerpo haga y sea sujeto.

Referencias bibliográficas

- Castilla del Pino, C. (1992). Sujeto, expresión, interacción. *Revista de Occidente*, 134-135, 164-177.
- Delval, J. (1990). La mano como instrumento de conocimiento. *Revista de Occidente*, 104, 19-42.
- Esteban-Ortega, J, Planella, J. y Romero, C. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- García Carrasco, J. y Francis, S. (2021) *Mente humana, empatía y cuidados culturales. Estímulos para cuando cunde el desaliento*. San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

El sabor de la participación infantil y adolescente: el valor de los espacios performativos hechos de cuerpos y acción

TANIA MATEOS BLANCO
Universidad de Sevilla

Introducción

La participación infantil y adolescente constituye un derecho universal reconocido desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Este derecho se corresponde con el reconocimiento de los niños como actores sociales dado su papel relevante para lograr en su entorno más cercano un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible. En este contexto, numerosos organismos e instituciones han propuesto recomendaciones, directrices y medidas para hacer efectivo ese derecho de ser escuchados. No obstante, la participación, como práctica social educativa, antes de ejercerse como derecho –en el marco de la construcción de una ciudadanía activa e inclusiva–, es algo que se experimenta y vive por parte de niños/as y adolescentes en diversos ámbitos de interacción social.

Como señalan Esteban-Ortega *et al.* (2022, p. 2), en educación, el cuerpo «constituye el centro de experiencias través de las cuales las cosas son accesibles a través de los sentidos para después tornarse en inteligibles». Así, la participación, como acción o acontecimiento vivido (cosa), antes de ser entendida, reconocida y practicada como derecho, debe explorarse en el sujeto (niño/niña o adolescente) como una experiencia corpórea sensible.

El reconocimiento de la participación infantil como derecho implica, *a priori*, visibilizarles como colectivo en espacios públicos dándoles voz y protagonismo en los asuntos que les conciernen (Landsdown, 2018). Desde el enfoque de la pedagogía sensible (Planella, 2017), ese modo de expresión debe considerarse más allá de una escucha solo a través de la voz, reconociéndoles así la palabra y participación de la infancia desde todos los sentidos y sensibilidades.

A partir de estos planteamientos iniciales y de la presentación de algunos resultados de un proyecto de investigación¹ sobre el estado actual de la participación infantil en España, el objetivo de esta adenda es reconocer la potencialidad que tienen los espacios performativos como experiencias participativas corpóreas desde donde infancia y adolescencia construyen conceptualmente y ejercen espontáneamente su participación social.

El valor de los espacios performativos como expresión participativa de la infancia y la adolescencia

Dentro del marco de la participación de la infancia y atendiendo al enfoque de las pedagogías sensibles, han de replantearse cuáles son las condiciones que hay que considerar en las experiencias participativas. Estudios como los de Landsdow (2001), Hart (2011) y Trilla y Novella (2011) destacan que, en aquellos espacios en los que se promueve la participación infantil, han de tenerse en cuenta tanto los niveles de participación infantil como las condiciones en las que se debe desarrollar esa experiencia participativa para que sea efectiva.

Agud *et al.* (2014) señalan algunas condiciones propuestas desde el Comité de los Derechos del Niño por su trascendencia en cualquier proceso participativo en los que los niños tienen voz transparente e informativa, voluntaria, respetuosa, relevante, amigable con los niños, inclusiva, apoyada por los adultos, segura y sensible al riesgo, y responsable. A todas las condiciones expuestas, incluimos una más que, desde las pedagogías sensibles (Planella, 2017), se refiere al poder de afectar y ser afectado (Gallo, 2013, citado en Esteban-Ortega *et al.*, 2022). Esta característica sitúa al niño o joven en un plano donde el acto de participar, lejos de condicionantes externos que la promuevan, se vive, se siente, se saborea.

Desde esta perspectiva, más allá de los espacios reconocidos para promover la participación infantil han valorarse otros tipos de espacios performativos (Fischer-Lichte y Roselt, 2008; Fischer-Lichte, 2011) como aquellos espacios que nada tienen que ver con su materialidad, con su lugar físico. Según Fischer-Lichte (2011), son espacios que

1. Esta aportación se ha desarrollado en el marco del Proyecto «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza» (RTI2018-098821-B-I00), perteneciente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación (<https://www.ub.edu/infanciayparticipacion>).

se constituyen con el acto y con las acciones, y se configuran a partir de los cuerpos. Así entendidos, la participación en estos espacios como acontecimiento vivo y expresado a través del cuerpo, se desarrolla en el plano de la reciprocidad y simetría de las relaciones que allí suceden.

Participar desde la pedagogía sensible: una mirada de la infancia más próxima al sabor que al saber

Los resultados que se presentan forman parte de un proyecto I+D+i titulado «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza», en el que hemos participado tres profesoras de la Universidad de Sevilla y tres municipios de Andalucía.² Una de las hipótesis de las que parte el proyecto es que es posible construir propuestas para una ciudadanía infantil activa e inclusiva si se reinterpretan las representaciones sociales que desde las instituciones y los actores sociales se proyectan sobre la idea de participación infantil.

Con el propósito de indagar en estos marcos representacionales sobre la participación infantil y las experiencias participativas de este colectivo, se han utilizado diferentes técnicas de recogida información, destacando en este caso dos: a) entrevistas en profundidad con figuras técnicas y dinamizadoras de los municipios (n = 6); b) grupos de discusión de niños y niñas (n = 60).

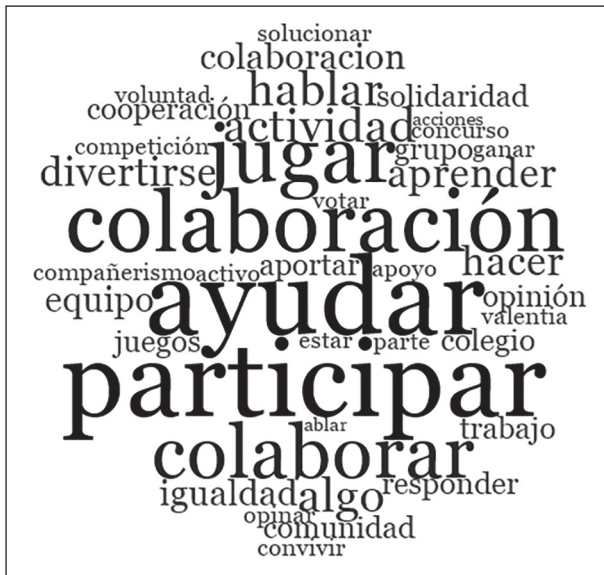
Para dar respuesta al objetivo de esta aportación, de todo el material recogido a través de estas técnicas nos centramos en dos cuestiones planteadas que consideramos fundamentales para poder analizar la participación infantil desde esa mirada más próxima a la pedagogía sensible: qué ideas tienen acerca de la participación y en qué lugares o espacios participan en su municipio.

La participación de la infancia como acontecimiento vivo y con-sentido

En relación con el significado que los niños y niñas de los municipios dan a su participación, se les preguntó qué tres palabras les emergían

2. Profesoras participantes de la Universidad de Sevilla: Dra. Clara Romero Pérez, Dra. Encarnación Sánchez Lissen y Dra. Tania Mateos Blanco. Municipios participantes de Andalucía: Dos Hermanas (Sevilla), Chiclana de la Frontera (Cádiz) e Isla Mayor (Sevilla). Convenios de cooperación científica y técnica de la Universidad de Sevilla. Referencia 33824 Y 33826.

cuando piensan en participación. Aquí se proporciona una visión general de las respuestas:



Palabras relacionadas con la participación infantil y adolescente.

En esta nube de palabras como síntesis de las respuestas recogidas, se advierte que la infancia asocia la participación como un acontecimiento que se vive desde la acción y la emoción: participar, jugar, colaboración, ayudar, hacer, divertirse, mostrar valentía, practicar actividad y convivir, entre otras. Todas son acciones que implican dar sentido y significado a aquello que hacen y sienten cuando interactúan con los demás.

En esta línea de vivencia de la participación como experiencia con-sentido, la mayoría de las figuras dinamizadoras entrevistadas definen la participación también desde esa perspectiva:

AT1E: Y que tienen que vivirlo, que no es que pueda ser transmitido desde fuera, ¿no? Tiene que ser experimentado y es enriquecedor y todo. Entonces yo lo entiendo así; y que hay que darle su sitio.

AT5E: Yo entiendo la participación [...]. A ver, yo la entiendo como una forma de empoderarse, ¿no? De formar parte de algo, ¿no? Cuando tú te comprometes o te pones el foco y, además, es que ves cómo el valor que tú tienes, ¿no? [...] Muchas veces no son conscientes de que ellos pueden cambiar muchas cosas y que ellos tengan estas vivencias, estas experiencias en que ellos vean y vivan; más que vean que lo vivan, ¿no? Que todo tiene un

realizan y en las que la corporeidad actúa como mediación clave de expresión y transmisión entre los sujetos (Sola, 2013): fútbol, pádel, baile, parque, boxeo, manualidades, baloncesto, deportes o talleres, club.

La acción (participativa) en estos espacios performativos busca ante todo la expresión del acontecimiento más que la comunicación participativa. El cuerpo (infantil o adolescente) no representa un rol o personaje, sino que es presencia, un ser que tiene vida, se manifiesta y se expresa, con capacidad de afectar y ser afectado. Y esto es así – tal y como señalan Esteban-Ortega *et al.* (2022)– en cuanto que niños y adolescentes son educados en estas primeras etapas de la vida para conocer y explorar su medio a través de su cuerpo, de todos los sentidos.

Conclusiones

En este trabajo se ha dado cuenta de la necesidad de considerar y aprovechar estos espacios protagónicos espontáneos, de la cotidianidad (Lielbel, 2007) como origen de la expresión participativa de la infancia en su relación e interacción con el medio que les rodea. Como señalan Lay-Lisboa y Montañés (2018), el problema no es el lenguaje y la expresión de los niños, sino que el adulto sea capaz de garantizar y validar las prácticas participativas desde donde la infancia construye, da significado y representa su expresión participativa. Este hecho nos lleva a plantear la necesidad de repensar la participación desde espacios más vinculados a la vida cotidiana de niños y adolescentes y enfoques más enraizados en la pedagogía sensible, donde se participe más desde el sabor que desde el saber.

Referencias bibliográficas

- Agud, I., Novella, A. y Llena, A. (2014). Conditions for an effective children's participation, according to children's voices. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 46, 9-21. <https://bit.ly/3vZEOk4>
- Esteban-Ortega, J., Planella-Ribera, J. y Romero Pérez, C. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- Fischer-Lichte, E. y Roselt, J. (2008). La atracción del instante. Puesta en escena, performance, performativo y performatividad como conceptos de la ciencia teatral. (Trad. Andrés Grumann). *Apuntes, Escuela de Teatro Universidad Católica*, 130, 115-125. <https://bit.ly/3wh6hg3>
- Hart, R. (2011). *Planning cities with children in mind. A background paper for the state of the world's children report*. Unicef. <https://bit.ly/37Bp8dq>

- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Unicef. <https://bit.ly/3L1AJ34>
- Lansdown, G. (2018). *Conceptual Framework for measuring outcomes of adolescent participation*. Unicef. <https://uni.cf/3sqqMFJ>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En: Y. Corona y M. E. Linares (coords.). *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-146). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Planella Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sola Morales, S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones Sociales*, 12, 42-62. https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45262
- Tortosa Pujante, B. (2020). Escuelas de espectadores: pedagogías performativas en la práctica escénica contemporánea. *Bulletin of Spanish Studies*, 97 (1), 109-125. <https://doi.org/10.1080/14753820.2020.1734761>
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <https://bit.ly/3L1QyGV>

Educación desde de la potencialidad

ANNA MONZÓ MARTÍNEZ
Universitat de València

Planteamiento de la agenda

Revestir de valor educativo lo corporal implica entender el educando, no como una dualidad cuerpo-mente, sino en una dimensión compleja, diversa, evolutiva e interactiva. No atender dicha multidimensionalidad provoca la tendencia hacia la uniformización educativa que, en última instancia, representa una fuente de desigualdad, alienación y vulnerabilidad.

La pedagogía del cuerpo y de las cosas vincula la educación con la realidad propiamente humana. Una humanidad que no es normativa, sino heterogenea. Como se señala en la ponencia: «El cuerpo-cosa nos invita a reivindicar las diferencias. El cuerpo como cosa nos remite de manera inmediata a la alteridad; nos interpela, se opone, abre una escisión trágica entre alteridades que requiere ser suturado por la simbólica del reencuentro y la convivencia» (Romero-Pérez y otros, 2022).

Esta diversidad, desde el ámbito de lo educativo, debe situarse no solo en la relación entre las personas, sino también en el mismo concepto de persona. La corporalidad, el ser humano, se entiende así en su dimensión histórica (más allá del momento histórico, en su sentido evolutivo) y contextual (en interacción con la materialidad y con la experiencia). Partiendo de estas premisas, la educación debe acercarse a la complejidad de lo humano, entendiendo toda su diversidad. Educar no significa buscar la normatividad, ni igualar; no supone entender los cuerpos «como elementos que hay que disolver, controlar, eliminar o subyugar» (Romero-Pérez *et al.*, 2022), sino más bien como la necesidad de desarrollo desde el propio conocimiento y partiendo de la potencialidad. Esta educación se debe orientar más bien a una «lectura del

cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto en lo social» (Romero-Pérez *et al.*, 2022).

Educar desde el espacio de la posibilidad implica focalizar la acción educativa en las potencialidades humanas, en la capacidad y en el desarrollo del talento, y no en el déficit, donde se han inscrito muchas prácticas educativas que buscaban neutralizar la diferencia y construir una supuesta «normalidad» que en última instancia genera exclusión y una mayor vulnerabilidad.

Las diferentes teorías que han intentado entender y explicar la inteligencia humana y su desarrollo desde el ámbito de la alta capacidad suponen una importante aportación hacia esta idea de complejidad del cuerpo educable. Estas teorías han ido evolucionando desde postulados iniciales más vinculados a una atribución innata, permanente e inalterable, hacia teorías más amplias que van más allá de la capacidad propiamente cognitiva y que implican que la inteligencia humana resulta un constructo mucho más complejo donde convergen también factores evolutivos y contextuales.

Estas teorías nos permiten, además, entender la necesidad de orientar la educación hacia el trabajo desde la potencialidad, más allá de la dimensión puramente cognoscitiva y vincularla a la idea de vivencia desde la compleja corporeidad.

Hacia una idea más compleja de la capacidad humana

El ser humano representa una realidad compleja, como lo es también la educación. Vincular la pedagogía con la potencialidad significa partir de la capacidad y, en este sentido, las diferentes teorías que han analizado la inteligencia humana, y más concretamente la alta inteligencia (o alta capacidad), han ido avanzando hacia visiones más complejas y multidimensionales.

Estas diferentes teorías se pueden organizar, partiendo de las aportaciones de Dai (2018a, 2018b, 2019), en tres grandes paradigmas: el paradigma esencialista, el del desarrollo del talento y el del contexto. En relación con estos dos últimos paradigmas se han planteado también propuestas de integración, como las elaboradas por Subotnik y otros (2011, 2020) y por el propio Dai (2021).

Desde una visión más esencialista y tradicional, la capacidad humana (y la alta capacidad) se ha entendido como una realidad homogénea y permanente y como un rasgo, que se posee o no. Como reacción a estos postulados, aparecerán toda una serie de modelos que propugnarán que una alta inteligencia representa un factor necesario, pero no

suficiente para producir una alta realización y pondrán el foco en el rendimiento (más que en la capacidad) y en el desarrollo del talento.

Por eso la inteligencia humana, vinculada a su concreción más educativa, se ha vinculado más recientemente con otras características de tipo no cognitivo (procesos motivacionales, implicación en la tarea, etc.) que tienen un claro impacto en el desarrollo del talento (Renzulli, 1978, 2005, 2015) e implican una visión más amplia de la capacidad humana.

Otras aportaciones al estudio de la inteligencia y la alta capacidad consideran que para entender el logro excelente es necesario entender el contexto que lo configura. No se trata de entender la persona y el entorno como entidades separadas, sino más bien como una unidad funcional indivisible. Estas teorías relacionan el talento con la naturaleza de un dominio determinado, que ofrece un conjunto específico de oportunidades y retos a una persona interesada (Dai, 2018b). La alta capacidad no será fruto de la predisposición biológica, sino de una combinación de múltiples factores: persona (biología), dominio (cultura), contexto social (oportunidades y compañeros de edad) y un tiempo de desarrollo (epigénesis). De esta manera, el desarrollo de las capacidades humanas se vincula muy directamente con las oportunidades y el ambiente.

Desde este paradigma, la capacidad se sitúa directamente en las acciones, en la relación funcional y la interacción con el entorno. En esta línea se asienta la propuesta del aula diversificada de Tomlinson (2001), que pone el acento en la relevancia del contexto para el aprendizaje y el desarrollo del talento. Otras teorías van incluso más allá en la dimensión contextual, y consideran que el rendimiento superior propio de los expertos se adquiere a través de la experiencia y la práctica deliberada (Ericsson *et al.*, 1993).

Educación desde la potencialidad

Educación desde la potencialidad implica enfocar el proceso educativo desde la capacidad humana, y entender, como han ido aportando las orientaciones más recientes en el campo del estudio de la alta capacidad, que esta es una realidad compleja. Significa entender que tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en el desarrollo del potencial humano en cualquier estado del desarrollo, y que las capacidades son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas (Subotnik *et al.*, 2011).

En una línea similar, en su teoría de la complejidad del desarrollo del talento (ECT), Dai (2021) asume que el desarrollo del talento se erige como un sistema de desarrollo dinámico y en interacción con tres

dimensiones principales: funcional (que representa a la interficie persona-entorno), temporal (que representa la trayectoria vital de la persona) y evolutiva (que representa los cambios estructurales y funcionales de la persona en desarrollo a lo largo del tiempo). La intersección de las tres dimensiones forma una unidad básica de análisis: persona-lugar/tiempo. El desarrollo el talento muestra, en este sentido, una complejidad en constante evolución que no se puede explicar a partir de componentes más simples en el nivel inferior que forman parte del sistema de desarrollo en cuestión (Dai, 2021).

En el campo pedagógico, transitar por espacios posibles de aprendizaje significa acercarse al educando en su corporeidad, entendida como humanidad compleja. Significa también ofrecer espacios y oportunidades para el desarrollo del potencial, desde una intervención proactiva, donde cada alumno y alumna pueda encontrar su espacio propio. Para ello es necesario conceptualizar al educando no solo en su espacio cognitivo, sino también psicosocial (motivación, intereses, habilidades sociales), que pueden ser tanto facilitadores como barreras para el aprendizaje, y de tipo externo (contexto específico, posibilidades del entorno, etc.). Significa educar desde la diversidad.

Conclusiones

El potencial o el talento de una persona no representa una capacidad fija, sino que su desarrollo dependerá de las oportunidades ambientales, los recursos y las experiencias que se le planteen. Es por ello que la educación debe ir orientada a ofrecer estas oportunidades, entendiendo que debe ir más allá de lo simplemente cognoscitivo y partir de la complejidad del individuo (ser educable). En definitiva, el acto educativo debe partir de la potencialidad del educando y posibilitar su máximo desarrollo, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, orientándose hacia la equidad, y no a buscar una igualdad normativa inexistente que fomenta, en última instancia, la exclusión.

Referencias bibliográficas

- Dai, D. Y. (2018a). A history of giftedness: paradigms and paradoxes. En: S. I. Pfeiffer (ed.). *Handbook of giftedness in children* (2.^a ed., pp. 1-14). Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Dai, D. Y. (2018b). A history of giftedness: a century of quest for identity. En: S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (eds.). *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 3-23). Whashington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>

- Dai, D. Y. (2019). Toward A New Era of Gifted Education: Principles, Policies, and Strategies. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 9(1), 2-15.
- Dai, D. Y. (2021). Evolving complexity theory (ECT) of talent development: a new vision for gifted and talented education. En: R. J. Sternberg y D. Ambrose (eds.). *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 99-122). Londres: Palgrave MacMillan.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. y Teshc-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363- 406. <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. En: R. J. Sternberg y J. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness* (2.ª ed., pp. 217-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Romero-Pérez, C., Esteban-Ortega, J. y Planella-Ribera, J. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Subotnik, R. F., Worrell, F. C. y Olszewski-Kubilius, P. (2020). La ciencia psicosocial del desarrollo del talento. En: M. Neihart, S. I. Pfeiffer y T. L. Cross (eds.). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 179- 192). Logroño: UNIR.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Barcelona: Octaedro.

Disquisiciones dramáticas: elogio del cuerpo

LUIS NÚÑEZ-CUBERO
Universidad de Sevilla

Considero que el siguiente texto justifica por sí solo la importancia de que la teoría y práctica teatral, hoy por hoy inexistente en nuestras instituciones educativas, debiera adquirir en todas las etapas y procesos educativos de nuestros escolares:

Desde al nacimiento hasta la muerte, el cuerpo es nuestro modo de existencia y de ser-en-el-mundo. Desde pequeños, nuestro cuerpo es capaz de evocar objetos ausentes por medio del juego simbólico y de servirse de «objetos transicionales para ganar en seguridad en uno mismo, como señaló el psicoanálisis. Cuerpo y cosas pueden adoptar una relación de yuxtaposición –como ocurre en los dualismos–, o de reciprocidad y recursividad –como ocurre en los nuevos materialismos– a través de relaciones corporeizadas. Como señalan Idhe y Malafouris (2021), «hacemos cosas que, a la vez, nos hacen» (p. 280). Uno de los centros de interés en los estudios filosóficos contemporáneos fue el cuerpo, y sus relaciones con el sujeto y el mundo exterior. Las ciencias sociales han analizado también el cuerpo en relación con los procesos civilizatorios y socioculturales. En educación, el cuerpo importa y ¡mucho! No en vano, constituye el centro de experiencias a través de las cuales las cosas son accesibles a los sentidos para después tornarse en inteligibles. (Esteban Ortega *et al.*, 2022, párr. 1)

La tradición occidental, salvo contadas excepciones, puso siempre el énfasis en la educación de la inteligencia frente al desarrollo y conocimiento del cuerpo. El dualismo constante y persistente de nuestra cultura filosófica de hace más de 2000 años, que instauró la percepción del cuerpo como tumba que nos impide alcanzar el acceso al mundo de las ideas, ha hecho que los objetivos no solo educativos, sino tam-

bién de enseñanza, se dirijan fundamentalmente al logro de las habilidades y excelencias de la inteligencia, entendida esta evidentemente en la comprensión y desarrollo de las funciones más abstractas y formales de las capacidades intelectivas. La práctica de una pedagogía construida –apoyada en el mundo y la realidad que nos circunda y sobre el que podemos operar para modificar, transformar o mejorar las circunstancias, y no entregarnos a una «educación dada o revelada»– es justamente lo que nos debe invitar a poner en marcha todos los mecanismos que como organismos vivos poseemos para ejercer nuestra acción e intervención sobre las «cosas». La «cosa» no es necesariamente pasiva ni permanentemente estable; por supuesto, tampoco carente de significado en nuestras vidas. La cosa puede ser o no desechable, pero no necesariamente carente de razón, ni de existencia, ni de voz o emisión de mensajes; ni tan siquiera de *το καλὸς*, en el sentido más platónico del término. Y tiene su propia semiótica, como la tiene el propio cuerpo en la acción teatral, sobre todo, y de forma muy especial, a partir de Antonin Artaud, que sienta las bases de un teatro moderno, cuya principal característica es que el texto no representa el único modelo de comunicación escénica, ni el único elemento del lenguaje teatral. Existen otros lenguajes escénicos que representan, a su vez, los diversos lenguajes que practica el ser humano; entre ellos, y de una importancia fundamental, nuestro propio cuerpo. Por tanto, se puede afirmar que la dicotomía mente (semiótica de la comunicación) versus cuerpo (semiótica de la manifestación), cuya teatralidad se funda –no sin ambigüedad– sobre la función epifánica del cuerpo, queda resuelta a favor de la «visibilidad corporal», que deja de ser un mero soporte de la comunicación, el simple instrumento en el que se apoyaba tanto el teatro naturalista clásico, como el teatro psicológico precedentes (finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX). Es decir, que lo que Artaud aporta es, en definitiva, que «su teatralidad se funda sobre la materialidad del cuerpo, pues esta va acompañada de toda una red metafórica y de toda una carga impulsiva» (Krysinski, 1982).

Pero que Antonin Artaud incorpore la materialidad del cuerpo, no solo responde a un capricho escénico o a una disquisición banal. Relaciones de corporeización se plantean también desde el pensamiento y la filosofía.

Tanto el pragmatismo como la fenomenología hacen de la experiencia humana básica el punto de partida del análisis. Sostendría además que el último Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty consideraron las prácticas como algo fundamental. La corporeización es, en la práctica, el modo en que interactuamos con nuestro entorno o *mundo*, y aunque a menudo no atendemos a él explícitamente, muchas de estas acciones incorporan el uso de artefactos o tecnologías. (Ihde, 2015, p. 66).

Me atrevería a decir que, una vez más, desde el desprecio más o menos explícito o confesado de las ciencias regladas, y de la oficialidad legislante de las administraciones relacionadas con las estructuras educativas, oficiales y oficializadas, no se ha sabido valorar las aportaciones y los beneficios que las artes escénicas pueden ofrecer a la evolución del pensamiento y teorías educativas. No me refiero, evidentemente, a las meras referencias de autores y textos, sino a la propia práctica y ejercicio dramáticos en las escuelas y centros educativos. Como afirma López Antuñano (2012, párr. 3):

Por estas y otras razones, acaso resulte más atinada la diferenciación entre teatro de la *representación*, donde se incluiría el teatro dramático naturalista más psicológico e intelectual, que plantea una mayor exigencia cultural en la recepción, y el teatro de la *presentación*, más emocional, social, participativo y ostensivo de situaciones y vivencias.

Mucho se habla hoy de la importancia de enseñar a nuestros escolares la gestión de las emociones, la participación, la convivencia, la empatía y el trabajo en equipo y qué poco se utiliza el instrumento más poderoso que existe para poner en práctica todas estas competencias y habilidades. Evidentemente me refiero a las artes escénicas. O expresado más certeramente, en mi opinión, con las palabras de Han (2021, pp. 85-86):

La obra de arte tiene dos capas, la orientada a la representación y la que se aparta de esta. Podemos llamar a la primera *geno-capa*, y, a la segunda *geno-capo* de la obra de arte. El arte cargado de discurso, moralizante o paralizante, no tiene una geno-capa. Hay en él opiniones, pero no deseo. La geno-capo como lugar de misterio dota a la obra de arte de un aura de NO-COSA al rechazar cualquier atribución de significado. La NO-COSA se impone porque no informa. Es el *reverso*, el patio trasero, el «sutil fuera de campo» (*hors-champ subtil*) de la obra de arte, su *inconsciente*. Se opone al desencantamiento.

El modelo de corporeidad actoral que le acompañaría, o más bien, usurpando las palabras Han, el «fenotipo actoral» que necesitaría sería...

...un actor cuyo cuerpo sea el centro de gravedad, no como portador de un significado sino como sustancia física con su potencial gestualidad y con un dominio grande de diferentes técnicas de actuación que conjugan distintos lenguajes procedentes de la danza, la acrobacia y variados estilos interpretativos (Lauwers). El teatro posmoderno es el teatro de la corporalidad auto-suficiente y minimalista, que se ejecuta con acciones improvisadas ante estímulos, sin necesidad de una idea que dinamice la creatividad artística; en

este sentido, hereda técnicas procedentes de la danza contemporánea. El cuerpo del actor no debe mostrar belleza, sino fealdad, agonía, desgarramiento, y para conseguirlo se necesita energía, gesticulación, turbación, tics, dislocación del gesto, deformación. Nos enfrentamos, pues, a un teatro gestual y cinético que no interpreta. Se trata de un teatro físico, ejecutado con ritmo, impactante por su plástica, agresivo por su sensorialidad e incapaz de dejar a nadie indiferente. (López Antuñano, 2012, párr. 16)

En definitiva, sería una representación que tuviera como lema o *ley motiv* «laissez-le aller au corps». Una vez más, se puede afirmar que las artes escénicas, favorecieron la desacralización de los lenguajes trascendentes e impulsaron la valoración de las posibilidades que posee nuestro propio cuerpo como instrumento de gozo y comunicación. O lo que es igual, que una semiótica de la manifestación del cuerpo no podrá volver la espalda al problema de la comunicación. El cuerpo deja de ser soporte, deja de estar en la «tumba» (*σημα*) y se levanta lleno de posibilidades. Ya no es simple soporte o receptor; ahora es soporte que se desplaza, que habla, que transmite, que emite sonidos delicados o aterradores, que se muestra como cosa activa o cosa en reposo, o danza en movimientos feroces o acompasados, y que también puede funcionar como una caja de resonancia o como instrumento musical con vida propia. Se transita del teatro complaciente, o catártico-reflexivo (teatro dado), al teatro revulsivo, al teatro mimético o de la crueldad (teatro construido). Tal vez en la propia evolución de nuestro sistema educativo, también se perciban dualismos que tanto esfuerzo ha costado y está costando desmontar. La oposición mente-cuerpo, hasta no hace mucho anatematizada, explícitamente separadas y de difícil interconexión, en las leyes educativas: formación profesional (manual) versus bachillerato (intelectual) facilitador de acceso a la enseñanza superior, no eran (y tal vez lo sigan siendo) sino el reflejo de la continuidad en nuestra sociedad de antagonismos que, de un signo u otro, de una ideología u otra, nos han alimentado durante décadas. Y si tomamos como referencia la educación del cuerpo en nuestras instituciones educativas, ocurriría otro tanto hasta las postrimerías del siglo xx e incluso me atrevería a afirmar hasta bien entrado el siglo actual:

La tarea de educar y enseñar ha construido de modo diferente lo relativo a lo corporal, según tratase de un deporte, de aspectos recreativos, de entrenamiento en edades escolares, etc. En todas estas dimensiones, el cuerpo en movimiento concebido como ese espacio, ente, lugar, materia que hay que moldear, modelar, entrenar, acondicionar, medir, evaluar y un largo etcétera, nos recuerda la educación corporal más como cosificación que como posibilidad de creación, comprensión y construcción de identidad. (López *et al.*, 2002, como se citó en Prados Megías, 2020, p. 643)

Distinta cuestión nos aguarda si nos preguntamos: ¿Qué evolución teatral nos espera? ¿Seguirá siendo el cuerpo la base del lenguaje teatral y seguirá siendo considerado el cimiento de la comunicación? o ¿prescindiremos del cuerpo y también de la palabra? Y todo ello, ¿puede tener consecuencias educativas aprovechables para nuestros escolares y para los ciudadanos, en general? No lo sabemos, pero lo que sí es cierto es que deberíamos de enriquecernos con una visión más abierta de las artes, de la corporeidad, del teatro y, sobre todo, de la escena por donde transita la vida. Y tampoco olvidarnos del importante rol que hoy desempeñan las tecnologías y medios audiovisuales, aunque evidentemente corramos el riesgo de desviar las miradas y los sentidos a todo ese repertorio escénico y que podría acabar desmaterializando el cuerpo. Yo sigo pensando, y no desearía errar, que el cuerpo actoral seguirá siendo la clave de la evolución de todo el teatro porque nos mostrarán la escena, nos contarán la vida, nos mostrarán los sentimientos y las pasiones, nos harán pensar y nos devolverán los gozos que perdimos. Parece ser que, afortunadamente, desde el siglo v a.C. ha venido siendo así.

Referencias bibliográficas

- Esteban-Ortega, J., Planella-Ribera, J. y Romero-Pérez, C. (coords.) (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre. <https://bit.ly/3M37sWg>
- Han, B. C. (2021). *No cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Madrid:Taurus.
- Ihde, D. (2015): *Postfenomenología y tecnociencia. Conferencias en la Universidad de Pekín*.Madrid: Sello ArsGames.
- Krysinski, V. y Gómez-Moriana, A. (1982). El cuerpo en cuanto signo y su significación en el teatro moderno: de Evreïnoff y Craig a Artaud y Grotowski. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 7 (1), 19-37. <http://www.jstor.org/stable/27762196>
- López Antuñano, J. G. (2012). Teatro del siglo XXI. Presentación versus representación. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 140. <https://bit.ly/3axZGGN>
- López Pastor, V. M., García Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E., Monjas Aguado, R. y Rueda Cayón, M. (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos*, 2, 29-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i2.35103>
- Prados Megías, M. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>

Hacia una pedagogía ecosensible

MARINA PEDREÑO PLANA
MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Introducción

Los autores de esta ponencia reivindican de manera muy acertada la necesidad de caminar hacia una pedagogía sensible que contemple la relación entre el cuerpo y las cosas. La importancia de entender la educación como una acción corporeizada ha ido cobrando relevancia en los últimos años en contraposición a otra pedagogía que pone el foco de atención en la instrucción y en la eficacia de los procesos educativos. Esta pedagogía tecnológica que predomina en la actualidad presupone una visión homogeneizadora y aséptica sobre lo que concierne a la vida del educando y, por tanto, a su modo de habitar el espacio educativo (Martín-Alonso *et al.*, 2019). Esto tiene consecuencias para el modo de atender a la circunstancia del educando, así como para la relación educativa que se establece en el aula (Vila, 2019).

Desde hace algunos años se viene insistiendo en poner en valor otras esferas del desarrollo humano más allá de lo estrictamente racional o cognitivo (Garcés, 2020). Enfoques teóricos como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y los avances en la neurociencia, por poner algunos ejemplos, están suscitando nuevas líneas de interés para la investigación pedagógica. Por otro lado, desde una perspectiva más filosófica se reivindican otros modelos antropológicos que entiendan al ser humano ligado a lo corpóreo, a lo emotivo y al espacio social o comunitario y físico en el que vive. En este sentido, cobra especial interés la circunstancia del alumno en todos aquellos procesos que catalogamos como educativos. Así, el quehacer docente debe enraizarse en un aquí y ahora y en un contexto social determinado (Ortega y Romero, 2021).

Si entendemos que el contexto es vital en los procesos educativos, entonces es necesario incorporarlo considerando las relaciones que los sujetos establecen con el mismo y con los elementos que lo configuran. Ahora bien, actualmente nos situamos en un contexto de crisis medioambiental que requiere un tratamiento urgente desde muchas disciplinas, y entre ellas, como no puede ser de otra manera, desde la educación.

Bien sabemos que nuestro planeta está profundamente amenazado debido a las relaciones que el ser humano establece con la naturaleza, motivadas por un sistema de producción basado en el crecimiento ilimitado y la explotación de recursos naturales, tal y como lo evidencian numerosos estudios e informes técnicos (Grooten y Almond, 2018). Este sistema de producción se alimenta de una cultura basada en el consumo exacerbado de bienes y recursos con consecuencias para el equilibrio entre sociedad y biosfera (Bauman, 2013). De hecho, los esfuerzos por conciliar el desarrollo económico y el cuidado de la tierra no han sido efectivos, tal y como se recoge en el informe de Naciones Unidas (2018) sobre los objetivos de desarrollo sostenible.

Tan preocupante es esta situación que autores como Cardinale *et al.* (2012) califican este momento histórico como la era geológica del Antropoceno, aludiendo a la capacidad del ser humano para modificar las condiciones de vida de numerosas especies e, incluso, propiciar su extinción. Así, se demanda un nuevo paradigma que tome en consideración una relación sostenible entre el ser humano y la naturaleza (Steffen *et al.*, 2015).

Aunque en la ponencia no se aborda de manera explícita esta problemática, desde nuestro punto de vista, se expresan algunas cuestiones que ponen en valor la importancia de una pedagogía atenta a lo ecológico. Se apunta el interés de los estudios filosóficos contemporáneos por el cuerpo y sus relaciones con el mundo exterior, las repercusiones del neoliberalismo para la ecoesfera y el impacto del problema medioambiental y las biotecnologías en el plano ético. Asimismo, se plantean desde otras perspectivas cuestiones vinculadas a la ecología económica y a la ontología relacional y ecológica, así como a la antropología ecológica. Las ideas expuestas al respecto en la ponencia nos suscitan algunos interrogantes de los que pretendemos dar cuenta en el apartado posterior.

¿Hacia dónde avanzar en teoría de la educación con relación al trinomio cuerpo-cosas-educación?

El título de este apartado coincide con una interesante pregunta que los autores se hacen en la ponencia a la que va dirigida esta addenda.

Ella nos ha dado pie a plantearnos cuál es el papel que podría desempeñar la naturaleza (como espacio y como seres vivientes que la componen) en el diálogo relacional que establecen los seres humanos con las cosas. La perspectiva desde la que abordamos este planteamiento está más cargada de incertidumbres que de certezas, ya que nos preguntamos si el mundo animal y vegetal podría situarse en un lugar intermedio entre la entidad de las personas y de las cosas. Al respecto, consideramos que, desde un punto de vista biológico, los animales y las plantas son seres vivos con capacidad de interacción por lo que asumirlos como cosas podría resultar en exceso simplista. No obstante, es evidente que su capacidad de relación e interacción simbólica tampoco puede equipararse a la de los seres humanos, habida cuenta del mundo cultural que el hombre y la mujer han sabido crear y transmitir a lo largo de nuestra historia como especie. Teniendo en cuenta el impacto que la acción humana ha tenido sobre el medio ambiente, entendemos que una pedagogía sensible que reivindique la importancia del cuerpo en nuestro modo de habitar y relacionarnos ha de plantearse cuál es el espacio que ocupa el reino animal y vegetal en las interacciones que realizamos con el-otro (persona) y con lo-otro (cosa) así como cuál podría ser la diferencia en el modo de habitar espacios vivos e inertes.

A propósito de uno de los ejes en los que se articula la ponencia relativo a las relaciones corporeizadas entre cuerpo y cosas, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Pueden ser otros seres vivos (animales y plantas) tratados o asumidos como cuerpos? En tanto que seres vivientes, ¿con qué legitimidad los tratamos como cosas? En nuestras relaciones con otros seres vivos, ¿únicamente cabe hablar de yuxtaposición, reciprocidad o recursividad? ¿No es la relación de un niño con su mascota una relación corporeizada? ¿Podría este vínculo afectivo reducirse al mismo nivel que la relación con objetos inanimados? ¿Animales y plantas son corpóreos de igual modo?

También existen otros argumentos que nos generan algunas preguntas que no nos atrevemos a responder. Concretamente, cuando los autores reflexionan sobre la educación entendida como una acción de apertura al mundo que reposa, nos planteamos si pudiese resultar de interés para la educación corporeizada la manera de abordar nuestra relación con la naturaleza. Al respecto nos cuestionamos si puede condicionar el entorno vegetal y animal el modo estar y habitar el mundo y si pudiera darse un diálogo distinto con elementos naturales vivos e inanimados.

Relativo a las acepciones del término cuerpo que los autores refieren en la ponencia, consideramos que la primera de ellas vinculada a las propiedades sensibles y la segunda referida a la materia orgánica constituyente del cuerpo físico son extensibles al reino animal y vegetal

ya que la capacidad de causar y captar estímulos, así como la posesión de materia orgánica es compartida.

Por otro lado, nos resulta interesante recurrir a unos de los usos lingüísticos recogidos en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) y que retoman los autores en un momento de su ponencia. Concretamente, si el término *cosa* se refiere a un «objeto inanimado», ¿qué serían los animales y las plantas? Si no son personas ni tampoco objetos, ¿dónde los ubicamos? La concepción que asumamos sobre ellos, ¿tiene interés para el modo en que entramos en relación con la naturaleza?

En cuanto al problema ambiental como factor que incide en el reciente interés sobre lo material, nos cuestionamos cuál es el punto de vista desde el que se aborda: ¿Es una verdadera preocupación por el daño irreparable causado al medioambiente, tal y como reivindican entidades como WWF o Greenpeace y movimientos sociales como el veganismo? ¿O se debe al interés de un sistema económico capitalista por continuar explotando recursos naturales escasos para mejorar el bienestar de los países desarrollados?

En relación con la capacidad de influencia de las cosas que asumen los nuevos materialismos, nos preguntamos si podría ser en este plano de simetría agencial humano-cosa donde situaríamos al mundo animal o si podríamos considerar a las plantas como entidades semiinanimadas o cuasi sujetos. Este intento de dotar de vida a objetos inertes ¿podría suponer que estamos iniciando la salida de una visión antropocéntrica acerca de lo que nos rodea o que empezamos a considerar el mundo de los objetos de otro modo desde esta misma visión clásica?

Paralelamente, al respecto de los nuevas líneas de pensamiento que se abren a partir de los nuevos materialismos, particularmente en lo referente a los límites entre lo humano y lo no humano, así como la reinterpretación de las relaciones simbólicas que se establecen entre los distintos entes, cabría plantearse si en lugar de referirnos a las cosas como material con capacidad simbólica e interactiva pudiéramos asumir como cosas todo lo no humano, es decir, toda materia viva tanto en sentido biológico como simbólico. No obstante, en esta misma línea nos planteamos si este dualismo o argumento dicotómico conlleva de la misma forma un amago de dominio o superioridad de lo humano, en otras palabras, la visión antropocéntrica que precisamente tratan de superar los nuevos materialismos.

A modo de cierre

A pesar de que la lectura de esta ponencia nos haya despertado más reflexiones que argumentos teóricos que pudieran complementarla o

enriquecerla, entendemos que un acercamiento holístico o hermenéutico requiere introducir el componente medioambiental. Una pedagogía sensible necesariamente va a estar ubicada en un espacio y tiempo concretos y, por tanto, no puede obviar la perspectiva ecológica.

La urgencia de atender desde una perspectiva educativa a la problemática medioambiental nos empuja a la necesidad de abordar esta cuestión en los planteamientos pedagógicos emergentes como es el caso de las pedagogías de las cosas. Nos planteamos si es posible reconsiderar el cuerpo desde una perspectiva educativa sin hacerlo desde un enfoque ecológico en el que tenga cabida el entorno natural y artificial en el que los cuerpos y los procesos educativos se ubican.

Quizás merezca la pena reflexionar sobre la posibilidad de añadir al trinomio cuerpo-cosas-educación el espacio ecológico, el entorno natural y otros seres vivos no humanos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: FCE.
- Cardinale, B. J., Duffy, J. E., Gonzalez, A., Hooper, D. U., Perrings, C., Venail, P., Narwani, A., Mace, G. M., Tilman, D., Wardle, D. A., Kinzig, A. P., Daily, G. C., Loreau, M., Grace, J.B., Larigauderie, A., Srivastava, D. S. y Naeem, S. (2012). Biodiversity loss and its impact on humanity. *Nature*, 486 (7401), 59-67. <http://dx.doi.org/doi:10.1038/nature11148>.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Grooten, M. y Almond, R. E. A. (ed.) (2018). *Informe Planeta Vivo 2018: Apuntando más alto*. Gland: WWF. http://awsassets.wwf.es/downloads/resumen_informeplanetavivo_2018.pdf
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J.E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 103-122. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Naciones Unidas (2018). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- Ortega, P. y Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., De Vries, W., De Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. y Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a

changing planet. *Science*, 347 (6223), 736-747. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), 177-196. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>

Sin experiencia del mundo, ¿podrá la humanidad preservarse?¹

JUAN A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
Universidad de La Laguna

La humanidad y el mundo

La humanidad habita el mundo y es humanidad por el mundo mismo. Todo grupo humano habita un espacio, y en ese habitar hace del mundo, su mundo. Lo hace a través de sus interacciones, simbólicas o no, que afectan y modifican lo no humano, viviente o no. No todas las culturas humanas tienen el mismo poder sobre las cosas reales ni sobre las simbólicas (Bruner, 1987). Porque modificar el mundo no es sencillo y conlleva dedicación (tiempo, planificación, trabajo, conocimiento, técnicas y tecnología, sus aparatajes, etc.). Construir un refugio para una noche y construir un refugio para la eternidad son obras humanas, pero no son comparables en cuanto a dedicación. Habitar el mundo exige corporeidad, sentidos e intelecto.

Podríamos convenir que en el devenir de la humanidad la perspectiva que pone énfasis en lo intelectual ha ganado tiempo y espacio en la importante institución histórica y cultural que es la escuela. Prueba evidente de ello es la orientación escolar focalizada en el libro de texto que favorece el ensalzamiento del intelecto y el olvido del cuerpo. Hasta cierto punto, esa dinámica es consecuencia de los requerimientos del buen pensar, porque pensar es alejarse del mundo (Arendt, 2002). Que es justamente lo que se pide a un estudiante para concentrarse en la lectura, en las ideas. Eso no debería catalogarse como negativo. Aislarse

1. Este trabajo es parte de proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, titulado: «Individuo, naturaleza y sociedad: estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo xx» (PID2020-115282GA-I00).

para pensar el mundo y pensarse a sí mismo es una parte esencial del ser humano. Lo negativo, es no volver al mundo.

No volver al mundo de las cosas no humanas es, justamente, la tendencia de lo virtual. Cada día tenemos más constancia de que lo virtual va ganando peso en la construcción de las identidades y va colonizando nuestra cotidianeidad. Cada vez destinamos más tiempo a habitar el mundo virtual, que, si bien tiene un sustrato de cosa, es ante todo una cosa construida que encaja con nuestros sentidos. Ese mundo virtual recrea, como en las visitas virtuales de los museos, el mundo, o construye un mundo virtual con tintes reales. La reiterada vivencia de la réplica, y la ausencia de vivencia real, lleva a la aceptación de la realidad de la simulación vivida en pantalla. A pesar de que la simulación es en sí simulacro y no en pocas ocasiones falaz, pero no importa, porque la persona que la vive carece de experiencias sensoriales reales.

La escuela no es ajena a ese cambio hacia el espacio virtual. La realidad de la escuela es cada día más la de una escuela de libros online, de *meets*, etc., administrada a través de plataformas online para las notas, la comunicación (del profesorado hacia la familia), la formación docente, etc. Además, una escuela de diversión online en los tiempos muertos del aula y en los recreos, gracias a la versatilidad de uso de los dispositivos digitales de los estudiantes. El cambio es de tal envergadura que los estudiantes viven cada vez más en lo virtual, es allí donde se relacionan (bien o mal, como muestra el aumento constante del *ciberbullying*) y acontece lo relevante. Un mundo virtual eminentemente visual y sonoro. Mundo pasajero, de la inmediatez y, en lo profundo, de apariencia. Un mundo absorto en el mirar y rápidamente comentar y que, justamente, no permite el retirarse a pensar. Sin ánimo derrotista, parece que lo virtual es ya una herramienta manipuladora (Ilich, 2012).

El umbral del mundo

La capacidad de la humanidad para crear mundos culturales parece ilimitada. La diversidad cultural humana es exuberante. Tómese, por ejemplo, como evidencia la cantidad de lenguas que nombran, al tiempo que cambian, el mundo social y natural. Pero esa diversidad, además de estar en peligro, no es omnipotente. La cultura está ligada al mundo natural que es su sustento. La corporeidad humana exige un entorno que permita su supervivencia. La cultura cambia ese entorno, lo humaniza de forma que facilita la existencia del humano. Es una ensoñación pensar que en una sociedad tecnologizada ese vínculo entre entorno y humanidad puede ser superado de forma que lo no humano termine siendo indiferente para lo humano.

Así, el mundo humano, su cultura, tiene el límite que impone la naturaleza. Al igual que ocurre con el resto de los seres vivos del planeta. La diferencia con otros seres vivos no son las consecuencias que la acción humana puede tener sobre el mundo (recordemos que el oxígeno apareció como resultado de la vida en el planeta), estriba en la capacidad de modificar el límite interviniendo en el mundo natural y social y en la comprensión de esa capacidad y sus consecuencias. Ahora, con la aceptación del Antropoceno, empezamos a entender que el umbral de tolerancia planetaria se ha roto y que la naturaleza ya no será la misma porque ha perdido su capacidad de recuperación. Así, la cosa (entre ellas el clima) y la cosa viviente no humana incapaces de sublevarse, en el sentido humano, se han roto. Y toda la simbología y artefactos humanos son incapaces de arreglar el desastre, porque la humanidad no puede igualar la creación de la evolución en la Tierra de la que es parte. Su acción más beneficiosa era y es el cuidado y protección de lo ambiental, al igual que lo es el cuidado de sus congéneres.

El umbral del ser humano

No es difícil aceptar que una vez que la humanidad se percató de que podía dejar una huella duradera en su entorno, se activaron, en diversas culturas, procedimientos de cuidado vinculados a los saberes tradicionales y a lo que se muestra como evidente ante el sentido común. De forma que el cuidado de lo natural fue pasando de generación en generación, porque el cuidado de esas cosas, esos bienes, se unía a la prosperidad de cada cultura. Al igual que pasa de generación en generación las nociones del cuidado a otros seres humanos.

En ese vínculo entre comunidad humana y cosas, la capacidad para percibir el mundo más allá de –pero encadenado a– lo perceptible es esencial. La capacidad de pensar en el mundo desde el mundo permite a la humanidad intervenir en su entorno natural y social. La obviedad de conocer el mundo para actuar es lo que permite que todos entendamos que la estupidez del personaje de *La gallina de los huevos de oro*. La avaricia le hace perder la conexión con la realidad. Desde hace tiempo, la ciencia ha favorecido una profundización en esa conexión con la realidad permitiendo ir más allá de lo evidente y lo directamente perceptible. Gracias a esa labor, la ciencia ha establecido la relación entre el cambio climático y la actividad humana. No solo esto, sino que en contextos de incertidumbre ha previsto los escenarios climáticos futuros, nada halagüeños, y sus consecuencias (IPCC, 2020).

La educación de este mundo

La educación es necesariamente una educación en y desde las cosas, humanas y no humanas, pasadas y presentes, pero con vocación de educar a la persona del futuro. En ese sentido, la educación es educación de su mundo, humano y no humano, o es fraude. En este último apartado no vamos a indagar sobre cómo encaja el mundo de las cosas en la educación, sino cómo, para no ser fraude, debería encajar. Lo primero es reclamar el equilibrio entre el intelecto y la experiencia sensible. Debemos reconocer que cada uno de nosotros es un todo, en el que reconocemos partes, pero partes de una unidad única, emergente, pero semejante a otras. Para cada persona, la educación debería ser el proceso de crecimiento, pero también de desarrollo, que se inicia con el nacimiento y concluye con la muerte y que permite construirse como ser humano. En ese proceso educativo sería reprochable ocuparse solo del intelecto, pero también lo sería ocuparse solo de lo sensible.

En segundo lugar, reclamar la materialidad. Lo material forma parte de nuestra educación, pero de una forma silenciosa. En primer lugar, el cuerpo no es discernible del sujeto, no es la cosa que habita el espíritu. El sujeto todo, transita en lo social y en los diferentes contextos educativos. La dimensión corpórea entra, con el sujeto, en la educación y en la escuela. Así que toca ocuparse más de esa faceta del ser en los contextos educativos. Sobre todo, porque por desgracia, el cuerpo, su disfrute y cuidado son codiciados por una industria tan poderosa que ha logrado someter a las personas a patrones de belleza y acicalamiento que, aparte de discutibles, suponen pingües beneficios y profundos sufrimientos personales y sociales. En el mismo sentido, las cosas del mundo, las no humanas, no son algo distante, son nuestro entorno en el más puro sentido sistémico, y son el sustento de nuestro ser individual y social. No hay sociedad humana sin entorno. Por eso, y por la asimetría de conocimiento y poder que nos concede el pensamiento, estamos obligados a que la naturaleza entendida como bienes naturales entre de lleno en la educación y, por supuesto en la escuela. La diferencia entre materia prima y bien natural es casi equiparable a la de esclavo y hombre. Lograr ese cambio va a suponer trabajar con todo nuestro ser, intelecto y cuerpo.

Por último, cabe reclamar lo no virtual. En la sociedad actual la virtualidad está presente por doquier. Los humanos pasamos cada vez más en un mundo virtual, sobre todo los más jóvenes. Es una construcción irreal de la sociedad que aleja a las personas del mundo real, el de su sociedad, y natural. Les aleja, porque habitar el mundo virtual lleva tiempo. Y si bien es cierto que el tiempo por vivir es un enigma, no lo es que el día terráqueo tiene 24 horas. Se puede transitar en mundos diferentes, pero el tiempo transcurre. Por eso, el mundo virtual es una

construcción con consecuencias que encierran enormes retos. Cómo vamos a cuidar y proteger un mundo que no habitamos, que nos es ajeno. Sin experiencias del mundo real y natural, cómo podrá la humanidad apreciarlo o estimarlo. Podría pensarse que, mejorando las simulaciones, pero para qué si tenemos el original. Parece mejor solución esforzarnos por estar presentes en el mundo real, percibiendo las cosas, no su representación digital. Si no lo hacemos, con el andar de los tiempos, no nos debería sorprender que los jóvenes sabrán sembrar y cortar árboles, construir casas, arreglar cosas, etc., pero en el mundo virtual. Alguien, o algo, tendrá que ocuparse de mantener activa esa virtualidad que lo abarca todo y cuyo soporte es lo real.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Illich, I. (2012). *La convivencialidad*. Barcelona: Virus.
- IPCC (2020). *Global warming of 1.5°C*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/06/SR15_Full_Report_High_Res.pdf

BLOQUE III

La materialidad de lo digital en educación¹

ALBERTO SÁNCHEZ-ROJO
Universidad Complutense de Madrid

JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

JUDITH MARTÍN-LUCAS
Universidad de Salamanca

Introducción

«Los dioses deben estar locos», eso pensaba el protagonista de la película que, con este título, se estrenó hace ya más de cuarenta años cosechando un gran éxito a nivel mundial (Uys, 1980). Esta película, a pesar de ser una comedia en apariencia bastante superficial, esconde una profunda enseñanza que este seminario y, en particular esta ponencia, pretende recuperar. De una forma bastante cómica, lo que aquí se nos muestra es el poder de las cosas y la importancia de su mayor o menor complejidad, pues, cuanto más complejas son, menos las podemos controlar y más peligrosa se hace una posible dependencia de ellas. La película comienza mostrándonos la apacible vida de una tribu de bosquimanos en el desierto del Kalahari que cuenta con todo lo necesario para sobrevivir e incluso para llevar una vida feliz y buena. Viven de lo que les da la naturaleza y, habiendo para todos, colaboran unos con otros sin conflictos ni problemas de convivencia. Todo esto cambia en el mismo momento en el que una botella vacía de Coca-Cola cae del cielo cerca de su campamento. Los diferentes miembros de la tribu descubren múltiples usos que puede tener la botella. Con ella se puede hacer música, es más útil que el hueso como herramienta para estirar pieles y tiene distintas funcionalidades prácticas en la preparación de

1. En la preparación de esta ponencia ha sido de gran apoyo el trabajo realizado en el marco del Proyecto de I+D+i «CONNECT-ID La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital», financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref. PGC2018-097884-B-I00).

alimentos. De repente, todos quieren usarla para sus tareas; esa cosa, por un lado, tan simple y, por otro lado, tan práctica, cambia por completo su tranquila y pacífica vida comunitaria. Los conflictos empiezan a aparecer; por primera vez surge en ellos una voluntad de posesión y de satisfacción de los deseos individuales por encima del bien común, la ayuda mutua y la colaboración. Tras verse dañados distintos miembros de la tribu por culpa de la botella, Xi, uno de los miembros de la tribu, cree con certeza que los dioses deben haberse vuelto locos para enviarles un objeto tan maligno y decide irse al fin del mundo para deshacerse de él y que no pueda hacer más daño a los suyos. Como contraste con la tribu de bosquimanos, vemos seguidamente el mucho más complejo mundo de las ciudades, gobernado por máquinas cada vez más autónomas y eficaces cuyo uso generalizado impone tiempos y espacios susceptibles de ser medidos y cronometrados. Algunos de estos objetos ya se pueden ver en el desierto del Kalahari, como las armas de fuego o los coches que a lo largo de la película se rompen y se estropean, dando cuenta de la indefensión de los seres humanos que dependen de ellas. Quizá no los dioses, sino los seres humanos, como creadores, sean los que se han vuelto locos a la hora de crear aparatos tan complejos que llegan a superarlos a ellos mismos en muchos aspectos, hasta poder llegar a hacer sentir vergüenza a quien se detenga a observarlos, por el hecho de ser los aparatos tan perfectos y por depender los seres humanos tanto de ellos.

Este sentimiento de inferioridad frente a las máquinas es precisamente el que sintió el filósofo Theodor Adorno asistiendo en 1942 a una exposición técnica en California y que Günter Anders recogió en sus diarios dándole el nombre de «vergüenza prometeica» y acuñando la noción de desfase prometeico. Según él,

T. se avergüenza de haber llegado a ser en vez de haber sido hecho, o sea, por el hecho de que, a diferencia de los productos impecables y calculados hasta el último detalle, debe su existencia al proceso ciego y no calculado, extremadamente arcaico de la procreación y el nacimiento. Su vergüenza consiste, pues, en ese *natum esse*,² en su nacimiento bajo, que él considera «ordinario» [...] porque es *nacimiento*. (Anders, 2002, p. 40)

Trás quedaba el orgullo creador del genio imperante en el siglo XIX, donde los humanos hacían grandes cosas, pero en ningún caso tan complejas como para superarlos y acabar siendo más perfectas. El orgullo ahora se transformaba, por un lado, en vergüenza y, por otro lado,

2. Salvo que se indique lo contrario, la letra cursiva en citas textuales no será introducida por nosotros, sino que así se encontrará en el documento original del que se haya tomado la referencia.

en obstinación obsesiva por conseguir que la superioridad de la máquina no fuese realmente cierta. Continuaba este autor en su diario:

Ante ese trasfondo trastornado, hay que ver el deseo del hombre actual de llegar a ser un *selfmade man*, un producto: él quiere hacerse a sí mismo no porque no soporte ya nada de lo que no ha sido hecho por él mismo, sino porque tampoco quiere ser nada no hecho. No porque le indigne ser hecho por otro (Dios, los dioses, la naturaleza), sino porque no es hecho y, en cuanto no hecho, está sometido a todos sus productos fabricados. (Ibíd. p. 41)

El ser humano se veía sometido a sus productos y era fundamental buscar una manera de construirse, de hacerse, igual que se crea un objeto, a fin de verse realmente libre y liberado; solo por sí mismo determinado.

Esto es precisamente lo que han aportado las TIC y el ciberespacio. Han habilitado un espacio intangible, aparentemente inmaterial y por ello sumamente flexible, en el que el individuo tiene múltiples opciones con las que, supuestamente sin resistencias intrínsecas, puede experimentar e ir desarrollando su identidad a voluntad (Muñoz-Rodríguez *et al.*, 2021). Por fin parece posible no estar sometido, sino verse libre para ser y estar de la manera que uno desea. Esto que de una manera tan clara puede observarse en la educación informal está cada vez más presente también en la educación formal, a pesar de la existencia de ciertas voces críticas que apuestan por escuelas donde lo sólido, lo tangible y lo manipulable tenga una función primordial dentro del desarrollo escolar frente a lo digital (L'Ecuyer, 2021).

El elemento «inmaterial», de acuerdo con los parámetros clásicos de inmaterialidad, ha ido paulatinamente ganando más espacio en los procesos educativos dentro y fuera del aula. De esta forma, se ha configurado una educación tal donde, pedagógicamente, los elementos aparentemente inmateriales llegan a ser más poderosos que aquellos tradicionalmente materiales. La idea más extendida es que cuanto más inmaterial parece un recurso, más «poder» pedagógico tiene debido a que más posibilidades de acción y menos resistencias presenta. El elemento «inmaterial» va cobrando más «espacio», de tal forma que esa «inmaterialidad» se supone que sirve, principalmente, para expandir, agrandar o enriquecer el espacio donde se educa y se aprende.

Este trabajo pretende mostrar que esta inmaterialidad que se le supone a lo digital no es en el fondo tal, sino que estamos ante un nuevo concepto de materialidad que modifica toda nuestra realidad y ante el que la pedagogía, y en particular, la teoría de la educación, tiene una importante responsabilidad. Esta última debe hacerse cargo de analizarlo, porque, inercialmente, esta materialidad ya está educando

y determinando, de modo que se hace imprescindible, en primer lugar, detectar su existencia; esto es, situar correctamente el foco, para poder, a continuación, de algún modo, pedagogizarla. Hasta ahora, el campo de la educación ha observado, de manera generalizada, lo digital con lentes analógicas, lo que ha hecho que haya sido asimilado sin apenas ser educativa y pedagógicamente cuestionado. Aquí queremos fundamentalmente poner remedio a esto. Así pues, con el fin de cumplir con el objetivo planteado, en primer lugar, mostraremos hasta qué punto es humana y pedagógicamente esencial lo material, describiremos el proceso de cambio de realidad que se ha producido en los últimos años hacia lo supuestamente inmaterial y qué consecuencias ha tenido esto, y señalaremos cuál ha sido el papel de la pedagogía al respecto. En segundo lugar, nos ocuparemos de analizar la materialidad de lo digital, un concepto que modifica en gran medida la idea clásica de materialidad, pero que sin duda encaja mejor con nuestra realidad digital. Finalmente, en un último apartado dedicado exclusivamente a la educación, veremos cómo nos encontramos actualmente y qué pasos deberíamos seguir si lo que deseamos es una pedagogía no solo adaptada a nuestra realidad sino capaz de mejorarla de forma humana.

Mundo digital, desmaterialización y educación: la reducción de la pedagogía a materia limitante

Afirmaba el filósofo alemán Martin Heidegger (2001, p. 107) que «al habitar llegamos [...] solamente por medio del construir»; es decir, la manipulación del espacio con nuestras propias manos es lo que nos permite precisamente apropiárnoslo, hacerlo nuestro y, consecuentemente, apto para que podamos establecernos y echar raíces en él. De acuerdo con su planteamiento, es así como el ser humano humaniza los espacios, convirtiéndolos en lugares; es decir, dotándolos de habitabilidad. La estructura, la decoración, la disposición de las cosas que albergarán o no estos espacios los convierten en templos, en refugios que manifiestan determinada manera de ser en el mundo, ya sea atendiendo a una comunidad –si hablamos de lugares construidos con el objeto de ser compartidos, como una iglesia, un ayuntamiento o un colegio–, ya sea atendiendo a cada individuo en su singularidad –si nos referimos lugares más personales, como puede ser un despacho o una habitación propia–.

Ahora bien, esto no quiere decir –continuaba Heidegger en su argumentación– que habitemos «porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida en que habitamos, es decir,

en cuanto somos los que habitan» (Ibíd. p. 110), pues está, según él, en la condición misma del ser humano, dotar al mundo de habitabilidad. No es el acto de la construcción, por tanto, el que hace habitable un espacio, sino más bien, el carácter de sus constructores que, si respetan su condición humana, no serán simplemente seres que están en el mundo para (sobre)vivir en él, sino fundamentalmente para habitarlo. La construcción, para Heidegger, debía ir acompañada necesariamente del propósito de habitabilidad, ya que solo de esta manera podría aquella adquirir un significado más allá de la mera modificación formal del espacio. La habitabilidad provee a los espacios, por tanto, de materialidad humana, y es que «los mortales *son*; esto quiere decir: habitando aguantan espacios sobre el fundamento de su residencia cabe cosas y lugares» (Ibíd., p. 116). Estos últimos inevitablemente aportarán numerosa información sobre quiénes y cómo son estos mortales, pero no por cómo son los lugares sin más, sino por nuestro modo de pensarlos y de pensarnos a nosotros mismos de manera inseparable de ellos. Es esto lo que determina que sean «construir y pensar [...], cada uno a su manera, ineludibles para el habitar» (Ibíd., p. 119).

El hecho de que humanizar el mundo pase por hacer del espacio un lugar puede rastrearse hasta los orígenes mismos de la especie. Las pinturas rupestres son buena muestra de ello. Asimismo, es por esta razón por la que la noción de lugar ha ocupado siempre un lugar importante dentro del campo de la filosofía, al menos en aquella de tradición occidental (Casey, 1998). Los antiguos y los medievales se sentían incluso aterrados por la posibilidad del vacío, de la ausencia de espacio, de una nada no susceptible de ser habitada y, por tanto, tampoco humanizada. Ahora bien, el auge de la modernidad acabará con ese miedo, dará cabida a la posibilidad de considerar el tiempo y el espacio de manera independiente a nuestra condición de seres humanos y, de esta forma, irá rebajando poco a poco la importancia de la noción de lugar. Sostiene Casey (1993, p. 113) que «en la era Moderna hemos aceptado e incorporado espacio y tiempo en su objetividad e (in)diferencia. [...]. Calculamos y nos movemos a rápidas velocidades en el tiempo y en el espacio, pero no vivimos en esos parámetros abstractos, sino que somos desplazados³ en y por ellos». La posibilidad de considerar de manera exclusivamente abstracta tanto el tiempo como el espacio –es decir, de entenderlos como elementos susceptibles de distintos cálculos, pero no supeditados ya a tradición o memoria cultural alguna– permitirá que, con el paso de los años, lleguen a surgir

3. En la versión original en inglés utiliza el término *displaced*. Esto permite un juego de palabras a partir de la palabra *place*, cuyo significado es precisamente «lugar», que se pierde al traducirlo al castellano. La consideración del espacio como mero objeto de cálculo nos deja, para según el autor, fuera de lugar, sin lugar.

espacios que los seres humanos ocupen, pero que ya no puedan contar con la calificación de lugar.

Al respecto es interesante el trabajo del antropólogo francés Marc Augé, quien en los años noventa del siglo pasado acuñó el concepto de no-lugar. Según este autor, «si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no-lugar» (Augé, 1993, p. 83). Ejemplos de no-lugar serían, según él, «las vías aéreas, ferroviarias, las autopistas y los habitáculos móviles llamados medios de transporte (aviones, trenes, automóviles), los aeropuertos y las estaciones ferroviarias, las estaciones aeroespaciales, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo, los supermercados» (Ibíd., p. 85) y, podríamos añadir, todo espacio que ocupemos y en el que sea imposible que nadie pueda echar raíces ni ver reflejada su identidad. En los medios de transporte no somos más que pasajeros; en los hoteles, huéspedes; en los parques de recreo, visitantes, y en los supermercados, clientes o consumidores. Somos meramente un número, cuyo cómputo final ayudará a planificar horarios, promociones y demás estrategias que adapten lo mejor posible la oferta a la demanda, pero verdaderamente dentro de estos espacios no somos nadie. Somos simplemente usuarios. Es totalmente indiferente dónde estén el parque de recreo, el supermercado o el hotel concretos que ocupemos. Nada en esencia distingue un supermercado de Madrid de uno de Nueva Delhi o de Nueva York, y esto no es simple consecuencia de la globalización, sino de la posibilidad de entender el tiempo y el espacio de aquella manera exclusivamente abstracta que introdujo la modernidad.

Hasta no hace mucho era posible escapar del vacío al que parecía condenar un no-lugar encontrando refugio en espacios de uso más personal. Una casa, un despacho o una habitación propia eran a la fuerza lugares con una temporalidad propia, particular y, por tanto, no cuantificable en horas, minutos y segundos. Sus dueños se ocupaban de dejar ciertas huellas, más o menos visibles, que permitían que esos espacios reflejasen determinada identidad. Hoy en día, con el auge del mundo digital, lo que nos importa, lo que nos define y nos determina como seres humanos con una identidad concreta solemos situarlo en la red, y no fuera de esta. Así pues, las casas, los despachos y las habitaciones propias tienden paulatinamente a estar desprovistas de elementos materiales de carácter personal y, por lo tanto, a parecerse cada vez más, hasta el punto de que muchas habitaciones propias podrían llegar a ser consideradas actualmente como un no-lugar (Sánchez-Rojo, 2019). Así, la red y, de manera especial, las TIC no han hecho sino continuar un proceso que viene de muy atrás y que consiste aparentemente en la deshumanización del espacio material y la diversidad temporal, reducidos a elementos cuantificables fáciles de manipular

(Geißler, 2002). Observamos, por lo tanto, una desmaterialización del espacio que lleva aparejada una aceleración generalizada de los tiempos, pues la flexibilidad del espacio inmaterial permite imponer determinados tiempos sin hallar ningún obstáculo o resistencia (García-Gutiérrez, 2015). Esto hace del espacio un elemento adaptable a cualquier imprevisto o necesidad; precisamente los valores que definen de nuestro contexto socioeconómico actual.

Tal y como hemos indicado, hace ya bastante tiempo que muchos espacios pueden ser calificados de no-lugar; sin embargo, incluso estos podían llegar a tener cierto atisbo de lugar gracias a las cosas que podían albergar en su interior. Pósteres con las fotos de empleados y clientes habituales del supermercado en la pared o una caja registradora rodeada de adornos y amuletos propios de los empleados que la usaban podían dotar a aquel espacio de un carácter especial, de una historia, aunque apenas fuese parcialmente observable, de la relación con el mundo de las personas que iban allí a comprar y a trabajar. Hoy en día quizá podamos encontrar algún sitio que conserve este tipo de detalles, pero sin duda no es lo más corriente, pues la tendencia está, como hemos apuntado más arriba, en que lo personal tenga un carácter fundamentalmente digital. Lo importante lo guardamos en la nube, porque, a través de ciertas garantías que nos ofrece la red, creemos tener la seguridad de que no lo vamos a perder, de que no se va a deteriorar ni a romper, de que realmente lo podemos indefinidamente proteger. Y es que las cosas materiales, aparentemente, a diferencia de las que están en la red, ofrecen cierta resistencia que, al igual que ocurría con los lugares, hace que no puedan ser manipuladas de cualquier forma.

Tal y como afirma Alba Rico (2010, p. 60), «cosa es todo aquello que se rompe y que tarde o temprano no se puede ya recomponer; todo lo que está desprotegido, todo lo que requiere cuidados, todo lo que se vuelve irremplazable con el paso del tiempo y cuya ausencia, por eso mismo, deja una especie de cosa intangible y triste en su lugar». Los objetos digitales son difíciles de romper. Ciertamente es que un virus informático puede llegar a destruirlos, pero también lo es que, con determinadas herramientas, podrían ser recuperables incluso bajo la misma forma que tenían antes de desaparecer. Tienen la posibilidad de durar eternamente, así como de ser modificados de incalculables formas. De hecho, no podemos determinar hasta qué punto pueden modificarse, a diferencia de lo que ocurre con las cosas tangibles, cuya composición material ya impone un freno natural a determinados cambios. A su vez, para proteger los objetos digitales necesitamos tener cierto conocimiento y control del funcionamiento de la red, pero nuestro cuidado, a diferencia de lo que ocurre con las cosas tangibles, solo de manera indirecta se cimenta sobre ellos. Es por estas razones entre otras por las que a los objetos digitales, ya en sus primeras manifestaciones en los orde-

nadores de finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo xx, el filósofo alemán Vilém Flusser les dio el calificativo de *no-cosas*, término que ha sido recientemente recuperado por el también filósofo alemán de origen coreano Byung-Chul Han para dar nombre a uno de sus libros más recientes en el que recupera y profundiza el planteamiento del Flusser a la luz de nuestro contexto hiperconectado actual (Han, 2021).

En su reflexión sobre los primeros ordenadores personales, Flusser (2002, p. 105) sostenía que «nuestro interés existencial se [había desplazado] de las cosas a las informaciones. Cada vez [nos interesaba] menos –decía– poseer cosas y, cada vez más, consumir informaciones». Y esto no solamente afectaba a los nuevos objetos que surgían y que él definía como informaciones separadas de toda materialidad tangible o no-cosas, sino también en las cosas tangibles que permanecían, las cuales terminaban reducidas a trastos, es decir, a objetos hechos para ser consumidos, pero no para perdurar. Lo sustancial en nuestras vidas se trasladaba de las cosas y espacios susceptibles de ser manipulados y poseídos o apropiados, a las informaciones, que más que manipulación y posesión o apropiación, lo que requerían era acceso. De esta forma, afirmaba él que «las manos [se habían] vuelto innecesarias. Pero no las yemas de los dedos. [...] Las yemas de los dedos – continuaba – son órganos de la elección, de la decisión. El ser humano se emancipa del trabajo para poder elegir y decidir» (Ibíd., pp. 111-112). Lo importante para el ser humano no estaría ya focalizado, por tanto, en el hacer, sino más bien en el optar. Se trataba de tener muchas posibilidades y de poder elegir entre ellas, más que de tener menos, pero realmente propias.

Tal y como afirma Han (2021, p. 26), «las cosas queridas suponen un *vínculo* libidinal intenso. En la actualidad no queremos atarnos a las cosas ni a las personas. Los vínculos son inoportunos. Restan posibilidades a la experiencia, es decir, a la *libertad en sentido consumista*». Esto es así, sobre todo, desde que la red nos acompaña a todas partes gracias a la aparición y popularización del *smartphone*. En nuestra vida cotidiana no dejamos de recibir estímulos a través de la red que exigen de nosotros una respuesta inmediata; vienen con nosotros a todas partes y no nos dejan tiempo alguno para el detenimiento. La información fluye en grandes cantidades constantemente y reclama nuestra atención, así como nuestra decisión y selección cuando alcanza tal volumen que ya no podemos procesarla toda. Ahora bien, si podemos elegir, es porque la sensación que nos transmite la red es que todo está ahí para nosotros. «La pantalla compensa la *negatividad de lo otro, de lo no disponible*. Generaliza la *compulsión háptica* de tenerlo todo a nuestra disposición» (Ibíd., p. 35). El lema de la red es: «Si quieres, puedes», por este motivo tendemos a vivir haciendo cálculos, en función de expectativas que nos hemos marcado y con el objetivo de poder responder a todo lo que

deseamos, ya que la red nos forma para pensar que todos nuestros deseos pueden satisfacerse y que, si tenemos que esperar, será mejor si podemos preverlo, calcularlo, anticiparlo y, en la medida de lo posible, evitarlo. La incertidumbre o la imposibilidad a las que a veces nos condenaba la materialidad física del mundo predigital son hoy difíciles de soportar porque nos condenan a una temporalidad y espacialidad no abstractas sino concretas e imposibles de calcular. Acostumbrados a los cálculos, raramente podemos tolerar, por tanto, la pausa, el deteni-miento y la paciencia implicadas en todo acto de espera incierta, o en todo resultado de fracaso, sin que eso desemboque en frustración o bloqueo; siendo estas situaciones, a pesar de todo, bastante probables en un mundo sumamente flexible y abierto como aquel en el que estamos viviendo (Sánchez-Rojo, 2022).

En nuestra realidad, dominada por lo digital, una vida con amplias posibilidades y con los menores límites posibles a la hora de actualizarlas constituyen el ideal al que, en principio, cualquiera aspira. No obstante, el hecho de crecer en un mundo sin límites puede llegar a ser educativamente peligroso (Reyero y Gil Cantero, 2019). En el campo educativo tradicionalmente hemos asumido que...

...los espacios, entendidos como interrogantes, demandan a la pedagogía que busque respuestas a su forma de ser, de estar, de manifestarse en los procesos educativos, analizándolos en su estado puro, primario, básico, desde esa vertiente cotidiana que presentan, pues es, a fin de cuentas, desde donde tienen sentido y encuentran explicación dentro de los procesos y fenómenos educativos. (García del Dujo y Muñoz-Rodríguez, 2004, p. 260)

Sin embargo, ¿qué puede hacer la pedagogía cuando hablamos de un espacio desmaterializado como el ciberespacio? ¿Qué puede ofrecer la pedagogía allí donde no hay paredes, puertas y ventanas delimitadas, donde no hay cosas concretas, sino informaciones cuya forma de aparición parece ilimitada? Esta carencia de límites puede afectarnos negativamente de múltiples formas: si no ponemos freno al volumen de información que recibimos, puede verse perjudicada nuestra capacidad de concentración (Carr, 2010); el uso continuado de determinadas aplicaciones puede acabar generándonos adicción (Peris *et al.*, 2018); la información recibida, ilimitadamente modificable y tergiversable, puede llegar a engañarnos si no aprendemos a analizarla con algo de rigor (Thoilliez, 2021); la apertura y transparencia que sustenta la red, puede tener como consecuencia una publicidad ilimitada que acabe con la posibilidad de una vida realmente privada (Fast y Jago, 2020), y el hecho de no tener a los otros presentes físicamente, unido a la opción del anonimato que permite la red, facilita el ejercicio acciones inmorales contra otros que pueden suponer un daño mayor que si se lle-

vasen a cabo en un contexto físico, pues no ver el sufrimiento del otro conlleva claramente una menor resistencia para quien ejerce la agresión (Pérez *et al.*, 2013).

Si prestamos atención a todas estas consecuencias negativas señaladas, nos daremos fácilmente cuenta de que todas ellas guardan un punto en común; a saber, el problema de base parece ser siempre una cuestión de limitación. El mundo tangible, material, imponía ciertos límites de manera natural que un mundo desmaterializado, sin forma definida y, por tanto, con absoluta flexibilidad, no puede conservar. Para muchos expertos, las TIC, al romper los límites del espacio y del tiempo, no hicieron sino optimizar nuestras vidas dando lugar a un modelo de humanidad aumentada (Reig, 2012), pero nada en ellas cambiaba, simplemente las opciones y oportunidades se multiplicaban y se ampliaban. Los puntos positivos eran muchos y los negativos podían evitarse simplemente estableciendo ciertos límites en los que los usuarios debían ser formados. Ese fue el papel otorgado a la pedagogía, que sería la disciplina centrada en estudiar, elaborar y difundir guías de buenas prácticas para unos medios que han tendido a ser considerados como neutrales. No obstante, ya Tim Berners-Lee, creador de la World Wide Web, sostenía en 1991, cuando presentaba el producto que había creado, que no se trataba simplemente de un medio (Berners-Lee, 2000). La World Wide Web venía a revolucionar nuestra manera de ser y de estar en el mundo determinando de algún modo nuestros comportamientos, independientemente del uso que fuésemos a hacer de ella. Esto nos conduce a plantearnos que, al contrario de lo que posiblemente por inercia pudiésemos pensar, las TIC y el ciberespacio no tienen un carácter neutral, sino que exigen ciertas maneras de ser y de estar. Así pues, no resulta descabellado poner sobre el tapete la hipótesis de que quizá hayamos estado atrapados en el ámbito analógico a la hora de observar lo digital y señalando lo que nos parecía un claro proceso de desmaterialización, cuando estábamos ante un mundo con unos parámetros totalmente diferentes que nos situaban ante un nuevo concepto de materialidad. Desarrollaremos esta hipótesis en el siguiente apartado, dedicado al análisis y descripción de lo que algunos autores han dado a llamar materialidad de lo digital.

Un cambio de perspectiva a la hora de afrontar nuestra realidad actual: *mundo onlife* y materialidad de lo digital

Como hemos mostrado anteriormente, el discurso dominante en la mayoría de los campos de conocimiento, y también en el educativo, ha

estado fundamentalmente centrado en justificar lo digital como un reino incorpóreo y carente de materia que, precisamente por ello, había externamente que limitar. La herencia cartesiana nos ha hecho entender la materialidad exclusivamente en términos de tangibilidad, y así la hemos visibilizado y entendido en el orden simbólico y social. Es decir, los objetos que poseen tangibilidad son materiales, son cosas que se pueden tocar. Por el contrario, aquello que no podemos tocar y que no está hecho de un material tangible, no sería cosa material. Así, por ejemplo, los datos no serían entidades materiales porque no pueden tocarse, mientras que el papel donde están impresos, o la pantalla que los muestra sí lo serían, debido a que sí pueden tocarse. Esta distinción ha sido tradicionalmente considerada como sumamente importante en prácticamente todos los ámbitos (Leonardi, 2010). En el campo educativo ha sido asumida de manera generalizada, entendiendo que lo digital nos expulsa del campo de la materia, no pudiendo, por un lado, denominar cosas a aquello con lo que nos topamos en el ciberespacio y viéndonos, por otro, obligados a la hora de participar en él a dejar de lado nuestro cuerpo, ya que se supone que movernos en el mundo digital no implica movernos físicamente; no demanda hacer cosas *in situ*. Lo digital, como ya hemos apuntado, se concibe frecuentemente como algo que nos libera de los límites espaciotemporales permitiéndonos ampliar nuestras capacidades y considerar que materia y cuerpo han dejado de ser relevantes (Gourlay, 2021).

No obstante, desde hace algunos años, la literatura científica ha empezado a plantearse que quizá no estemos ante una desmaterialización y descorporeización del mundo, sino más bien ante nuevas formas de ser cuerpo y de crear cosas. Esta preocupación por la posibilidad de una nueva materialidad ha aparecido principalmente en campos como la filosofía (DeLanda, 1996; Latour, 2005; 2007), la antropología (Horst y Miller, 2012; Pink *et al.*, 2016), la física (Popescu, 2007), la arquitectura (Gronda, 2019; Haskell, 2016; Rosenberg, 2006) o el arte y diseño (Bratteting, 2010; Preious-Cooney, 2019). Todas estas investigaciones coinciden en afirmar que en lo digital también hay materialidad. Lo digital no solo nos permite, por tanto, ampliar nuestras capacidades instrumentales trasladando el potencial de las pantallas al mundo de las cosas tangibles (Rosenberg, 2006), sino que también alberga cosas que en sí mismas demandan de los seres humanos acciones y comportamientos concretos.

A lo largo de toda la historia de la humanidad, nuestra especie ha ido reconfigurándose en función de la tecnología que iba desarrollándose y prevaleciendo en cada momento. Así pues, podríamos afirmar que, independientemente de sus características particulares, toda cultura es cultura material (Ong, 1983). Con la tecnología digital está sucediendo, por tanto, algo que ha sucedido siempre con las tecnologías

previas; a saber, se está convirtiendo en parte constitutiva de lo que nos hace humanos. De esta manera, estudiar la digitalidad y, en este caso, la materialidad de lo digital nos ofrece nuevas oportunidades para entender lo que significa pertenecer a la especie humana (Pink, et al., 2016).

A continuación, trataremos de justificar, desde una perspectiva pedagógica, la hipótesis de la materialidad de lo digital. Para ello, en primer lugar, expondremos cómo esta tecnología está alterando nuestras formas de ser y de estar en el mundo, conllevando, consecuentemente, una reontologización del mismo. En segundo lugar, defenderemos más en detalle la idea ya apuntada de que la tecnología tiene un fin en sí mismo, demanda acciones y tiene efectos independientemente del uso que hagamos de ella; o, lo que es lo mismo, trataremos de mostrar que la tecnología no es en ningún caso neutral y que, por tanto, en sí misma, de algún modo, también nos limita. Por último, finalizaremos el apartado incidiendo en la importancia pedagógica que encierra el hecho de que estos cambios nos estén llevando a la idea de una materialidad de lo digital que transforma profundamente el concepto clásico de materialidad.

Pocas veces nos detenemos a pensar si las cosas que utilizamos fueron pensadas con otro tipo de intencionalidad. Por ejemplo, las microondas, que en un principio fueron diseñadas como armamento militar en la segunda Guerra Mundial, ahora se utilizan para un fin muy diferente al de su origen: para calentar e incluso cocinar alimentos. Ahora bien, aunque los usos puedan variar, tanto en uno como en otro caso, la producción de calor es algo que no puede cambiar. Hace ya tiempo que Langdom Winner (1986, 2003) demostró, analizando la tecnología industrial, que ninguna tecnología podía ser neutral. La llegada de la llegada del robot industrial no solo modificó la producción, sino que también redefinió el significado del trabajo. De la misma forma, la tecnología digital no solo está modificando nuestras formas de interacción, sino que está redefiniendo nuestras formas de ser y de estar en el mundo.

Aunque en sus inicios nuestra adaptación al entorno virtual parecía la conquista de un nuevo espacio, la realidad nos muestra que más bien ha sido el espacio digital el que nos ha conquistado a nosotros con las implicaciones ontológicas que esto conlleva (Werning, 2015). Las tecnologías digitales llegan incluso a penetrar en nuestros pensamientos, percepciones y patrones de conducta, habiéndose convertido en parte indeleble de nuestro contexto social y personal (Sánchez-Rojo y Martín-Lucas, 2021). Luciano Floridi (2014) es uno de los autores que más páginas ha dedicado a estudiar la reontologización de nuestro mundo digital. En sus estudios, él muestra cómo cada vez más delegamos en los dispositivos tecnológicos tareas que hasta no hace mucho

eran responsabilidad de los seres humanos; ya no es necesario memorizar datos, tampoco preocuparnos por dónde almacenarlos, la digitalización ha hecho posible centralizar estos procesos mediante una red de redes a la que podemos acceder desde múltiples dispositivos fácilmente a nuestro alcance. Según Floridi, esta (r)evolución tecnológica nos está llevando a experimentar una vida *onlife*, donde la ubicuidad de los dispositivos tecnológicos hace que resulte cada vez más difícil diferenciar entre lo *online* y lo *offline*. Gracias a estos artefactos, el mundo está en la palma de nuestra mano, aunque no lo poseamos, sino que solamente accedamos (Vlieghe, 2019). Y es que la autonomía de estos artefactos llega hoy hasta el punto de permitirles en ocasiones actuar incluso al margen de cualquier acción humana (García del Dujo y Martín-Lucas, 2020). Por ello, para Floridi (2014) nos hemos convertido en organismos interconectados o *inforgs*, con la peculiaridad de que este concepto no solo alude al ser humano en cuanto agente biológico, sino que también concibe el artefacto tecnológico como un agente más, por su capacidad de autonomía y conexión a través de paquetes de información. Los escenarios tampoco escapan de esta reconfiguración, todo en nuestro ecosistema (organismo y entidades, individuales y colectivas, naturales y artificiales) estaría sometido a un proceso de resignificación; un fenómeno que alcanza de lleno nuestro *modus vivendi*, emergiendo así un nuevo entorno: la *infosfera* (Floridi, 2010, 2014).

En la *infosfera* parece imposible escapar de la influencia de lo digital y, teniendo en cuenta cómo funciona el mundo tal y como lo conocemos hoy, tampoco tendría sentido hacerlo. Entender cómo esta tecnología actúa y transforma nuestros modos de vivir, de pensar y, en definitiva, de entender el mundo, se presenta como una cuestión vital a estudiar desde todos los campos, incluido el educativo. Es esencial que la pedagogía, y especialmente la teoría de la educación, se ocupe de abordar las implicaciones de lo digital; de lo contrario estaríamos dejando la educación en manos de dispositivos y aparatos que no fueron diseñados con un fin educativo, pero que sí delimitan comportamientos, y producen efectos educativos. En las últimas décadas nos hemos acostumbrado a introducir las tecnologías como medios obviando los fines que sus diseños imponen. Un hábito tan normalizado como acudir a *Google* para resolver nuestras dudas provoca cambios en nuestra forma de acceder a la información y de preocuparnos por retenerla en nuestra memoria. La concepción de las tecnologías digitales desde el campo de la educación, como decíamos, tiende a partir de una visión didactista e instrumental (Vansieleghem et al., 2019), cayendo en el error de ver la tecnología como algo neutral y atendiendo a lo digital y a lo virtual desde una experiencia centrada más en el dispositivo que en los contenidos y en las personas (Willat y Flores, 2022). El foco ha sido

puesto en los beneficios o perjuicios que conlleva determinada utilización, olvidando las imposiciones que estas tecnologías traen consigo más allá de esto.

De esta forma, por ejemplo, nos tranquiliza la existencia de políticas de privacidad en todas las redes sociales y realizamos cursos y orientaciones que potencien un uso responsable en los usuarios, grandes y pequeños. No obstante, el objetivo principal de muchas de estas redes es la publicitación de la privacidad. Así, al mismo tiempo que Facebook cuenta con herramientas de protección de la privacidad, está recordando al usuario que hace tiempo que no cuelga nada y le sugiere ampliar el número de amigos, instándole constantemente a publicitarse más y más. A esto hay que añadir que lo hace delimitando muy bien el formato de sus entradas, haciendo que el proceso de subida de información sea fácil, sencillo y homogéneo. De esta forma, las diferencias pasan a un segundo plano y se crea una especie de identidad de masa, que diluye la diversidad y que resulta mucho más rentable para la empresa que está detrás de lo que parece un objeto neutral, sumamente flexible en su uso, pero sin serlo tanto en realidad (Sánchez-Rojo *et al.*, 2022). Ocurre lo mismo si pensamos en el ámbito de la educación formal: acudir a Edmodo⁴ como plataforma de apoyo a la docencia no tiene por qué ser de entrada perjudicial, pero sí es cierto que esta plataforma nos hace experimentar y formarnos de un modo sumamente particular en el que se potencian unas habilidades concretas frente a otras. De este modo, habríamos de pensar desde cada disciplina o conocimiento concretos, si estas son las más adecuadas desde la propia pedagogía de la materia, antes de hacer uso de cualquier plataforma. Puede, por ejemplo, que la concentración que el latín o el griego requieren para los ejercicios de traducción sean incompatibles con las múltiples opciones que Edmodo presenta. Sin embargo, solemos pensar más en cómo adaptar las materias a las plataformas que en aquello que imponen estas y su compatibilidad o no con aquellas. El mundo digital, diseñado a modo de gran juego (Baricco, 2019), repleto de múltiples opciones, velocidad y movimiento, no encaja con contenidos cuyo estudio implique pausa y detenimiento. De ahí que, en este mundo *onlife*, disciplinas como las humanidades se hayan visto en cierta medida perjudicadas (Pons, 2013).

Lo que sin duda está claro es que nos encontramos, como sostiene Latour (2007), ante un «giro material» que reclama una reconceptualización que la sitúe más allá de la tangibilidad. Esta pasaría por enten-

4. Edmodo es una red social gratuita de carácter educativo, con múltiples posibilidades, que permite al profesorado gestionar sus cursos compartiendo contenido recursos, evaluando y comunicándose con alumnado y familias de una manera exclusivamente online y sumamente fácil.

der como materia no exclusivamente aquello que podemos tocar sino aquello que posee una entidad propia imponiendo, en su configuración, determinados límites, acciones y comportamientos, más allá de lo que nuestros sentidos puedan percibir o no de ellos (Janik, 2021; Parikka, 2021; Reichert y Reichert, 2015). Así, la materialidad surgiría de la interacción dinámica entre el mundo y la inteligencia humana, que elabora determinada «fiscalidad» a fin de darle un significado concreto, aunque sea ajeno a lo que podamos ver, oír, tocar, oler o saborear (Hayles, 2002). Seguiría vigente, por tanto, lo que indicamos más arriba de la mano de Heidegger; a saber, que el construir va acompañado del pensar en lo que se refiere a creación de habitabilidad.

Este concepto renovado de materialidad nos conduce inevitablemente, por tanto, a naturalizar lo digital. Inspirándonos en la clasificación de los objetos de Thibodeau (2002) podemos entender la materialidad de lo digital en nuestro mundo *onlife* aunando lo físico, tradicional, y lo virtual, que también puede llegar a ser considerado físico, pero desde otros parámetros de realidad. En primer lugar, atendiendo a lo físico de las cosas, estarían los objetos tangibles, como un *pen drive* o un *iPad*. Se trata de cosas que son finitas, que se pueden manipular, caer, deteriorar o romper. Estos estarían asimismo relacionados con toda una serie de objetos que, en principio, nada tendrían que ver con lo digital, pero que terminan teniéndolo. Por ejemplo, un ordenador necesita una mesa para poder sostenerse o un *smartphone* necesita un cable para poder recargarse. En segundo lugar, estarían los objetos de clase lógica, es decir, los datos que puede reconocer un software particular y que están sustentados por los bits (Blanchette, 2011), los cuales, en ocasiones, llegan a sustituir a un objeto tangible. Por ejemplo, de la misma forma que alguien no podía entrar en un aula sin la llave que abriese la puerta en un contexto predigital, tampoco podemos hacerlo hoy en el aula virtual sin introducir un nombre de usuario y una contraseña; es decir, una llave virtual. Del mismo modo, algo tan importante y personal como una firma hecha a mano ha pasado a ser algo igual de material con la firma digital. En ambos ejemplos, lo material del mundo físico es sustituido por la materialidad criptográfica que nos ofrecen los bits. Por último, encontramos otro tipo de objetos de carácter artificial, los objetos aumentados, propios de la realidad aumentada. Estos objetos, por su naturaleza, son de carácter artificial, de la misma forma que lo es un material como el plástico. Ambos son objetos que han sido creados por el ser humano, la única diferencia es que la materia prima de uno es el petróleo y la del otro, los bits. En otras palabras, un cubo aumentado sigue siendo un cubo de la misma forma que lo es un cubo de plástico. Un objeto aumentado es digital porque necesita la tecnología digital para fabricarse y ser accesible (Precious-Cooney, 2019), lo cual no quiere decir que sea ficticio, por-

que estos objetos están incrustados en el mundo real (Liberati, 2022), forman parte de la *infosfera* o mundo *onlife* actual. Incluso aunque se trate de objetos que no podemos tocar, delimitan nuestra realidad y nos instan a determinadas maneras de actuar, por no hablar de los efectos que tienen en el mundo de las cosas que sí se pueden tocar, como la preferencia generalizada de trastos frente a cosas que señalaba Flusser o su impacto en la huella ecológica.

No podemos pasar por alto que el ciberespacio se sustenta en un complejo entramado de centros de computación, tubos y cables oceánicos que ocupan espacio físico (Blum, 2012) y, sin duda, también afectan en muchos casos a los ecosistemas allí establecidos. Tampoco los dispositivos son solo lo que parecen. Todo lo virtual tiene una-otramaterialidad que pasa, en muchos casos, desapercibida. Nos referimos a los componentes, baterías y energía necesarios para su funcionamiento y, consecuentemente, a sus efectos en el medio ambiente. Desde un punto de vista educativo, este aspecto no deja de ser sumamente importante. La reflexión educativa sobre las tecnologías debe tener en cuenta cómo se producen esas baterías de litio y los efectos ambientales y sociales que tienen. Con esto nos estamos refiriendo, entre otras cosas, a las condiciones de trabajo en las que se producen, a las repercusiones medioambientales de la presencia de los cables en las profundidades de nuestros océanos y a la exploración y explotación de nuevos ecosistemas con la intención de seguir generando materias primas y energía suficientes para mantener el actual ritmo vertiginoso de crecimiento tecnológico.

Volviendo a su carácter intangible, la realidad aumentada, de características similares al mundo físico predigital, o la realidad virtual, que permite la introducción de elementos de carácter más ficcional, lo que sí nos permiten es establecer formas de habitar. De acuerdo con Willatt y Flores (2022), compartimos el sentimiento de «estar ahí», involucrados en una serie de prácticas individuales y colectivas. Aunque parezcan condenarnos a una desmaterialización y trasladarnos a otro mundo que no es físico e implica cierta incorporeidad liberadora, lo que configura son materialidades y cuerpos en otro medio. El cuerpo virtual se siente dentro de la plataforma, coexiste con el cuerpo físico como una proyección relativamente autónoma e interactúa con el mundo y con las cosas que este alberga. A partir del auge de la web 2.0 a principios de la década del 2000 (O'Reilly, 2005), «las redes sociales certificaban la colonización física del ultramundo. [...]. Las personas, físicamente, se desplazaron allí dentro» (Baricco, 2019, p. 141). Desde entonces, nuestra vida, en esta realidad *onlife*, se desarrolla en muchas ocasiones en un entrar y salir de metamundos (Orozco, 2015), superando la materialidad de las barreras temporales y geográficas (Ortega-Rodríguez, 2022), pero imponiendo otras en su lugar.

Unas gafas de realidad aumentada o dispositivos como la Wii demandan trasladar nuestro cuerpo a una realidad digital, donde también quedan configuradas unas dimensiones que permiten que nos movamos o traslademos por el espacio incluso hasta el punto de habitarlo. Ahora bien, dependerá de la configuración y diseño de esos espacios que sea posible realmente hacerlo o que, por el contrario, termine reducido a no-lugar. Así, por ejemplo, si bien la homogeneidad del formato de las redes sociales más utilizadas actualmente, con limitaciones cada vez más concretas en torno a la manera de colgar la información, nos aproxima a la homogeneidad superficial y, por tanto, a la idea de no-lugar, el formato de los antiguos blogs, con la libertad de confección que permite al usuario, puede dar más cabida a que la idea de lugar se pueda manifestar. Es cierto que diseños más abiertos, más flexibles, más susceptibles de necesitar un proceso de construcción que de acceso, hacen más difícil calcular. Salvo una formación profesional en el campo del *marketing*, no podemos anticipar si el blog será atractivo para los demás, cuántas personas lo leerán o el sentido y consecuencias que los datos allí recogidos pudieran acarrear. Los blogs se sustentan en la incertidumbre, algo a lo que deberíamos acostumbrarnos en un mundo que no deja de sorprendernos por infinitos cálculos que hagamos. Sin embargo, también es cierto que la incertidumbre es menos rentable y quizá por eso se potencie menos. Ahora bien, dado que la habitabilidad y humanización del mundo están en juego, la materialidad de lo digital no puede ser responsabilidad exclusiva de empresarios e ingenieros. Puesto que la materialidad de lo digital educa, los profesionales de la educación deben poder contribuir a este respecto. De esta forma, en el campo de la pedagogía, deberíamos de estar menos preocupados por tecnologizar la educación y más por pedagogizar la tecnología. En el último apartado detallaremos maneras pedagógicas de estar y participar en esta infosfera o mundo *onlife* constituido por la materialidad de lo digital.

La materialidad de lo digital en educación: políticas, prácticas y nuevas realidades

Hace ya algunos años se publicaron sendos estudios de la Unesco (2015) y la OCDE (2015) que coincidían en cuestionar la forma en que se habían introducido las tecnologías en la educación. Concretamente, se cuestionaban si el modelo de las TIC como herramientas o recursos de apoyo a los procesos educativos había sido una promesa incumplida o si existían factores que aún no habían sido explorados al respecto. En efecto, desde su despegue social, las tecnologías digitales

han sido una gran promesa para la educación, de igual manera que la educación lo es para el desarrollo económico y social. Una educación de calidad es el cuarto objetivo de desarrollo sostenible incluido en la Agenda 2030 e incluye esencialmente la alfabetización y formación digital, algo que en España ha tratado de recoger la última Ley Orgánica educativa aprobada (Montero, 2021). El informe de la Unesco (2015, p. 12), concretamente, señalaba que «el uso del computador dentro del ámbito escolar tiende a relacionarse negativamente con el aprendizaje, si bien se aprecian algunas excepciones dependientes del contexto y frecuencia de su uso. Su utilización fuera de la escuela se relaciona positivamente con el desempeño de los estudiantes». Y termina concluyendo que «el uso recreativo del computador entre estudiantes tiene una relación negativa con el aprendizaje» (Ibíd., p. 8).

El informe de la OCDE (2015, p. 14), por su parte, indicaba:

Cuando la tecnología se fusiona con prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, puede mejorar el rendimiento de los estudiantes. No obstante, para lograrlo es necesario introducir las tecnologías digitales en las escuelas como parte de un enfoque integral que adapte el uso de la tecnología a las necesidades de los programas educativos y que incluya formación de docentes y apoyo en materia de TIC [...]. La tecnología no debería ser el objetivo sino una herramienta para impulsar pedagogías más innovadoras. El simple hecho de proporcionar contenidos mediante la tecnología, sustituyendo la enseñanza por el uso de los ordenadores o reproduciendo las pedagogías tradicionales por medio del uso de las TIC probablemente no arrojará mejores resultados.

Teniendo en cuenta que el informe de la Unesco (2015) afirma que el uso educativo de las tecnologías digitales fuera de la escuela es positivo, mientras que dentro no lo es, salvo excepciones relacionadas con el contexto y la frecuencia, podemos deducir que la causa del problema a la que apunta es la inadecuación generalizada de la inclusión de las TIC en los procesos de formación. Esto se complementa con lo que indica el informe de la OCDE (2015), que niega ver en la tecnología ningún problema, sino que achaca a la pedagogía la falta de éxito de estas herramientas. Parece ser que, con formación docente conducente a la innovación, la dificultad podría solucionarse, no poniendo en cuestión que las TIC puedan en ocasiones no ser adecuadas o que no quizá no estén pedagógicamente diseñadas.

Estos informes no dejan de ser un reflejo del discurso pedagógico dominante. No podemos negar que en nuestro campo se tiende a pensar inercialmente que innovar tiene que ver con introducir tecnologías en el aula y que equivale a mejorar, cuando esto no tiene por qué ser cierto: ni toda introducción de tecnologías es innovación ni todos los

procesos de innovación tienen porqué conducir a una mejora educativa. Los términos *esperanza* y *promesa* tradicionalmente utilizados en la esfera religiosa han saltado a la tecnológica como elementos discursivos de una nueva religión donde su cuestionamiento o crítica parece, paradójicamente, alejarnos de la racionalidad y la ciencia. Asimismo, es un hecho que «entre las múltiples propuestas del culto a la innovación brilla con luz propia el papel de la tecnología, que se ha convertido en una auténtica ideología» (Solé Blanch, 2020, p. 104), que defiende como incuestionablemente necesaria la introducción masiva y universal de dispositivos y procesos tecnológicos basados en inteligencia artificial (IA), algoritmos y análisis masivo de datos. Esto es algo que se ha visto claro en la situación de pandemia vivida a causa de la covid-19, que, ante las dificultades ocasionadas por educar y formar a una población confinada, ha tendido a centrar el fracaso de manera exclusiva en la falta de recursos tecnológicos y competencia digital de docentes y alumnado (Vincent-Lancrin, 2021), dejando de lado otros aspectos.

La lógica meramente instrumental que rige las distintas oleadas de introducción de tecnología en el campo de la educación hace, por tanto, que estas estén más basadas en el valor económico de un sector como el educativo que en la reflexión pedagógica de sus contribuciones reales (Espejo *et al.*, 2021). Si no queremos entregar el campo de la educación a agentes externos cuyos fines no son propiamente educativos, es importante que la pedagogía se haga cargo de la reflexión en torno al papel que juega la tecnología en educación (intencionalidad y sentido), y no solamente de cómo debe usarse o ser introducida (uso), sino de qué supone la materialidad de lo digital desde el punto de vista pedagógico de cada disciplina. Ahora bien, esta exigencia a nuestro campo no es nueva, de hecho, podemos encontrarla en textos escritos y publicados cuando la introducción de dispositivos tecnológicos en educación estaba en sus comienzos. Así, por ejemplo, Gil Cantero y Jover (1998) ya apuntaban a que una vertiginosa carrera de tecnologización de la educación, que ya por entonces podía vislumbrarse, debía responder y ampararse en un juicio pedagógico amplio y no exclusivamente tecnológico. Defendían, con buen criterio pedagógico, que cualquier innovación material en las condiciones estructurales del proceso educativo debía ir acompañada de una reflexión que situase ese cambio en un marco de interpretación propiamente educativo. Dicho de otra forma, las innovaciones o cambios educativos conllevan modificaciones materiales que siempre se dirigen a un fin, sea más o menos consciente por parte de sus promotores. Es preciso, por esa razón, examinar pedagógicamente a qué dirección apuntan o qué consecuencias puede tener su inclusión en los procesos educativos. Si no son analizados previamente, pueden imponerse generando en los educadores una

peculiar expectativa no propiamente educativa acerca del marco hermenéutico del sentido de la educación.

Hemos creído importante mostrar que el discurso aquí defendido ha estado de algún modo presente, aunque de manera minoritaria, desde antes incluso de que pudiéramos hablar de mundo *onlife* o de infosfera. El argumento pedagógico principal de este trabajo no es, por tanto, nuevo, aunque por el grado de éxito del discurso así lo parezca. A la vista está que no ha triunfado, y no solamente por las políticas nacionales e internacionales, sino también por las investigaciones más relevantes a este respecto, las cuales suelen estar centradas, más que en la educación, en el aprendizaje y el rendimiento o, al menos, no tanto en la índole moral de los procesos educativos y de aprendizaje (Domínguez Figaredo, 2020). Igual que lo fue antes, también la pedagogización de la tecnología o, lo que es lo mismo, la introducción de una perspectiva humanizadora y educativa en el campo de la tecnología es hoy una exigencia. De este modo, el papel de la teoría de la educación como disciplina encargada de establecer los principios y fines propios de la educación debe ser considerado esencial a este respecto; más si cabe en un mundo en el que es una realidad la posibilidad de introducir artefactos que los seres humanos ya no puedan controlar.

La materialidad de lo digital no solamente apunta a la existencia de objetos intangibles que, como hemos visto, constituyen un nuevo modelo de cosas, sino también a la existencia de objetos, compuestos de materia tanto tangible como intangible, que son animados y cuya voluntad de acción puede llegar a constituirse de manera autónoma. En esto consiste la IA y, si bien su introducción en el campo de la educación no es generalizada, puede llegar a serlo. Es fundamental plantearse en este sentido en qué consiste y de qué modo podría o debe introducirse la IA en el mundo educativo (Fuentes y García-Gutiérrez, 2021). A esto le seguirían toda una serie de preguntas igual de importantes: ¿Qué principios éticos debemos tener presentes y cómo vamos a formar a los docentes para su implementación en los procesos educativos? ¿Qué papel tendrá la educación como formación para encajar en este tipo de entornos inteligentes? ¿Podrían llegar a abstraerse la educación y los educadores de estas oleadas tecnológicas? ¿Estaríamos entrando en una especie de pedagogía-ficción impuesta por máquinas? Actualmente nos vemos cada vez más arrojados al internet de las cosas, al uso de los datos y de los algoritmos en los procesos en los que actúa una IA cada vez más autónoma. De hecho, ya hay propuestas de la incorporación de robots en tareas docentes (Swarts, 2019).

Es importante señalar que ha habido algunos intentos recientes dentro del campo educativo de hacerse cargo de estas cuestiones. Dentro del terreno de la política educativa esta preocupación queda refleja-

da, por ejemplo, en el ámbito de la Unesco y en las sucesivas conferencias intergubernamentales propiciadas por este organismo, las cuales han propiciado la adopción de la *Recomendación sobre ética de la IA* (Unesco, 2021a), la guía *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas* (Unesco, 2021b) o el *Consenso de Beijing sobre IA y educación* (Unesco, 2019), como documento final de la Conferencia Internacional sobre la IA y la Educación, que tuvo lugar en la capital china bajo el título de *Planificación de la educación en la era de la IA: dirigir los avances*. Tampoco podemos dejar de lado el trabajo de Unicef sobre IA, ni el del Comité de los Derechos del Niño, en especial su último comentario general sobre los derechos de los niños en el mundo digital (Adib y Macaya, 2020). En esta línea, nuestro propio Gobierno ha hecho pública también una carta sobre derechos digitales, que es preciso considerar, pues tiene un apartado específico de IA y otro de educación (Gobierno de España, 2021).

Siguiendo con la aportación de las organizaciones internacionales, en el *OECD Digital Education Outlook* de la OCDE (2021, p. 4), titulado *Pushing the frontiers with AI, blockchain, and robot*, se indica:

la tecnología y la IA no son poderes mágicos, solo son amplificadores y aceleradores extraordinarios que añaden velocidad y precisión. La IA amplificará las buenas ideas educativas y las buenas prácticas del mismo modo que amplifica las malas ideas y prácticas. [...] Los verdaderos riesgos no provienen de la IA, sino de las consecuencias de su aplicación. Cuando los sistemas de alerta temprana señalan a un alumno con problemas, debe ser una persona la que evalúe el motivo y le ayude a volver a la senda correcta.

Por lo que la IA queda fuera de toda responsabilidad. Seguimos, como podemos observar, atendiendo a la tecnología digital como si esta tuviese un carácter neutral que externamente es preciso limitar o controlar. Así pues, si bien parece un imperativo la necesidad de introducir la IA, son los educadores los responsables de hacerlo y de que nada vaya mal al respecto.

Deviniendo la digitalización de la educación una cuestión de responsabilidad y de derecho, no es de extrañar que, dentro de nuestro campo académico, haya sido el ámbito de la ética de la educación el que en mayor medida se haya movido al respecto. Esto se refleja en las temáticas con las que se han convocado algunos de los últimos encuentros educativos internacionales de esta área, como el Congreso Internacional de la Association for Moral Education, que tuvo lugar en Seattle (Estados Unidos) en 2019, bajo el título de *Morality and ethics for digital world?*; o el IX Congreso Anual del Jubilé Centre for Characters and Virtues, celebrado en 2021 en la Universidad de Birmingham bajo el título de *Virtues in the digital world*. Asimismo, contamos con un

reciente informe del Institute for Ethical AI in Education (2021) donde se muestra claramente que los beneficios de la IA en educación estarían fundamentalmente asociados al aumento de la capacidad y la productividad, haciéndose fundamental generar una ética comprensiva y global de lo tecnológico y sus desarrollos en la educación y que podríamos denominar «ética de la anticipación» (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020).

Esta ética debería estar centrada en preparar a las personas y a la sociedad para tomar decisiones y convivir de manera cada vez más intensa, real y sofisticada con agentes inteligentes artificiales que prestarán diferentes servicios a la ciudadanía (como los coches autónomos o los robots de cuidados, por ejemplo) y que imponen, no obstante, como elementos integrantes de la materialidad de lo digital ciertas resistencias y limitaciones. En el caso educativo, debería suscitarse un consenso, o al menos una discusión profesional abierta, acerca del tipo de procesos que estamos dispuestos, desde un punto de vista propiamente educativo, a dejar en manos de máquinas educativas inteligentes o autónomas (MEI-A). ¿Habría consenso entre los profesionales de la educación acerca de qué actividades pedagógicas podrían independizarse de la intencionalidad humana y automatizarse? ¿Cómo se articularía adecuadamente un proceso de organización tecnológica para anticipar el impacto de IA en el sector educativo? ¿Podrían decidir los padres el grado de inmersión tecnológica al que sus hijos son sometidos en un centro? ¿Quiénes serían los responsables de los datos recabados sobre los menores y su proceso de aprendizaje? ¿Qué uso podemos hacer de ellos y qué grado de intimidad de los estudiantes estamos dispuestos a respetar en la recolección de esos datos, siempre con fines educativos? ¿Hasta dónde y durante cuánto tiempo se puede seguir su huella digital con fines educativos? ¿Hasta qué punto puede lo digital, tal y como está ahora diseñado y configurado, responder a principios propiamente pedagógicos o educativos?

Ante la introducción de la IA en educación nos encontramos, al menos, dos frentes a los que es muy urgente responder. Por un lado, hemos de reflexionar en torno a los empleos o actividades que pueden quedar obsoletos en el sector educativo al generalizarse las MEI-A y la necesidad de reciclar a esas personas para otros empleos. Ante la introducción de las MEI-A vuelve a ser fundamental que nos hagamos la pregunta que Gusdorf (2019) se hizo hace medio siglo sobre la utilidad de los profesores y que la respondamos con seriedad, adaptándonos al contexto actual de mundo *onlife* o *infosfera*. Por otro lado, aparece la necesidad de formar y preparar profesionalmente a las personas encargadas de dirigir y colaborar con las MEI-A en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solamente para que sepan cómo hacerlo, sino para que se planteen en todo momento si, conforme a la discipli-

na y su criterio pedagógico es idóneo hacerlo. De igual manera con lo que se refiere a los planes de estudio y las titulaciones. Deben ser adaptadas a las nuevas realidades, pero eso no implica introducir tecnología de manera acrítica. La formación ha de ir encaminada a conocer la materialidad de lo digital, pero siempre a partir de una mirada propia de la disciplina; en este caso, de la pedagogía y particularmente de la de la teoría de la educación. Existen numerosas líneas de estudio ya abiertas en este sentido en las que sería necesario incluir la perspectiva reflexivo-pedagógica que esta última área aporta. De forma general, las más relevantes actualmente son las siguientes:

- Investigaciones en neurobiología y recursos para el mejoramiento del ser humano (transhumanismo y posthumanismo).
- Las TIC en la formación de la identidad y la personalidad, y la investigación para el desarrollo de competencias clave para vivir en un mundo hiperconectado.
- Introducción de la computación afectiva en educación (sistemas automáticos de interpretación de emociones, asesores virtuales).
- Alcance de los metaversos en la experiencia humana y las prácticas educativas.
- Investigaciones sobre aplicaciones didácticas en contextos educativos de la IA, la robótica y la programación, las tecnologías de impresión 3D, los drones o la realidad aumentada.
- Elementos éticos, bioéticos y deontológicos inherentes al desarrollo de internet y las tecnologías convergentes (IA, internet de las cosas).
- Estudios sobre ciberciudadanía o ciudadanía digital, interdependencia y respeto y promoción de derechos humanos en el ciberespacio.
- Investigaciones para el desarrollo y la innovación de la educación a distancia, online o virtual basada en las tecnologías de IA y las competencias y carácter del docente.
- Investigaciones sobre el desarrollo y el uso pedagógico de máquinas educativas autónomas basadas en IA para el tratamiento de la diversidad.
- Estudios sobre religión y tecnologías convergentes.
- Investigaciones predictivas basadas en uso masivo de datos sobre todo tipo de comportamientos educativos y patrones de aprendizaje.

A estos temas podríamos añadir con certeza otros, pero lo esencial es insistir en que quienes vayan a trabajar y estudiar estos temas no solo deben plantearlo desde un nivel de uso, sino, sobre todo, desde su intencionalidad y sentido pedagógico, a fin de saber delimitar qué constituye lo educativo en un contexto tan complejo como el de la materialidad de lo digital. Estamos acostumbrados a que los fines de la

educación nos vengan impuestos por agentes externos, ya sean del campo de la política, del derecho, de la psicología o de la economía. Si no queremos que fines que no son educativos acaben dominando la educación por completo, es hora de que devolvamos a los profesionales de la educación su campo de estudio y trabajo y, para ello, debe aumentar su formación en teoría de la educación (Sánchez-Rojo y Gil Cantero, 2020). La competencia digital no es solo una competencia centrada en el uso sino, sobre todo, en el pensamiento crítico.

Asimismo, debemos tener cuidado a la hora de observar la materialidad de lo digital pedagógicamente, pues esta aparece en un ámbito educativo que trae consigo sus propios dispositivos y técnicas materiales. Hay autores como Masschelein y Simons (2014) que han tratado de definir las gramáticas propias de la escuela partiendo de sus orígenes en la Antigua Grecia. Sin embargo, hoy esas gramáticas deben ponerse en conexión con las del mundo *onlife* y esto es sumamente complejo, tal y como podemos observar en la obra *Taking care of youth and the generations*, donde Stiegler (2010), filósofo de la tecnología que lleva años ocupado en pensar lo digital, intenta hacerlo. La complejidad deriva precisamente de la mezcla de gramáticas, que contaminarnos con parámetros de mundos que ya no son el nuestro. Esto le sucede incluso a este autor, a pesar de su dilatada experiencia y conocimientos al respecto, tal y como ha venido señalando Vlieghe (2011, 2014, 2018) en varios trabajos.

A fin de proteger a las nuevas generaciones del uso humanamente nocivo que puede traer consigo una incursión en el mundo *onlife* guiada por entidades como la industria del trabajo y el entretenimiento, Stiegler (2010) concibe la educación como freno, otorgándole la función perpetuar una herencia cultural que según él parece estar forzosamente llamada a ser perpetuada. No obstante, resulta problemático «afirmar a la vez que nuestra constitución como sujetos es dependiente de condiciones tecnológicas contingentes y que la educación debería consistir en preservar un marco de referencia permanente en el cambio de generaciones» (Vlieghe, 2014, p. 534). A nuestro modo de ver, esto se debe a un intento de conjugar dos gramáticas, dos visiones del mundo, dos ontologías, tratándolas de hacer confluir por separado, en vez de observar cómo viejos y nuevos dispositivos no pueden sino confluir en una sola renovada. No se trata de olvidarnos de que la educación tiene unos principios que la definen o de olvidarnos de dispositivos como la escuela, que emergieron mucho antes que nuestra realidad *onlife*, sino de (re)definirlos y aplicarlos desde parámetros actuales. Es tarea de los educadores hacer esto (García del Dujo *et al.*, 2021) y ya contamos con ejemplos concretos, como el de una profesora que consigue transformar un *massive open online course* (MOOC) de espacio de aprendizaje individual a lugar de estudio colectivo (Vansie-

leghem, 2019), o el de un profesor de poesía que, construyendo un poema a través de *smileys*, logra que sus estudiantes consigan experimentar la potencia ontológica que encierra un poema (Koopal y Vlieghe, 2022).

Para esto es necesario conocer las gramáticas del mundo *onlife* que habitamos y establecer los principios que definen la educación dentro de ellos (Sánchez-Rojo et al., 2022). Como hemos visto, cabe la posibilidad hoy en día de enraizarse en el ciberespacio convirtiendo rincones dentro de este en lugares. Es posible ejercitar la atención, la paciencia, experimentar la alteridad y crear comunidad. Simplemente hay que observar el mundo, conocer la tecnología que hoy lo define, teniendo en cuenta su condiciones y reclamos intrínsecos, y aprender a movernos en ella de la manera menos instrumental y más humana. Si bien el uso que hagamos es importante, primero debemos tener en cuenta adónde nos conduce su diseño y qué posibilidades tenemos de pedagogizarlo. Este es el camino de construir, desde una perspectiva educativa, una *infosfera* o mundo *onlife* que merezca la pena ser habitado. En suma, el ser humano solo florece si le permitimos ser eso: humano.

Conclusión

Empezamos esta ponencia haciendo referencia al poder de las cosas, lo que pueden llegar a imponernos su presencia, hasta el punto de que uno podría llegar a pensar que los dioses, los humanos, los robots o quienes quiera que las hayan allí puesto deben haberse vuelto locos por haberlo hecho y decidamos distanciarnos a toda costa de ellas. De culpabilizar a los demás, también podemos pasar a culpabilizarnos a nosotros mismos, si caemos en la cuenta de haber participado, de un modo u otro, en que esas cosas hayan llegado a dominarnos, sintiendo una especie de vergüenza y, al mismo tiempo, envidia por no ser como ellas. Si estas perspectivas tienen algo en común, es que se centran en el poder de la tecnología y no en el ser humano, que si bien, una vez que la ha creado y puesto en el mundo, no siempre puede, quiere o debe desecharla, sí que puede humanizarla. Ahora bien, para eso es necesario que las disciplinas humanas vayan un paso por delante, y no, como hasta ahora, un paso por detrás de las técnicas.

Como vimos en el primer apartado, cierta tecnología ha creado la idea de no-lugar, imposible de habitar; y de no-cosa, imposible de poseer y de manipular, habiendo sido esto posible porque de manera generalizada hemos tendido a abrazarla sin abordar las implicaciones humanas que traía consigo independientemente de sus posibles usos. El segundo apartado mostró en qué medida lo digital también comporta materialidad, intangible, pero de igual modo material, siendo

importante atender a ella, y no solo tratar de poner límites a su uso aceptando acríticamente el modo en que nos viene diseñada e impuesta por los ámbitos de la ingeniería y de la empresa. Los organismos internacionales, analizados en el último apartado, reconocen cierto fracaso generalizado en la incorporación de los aparatos digitales en el campo de la educación, culpando de ello a la falta de competencia y formación de educandos y educadores, y no tanto a posibles problemas con el diseño y las implicaciones pedagógicas que este, en y por sí mismo manifiesta. La teoría de la educación debe recuperar, hoy más que nunca, su lugar de disciplina básica y fundamental en la formación de educadores. La infósfera, o mundo *onlife*, es sumamente compleja, y es importante contar con personas bien formadas no solo en el manejo de los medios, sino en la capacidad de observarlos en detalle bajo criterios estrictamente pedagógicos. Esto solo es posible si somos capaces de no perder de vista nuestro sujeto de formación: el ser humano (García-Gutiérrez, Gil Cantero y Reyero, 2017) y, por tanto, comprendemos las bases y principios normativos que constituyen el concepto de educación. Si en educación entra la IA, la realidad aumentada y tanto la casa como el parque y la escuela han de ser espacios *onlife*, es importante que no terminen convertidos en no-lugares, sino que sean siempre lugares humanamente sostenibles y habitables. Trabajemos por ello y evitemos dar lugar a que, igual que Xi, alguien pueda pensar que los dioses deben estar locos.

Referencias bibliográficas

- Abid, L. y Macaya, J. F. M. (2020). Inteligencia artificial: incluyendo la perspectiva de niñas, niños y los adolescentes en el debate. *Panorama Sectorial de Internet*, 12 (3), 10-16.
- Alba Rico, S. (2010). Los abismos de la normalidad. En: Alba Rico, S. y Fernández Liria, C. *El naufragio del hombre* (pp. 9-88). Hondarribia: Hiru.
- Anders, G. (2002). *La obsolescencia del hombre. Vol. 1: Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Valencia: Pre-Textos.
- Augé, M. (1993). *Lo no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Madrid: Anagrama.
- Berners-Lee, T. (2000). *Weaving the Web: the original design and ultimate destiny of the world wide web*. Nueva York: Harper Busine.
- Blanchette, J. F. (2011). A material history of bits. *Journal of the American Society for information science and technology*, 26 (6), 1042-1057. <https://doi.org/10.1002/asi.21542>
- Blum, A. (2012). *Tubos: de cómo seguí un cable estropeado y descubrí las interioridades de internet*. Buenos Aires: Ariel.

- Bratteting, T. (2010). A matter of digital materiality. En: Wagner, I., Bratteteig, T. y Stuedahl, D. (eds.). *Exploring digital design: multi-disciplinary design practices* (pp. 147-169). Nueva York: Springer.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains?* Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Casey, E. S. (1998). *The fate of place: a philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Casey, E. S. (1993). *Getting back into place: toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington: Indiana University Press.
- DeLanda, M. (1996). The geology of morals - A neomaterialist interpretation. *FutureNonStop*. <http://future-nonstop.org/c/818d3d85eca43d66ff0ebd1dfedda6e3>
- Domínguez Figaredo, D. (2020). El encuadre pedagógico de los algoritmos educativos basados en datos. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2), 65-84. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26470>
- Espejo, L. B., Lázaro, L., Álvarez, G. y García-Gutiérrez, J. (2021). Collaborative digital governance: pseudo-educational identities on the international political agenda? En: Muñoz-Rodríguez, J. M. (ed.). *Identity in a hyper-connected society: risks and educative proposals* (pp. 109-123). Nueva York: Springer.
- Fast, N. J. y Jago, A. S. (2020). Privacy matters... or does it? Algorithms, rationalization, and the erosion of concern for privacy. *Current Opinion in Psychology*, 31, 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.011>
- Floridi, L. (2014). *The forth revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Floridi, L. (2010). *Information: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Flusser, V. (2002). *Filosofía del diseño*. Madrid: Síntesis.
- Fuentes, J. L. y García-Gutiérrez, J. (2021). *Aristotle reloaded: do we need new virtues in a hyper-connected world?* Oxford, Reino Unido: Annual Jubilee Centre for Character and Virtues Conference, Oriel College. https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/conference-papers/Digital_World/Fuentes_Full.pdf
- García del Dujo, A., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- García del Dujo, A., y Martín-Lucas, J. (2020). Towards «onlife» education. How technology is forcing us to rethink pedagogy. En: Martín-García, A. V. (ed.) *Blended learning: convergence between technology and pedagogy*. Nueva York: Springer.
- García del Dujo, A. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (228), 257-278.

- García-Gutiérrez, J., Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación. Humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón*, 69 (4), 19-33.
- García-Gutiérrez J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). La filosofía de la educación ante la emergencia tecnológica. Hacia una ética de la anticipación en tiempos de hiperconectividad. En: Naval, C. Bernal, A. Jover, G. y Fuentes, J. L. (coords.). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 271-284). Madrid: Dykinson.
- García-Gutiérrez, J. (2015). La (des)materialización de los espacios educativos. *Harvard-Deusto Learning & Pedagogics*, 2, 20-24.
- Geißler, K. A. (2002). A culture of temporal diversity. *Time & Society*, 11 (1), 131-140. <https://doi.org/10.1177/0961463X02011001008>
- Gil Cantero, F. y Jover, G. (1998). La experiencia de los derechos en contextos de aprendizaje escolar: una investigación a través de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, LVI, 211, 561-586.
- Gobierno de España (2021). *Carta de derechos digitales*. Gobierno de España. https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/140721-Carta_Derechos_Digitales_RedEs.pdf
- Gourlay, L. (2021). There is no «virtual learning»: the materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10 (1), 57-66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Gronda, M. L. (2019). De la mecánica a la materialidad digital. Giros paradigmáticos en los procesos de ideación arquitectónica. *Arquisur Revista*, 9 (16), 54-67. <https://doi.org/10.14409/ar.v9i16.8124>
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Han, B. (2021). *No-cosas: quiebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (2001). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- Haskell, N. (2016). Utopía digital: el rol de la competencia material y digital. *Materia Arquitectura*, 13 (13), 98-100.
- Hayles, N. K. (2002). *Writing machines*. Cambridge: The MIT Press.
- Horst, H., y Miller, D. (2012). Normativity and materiality: a view from digital anthropology. *Media International Australia*, 145 (1), 103-111. <https://doi.org/10.1177/1329878X1214500112>
- Institute for Ethical AI in Education (2021). *The ethical framework for AI in education*. Buckingham: Institute for Ethical AI in Education.
- Janik, J. (2021). The material world of digital fictions. *Images*, 29 (38), 57-72. <https://doi.org/10.14746/i.2021.38.04>
- Koopal, W. y Vlieghe, J. (2022). Seeing through a glass, darkly? Towards and educational iconomy of the digital screen. *Educational Philosophy and Theory*, 54 (1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1872018>
- Latour, B. (2007). Can we get our materialism back, please? *Isis*, 98 (1), 138-142. <https://doi.org/10.1086/512837>

- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: an introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Leonardi, P. M. (2010). Digital materiality? How artifacts without matter, matter. *First Monday*, 15 (6). <https://doi.org/10.5210/fm.v15i6.3036>
- L'Ecuyer, C. (2021). *Ces écrans qui absorbent nos enfants. Plaidoyer pour un retour à la réalité*. París: Eyrolles.
- Liberati, N. (2022). *The creation of digital materiality*. Milán: Mimesis.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Montero, D. (2021). Educación, gobierno abierto y progreso: los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Dacosta, A. y Martín-Lucas, J. (2021). Digital natives or digital castaways? Processes of constructing and reconstructing young people's digital identity and their educational implications. En: Muñoz-Rodríguez, J. M. (ed.) *Identity in a Hyperconnected society: risks and educative proposals* (pp. 15-32). Nueva York: Springer.
- OCDE (2021). *OECD digital education outlook 2021: pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Washington: OECD.
- OCDE (2015). *Students, computers and learning: making the connection*. Washington: OECD.
- Ong, W. (1982). *Interfaces of the word: studies in the evolution of consciousness and culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0 design patterns and business models for the next generation of software*. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Orozco, G. (2015). El videojuego, cibertexto con materialidad digital. *Entretejidos*, 1, 5-14.
- Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 1-20. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>
- Parikka, J. (2012). New materialism as media theory: medianatures and dirty matter. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 9 (1), 95-100. <https://doi.org/10.1080/14791420.2011.626252>
- Pérez, S., Burguera, L. y Larrañaga, K. P. (Dir.) (2013). *Menores e internet*. Madrid: Thomson Reuters-Aranzadi.
- Peris, M., Mangato, C. y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5 (2), 30-36. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- Pink, S., Ardevol, E. y Lanzeni, D. (2016). *Digital materialities*. Singapur: Routledge.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital: guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.

- Popescu, G.A. (2007). *Digital materials for digital fabrication* (tesis doctoral). Cambridge: MIT Libraries.
- Pretious-Cooney, C. (2019). Experimenting with the physicality of digital materiality. En: *Proceedings of EVA London 2019* (pp. 64-65). Londres: EVA London Conference.
- Reichert, R. y Richterich, A. (2015). Introduction. Digital materialism. *Culture & Society*, 1, 5-17. <https://doi.org/10.25969/mediarep/634>
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Bilbao: Deusto.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, LXXVII, 273, 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Rosenberg, D. (2006). Materialidad digital. *ARQ*, 63, 36-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962006000200008>
- Sánchez-Rojo, A. (2022). Waiting before hoping: an educational approach to the experience of waiting. *Educational Philosophy and Theory*, 54 (1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1872020>
- Sánchez-Rojo, A., y Martín-Lucas, J. (2021). Educación y TIC: entre medios y fines. Una reflexión postcrítica. *Educação & Sociedade*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1590/ES.239802>
- Sánchez-Rojo, A., García del Dujo, A., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Dacosta, A. (2022). Grammars of «onlife» identities: educational re-significations. *Studies in Philosophy and Education*, 41 (1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09811-7>
- Sánchez-Rojo, A. y Gil Cantero, F. (2020). Ya es hora de devolver la educación al profesional de la educación. En: Vila Merino, E. S., Sierra Nieto, J. E. y Martín Solbes, V. M. (coords.). *Teoría de la educación: docencia e investigación* (pp. 35-54). Granada: GEU.
- Sánchez-Rojo, A. (2019). The formative value of a room of one's own and its use in a hyperconnected world. *Journal of Philosophy of Education*, 53 (1), 48-60. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12306>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Redwood City: Stanford University Press.
- Swarts, G. P. (2019). The school of «onlife»: How technology and educational data will force us to rethink teaching and learning. *Teachers College Record* (blog). <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=22648>
- Thiboudeau, K. (2002). Overview of technological approaches to digital preservation and challenges in coming years. *CLIR* (blog). <https://www.clir.org/pubs/reports/pub107/thibodeau/>
- Thoilliez, B. (2021). Truth in a hyperconnected society: educate, an outlandish answer to the post-truth phenomenon. En: Muñoz-Rodríguez, J. M. (ed.).

- Identity in a hyperconnected society: risks and educative proposals* (pp. 61-74). Nueva York: Springer.
- Unesco (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. París: Unesco.
- Unesco (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. París: Unesco.
- Unesco (2021a). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. París: Unesco.
- Unesco (2021b). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. París: Unesco.
- Uys, J. (dir.) (1980). *The gods must be crazy* (película). Estados Unidos: CAT Films y Mimosa Films.
- Vansieleghem, N. (2019). Scholastic practices in digital education: on grammatization and poetization in bMOOC. En: Vansieleghem, N. Vlieghe, J. y Zahn, M. (eds.) *Education in the age of the screen. Possibilities and transformations in technology* (pp. 140-157). Singapur: Routledge.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J. y Zahn, M. (eds.) (2019). *Education in the Age of the screen. possibilities and transformations in technology*. Singapur: Routledge.
- Vincent-Lancrin, S. (2021). Coronavirus and the future of learning: What AI could have made possible. *OECD Educational and Skills Today* (blog). <https://oecdeditoday.com/coronavirus-future-learning-artificial-intelligence-ai/>
- Vlieghe, J. (2011). Education, corporality, and the evolution towards digital learning. A stieglerian perspective. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 129-150.
- Vlieghe, J. (2014). Education in an age of digital technologies. Flusser, Stiegler, and Agamben on the idea of the posthistorical. *Philosophy and Technology*, 27 (4), 519-553. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0131-x>
- Vlieghe, J. (2018). Stiegler and the future of education in a digitized world. En: Smeyers, P. (ed.). *International handbook of philosophy of education* (pp. 417-428). Nueva York: Springer.
- Vlieghe, J. (2019). Education and world disclosure in the Age of the Screen. En: Vansieleghem, N. Vlieghe, J. y Zahn, M. (eds.). *Education in the Age of Screen* (pp. 23-35). Singapur: Routledge.
- Werning, S. (2015). Swipe to unlock. How the materiality of the touchscreen frames media use and corresponding perceptions of media content. *Digital Culture and Society*, 1 (1), 55-71. <https://doi.org/10.25969/mediarep/704>
- Willatt, C. y Flores, M. L. (2022). The presence of the body in digital education: a phenomenological approach to embodied experience. *Studies in Philosophy and Education*, 41 (1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09813-5>
- Winner, L. (1986). *The whale and the reactor, a search for limits in an Age of High Technology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Winner, L. (2003). Are humans obsolete? *Hedgehog Review*, 3 (3), 1-10.

El aula del futuro en la Europa del siglo XXI: de la teoría y la práctica, de lo digital y lo físico

LAURA ALONSO DÍAZ
Universidad de Extremadura

¿Qué es o debería ser el aula del futuro?, ¿cómo se aúna lo material y lo inmaterial en ella?, ¿cuál es el papel de las corrientes pedagógicas en este tipo de aulas?, ¿qué competencias deberían desarrollarse en ellas?, ¿se pueden diseñar laboratorios pedagógicos que permitan experimentar una educación innovadora? y ¿qué papel desempeña lo digital en ello?

Estas son algunas de las cuestiones que plantaremos a continuación. Desde una perspectiva teórico-pedagógica y partiendo del panorama político europeo y sus pretensiones en espacios educativos, trataremos de describir en qué consisten las aulas del futuro, qué tipo de pedagogía es la que subyace en su planteamiento y cuáles son las competencias que se deben impulsar en estos espacios digitales y físicos.

La sociedad ha cambiado, la revolución tecnológica, avivada desde la situación de confinamiento provocada por la covid-19, ha marcado una tendencia, un antes y un después en el modo de concebir la educación. Los espacios, materiales e inmateriales (especialmente los digitales) a su vez son ya una realidad en la que las nuevas generaciones conviven, se mueven y se desplazan con total naturalidad, sin distinguir lo que es físico de lo que es un mundo virtual, pues ambos se conjugan en una experiencia real y educativa.

Los nuevos tiempos demandan una nueva ciudadanía que sea capaz de demostrar su competencia en diferentes planos, competencias educativas que posteriormente se transformarán en competencias para la vida y competencias profesionales. Ya no se trata de quién sabe mejor un contenido concreto, sino de quién es capaz de enfrentarse mejor a un reto, ser más creativo, solucionar un problema, etc.

La escuela y las instituciones educativas ya no pueden dormir en el letargo de espacios estancos, inamovibles, donde los docentes son me-

ros transmisores de contenidos, sino que, para hacer frente a las competencias de la sociedad del siglo XXI, habrá que dotarlas de espacios ubicuos que permitan desarrollarlas. Ya decíamos (Alonso, 2018) que la imaginación, la creatividad y la innovación se promulgan y se enfatizan como valores de una sociedad posmoderna o de una modernidad líquida (Bauman, 2000). La inmediatez y la versatilidad son valores que se reflejan en este concepto de modernidad líquida que en la actualidad se baraja. Esto implica que, en las aulas, el alumnado deberá formarse para afrontar situaciones efímeras, sujetas a cambio y al devenir de la información, un ejercicio más que arduo para el profesorado actual, en el que enseñar a pensar es uno de los retos más acuciantes.

A nivel político, tanto en el panorama europeo como en el de las diferentes nacionalidades, las reflexiones van en esta línea, y de ahí el surgimiento de European Schoolnet. Es una red de 33 ministerios de educación europeos cuyo objetivo es fomentar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje entre *stakeholders*: ministerios de educación, escuelas, profesorado, investigadores y la industria.

La finalidad de European Schoolnet es acompañar a estas figuras en el proceso de transformación de la educación hacia una sociedad digitalizada en el siglo XXI. Para ello, una de sus prioridades es testear prácticas innovadoras, compartir evidencias sobre su impacto y apoyar las prácticas de enseñanza y aprendizaje principales que están alineadas con los estándares actuales para una sociedad inclusiva.

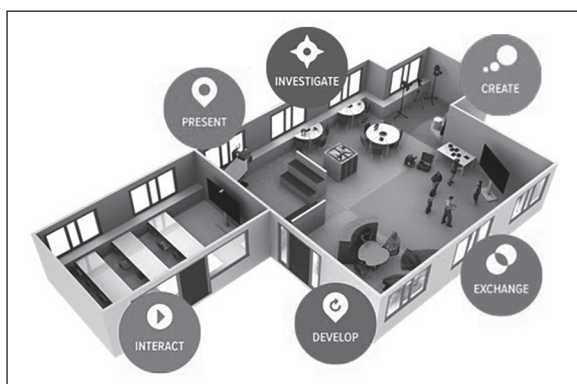
Partimos de que la innovación es un proceso que, de modo planificado, pretende alterar la realidad existente mediante el cambio de concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Alonso, 2018). En este sentido y bajo esa premisa, concebimos las áreas de trabajo en las que adentra European Schoolnet y que hacen referencia a cinco grandes bloques:

- Ciudadanía digital
- Evidencias para la innovación
- Educación STEM
- Nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje
- Red de trabajo entre colegios

En el ámbito de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje se sitúa una innovadora iniciativa que se ha denominado *future classroom lab*, que ofrece un espacio de enseñanza y aprendizaje totalmente equipado y reconfigurable desarrollado en asociación con proveedores de tecnología educativa líderes y punteros.

El *future classroom lab*, o conocido también como el aula del futuro, es un ambiente de aprendizaje inspirador que pretende desafiar, a

quienes acceden a él, a repensar el rol de la pedagogía, la tecnología y el diseño de los espacios en la propia aula. En estos espacios, los educandos pueden explorar cuáles son las competencias y roles de los estudiantes y de los profesores del siglo XXI en materia de enseñanza y aprendizaje. Además, los diferentes estilos de aprendizaje se personalizan más y se promueve el aprendizaje activo y aplicado de John Dewey. El diseño de la clase y del aprendizaje ocupa un lugar fundamental en la motivación y vinculación o *engagement*, así como en la interacción en el aula. Además, las tecnologías actuales y emergentes son recursos que ofrecen la materialidad para la aplicación de corrientes educativas emergentes.



Future classroom lab (European Schoolnet, 2016)

Una parte especialmente innovadora de este tipo de laboratorios son las zonas de trabajo o espacios físicos de aprendizaje en el que se divide el aula y en los que lo material (físico) y lo inmaterial se aúnan con un propósito formativo. Concretamente, se promueven seis espacios de aprendizaje diferentes: investigación, creación, presentación, interacción, intercambio y desarrollo. En cada uno de ellos se pone de relieve un aspecto concreto a través de diferentes espacios físicos, recursos, roles y estilos (European Schoolnet, 2016).

- *Investigar*. La competencia investigadora se fomenta animando al descubrimiento; en su base encontramos planteamientos como los de Ausubel. En esta, además, se implican habilidades para la resolución de problemas (ABP) a través de preguntas o desafíos. El material utilizado sería mobiliario que se pueda mover con facilidad y que permita reconfigurar el espacio con sencillez para trabajar de manera individual, por pares o grupal. Esta zona puede estar dotada de materiales y revistas, así como de acceso tecnológico a fuentes digitales ricas de información (bibliotecas online o páginas web).

Se trabaja a través de texto, vídeo, audio, imágenes, resultados de experimentos, números, etc., pero también leyendo, observando, explorando, realizando experimentos, etc. Según nos indica European Schoolnet, algunos puntos clave que forman parte de esta área son: organización de encuestas, uso de robots, microscopios, laboratorios online, etc. Este espacio también se puede conectar con el exterior en lugar de trabajar en la propia aula.

- *Crear*. La creatividad es una competencia esencial en la sociedad actual; enfrentarse de una manera creativa y divergente a los problemas ofrece soluciones dispares a las dificultades emergentes. La creatividad, al igual que el resto de las competencias, puede ser trabajada desde un plano educativo (Jiménez y Muñoz, 2012). Los espacios que invitan a soñar dan rienda suelta a la imaginación, trabajar en grupo, disparatar; utilizar técnicas como la lluvia de ideas van a facilitar el desarrollo de esta competencia. Se pretende que los estudiantes participen activamente en la producción y creación de su propio contenido, con el uso de tecnología atractiva, para fomentar la independencia y propiedad sobre su aprendizaje, y mejorar así el compromiso de los estudiantes con la tarea, creando para la vida real. Algunas herramientas que se pueden usar son croma, cámaras de vídeo, móviles con cámara, software de edición de vídeo y audio, micrófonos, pizarras, *post-its*, uso del color de la imagen, etc.
- *Presentar*. A la hora de presentar un trabajo se ponen en juego diferentes competencias, como, por ejemplo, la planificación, la resolución de problemas y la comunicación verbal y no verbal. Enfrentarse a una situación de exposición pública no es fácil para muchos de los estudiantes; de hecho, suele ser una de las zonas en las que más dificultades puede experimentar el alumnado, dado que se enfrenta a emociones como la vergüenza, la timidez, etc. Cuestiones básicas para desarrollar en esta zona son: aprender a compartir y comunicar, interactuar con una audiencia más amplia, la importancia del diseño, adquirir habilidades de retroalimentación, la escucha activa, compartir más allá de las redes sociales, llegar a diferentes audiencias, la importancia de la seguridad en el medio digital, evaluar las fuentes en línea de manera crítica y a aplicar los permisos y derechos de autor necesarios al contenido que comparten. Algunas de las herramientas que se pueden utilizar estarían relacionadas con áreas de presentación con mobiliario reconfigurable, manejo de luces, proyector/pantalla HD, dispositivos de audio, software de presentación, etc.
- *Interactuar e intercambiar*. El objetivo que tienen estos espacios es motivar e involucrar al estudiante en el proceso educativo de una manera crítica y activa. Tanto docente como discentes aprenderán a interactuar durante todo el proceso educativo, no de manera pun-

tual. El trabajo en equipo es una de las competencias que más se desarrollarán en estos espacios y los diferentes roles que adquieren los actores del grupo definirán la interacción. Por ello recomendamos tomar consciencia de dichos roles, por ejemplo, a través de la técnica de los roles de Belvin. Las teorías del aprendizaje colaborativo y del juego en estos espacios resultan especialmente útiles. En el espacio, el modo en que esté distribuido físicamente el grupo facilitará o inhibirá la comunicación, por lo que contar con mobiliario móvil es una máxima de las aulas del futuro. El material, cuanto más interactivo sea, más facilitará esta interacción, el uso de pizarras interactivas, *tablets* o *smartphones* y software relacionados con aulas virtuales, foros, redes sociales, etc.

- *Desarrollar*. Es un espacio más personalizado, en el que las competencias que hay que desarrollar están más vinculadas con el aprender a pensar, a ser críticos y reflexivos, es decir, aspectos más relacionados con la metacognición. El apoyo del tutor en este punto es vital para redirigir el proceso, para que cada uno individualmente reflexione o medite sobre su aprendizaje, lo que está logrando, lo que quiere conseguir (teorías relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico) (Rubio y González, 2021). Espacios más individualizados, con pufs, alfombras, lectura, cascos, etc., son algunas de las herramientas útiles en estos espacios más personalizados. Se pueden utilizar técnicas de relajación y pensamiento.

Finalmente, con el objetivo de trabajar en aulas del futuro, desde European Schoolnet se han abierto laboratorios de aprendizaje en Bruselas, y cada vez más están apareciendo espacios de este tipo a lo largo de Europa. En el caso de España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, el proyecto Aula del Futuro está inspirado y se coordina con el proyecto «Future classroom lab de European Schoolnet». Son diversas las comunidades autónomas que ya integran un aula de estas características en los centros de su región. En el caso de Extremadura, en el 2021 se ha instalado en la Facultad de Formación del Profesorado y actualmente se están desarrollando cursos de formación para docentes universitarios y no universitarios, además, se está utilizando en la preparación del futuro profesorado de la región.



Universidad de Extremadura (2022)

Referencias bibliográficas

- Alonso-Díaz, L. (2018). ¿Innovación educativa, formación permanente del profesorado y tecnología educativa van de la mano? La propuesta pedagógica CEIT. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, 15, 24-31.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- European Schoolnet (2016). *Future classroom lab*. <https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686>
- Jiménez, L. y Muñoz, D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1099-1122. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1551>
- Rubio, V. y González, R. (2021). Pensamiento crítico digital, la necesaria referencia a la creatividad y la emoción. En: Martín, R. G., Zaldívar, J. I. y Olmeda, G. J. *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI*. Fahren House.
- Universidad de Extremadura (2022). *La Facultad de Formación del Profesorado cuenta con un «aula del futuro»*. <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/comunicacion/archivo/2022/enero-de-2022/26-de-enero-de-2022/la-facultad-de-formacion-del-profesorado-cuenta-con-un-201caula-del-futuro201d#.YpSL46jP1D8>

La materialidad de las redes sociales en la educación

TANIA ALONSO-SAINZ
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

En las próximas páginas trataré de añadir algo al asunto de la tercera ponencia sobre la materialidad de lo digital en la educación, aceptando el llamamiento que hacen los autores de la ponencia a los teóricos de la educación de ir «un paso por delante» (p. 27) de la revolución tecnológica. Lo haré desde un elemento concreto: las redes sociales (RRSS) en la vida de los jóvenes, ahondando en lo que prometen cumplir, lo que realmente cumplen, contra quienes atentan, lo que empañan y, sobre todo, lo que está en juego en la educación de los jóvenes que las usan. Mi hipótesis de partida es que las RRSS son una manifestación cultural que descifra el momento presente y que a la vez reclaman una explicación más profunda sobre la antropología humana.

Para entender las RRSS hay que dar un paso atrás al mundo virtual, «el mundo *onlife*» (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022), o lo que Hadjadj en 2016 llamaba «la era tecnológica», con su principal característica de suponer una drástica ruptura antropológica, en la que, consecuentemente, los escenarios catastróficos se multiplican. Y no es una exageración si pensamos en los nuevos desastres que suponen la nomofobia (miedo a la desconexión), el *ciberbullying*, el *sexting* y el *phising*, el *phubbing* (el acto de ignorar a alguien por mirar el móvil), el FOMO (*fear of missing out*) o el *grooming* (el abuso de adultos a menores en internet). Desde luego, muchos de estos «desastres» tienen su homólogo en versión analógica, pero no todos, ni con las mismas características. Por eso me parece que las RRSS merecen atención específica, porque van más allá de «digitalizar» problemas que ya existían.

Punto de partida: las evidencias primeras

Explica Hadjadj en *La suerte de haber nacido en nuestro tiempo* que nos tenemos que dedicar a recordar las evidencias primeras. Y esto es más difícil que explicar un milagro o que explicar la ciencia, porque «la evidencia primera, al contrario que el milagro, no es espectacular, ni puede demostrarse como [...] una ciencia. [...] Y uno se encuentra explicando, de un modo algo ridículo, que el fuego quema y que el agua moja» (Hadjadj, 2016, p. 60).

Pues bien, si he traído esta cita es porque quiero recordar (de un modo algo ridículo) una evidencia primera: que tenemos los ojos en la cara. Que lo único que no podemos ver con nuestros propios ojos es nuestro rostro. Hasta la espalda, si nos estiramos mucho, llegamos a verla. Pero el rostro no. La evidencia primera es que los ojos de nuestro cuerpo parecen estar para mirar a otros, y para que otros, con sus ojos, con los que no se pueden mirar a sí mismos, miren nuestro rostro. Evidentemente, la tecnología ha modificado esto. Del reflejo en un río a la invención de los espejos.¹ Y de los espejos a la cámara frontal de los móviles que nos permiten llevar un espejo en el bolsillo. Si bien son innegables los beneficios de los espejos, la posición de los ojos en el rostro no parecía tener vocación autorreferencial.

Dicho esto, demos ahora un paso más. Como sabemos, la raíz etimológica de *persona* viene del griego antiguo *prósopon*, que significa «delante de la cara o máscara». Es decir, que la palabra *persona* tenga que ver con la cara hace del rostro algo destacable dentro de nuestro cuerpo. Por eso en el carné de identidad no va la foto de nuestro codo, ni nos maquillamos los hombros para salir a la calle, y por eso también los filtros más utilizados en Instagram manipulan el rostro. Si el rostro es lo que más nos define, y a la vez es lo que no nos podemos ver a nosotros mismos, se puede deducir la necesidad de ser explicados por la alteridad. Y, por tanto, los *likes*, los seguidores, o los refuerzos en la red social tienen que ver con una radical necesidad antropológica, no con una simple suerte narcisista de nuestro tiempo.²

El fin nos indica el camino

Este apabullante desenfreno de lo que muchos han llamado egocentrismo y narcisismo adolescente acrecentado por las RRSS me parece

1. Según varias fuentes divulgativas, el espejo tal y como hoy lo conocemos tiene doscientos años y fue idea de un químico alemán.

2. Por eso la dinámica del *selfie* está en las antípodas de nuestra radical necesidad de la alteridad, como se explicó en Alonso-Sainz (2021).

más interesante explorarlo desde el fin de la naturaleza humana. ¿Cuál es el fin de la naturaleza humana? ¿Cómo se cumple la naturaleza humana? Y antes de nada, ¿por qué nos debería importar, en el caso de que tal cosa existiese? Aunque solo sea por el interés que nos suscitan otras naturalezas, considero que podríamos darle una oportunidad. Tenemos los periódicos llenos de noticias sobre cómo funciona un volcán, qué tenemos que hacer para cuidar mejor el planeta, qué señales nos está dando de su deterioro, cómo podemos conservar a las especies, e incluso queremos conocer y respetar nuestro funcionamiento orgánico: cómo comer más cosas *bio*, cómo escuchar a nuestro cuerpo, los beneficios de los remedios homeopáticos no invasivos, etc.

El interés generalizado por el funcionamiento de la naturaleza contrasta con el desinterés por el funcionamiento de la naturaleza humana. ¿Por qué ocurre esto? Según Stein (2003), porque hay en el ser humano de hoy una fuerza que se rebela a ser exigido desde el exterior, a verse obligado a algo o por algo que no haya determinado él mismo.

No obstante, ahora que hemos explicado que la naturaleza humana merece, al menos, el mismo interés que la naturaleza del volcán, sigamos ahondando en cuál es ese fin que nos indica el camino, aunque no lo hayamos determinado nosotros mismos.

Según Rupnik (2013), a partir del final podemos preguntarnos por el camino más adecuado. Mirando la meta se intuye la ruta a seguir. Y expone –dicho muy brevemente– que el fin del ser humano es la «comunidad», no la comunicación, explicando que en esa estructura original no nos satisface la comunicación con otros, sino la comunión con todo lo inesperado e imprevisible que conlleva el encuentro con la alteridad.

Los medios no son neutros

También Hadjadj (2016, 2017) dice que, después de haber conocido el fin último, es vital atender a los medios, porque no solo no son neutros, sino que el medio es el mensaje. El medio impone su formato al mensaje:

Si ese medio es de carne y hueso [...] se transforma en presencia, el anuncio en rostro y el mensaje en misterio. Pero si ese medio es informático, todo se reduce a una información automatizada, y la presencia se transforma en descarga, el cuerpo en bits y píxeles, el rostro en perfil y el misterio del encuentro es un mensaje. (Hadjadj, 2016, p. 42).

Y más adelante añade:

Aunque en redes sociales podemos iniciar un contacto, este debe convertirse en con-tacto, debe entrar en la dimensión del tocar, un estar sin más, codo con codo, [...] un estar con otro que no tiene otro fin en sí mismo que ser lugar de comunión. (Hadjadj, 2016, pp. 42-43).

Ante esto cabe preguntarse: ¿No estamos quizás exagerando? ¿No es quizás cierto que las redes sociales imponen una nueva materialidad que no tiene por qué ir en detrimento de lo humano? ¿Estamos seguros de que no es posible la comunión en las redes sociales?

Para ello, nos vamos a ayudar de una obra clave de Twenge (2018) sobre la generación *iGen*. Los estudios que se recogen en esta obra revelan lo siguiente: que los adolescentes de hoy tienen más seguridad física, pero menos salud mental. Tienen menos accidentes de tráfico, beben menos, toman menos sustancias, fuman menos, pero es la generación más propensa de las últimas décadas a sufrir depresión y cometer suicidio. La generación actual sale menos de casa, retrasan su primera cita romántica y tienen menos relaciones sexuales. ¿Qué hacen todo ese tiempo que no están saliendo? Estar en su habitación, solos, chateando, viendo fotos, subiéndolas, comentándolas. No necesitan salir de casa para estar con sus amigos. Las quedadas con los amigos entre el 2000 y el 2015 han caído un 40%. Y si lo hacen podríamos pensar que es porque eso les hace muy felices. Pero los datos se ríen de esta hipótesis.

¿Qué está pasando? Que las redes no cumplen lo que prometen. Quizás la realidad constreñida del cuerpo limitado³ en el tiempo y en el espacio tiene cierto sentido y es más liberador que la realidad disponible para el consumo del iPhone. Quizás el dato físico de los ojos en la cara y de que no podemos estar con mil personas en distintos sitios a la vez, ni ver lo que otras quinientas están haciendo nos confirma que ni somos omnipresentes, ni nos hace felices pretenderlo.

Conclusión

Ocurre en el ámbito educativo que asumimos muy rápido el marco de temporada y gastamos toda nuestra energía en tratar de comprender cómo adaptarnos mejor a lo nuevo. Pero como apuntan los ponentes, merece la pena pedagogizar la tecnología antes que su contrario y sobre todo preguntarnos por las posibilidades humanizadoras de la infósfera o mundo *onlife*.

Se apunta que este mundo «es sumamente complejo y es importante contar con personas bien formadas [...] en la capacidad de observar [los medios] en detalle bajo criterios estrictamente pedagógicos» (p. 27).

3. Ver ponencia 2.

Esta reflexión pedagógica se hará siempre en relación con una discusión profunda sobre las posibilidades de lo humano, en general, y de las posibilidades de crecimiento humano en la nueva materialidad de lo digital, en particular, que si bien impone unos nuevos obstáculos y sus propias resistencias (ver p. 12 y ss.), promueve también experiencias ampliamente deshumanizadoras.

En este sentido, se ha querido apuntar en estas páginas, brevemente, que un inicio para habitar la infosfera y pedagogizar la tecnología sería partir de la naturaleza humana. Recordar a los adolescentes que es propia la necesidad de afirmación que tienen, pero que los medios que les han puesto en las manos no lograrán colmarla. Que la necesidad de que otro le diga que es un bien es muy justa, pero que no se colma con muchos *likes*. Que la red social es un agua que da más sed. Que la soledad es una experiencia que hay que aprender a vivir, al igual que la experiencia de la compañía.

A la vez, nosotros, los teóricos de la educación, debemos ir «un paso por delante» y recordar que las redes sociales no son neutrales ni afectan a todos de la misma manera, sino que actúan como prótesis antropológicas que amplifican lo que ya somos para bien y para mal (Luri, 2021). Y sobre todo este efecto San Mateo es el que los educadores tenemos el deber pedagógico y social de amortiguar en los más jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sainz, T. (2021). «Don't be your selfie»: the pedagogical importance of the otherness in the construction of teenagers' identity. En: J. M. Muñoz-Rodríguez (ed.). *Identity in a hyperconnected society: risks and educative proposals* (pp. 49-60). Springer.
- Hadjadj, F. (2016). *La suerte de haber nacido en nuestro tiempo*. Madrid: Rialp.
- Hadjadj, F. (2017). *Últimas noticias del hombre (y de la mujer)*. Barcelona: Homo Legens.
- Luri, G. (2022). Lo que permanece en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. <https://doi.org/10.14201/teri.27573>
- Rupnik, M. I. (2013). *El arte de la vida. Lo cotidiano en la belleza*. Madrid: Maior Fundación.
- Sánchez-Rojo, A., García-Gutiérrez, J. y Martín-Lucas, Judith. U. (2022). *La materialidad de lo digital en educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre. <https://site22.usal.es/wp-content/uploads/2022/03/ponencia3-site2022.pdf>
- Stein, E. (2003). *Escritos antropológicos y pedagógicos*. Madrid: Monte Carmelo.
- Twenge, J. M. (2018). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy, and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*. Nueva York: Simon and Schuster.

La otra materialidad de las cosas y sus posibles efectos

ISABEL ÁLVAREZ CÁNOVAS
Universidad Autónoma de Barcelona

Esta adenda quiere centrarse, entre otras ideas, en el concepto de la inmaterialidad y el de la «otra» materialidad que nos aporta la digitalización de las cosas, donde pasa a ser, cada vez, la norma más que la excepción de nuestra acción cotidiana y educativa. Esta otra materialidad y sus efectos nos ofrece elementos interesantes para debatir diferentes propuestas.

Para ello, se empezarán a discernir algunos aspectos que tienden a provocar cambios y como estos tienen repercusiones en el mundo educativo. Entre las tendencias que estas, u otras materialidades, están imprimiendo y exigiendo se encuentra el fenómeno de la «adaptación continua» hacia los instrumentos diarios que nos aportan los beneficios de una comunicación multimodal. Al mismo tiempo, es importante destacar que, todo y siendo multimodal, tiende a tener menos presente al otro, es decir a una «comunicación menos descorporeizada y sin visión del otro» (Han, 2021). Estos instrumentos, por ejemplo, concretándolo con los terminales móviles individuales, una vez que nos aseguramos de que se ha hecho extensivo a la mayoría de la población, pasa a una segunda fase donde se crean necesidades *ad hoc* para, por ejemplo, modificar el consumo, como el caso de estar ampliamente conectados. Sin duda, la conectividad amplificada conlleva la creación de nuevas cuestiones como la de ejercer vigilancia para poder garantizar la desconexión digital, en concreto, entre los trabajadores (Ley de Trabajo a Distancia, julio 2021) garantizando los períodos de descanso (Garbí, 2021). Por otro lado, el uso de las RRSS contribuye, en gran parte, a dificultar esta desconexión, pasando de ser meras extensiones de nuestros miembros –por utilizar la expresión de McLuhan– a acercarse a ser una extensión más diluida de las otras realidades.

Estas adaptaciones continuas no resultan del todo cómodas para la mayoría de la población; implica aceptar sin remedio las nuevas versiones para poder continuar disfrutando de lo que estábamos haciendo hasta ahora, pero tampoco llegan a ser del todo sostenibles (por su vigencia limitada, es decir, la famosa y reconocida obsolescencia programada) (Cardoso *et al.*, 2018), lo cual hace que se limite el tiempo máximo de funcionamiento desde su creación. Todo ello con la llamada a garantizar un consumo continuado, aproximándonos más a la cultura de un solo uso (porque las reparaciones son aún más caras que la adquisición del nuevo modelo y por no encontrar personal del todo cualificado que pueda asumir esta tarea). Podríamos plantear que la continua reprogramación, o escasez de vigencia de los planes formativos, también se encuentra sujeta, en cierto modo, a esta obsolescencia programada por la dificultad implícita de ser más flexibles o adaptativos a los desbocados cambios en los cuales estamos permanentemente inmersos.

Pero quisiera ahondar un poco más en otro tipo de adaptación; en concreto, la adaptación cognitiva (Taylor y Brown, 1988) donde, si bien es cierto que ejerce un impacto positivo en la salud mental de las personas (facilitando un envejecimiento activo), actualmente adopta otro cariz, siendo igualmente insostenible y con acusadas repercusiones en función de si dirigimos nuestra mirada a la taxonomía de las generaciones (según sea X, Y, Z, *millennial*, *baby boomers*, generación silenciosa). De este modo, y en el caso de las generaciones de mayores, las cosas presentaban un valor añadido por el simple hecho de ser un clásico. Es decir, el énfasis se centraba en la longevidad de los objetos o instrumentos, en el mimo con el que se cuidaban o restauraban las cosas para poderlas pasar de generación en generación. Heredar un objeto representaba en sí mismo este valor añadido; pero en la actualidad empieza a desvalorizarse. Del mismo modo, tenemos ejemplos de la credencial o aval que representaba atesorar una vinculación a una institución o afiliación. Es más, este traslado de valor no garantiza poder recuperar un acompañamiento con trato más humano, más directo, sino que simplemente se resuelve con una adaptación forzada, independientemente de las necesidades y de cómo estas se pueden llegar a cubrir en su parcialidad o totalidad. En este sentido, tenemos un ejemplo mediático, y en parte resuelto, utilizando el reclamo la plataforma Change, donde Carlos San Juan de la Orden lanzó una petición que llevaba por título: «Soy mayor, no idiota» para forzar a las entidades bancarias a ampliar el horario de atención a esta franja de población. Acabó reuniendo 647 923 firmas y superando las 100 000 en tan solo cuatro semanas.

Cualquier acto, seminario, conferencia que tenga lugar después del año 2019 se encuentra sesgado por las consecuencias de la pandemia

covid-19. Sus efectos son notorios y continuos. Entre ellos podemos destacar la catálisis de la digitalización masiva, pudiendo plantear oportunidades, entre otras cosas, para amortiguar la despoblación de las zonas rurales. Sin embargo, también resulta interesante ver cómo la hiperconexión aumenta el fenómeno *hikikomori*, que se va extendiendo más allá de la cultura nipona (Pozza *et al.*, 2019), y es preocupante tanto para los docentes como para las familias. En cierto modo excarcebado, por el incremento en el consumo plataformas digitales que ofrecen servicios y productos. Dentro de los llamados servicios, nos encontramos con plataformas como Netflix, HBO, etc., que se han erguido como las garantes de un ocio *binge* (Sigre *et al.*, 2022) y que nos llega a nuestros hogares de una manera cómoda, pudiendo visualizarlo a lo largo de diferentes dispositivos añadiendo, además, el carácter móvil (en cualquier lugar). Por otro lado, tenemos el consumo de productos como los de Amazon, donde se puede acceder al producto deseado con la mayor celeridad sorteando todos los obstáculos de la logística física.

Toda esta realidad parcializada o burbuja blindada (Han, 2021) hace que se produzcan pequeños choques con la realidad diversa (o la visión huxleysiana de *Un mundo feliz*). Esto influye en el mundo de la educación y en nuestras tareas como docentes en las facultades de educación. Sobre todo, y con especial atención, en los grados de Educación Infantil y Primaria, donde esta cultura a la carta se antepone en desmesura, apremiando la inmediatez, el cortoplacismo y el tenerlo a un solo clic de distancia. Sin duda, plantea una ardua tarea educativa el poder cultivar y rendirse al arte de la paciencia ahuyentando el ruido constante.

Además, también tenemos que ayudar a mitigar la influencia de una individualidad cada vez más férrea. Esta se potencia mediante la calculada estrategia de la mayoría de los recursos que ofrecen las RRSS en las que seleccionamos a quién y a qué decidimos seguir sus historias, *posts*, vídeos e incluso bloqueamos lo que nos deja de interesar. Incluso si, por algún motivo, muestro desinterés en el seguimiento, los algoritmos matemáticos se encargan de recordarme la última vez que lo hice y ofrecerme alternativas. Esta individualidad nos aleja de la conciencia del otro, y no está exenta de repercusiones educativas. Como resume Han (2020), «cada vez se generan menos sentimientos comunitarios» hasta el punto de ser testigos, como sociedad, del trágico suceso del fotógrafo suizo René Robert, que murió de hipotermia después de pasar nueve horas en una calle de París ignorado por los propios conciudadanos, y todo ello estaba sucediendo en el año 2022.

Por otro lado, nos encontramos con la «curva del aprendizaje», lo que supone que los nuevos aprendizajes afectan al desempeño de actividades básicas (como pueden ser el acceso a una entidad bancaria, acceso al servicio del centro de salud, a tramitar altas y sobre todo bajas,

etc.) de cualquier ciudadano/a. Estas inversiones en el cambio de modelos hacían que antaño garantizaran unos años de sosiego, es decir, hacíamos una inversión cognitiva para adaptarnos sabiendo que podríamos beneficiarnos a lo largo de un período relativamente aceptable y, lo más importante, proporcionable a la complejidad del aprendizaje de estas nuevas técnicas y usos. Sin embargo, en la actualidad, la curva que implica este aprendizaje se mantiene, pero no así su amortización temporal, lo cual no lo hace muy atractivo para algunas generaciones. Es más, en la actualidad, sirve para establecer estratificaciones digitales de la población, principalmente por su reticencia al alto grado de mantenimiento, lo que retroalimenta a la llamada «sociedad del cansancio» (Han, 2012).

Para finalizar, cabe apuntar que, desde las facultades de educación, en concreto, desde teoría de la educación, se deben promocionar los debates y el espíritu crítico entre los profesionales. El trabajo intergeneracional, más allá de establecer taxonomías, es una de las herramientas que podría ayudar a contrarrestar algunos de los efectos anteriormente descritos, a la par que beneficiar a todas las partes implicadas por igual desde sus diferencias e intereses. Nuestra tarea es compleja, pero apasionante cuando nos enfrentamos a escenarios inciertos y cambiantes. Con planteamientos que garanticen mayor profundidad en los debates se puede avanzar poco a poco hacia una sociedad, que, si bien hiperconectada y un tanto ruidosa, no desconecte de sí misma ni de sus miembros, pues hemos de acercarnos al objetivo de desarrollo sostenible de una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Cardoso, W., Sacomano, J. B., Celso, J. Telles, R. (2018). Planned obsolescence or planned resource depletion? A sustainable approach. *Journal of Cleaner Production*, 195, 744-752. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.05.222>
- Garbi, A., (2021). El derecho a la desconexión laboral sigue sin respetarse. *El País*, 20 de noviembre. <https://elpais.com/economia/negocios/2021-11-20/el-derecho-a-la-desco>.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Han, B. (2021). *No-cosas: quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Pozza, A., Coluccia, A., Kato, T., Gaetani, M. y Ferretti, F. (2019). The 'Hikikomori' syndrome: worldwide prevalence and co-occurring major psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis protocol. *BMJ Open*, 9 (9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-025213>.
- Purcell, S. J. (2022). *Resonant connections: Twitter, the novel, and diamedia literary practice* (tesis doctoral). University of Glasgow.

- Sigre-Leirós, V., Billieux, J., Mohr, C., Maurage, P., King, D. L., Schimmenti, A. y Flayelle, M. (2022). Binge-watching in times of covid-19: a longitudinal examination of changes in affect and TV series consumption patterns during lockdown. *Psychology of Popular Media*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000390>.
- Taylor, S. E. y Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.

Del pensamiento crítico en tiempos de «realidad disminuida»

MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA
MONTSERRAT PAYÀ SÁNCHEZ
Universitat de Barcelona

Lo digital no es gratuito

La idea de que «lo digital no viene definido por la inmaterialidad» (ponencia 2), en un primer momento, además de acertada puede parecer obvia. Al fin y al cabo, en su sentido original o técnico, lo «digital» se opone a lo «analógico» en un contexto de señales, dispositivos y sistemas electrónicos perfectamente concretos o tangibles –y a menudo, muy costosos–. Pero si nos detenemos a pensar, también es verdad que, en un sentido más amplio, y sobre todo en contextos educativos a raíz de la pandemia, lo «digital» ahora se ha venido a oponer a lo «presencial».

Solo así, por cierto, se puede comprender que numerosas instituciones educativas hayan optado por enfrentar las cuarentenas y demás restricciones ocasionadas por la pandemia, delegando en los docentes la responsabilidad material de continuar con las clases, sin proporcionarles ni siquiera los instrumentos o apoyos más básicos. Aquí no nos referimos a la cuestión de la necesaria formación del profesorado para impartir clases digitales, virtuales o en línea, sino a cosas tan burdamente materiales como cámaras web, sillas ergonómicas o la factura de la electricidad. En algunas evaluaciones, los docentes se quejaban de que sus instituciones se habían cuidado de dictar nuevas exigencias o reglamentos para hacer frente a la contingencia, pero ignorando casi por completo que no todo el mundo tiene una conexión estable y rápida a internet, una habitación apropiada o un túnel carpiano a prueba de toda circunstancia. Exagerando un poco, es como si con el advenimiento de las clases virtuales ahora ya no hacen falta piscinas para enseñar a nadar, y si hacen falta, les corresponderá a los profesores o profesoras de natación comprar de su bolsillo las piscinas hinchables y todos lo demás implementos digitales o analógicos que se puedan re-

querir. Este tipo de dificultades tal vez explica por qué, en Canadá, por ejemplo, hay quienes se oponen a una «educación híbrida», a caballo entre la educación presencial y la virtual, acusándola de combinar «lo peor de ambos mundos» (Public Good, 2021).

Ni neutral ni puramente digital, sino «convergente»

Como bien lo plantea la ponencia, es de vital importancia que la teoría educativa examine a fondo las potencialidades y los riesgos de las tecnologías digitales, sin confundir la idea de destrezas o competencias digitales con la simple capacidad de hacer uso de tales tecnologías. Su valoración crítica es tanto o más importante, porque ciertamente no se trata de herramientas neutrales. En eso estamos totalmente de acuerdo y, de hecho, en otra publicación (Buxarrais y Farías, 2020) ya hemos planteado un punto de vista muy parecido, aunque referido no solo a lo digital, sino a las «tecnologías emergentes» en general, cuya definición no es precisa, pero suele incluir también avances tan variados como la nanotecnología, la genómica y otras biotecnologías, la robótica, la inteligencia artificial, los drones, la tecnología *blockchain*, etc.

Por eso, algunos autores sugieren hablar más bien de tecnologías «convergentes», «ubicuas», «invisibles», «invasivas», etc., a fin de subrayar que el impacto de estas tecnologías no es la simple suma de desarrollos que se van dando por separado, sino una confluencia o sinergia entre distintas ciencias y métodos, tan acelerada como formidable, que permite verlas como compañeras en el camino de resolución de determinados problemas; por ejemplo, diseñando aplicaciones de móviles adaptadas a las necesidades de las personas usuarias, o que orienten y presten apoyo, y no solo información (Gros, Escofet y Payá, 2020). Sin embargo, es necesario tener en cuenta también que la destacada matemática Cathy O'Neil ha advertido que, lejos de ser ya no aliado, sino neutral, un algoritmo puede ser «tan machista, racista o discriminatorio como aquel que lo diseña. Mal programados, pueden llegar a ser armas de destrucción matemática» (citado por Del Castillo, 2018).

Todo esto subraya los argumentos de Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas (2022, p. 18), cuando explican que «deberíamos estar menos preocupados por tecnologizar la educación y más por pedagogizar la tecnología»; o cuando afirman que «hace falta que las disciplinas humanas vayan un paso por delante, y no, como hasta ahora, un paso por detrás de las técnicas» (Ibíd., p. 27). Tal vez así pequemos de ambiciosos, o de ilusos, pero como mínimo es necesario tratar de acortar la enorme brecha que se observa hoy en día, y, sin duda, a la pedagogía le

corresponde una significativa responsabilidad en ese esfuerzo. El desarrollo tecnológico parece haber aumentado de manera abismal el riesgo de hacer devenir como racionales los fines que permite conseguir. Pero conocemos muy bien no ya los riesgos, sino los peligros en los que nos situamos como humanidad cuando permitimos que los medios antecedan a los fines y les den significado.

Contra la «realidad disminuida» en cualquier tipo de aula

Una advertencia particularmente instructiva en este contexto ha sido planteada por Wassom (2015), al referirse a la posibilidad técnica de crear gafas o aplicaciones de «realidad disminuida» que, filtrando el mundo cotidiano, invisibilicen digitalmente a las personas de cierto color, religión, cultura, vestimenta, orientación sexual o política, etc.

Supongamos que alguien no quiere ver evidencias de pobreza en su vecindario. La realidad aumentada podría hacer que aquellas miserables viviendas embargadas luzcan como espléndidas propiedades y que el mendigo sin hogar que está en la esquina aparezca como si vistiera de esmoquin. Las aplicaciones de realidad disminuida simplemente les ocultarían de la vista, usando un algoritmo para extrapolar el trasfondo visual por delante de ellas y mostrando eso en su lugar. Mientras menos veamos los aspectos negativos de la sociedad, menos motivados estaremos a remediarlos. Ojos que no ven, corazón que no siente. (Wassom, 2015, p. 288)

Ahora bien, manipulaciones parecidas se han hecho mucho antes de la ola digital y, seguramente, se seguirán haciendo de un modo u otro. Como está sucediendo actualmente en Rusia, por ejemplo, donde se han dado instrucciones para que las editoriales borren a Ucrania y a Kiev de los libros de texto (DDC, 2022).

En ese orden de ideas, quizás la distinción más importante desde un punto de vista pedagógico no sea la de lo material versus lo inmaterial, o la de las «cosas» versus las «no-cosas». Al fin y al cabo, la expresión «realidad virtual», que en otros tiempos habría sido desechada como una contradicción insalvable, ya es moneda de uso corriente. Mucho más significativo nos parece el grado en que los alumnos, e incluso los profesores, tengan o no la posibilidad y la motivación de pensar, expresarse y discutir libremente en las aulas, sean estas físicas o virtuales.

Además, viene al caso recordar que no ha sido exactamente la informática la que vino a desafiar la equivalencia entre lo material y lo tan-

gible, que nuestro sentido común tiende a dar por sobreentendida. Ya en 1928, Eddington había llamado la atención sobre la ilusoria «solidez» de las mesas, sillas o demás objetos cotidianos, y la contrastante perspectiva de la física, para la cual la mesa es más que nada espacio vacío. Es cierto que la informática parece haber añadido una capa adicional de «insubstancialidad» a las célebres mesas de Eddington, que ahora pueden entenderse también como puros números que responden a una ecuación de onda (Linton, 2012-2021). Y también es cierto que la noción de «materia» es un desafío clave en la pedagogía contemporánea de las ciencias naturales (Tsaparlis y Sevian, 2013). Pero a nuestro modo de ver, pedagógicamente lo más importante sigue siendo la estimulación del pensamiento crítico, autónomo o complejo; no solo el punto de llegada, sino también el proceso, a la manera de Piaget o del constructivismo en general. Lo que presupone la posibilidad de disentir, cuestionar, debatir y polemizar, en lugar de repetir pasiva y sumisamente lo que digan los textos o los docentes.

Incluso apeándose a las conceptualizaciones más avanzadas o rigurosas sobre la materia, la naturaleza o la realidad, los docentes corren el riesgo de que el alumnado plantee preguntas sin respuestas concluyentes, o conjeturas sobre temas controversiales, como, por ejemplo, la noción de «materia oscura», que muchos astrofísicos dan por comprobada, aunque en palabras de un experto, en verdad «todavía no sabemos qué es la materia oscura, y ni siquiera si existe» (Clegg, 2019, p. 102).

Por eso es francamente increíble que hace algunos años, nuestro Ministerio de Educación se propusiera limitar la educación ciudadana a temas estrictamente constitucionales, a fin de mantenerla «exenta de cuestiones controvertidas» (González, 2012; Buxarrais y Ortega, 2019). Una política que, más que absurda, resultaba suicida para un régimen democrático, si recordamos que «educar para la democracia equivale a educar para y a través de la controversia» (Hess, 2009).

Lamentablemente, más allá de las medidas gubernamentales, ahora la marcada polarización o el temor a decir algo políticamente incorrecto es lo que lleva a muchos docentes a contentarse con que el alumnado debata sobre los deportes o canciones del momento, antes que ir a tocar cualquier tema social o humanamente relevante. Rescatar las aulas como escenarios donde se practique –según la edad o nivel de desarrollo del estudiantado, claro está– la discusión cordial entre iguales, y el debate apasionado, pero respetuoso, sobre las necesidades o problemas de la comunidad es seguramente uno de nuestros principales desafíos como educadores.

La propia urgencia, considerada más arriba, de anticipar en la medida de lo posible las consecuencias éticas y políticas de las tecnologías emergentes a fin de regularlas o humanizarlas no es algo que convenga relegar en alguna especie de filósofos o pedagogos «de guardia», por así

decirlo, ni tampoco en pequeños comités de expertos, al servicio de grandes corporaciones. Por el contrario, es un esfuerzo al que hay que convocar a la ciudadanía toda, pues solo así es probable lograr una ética anticipatoria y eficaz, capaz de evitar tanto una confianza ciega en las nuevas tecnologías como su rechazo irracional o conspiranoico.

Referencias bibliográficas

- Buxarrais, M. R. y Farías, L. (2020). La educación moral y ciudadana ante las tecnologías emergentes. *Revista Transdigital*, 1 (1). 1-27. <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/18>
- Buxarrais, M. R. y Ortega, E. (2019). Controversies are no excuse: citizenship education in Spain. *Citizenship Teaching & Learning*, 14 (3), 331-346. https://doi.org/10.1386/ctl_00013_1
- Clegg, B. (2019). *Dark matter & dark energy. The hidden 95% of the Universe*. London: Icon Books.
- Del Castillo, C. (2019). Los científicos se cansan de la moda de la inteligencia artificial y piden prohibir algunos de sus usos: «No se sostienen». *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/tecnologia/cientificos-InteligenciaArtificial-prohibir-sostienen_0_975002803.html
- DDC (2022). Borrar a Ucrania de los libros de texto, la orden de las autoridades rusas a su principal editorial educativa. *Diario de Cuba*, 23 de abril. https://diariodecuba.com/internacional/1650733375_39013.html
- Gros, B., Escofet, A. y Payá, M. (2020). Codiseño de un chatbot para facilitar procedimientos administrativos a población migrada. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 91-106. DOI: 10.12795/pixelbit.2020.i57.03.
- González, L. (2012). Educación para la Ciudadanía: la polémica, fuera del aula. *El Mundo.*, 5 de febrero. <https://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/03/espana/1328259062.html>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. Nueva York: Routledge.
- Public Goods (2021). Hybrid learning is not learning: cuts, and educational inequalities in Ontario. *School Magazine*, 24 de septiembre. <https://socialistproject.ca/2021/09/hybrid-learning-is-not-learning/>
- Tsaparlis, G. y Sevan, H. (eds.) (2013). *Concepts of Matter in science education*. Dordrecht: Springer.
- Wassom, B. D. (2015). *Augmented Reality law, privacy, and ethics. law, society, and emerging AR technologies*. Waltham: Elsevier.

Envolver de contenido educativo el uso de la tecnología en el aula universitaria

ÁFRICA M. CÁMARA ESTRELLA
Universidad de Jaén

Introducción

Los autores de la ponencia explican que la pedagogía, al igual que la humanidad, se ha ido reconfigurando en función de la tecnología, que se ha desarrollado y afecta a todos los ámbitos de la vida, especialmente, al aprendizaje y a la concepción de las relaciones humanas (p. 12). Si consideramos la infosfera como un sistema de actuación y relación informacional en el que se desdibujan las diferencias que existen entre lo humano y lo artificial, desde la teoría de la educación nos vemos obligados a reflexionar sobre la comprensión de las tecnologías, que están afectando a la vida de las personas y que pueden despojarlas de su identidad, llevando al individuo a un plano en el que sea incapaz de ser consciente de su propia realidad. La educación y la formación universitaria también persiguen capacitar para reflexionar, razonar y mejorar, y esto es imposible si no existen unos conocimientos esenciales teóricos. Como manifiestan Martínez *et al.* (2016), rebajar lo verdadero a lo útil es negar lo fundamental; la cultura molesta porque cuestiona, se adentra en el conocimiento y en el autoconocimiento; así, si se priva al alumno de referentes, de teorías que fundamenten sus argumentos, no llegará a tener una formación completa, y será sujeto de manipulación, también con las tecnologías.

Por ello nos proponemos acercarnos a los temas de actualidad en el área de teoría de la educación, para después indicar algunos recursos tecnológicos que faciliten al alumnado universitario el conocimiento y el estudio de la educación, y ayudarles a crear espacios de aprendizaje para poder aplicarlos a situaciones personales, profesionales y sociales.

Los ámbitos de estudio de la educación desde la teoría

La teoría de la educación es una disciplina que expone las teorías en las que se basan las normativas de la intervención pedagógica en situaciones educativas, y como tal, debería tener una doble dimensión: por una parte, la descripción y explicación de los fenómenos educativos; y, por otra, la intervención en la práctica, elaborando las prescripciones necesarias para poder mejorar el proceso, en función del marco teórico delimitado.

Los cambios sociales influyen en los campos de estudios educativos, que abarcan numerosos temas. Para tener una idea aproximada de los mismos, se ha realizado un análisis de las temáticas de los seminarios universitarios de teoría de la educación, desde 2002 hasta 2021 (SITE XXI-XXXIX), y de los temas de los artículos publicados en la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* desde 2002 hasta 2021 (en total 35 volúmenes). Para este análisis hemos tomado las categorías utilizadas por Martínez y Buxarrais (1996), y Gil y Jover (2006):

De carácter básico

1. Metodológica y conceptual: concepto de educación, metodología de investigación, epistemología, racionalidad pedagógica, historia de las teorías e instituciones educativas, documentación pedagógica.
2. Antropológica: antropología filosófica, biológica, social y cultural.
3. Psicológica: teoría del aprendizaje, procesamiento de información, procesos cognitivos, motivación, educación especial, autoconcepto.
4. Sociológica: pedagogía social, aprendizaje social, desarrollo comunitario, marginación y bienestar social.
5. Filosófica y axiológica: teoría axiológica, finalidades de la educación, dimensión ética de la educación.
6. Contextual: instituciones educativas, conflictividad escolar, proceso instructivo, currículo, competencias, niveles de enseñanza, enseñanza a distancia, ámbitos de educación no formal e informal, medios de comunicación, sociedad de la información, pedagogía penitenciaria.
7. Política: organización y administración de la educación, sistema educativo, reforma educativa, estudios comparados, política educativa internacional, prospectiva.

De carácter aplicado

8. Animación sociocultural.
 9. Educación de adultos.
 10. Educación moral: formación de actitudes, educación moral, educación religiosa, educación intercultural, educación cívica, educación ambiental, educación para el desarrollo, educación para la salud.
 11. Pedagogía laboral: programas de formación en empresa.
 12. Profesiones educativas: profesorado, funciones pedagógicas, deontología profesional.
-

Los temas tratados en los SITE desde 2022 abarcan la práctica educativa (incluida en la temática contextual), cada vez más presente en las adendas a las ponencias. Igualmente ocurre con las dimensiones de filosofía y axiología y de educación moral, en las que confluyen temas actuales sobre mejoras de la sociedad a través de la educación. Temas como el emprendimiento (pedagogía laboral) y animación sociocultural, han dejado paso a otros más actuales que requieren la práctica desde la teoría, como son la educación moral, la política y la sociología (pedagogía social). Destaca también el aumento de aportaciones sobre identidad profesional en la dimensión de profesiones educativas. Todo esto viene a confirmar la idea de que la teoría está aportando soluciones pedagógicas a los problemas sociales; que los problemas sociales tienen una vertiente pedagógica necesaria para sus soluciones y que los educadores tienen un rol fundamental en la elaboración y ejecución de proyectos que supongan la mejora de la vida de las personas desde la educación.

Por otra parte, los trabajos presentados a la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* muestran que las líneas temáticas que tienen más aportaciones en la revista son las referidos a las áreas de carácter básico contextual (instituciones educativas, conflictividad escolar, proceso instructivo, currículo, competencias, niveles de enseñanza, enseñanza a distancia, ámbitos de educación no formal e informal, medios de comunicación, sociedad de la información, pedagogía penitenciaria) en la que también se han incluido las prácticas educativas que hacen referencia a los tópicos que la definen. Igual ocurre con las áreas básicas de metodológica y conceptual (concepto de educación, metodología de investigación, epistemología, racionalidad pedagógica, historia de las teorías e instituciones educativas, documentación pedagógica) y de filosófica y axiológica (teoría axiológica, finalidades de la educación, dimensión ética de la educación), que están presentes en la mayoría de las investigaciones y aportaciones teóricas a la revista.

De los datos anteriores se puede deducir que las investigaciones en el área de teoría de la educación se dirigen al estudio de los contextos en los que se desarrolla la educación, incidiendo en situaciones concretas especialmente de marginación, inserción social y aprendizajes específicos. Incluyen también entre sus contenidos el uso de las tecnologías para la docencia, así como recursos para solventar situaciones de riesgo e inclusión. Por ello, hemos incluido el uso de las tecnologías en la docencia universitaria, ya que son uno de los elementos insustituibles de la competencia comunicativa. En la actualidad, las tecnologías ocupan un lugar esencial en la vida y el aprendizaje: acercan infinidad de recursos, posibilitan el manejo de información que de otra manera sería imposible de tener, permite al profesorado ofrecer infinidad de recursos para reforzar aprendizajes, profundizar contenidos, analizar do-

cumentos y estudiar procesos. También facilita y promueve la expresión de estos desarrollando la creatividad tanto del profesor como del alumno, y motiva a seguir aprendiendo.

¿Teoría con tecnología? Nuevos tiempos para el aprendizaje

García del Dujo, Vlieghe, Muñoz-Rodríguez, y Martín-Lucas (2021) defienden que la tecnología cambia la forma de pensar, de ser y de actuar, porque cambia las relaciones con los otros y con las cosas; cambia la forma de ver la educación, al ofrecer un mundo virtual en el que todo es inmanente. Así, la teoría de la educación debería estudiar cómo se genera el conocimiento en tiempos digitales; debe tener en cuenta que la tecnología puede utilizarse como ayudante del profesor en los procesos de aprendizaje, y ofrecer así una atención individualizada; y también puede proporcionar nuevos soportes para que el sujeto se centre en tareas que requieren más esfuerzo, como sintetizar y crear.

Nuestra aportación en la docencia de las materias del área de teoría de la educación es no solo el uso de la tecnología como recurso, sino también como motivación para el alumnado. Sin olvidar que la educación es, sobre todo, crecer con el otro, diseñamos una metodología de trabajo innovadora y activa, en la que el alumnado tome la iniciativa y el protagonismo de su aprendizaje (Ortega, Díaz y Cámara, 2021).

La innovación viene de la mano del *design thinking* (DT) y el uso de las redes sociales como enfoque: el DT se centra en las necesidades de las personas y propone soluciones creativas para los diferentes problemas, involucrando al usuario de manera activa en el proceso de creación, de manera que se erige en una estrategia motivadora para el alumnado (Brown, 2010). Es una innovación centrada en la persona, que apunta al proceso de diseño e integra conocimientos teóricos, tecnológicos, sociales, etc. (Cámara-Estrella, Díaz-Pareja y Ortega-Tudela, 2021). Es una oportunidad para aplicar los contenidos y habilidades aprendidas en la formación universitaria, mediante la creación de actividades educativas que expresen los aprendizajes y las competencias adquiridas.

El uso de redes sociales en el aula genera dinámicas de aprendizaje que implican a todo el alumnado, favorece el desarrollo de competencias clave, e impulsa la creatividad, motivación, comunicación e implicación en el propio aprendizaje. A su vez, sirve para intercambiar experiencias y para compartir y organizar contenidos, hecho que se debe aprovechar para que el alumnado exprese sus conocimientos, dudas o inquietudes científicas (Díaz-Pareja *et al.*, 2021).

Algunas de las actividades realizadas en las aulas universitarias, han sido:

- *Diseño de proyectos socioeducativos creativos*, que den respuesta a necesidades sociales actuales. Estos proyectos se realizaron con la metodología de aprendizaje-servicio y *desing thinking*. La difusión de los proyectos se hizo a través de la red social Instagram, en la que se invitaba a los seguidores de cada grupo a participar en las diferentes actividades que iban desarrollando, tanto para conocer necesidades de grupos de riesgo de niños y jóvenes, como su opinión sobre diferentes temas.
- *Diseño de proyectos para dar a conocer el Grado en Educación Infantil a la comunidad universitaria*. Los grupos realizaron vídeos, juegos online, materiales lúdicos en Instagram, etc., exponiendo la importancia del grado utilizando conocimientos teóricos y prácticos de las distintas materias universitarias cursadas. El alumnado consiguió hacer llegar el mensaje a través de la red social Instagram, y tuvieron una gran acogida. Algunos comentarios indicaban que, quienes no estudiaban este grado, no tenían conocimiento de los contenidos que se trabajaban, y por ello, a veces, se infravaloraba.
- Para el aprendizaje de la teoría con la metodología *design thinking* y la elaboración de los proyectos señalados, se han utilizado algunos recursos tecnológicos como: *mentimeter.com* (motivar, romper el hielo, actividades para destensar y retomar de nuevo la clase); *padlet.com* (motivar, organizar contenidos, lluvia de ideas, trabajo en grupo); *canva.com*, *genilay.es* (trabajo en grupo, organizar y exponer contenidos, juegos de contenidos y motivación, mapa conceptual).

El alumnado se ha sentido más motivado en la realización de los trabajos al emprender proyectos originales y creativos, y han sido capaces de optimizar los conocimientos adquiridos. Igualmente, han recibido un seguimiento más cercano de sus tareas y han conseguido integrar el estudio de las materias en su mundo virtual, utilizando las tecnologías para formarse, reflexionar y trabajar en equipo.

Referencias bibliográficas

- Brown, T. (2010). *IDEO «Desing thinking» approach*. <https://designthinking.ideo.com>
- Cámara-Estrella, A. M., Díaz-Pareja, E. M. y Ortega-Tudela, J. M. (2021). Diseño de proyectos socioeducativos con ApS y D.T. Una experiencia de buenas prácticas. En: Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Quiroga-Carrillo, A.

- La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes.* Universidad de Santiago de Compostela.
- Díaz-Pareja, E. M., Llorent-Vaquero, M., Cámara-Estrella, Á. M. y Ortega-Tudela, J. M. (2021). Educación sostenible: uso de las redes sociales en la educación para el cambio. *Sustainability*, 13 (18), 10368. DOI: doi.org/10.3390/SU131810368.
- García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- Gil Cantero, F. y Jover, G. (2006). Memoria y prospectiva de la teoría de la educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (2).
- Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (1992). La investigación en teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 21-39. <https://doi.org/10.14201/2942>
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría.* Madrid: Síntesis.
- Ortega, J. M., Díaz, E. M. y Cámara, A. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y aprendizaje-servicio. *Publicaciones*, 51 (1), 139-155. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>

¿Qué nos hace humanos?: nueva materialidad pedagógica en el contexto educativo actual

MACARENA DONOSO GONZÁLEZ
Universidad Antonio de Nebrija

En plena crisis de las humanidades y con el auge del ciberespacio, las tecnologías y la digitalización como telón de fondo, es necesario reflexionar sobre el papel que tiene la educación y, por ende, la teoría de la educación, en una de las preguntas claves del discurso pedagógico actual: ¿Qué nos hace humanos?

A lo largo de la evolución de la humanidad la cultura ha sido identificada como el motor esencial que caracterizó al género *Homo*. Ciertamente, la mediación y la cooperación intersubjetiva se erigen como pilares esenciales de la llamada cultura acumulativa (Gärdenfors y Högberg, 2017). Desde la teoría de la educación, y más certeramente, desde la antropología de la educación, son diversos los estudios que ponen el foco de atención en la enseñanza (educación) como neologismo para hacer referencia a procesos intrínsecos a la cultura humana y, por tanto, a la evolución y florecimiento de la especie *Homo* (Doval, 1979; García Carrasco y Donoso, 2021). En ese sentido, la enseñanza (educación), con sus diversos aportes culturales, se erige como el principio esencial sobre el que responder a la pregunta planteada.

Y es que, en un momento en el que parece que las fuerzas flaquean en defensa de los postulados esenciales del humanismo (Sánchez Ron, 2011), la educación debe remar con fuerza y apostar por la preeminencia de la propia esencia educativa: la relación educativa forjada entre aprendiz y maestro, ahora, con una clara connotación digital.

Ciertamente, si tratamos de aproximarnos a la enseñanza (educación) en el momento actual, los nuevos patrones culturales irrumpen con fuerza impregnados de una digitalización que muchos tachan de desmesurada.

La emergencia de nuevos escenarios educativos inmersos en la red y su consiguiente implicación pedagógica se erige como uno de los principales objetos de atención de la pedagogía y, por tanto, de la teoría de la educación de nuestro tiempo (Romero, Torres y Traver, 2019). Cabe plantearnos si, con esta incursión digital, estamos asistiendo a una pérdida de materialidad en el ámbito educativo y cuáles son sus implicaciones pedagógicas y éticas (Sánchez-Rojo *et al.*, 2022). ¿Seguimos siendo humanos?

En la relación educativa entre aprendiz y maestro subyace un elemento esencial que nutre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: la cooperación (Tomasello, 2007). La transmisión, comunicación e interacción son elementos indisolubles del acto educativo y, de fondo, lo que vislumbramos no es más que un acto de cooperación impregnado de la más primitiva esencia del concepto de enseñanza: cuidado. Así, la cooperación humana subyace como fundamento sistémico de la humanización y se sitúa delante del ensalzamiento del desarrollo de la tecnología (García Carrasco, 2017).

No obstante, la tecnología se ha convertido en un hecho imprescindible, emblema de nuestra capacidad adaptativa, epicentro de la nueva cultura y arbóreo nicho educativo. Por ello, debemos ahondar en la materialidad de lo digital y buscar dónde situamos «lo humano» y qué lugar ocupa la relación educativa en ello.

Pervivencia de la relación educativa y reconfiguración identitaria de aprendiz y maestro: retos actuales desde la teoría de la educación

El predominio de la tecnología en la escena educativa nos insta a reconfigurar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a redimensionar la relación educativa que subyace de estos.

La educación está sumergida en un abrumador océano digital que reclama un viraje pedagógico y que llama la atención de la teoría de la educación para su reconceptualización. Esta fuerte impregnación tecnológica conlleva la creación de verdaderos ecosistemas virtuales en pos de una formación en la que la deslocalización informacional, el aprendizaje ubicuo y las nuevas formas de relacionarse suponen el principal revulsivo de esta nueva urdimbre educacional (Donoso, Beltrán y Uceda, 2022).

Ocuparnos de los posibilismos pedagógicos que emanan del imperio tecnológico nos obliga a repensar metodologías, espacios, herra-

mientas, etc. En ese sentido, defender la materialidad de la tecnología, con tanta inmaterialidad como encierra, no es tarea fácil. Las relaciones, espacios y materiales de larga tradición educativa parecen difuminarse en favor de lo inmaterial, lo intangible, lo impersonal.

Por eso existe la necesidad de indagar en las potencialidades que encierran las tecnologías en el ámbito educativo y plantear los hitos pedagógicos que se quieren conseguir.

En esta indagación, los entornos personales de aprendizaje (PLE) emergen con fuerza como herramienta fundamental en la educación de nuestro tiempo (Jerez y Barroso, 2020).

Los PLE se erigen como elementos transformadores de los tradicionales espacios educativos en los que el alumno gestiona sus adquisiciones y procesos educativos y el docente actúa como guía y catalizador de experiencias tecnopedagógicas que redundarán en la educación plena del individuo. (Vargas, 2021; Donoso, Beltrán y Uceda, 2022).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se adhiere a un enfoque de honda tradición constructivista donde la innovación, el dinamismo y la eficiencia son sus principales baluartes (Siemens, 2005). Así, la disposición individualizada de herramientas tecnopedagógicas en torno a diversas áreas o materias de interés posibilita la inmersión directa del alumno en el proceso educativo y la adquisición de los objetivos planteados (Meza-Cano *et al.*, 2016).

En ese sentido, los PLE suponen la emergencia de un nuevo escenario educativo que nos plantea diversos interrogantes sobre la situación espaciotemporal de los procesos educativos, la relación educativa y el propio concepto de materialidad pedagógica.

Ciertamente, la esencia del acto educativo, la relación educativa forjada entre aprendiz y maestro ha estado ubicada tradicionalmente en un espacio (centro educativo), en una línea temporal (curso escolar/horario) y con una metodología, contenidos y recursos determinados. La era digital nos plantea cómo enfrentar los nuevos postulados tecnopedagógicos sin dar un paso atrás y perder el sentido humano de la educación (Cabero, 2020).

Ante este respecto, tomando los PLE como buen ejemplo de ello, consideramos relevante destacar que, aun inmersos en la floración digital que nos invade, el ser humano es principio y fin de la educación. Como ya mencionamos, quienes transmiten, interactúan y comunican siempre son humanos, y lo hacen a través de artefactos mediadores que ellos mismos producen, lo cual posibilita un proceso de adaptación cultural sin igual (García Carrasco y Donoso, 2021).

Así, no es preciso contemplar los PLE como espacios educativos in-materiales o no-lugar; la habitabilidad de un espacio viene determinada por quienes habitan en él. Así, nuevos y emergentes espacios educativos (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022), como los

PLE, dejan atrás la noción de inmaterialidad y deberían comenzar a contemplarse desde la perspectiva de la «nueva materialidad».

Una materialidad más líquida, dinámica y diversa, que sigue situando al ser humano como eje vertebrador indiscutible del proceso educativo y afinando la noción de identidad que subyace en este (Marcelo y Rijo, 2019). La relación educativa pasa a estar mediada por elementos digitales que van reconfigurando la identidad personal del aprendiz y la identidad profesional del docente, y sitúan la red como marco interactivo para ello (Bernal y König, 2017; Bernal y Donoso, 2017).

Parece indiscutible, por tanto, que la transformación tecnológica de los procesos y sus relaciones requiere una indudable intervención social, filosófica y psicológica, donde la teoría de la educación adquiere un papel importante, pues no solo reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas que conlleva dicha transformación, sino que salvaguarda y garantiza la pervivencia de la relación educativa entre aprendiz y maestro como punto de partida de la pedagogía de nuestro tiempo (Pérez, 2021).

En suma, estamos en un mundo cambiante, digitalizado, donde la tecnología reclama su sitio en la educación y también ser parte constitutiva del ser humano. Hoy, más que nunca, podemos hablar de que la enseñanza nos hace humanos y de que esa enseñanza conlleva procesos de cooperación y adaptación al mundo actual: un mundo digitalizado pero materializado en la propia esencia del ser humano.

Referencias bibliográficas

- Bernal, A. y König, K. (2017). Perspectiva de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 181-198. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-01>
- Bernal, A. y Donoso, M. (2017). *Engagement* y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 183-199. <https://doi.org/10.18172/con.2997>
- Cabero, J. (2020). Learning from the time of the covid-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4-6. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>
- Donoso, M., Beltrán, A.I. y Uceda, S. (2022). Los entornos personales de aprendizaje como herramienta tecnopedagógica en la educación actual. En: Guardado, K. M., Lazo, M. M. y Sandoval, Y. *Educación y tecnologías: perspectivas tecnopedagógicas y competencias digitales* (pp. 55-68). El Salvador: Universidad Don Bosco.
- Doval Salgado, L. (1979). Acercamiento etimológico al término «educación». *Revista Española de Pedagogía*, 37 (146), 115-121.
- García Carrasco, J. (2017). Por echar una mano nos hicimos humanos, sin mediar palabra. *Bordón*, 70 (1), 11-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54146>

- García Carrasco, J. y Donoso González, M. (2021). La educación se incrustó en el proceso evolutivo y florecieron los humanos. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 133-151. <https://doi.org/10.14201/teri.22824>
- Gärdenfors, P. y Högborg, A. (2017). The archaeology of teaching and the evolution of Homo docens. *Current Anthropology*, 58 (2), 188-208. <http://doi.org/10.1086/691178>
- Jerez, Y.V. y Barroso, J. (2020). Identificación de los componentes del entorno personal de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería. *EDMETIC*, 9 (2), 202-2021. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12602>
- Marcelo, C. y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales. *RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3 (1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Meza Cano, J. M., Morales Ruiz, M. E. y Flores Macías, R. D. C. (2016). Diseño e implementación de un taller en línea sobre entornos personales de aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 75-90. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.05>
- Pérez, L. (2021). La tecnología educativa y las competencias digitales como elementos clave en la formación inicial y en el desarrollo profesional del docente. En: Martín, A. M., Campos, B. y Pérez, L. *El desarrollo de la acción docente: una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp. 555-607). Madrid: UNED.
- Romero, C., Torres, M. C. y Traver, J. A. (2019). Formar para la relación educativa desde la profesión docente. En: Vera, J. *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 217-240). Málaga: GEU.
- Sánchez Ron, J. M. (2011). *La nueva ilustración: ciencia, tecnología y humanidades en un mundo interdisciplinar*. Oviedo: Nobel.
- Sánchez-Rojo, A., García del Dujo, A., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Dacosta, A. (2022). Grammars of «onlife» identities: educational re-significations. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09811-7>
- Sánchez-Rojo, A., García-Gutiérrez, J. y Martín-Lucas, J. (2022). *La materialidad de lo digital en la educación*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearn-space*. <http://www.elearn-space.org/Articles/connectivism.htm>
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vargas, M. (2021). Debate sobre la utilización de las tecnologías durante la pandemia. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10 (1), 103-120.

Para una pedagogía de/con las tecnologías digitales

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ
MARÍA DEL CARMEN BELLVER MORENO
Universidad de Valencia

Introducción

En los años noventa se generalizó la World Wide Web, se iba disponiendo de herramientas como navegadores y buscadores, y se realizaban trabajos sobre el tema que interesa revisar. El primer autor dirigió un proyecto para el IVECE de la Generalitat Valenciana, que pretendía realizar un primer diagnóstico del uso de Internet en la escuela, para ayudar a la administración en la toma de decisiones que permitieran mejorar la integración de las TIC en las aulas.¹ Un producto derivado de este trabajo mereció el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2002 (Gargallo *et al.*, 2003).

Nos referimos a este trabajo porque es ilustrativo, en algunos elementos relevantes, de los postulados que entonces se manejaban.

Se analizaban, en la parte teórica, las características de las TIC, entre las que hay dos que esta ponencia cuestiona, su «inmaterialidad»² y su carácter «instrumental», entendiéndose que la tecnología era básicamente «neutral», siendo su uso el que la teñía de connotaciones. Es cierto que ya algunos defendían que las TIC no eran realmente neutras, pues estaban penetrando en el núcleo de la vida de las personas (Castells, 2000).

1. Se utilizó una muestra importante de 87 centros de ESO públicos y privados, y se visitaron y estudiaron en profundidad 17.

2. No tenemos tan clara la «materialidad» de lo digital como la ponencia: Estamos hablando de información, de bits (0-1), no de cosas tangibles, compuestas por átomos y partículas subatómicas. Los nuevos planteamientos que se presentan, sugerentes, rompen con el discurso tradicional de lo material como lo físico o corpóreo, con masa y volumen. Y tampoco acabamos de ver con claridad qué aporta esta nueva perspectiva para el discurso y la acción pedagógica.

Existía gran optimismo sobre sus posibles virtualidades educativas, desde la convicción de que mejorarían los procesos formativos/educativos al ser motivadoras, flexibles, potenciadoras de actividades cooperativas, etc.

En este trabajo se prestó especial atención a las dotaciones, al uso de las TIC, a las actitudes, etc., pero poca a los aspectos éticos, que son sustanciales (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022).

Estábamos en la cuarta revolución de la historia de la humanidad: la de la digitalización e internet. Las tres primeras se produjeron por la aparición del lenguaje oral, del escrito y de la imprenta, y comportaron cambios relevantes en todos los órdenes. Hace veinte años ya se aludía a que las TIC iban a producir cambios en la vida y en la mente de las personas, pero estábamos hablando de futuribles. Hoy tenemos más perspectiva. Los cambios han sido acelerados y las TIC colonizan nuestras vidas, se han hecho imprescindibles³ y están modificando nuestras conexiones sinápticas, nuestros procesos mentales.

Como recogen García del Dujo *et al.* (2021), esta penetración de las tecnologías configura un nuevo nicho cultural y produce una reontologización de la realidad, y su papel no se reduce al de mero actor técnico, sino que es el de actor interviniente.

Las TIC realizan ya por nosotros muchos procesos que las teorías del aprendizaje –especialmente las basadas en el procesamiento de la información–, incorporaban en la explicación del aprendizaje humano, o al menos coadyuvaban a su realización. De hecho, se afirma que tareas relativamente superficiales, como buscar información, organizarla, almacenarla y recuperarla, pueden ser ejecutadas por los recursos tecnológicos, liberando así a la mente humana de ellas, para que pueda dedicarse a tareas de más alto nivel. Si esto es así, la explicación de las vías y procesos que se siguen para la construcción del conocimiento necesitaría de revisión.

El conectivismo (Downes, 2022; Siemens, 2007) ha tratado de explicar la génesis del aprendizaje y su desarrollo en este contexto. Sie-

3. Piensen en una vida sin internet, sin *smartphones*, que son ya en una especie de prótesis: el mundo en las manos. En el móvil leemos las noticias, manejamos nuestro correo, realizamos nuestras transacciones bancarias, compramos y pagamos, en sedes físicas o virtuales, hablamos y socializamos, jugamos, usamos las plataformas de formación de nuestras universidades. ¿No se han sentido extraños, como si algo faltara, cuando un día lo han dejado olvidado en casa al ir al trabajo? ¿Podrían funcionar desconectados, no un tiempo breve, sino del todo? Es una alternativa complicada porque las instituciones, desde la Administración a nuestro banco, fuerzan a estar conectados. Incluso nuestros colegas y familia lo hacen. Es un mundo de oportunidades y de riesgos, manipulación y control. El «señor» Google sabe más de nosotros que los nuestros. A pesar de las leyes de protección de datos, oye nuestras conversaciones. Lo que subimos a la red escapa a nuestro control y es fácil, si se tiene interés, hacerse con ello, para bien o para mal. Este es el mundo en que vivimos, en el que viven nuestros hijos y alumnos.

mens lo presenta como una teoría del aprendizaje para la era digital, cuya clave está en el flujo de información que circula a través de las organizaciones y se entiende como vinculado a la configuración de las redes y como relacionado con la capacidad de configurar la información y de obtener rendimiento cognitivo de la que hay en las redes. Los profesores y los estudiantes son nodos de la red. El análisis de redes sociales es un elemento adicional para comprender los modelos de aprendizaje de la era digital.

Pero el conectivismo también presenta problemas y ha sido cuestionado como teoría del aprendizaje, ya que no aclara si el aprendizaje se produce dentro o fuera del individuo y deja bastantes cosas sin explicar.

Para una pedagogía de las TIC y con las TIC

Quedando, como queda, mucho sin explicar; siendo conscientes, además, de que estas tecnologías no fueron diseñadas desde presupuestos educativos, ¿qué se puede hacer para pedagogizarlas? Aportamos algunas ideas, quizá elementales, pensando en la realidad de la acción educativa:

1. *En relación con su instrumentalidad.* Aunque se cuestione su puro carácter instrumental, también tienen ese carácter. Para esa pedagogización de las TIC que defendemos, junto con los ponentes, es imprescindible usarlas en diseños pedagógicos integrados, con conciencia de los fines y objetivos educativos pretendidos, subordinándolas a ellos –sabiendo por qué y para qué–, en el contexto de los procesos de formación, y en la medida en que podemos ejercer un cierto control sobre ellas, como instrumentos mediadores «para». Perdemos esa perspectiva si usamos medios digitales porque está de moda y no queremos quedarnos atrás, o simplemente para sintonizar con los intereses del alumnado, que disfruta de la tecnología; también si lo que hacemos es adaptar puramente nuestras propuestas formativas a las plataformas de formación, y no al revés.
2. *Con respecto a los tiempos y actitudes.* Debemos manejar los tiempos. Un signo de nuestra época es la inmediatez, la prisa, la necesidad de hacerlo todo ya. Y el cerebro humano no funciona de esta manera. No es una máquina. El conocimiento necesita de tiempo, de reflexión, de momentos de calma, de esfuerzo, de aproximación no puramente superficial. La información es omnipresente y está al alcance de la mano, pero no es conocimiento, es la materia prima para construirlo, y la construcción de conocimiento propio exige transformarla, integrarla en las estructuras mentales, darle significado y sentido; lo que reclama actitudes pertinentes, de calma, paciencia, dedicación, esfuerzo... que se deben trabajar con el alumnado.

3. *La necesidad de autorregulación.* El aprendizaje autorregulado, necesario en un entorno de aprendizaje permanente, implica conciencia y control de los propios procesos mentales, manejar adecuadamente las estrategias cognitivas y afectivo-emotivas pertinentes, capacidad de autoevaluación y autocontrol. Las máquinas ayudan, y facilitan o incluso pueden suplir algunos procesos cognitivos elementales, pero incluso en los que supuestamente lo son, tales como la búsqueda y selección de información (García del Dujo *et al.*, 2021), hacen falta criterios, y la máquina es difícil que los tenga, porque no se pueden reducir a reglas sintácticas, de funcionamiento, sino a claves semánticas; no es pura cuestión de bits, de ceros y unos. Esa gestión de los propios procesos y estrategias sigue exigiendo la memorización comprensiva. Aunque hay mucha información en la red, es necesario disponer, en nuestra memoria, de conocimientos que nos permitan funcionar bien en el mundo. Hay que memorizar contenidos relevantes, pues sin memoria no somos nada. Está bien hablar de cognición distribuida, de aprendizaje compartido, de redes de aprendizaje, y actuar en esta dirección, pero al final es «uno» el que tiene hacer suyo el contenido y retenerlo, eso sí, de modo comprensivo en los aprendizajes complejos. Sin olvidar que el aprendizaje memorístico/repetitivo sigue siendo necesario: así aprendemos los nombres de las personas, los códigos numéricos que usamos cotidianamente, etc. que necesitamos tener disponibles sin necesidad de recurrir a un dispositivo. Cuando una función no se utiliza se va degradando, lo que puede ocurrir con los procesos de memorización. Y también con los procesos de ubicación en el espacio, que cada vez usamos menos confiados en dispositivos con GPS, por referirnos a dos ejemplos sencillos.
4. *Realizar desconexiones periódicas.* No estamos defendiendo abandonar Internet ni apagar definitivamente nuestro smartphone, a no ser que tengamos vocación de anacoretas. Si queremos seguir en el mundo de la vida como lo hacemos, no es posible. Pero sí lo es, y saludable, desconectarse periódicamente. Y habría que entrenar al alumnado para que lo haga también, como ejercicio de autocontrol y de salud mental. Los riesgos de dependencia y de adicción son claros, especialmente en los más jóvenes.
5. *Atender a las cuestiones éticas y de poner límites.* Enseñar y aprender a manejarse con criterios éticos en la red es fundamental. La sensación de anonimato y de impunidad que tienen los más jóvenes –no siendo conscientes de que se les puede localizar, a no ser que sean hackers de primera línea capaces de borrar sus huellas–, lleva, en ocasiones, a conductas impropias, a *ciberbullying*, consumo de porno y otras actividades inadecuadas.

6. *Del uso de múltiples lenguajes y diversidad de entornos y métodos de comunicación y aprendizaje.* Los medios digitales nos proveen de múltiples recursos y de medios flexibles, lo que permite promover propuestas formativas integradoras en línea con el diseño universal de aprendizaje: dar oportunidades de utilizar diversidad de recursos, de formas de representación, de materiales y lenguajes para que el alumno pueda articular el propio entorno de aprendizaje. También permiten usar procedimientos alternativos como la clase invertida, la gamificación, los videojuegos educativos, los foros basados en ARS (análisis de redes sociales) y otros que ya se venían utilizando pero que pueden verse facilitados por las TIC, como las técnicas de aprendizaje cooperativo, las simulaciones, etc. (Gargallo y Pérez, 2021).

Conclusiones

Las tecnologías digitales han abierto un mundo de oportunidades y de retos. No son neutras y seguramente tienen en la vida de las personas un papel que va más allá de lo puramente instrumental. Para su gestión pertinente en el ámbito educativo necesitamos diseños integrados en que estas se ajusten a los propósitos y objetivos previstos, haciendo uso de criterios pedagógicos, teniendo claro que el horizonte de los procesos de formación es el desarrollo del ser humano.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Alianza.
- Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*. <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/623>
- García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26.
- Gargallo, B. y Pérez, C. (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Suárez, J., Morant, F., Marín, J. M., Martínez, M. y Díaz, I (2003). *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2002*. MEC/CIDE.
- Sánchez-Rojo, A., García-Gutiérrez, J. y Martín-Lucas, J. (2022). *La materialidad de lo digital en la educación*. Salamanca, 13-16 de noviembre: LX SITE.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2.

El papel pedagógico y mediador de la familia en el uso de las tecnologías

CARMEN ORTE SOCIAS
Universidad Illes Balears

Como se apunta en la ponencia, la tecnología ocupa mucho espacio en la educación no formal, por ello es especialmente pertinente poner el foco en el papel pedagógico y mediador de las familias en este ámbito. En la esfera familiar, como esfera cotidiana, se experimenta la materialidad de lo digital en el día a día, a través del uso de los dispositivos por parte de los padres como por hijos. El uso de los dispositivos no solo viene determinado por aspectos vinculados al ocio y el grupo de iguales, también relacionados con el trabajo (padres) o la escuela (hijos). Esta «presencia» de lo digital establece una relación bidireccional de lo digital y tecnológico con las familias.

Por un lado, lo digital reconfigura las relaciones familiares tanto a nivel comunicativo como a nivel de comprensión del espacio y el tiempo (comunicación instantánea independientemente del lugar). Por otro lado, las familias establecen culturas y pautas de uso de estos dispositivos, no solo en cuanto a normas y supervisiones parentales (supervisiones directas o a través de dispositivos), sino también como espacio para compartir informaciones o para el consumo conjunto (Gür y Türel, 2022). Enfoques como los propios de los programas de parentalidad positiva y las intervenciones de educación familiar subrayan la importancia del tiempo compartido de las familias utilizando conjuntamente tecnología y consumiendo conjuntamente contenidos en soporte digital (Orte *et al.*, 2021). El seguimiento por parte de los padres del consumo digital de sus hijos no se entiende exclusivamente en términos de supervisión y control, sino también desde la actitud de empatía e interés hacia el otro (en este caso hacia el hijo), para conocer sus intereses y preocupaciones y fomentar la comunicación familiar. Como se recoge en los resultados de los programas educativos familia-

res, patrones densos de comunicación familiar actúan como factor preventivo ante potenciales comportamientos de riesgo de los hijos (Orte *et al.*, 2019b).

La pedagogía familiar ha dedicado también tiempo a los impactos concretos del consumo tecnológico de los adolescentes. Un ámbito incipiente y que ha generado especial sensibilización ha sido el impacto de la pornografía consumida en dispositivos tecnológicos y su repercusión en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia (Orte *et al.*, 2019). De acuerdo con Orte *et al.* (2019a), la materialidad de lo digital aparece aquí en forma de transformación de las relaciones afectivo-sexuales debido a la impronta de los patrones y comportamientos que se hallan en los contenidos pornográficos.

Referencias bibliográficas

- Gür, D. y Türel, Y. (2022). Parenting in the digital age: attitudes, controls and limitations regarding children's use of ICT. *Computers & Education*, 183 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104504>
- Orte, C., Ballester, L. y Red de Jóvenes e Inclusión Social (2019a). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro.
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M. y Pozo, R. (2019b). Universal prevention. evaluation of the effects of the universal spanish Strengthening Families Program in elementary schools and high schools (SFP-U 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-30. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.02
- Orte, C. *et al.* (2021) *El Programa de Competencia Familiar-AFECT*. Universitat Illes Balears.

Pensar en la educación desde la teoría en un mundo hiperconectado

EDUARDO S. VILA MERINO
J. EDUARDO SIERRA NIETO
CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN
Universidad de Málaga

La teoría de la educación es, como todo tipo de conocimiento educativo, en contexto, contingente, pero no relativista moralmente; tiene su razón de ser en sí y está enmarcada en un entorno sociohistórico que le da sentido. Por eso es importante partir de dos consideraciones epistemológicas en nuestras reflexiones pedagógicas: no hay ciencia sin abstracción y sin lo que podemos llamar ciencia básica no hay aplicación posible. Partir de aquí significa dotar de valor en sí mismo al conocimiento teórico, puesto que no necesita ser útil en términos mercantiles para demostrar su aportación social y educativa. El conocimiento teórico constituye el pegamento de la acción educativa, el sustrato sobre el que crece, la dialéctica desde la que se construye (Vila y Sierra, en prensa).

Desde esta disquisición queremos considerar nuestra forma de entender la tecnología como cultura, la cual «crea formas de pensar, de ser y de actuar, en definitiva, formas de vivir y mundo de vida diferentes en cuanto que cambia las formas de relación con las cosas y con los otros, terminando por cambiar también los modos de percepción y creación de realidades, incluida nuestra propia identidad y la de las cosas del mundo» (García del Dujo *et al.*, 2021, p. 8). Y es que las cosas también pueden ayudar a poner límites, y eso es beneficioso para la educación (Reyero y Gil Cantero, 2019). Al mismo tiempo, la tecnología no es neutral, también nos limita; por lo que es importante reflexionar pedagógicamente sobre cómo lo digital, al transformar lo que somos y cómo estamos en el mundo, puede materializarse para cambiar el propio concepto de materialidad (Sánchez-Rojo, García-Gutiérrez y Martín-Lucas, 2022). Por eso la teoría de la educación debe adoptar aquí su papel como forma de «ciencia de base» y debe servir para pensar y para hacer pensar y hacer pedagógicamente.

Brevemente, queremos proponer varias cuestiones (ni mucho menos las únicas) para el análisis desde la perspectiva antes descrita, pues consideramos que tienen calado para pensar en lo educativo:

- *De la actividad a la experiencia en lo digital.* Los discursos relacionados con las mediaciones tecnocomunicativas que experimentan los jóvenes a través de los nuevos artefactos tecnológicos les permiten establecer novedosas relaciones con la lectura y la escritura y, en consecuencia, con el conocimiento. Si bien hay estudios que alertan de un empobrecimiento semántico y sintáctico, en dificultades de comprensión de textos largos y en la falta de profundidad como principio rector de la mayoría de las comunicaciones, sobre todo en los entornos de las redes sociales, otros nos indican la democratización que suponen esas redes y cómo ofrecen posibilidades de participación e incrementan las de tener un altavoz social. Pero aquí no podemos olvidar que: «La información que acumula una persona gracias a las tecnologías y al acceso a la web no debe confundirse con el dominio de un saber» (Aparici y García-Marín, 2018, p. 230). Es, desde nuestra perspectiva, una disyuntiva interesante y donde, aparte de las cuestiones lingüísticas y filosóficas, es importante pensar con Llovet (2021) si la facilidad con que se escribe con los nuevos medios informáticos entra o no en el terreno del deslumbramiento y de la fantasmagoría que Benjamin comentó tan atinadamente al analizar los objetos característicos de la civilización postindustrial y de consumo. Además, esto nos lleva a tener presente una dimensión de cada vez más resonancia pedagógica, vinculada con cómo en nuestras sociedades hay cada vez más actividad (relacionada con la hiperconectividad) y cada vez menos experiencia, donde todo circula velozmente y poco permanece ni se transforma, donde no se cuestiona el espacio y el tiempo, sino que simplemente «circulamos por ellos y los llenamos, hasta saturarlos» (Garcés, 2017, pp. 91-92). El disfrute del momento está supeditado a su difusión, somos capaces de sacrificar la experiencia por la actividad compulsiva que debe ser compartida a toda costa, pasando a ser más importante mostrar que hacer, venderse que ser. Esta espiral tampoco es ajena a la *academia*, donde nos gustaría hacer una llamada a la reflexión serena y profunda frente al activismo indiscriminado y, a veces, con fondo poco ético.
- *La paradoja de la intimidación-extimidad.* Siguiendo lo explicitado en Vila y Álvarez (2021), y particularmente en el ámbito de las redes sociales, resulta cuando menos significativo cómo todo esto está teniendo una gran influencia en la construcción de nuevas formas de intimidación y extimidad. En este sentido, nos parece especialmente interesante, y con importantes consecuencias para el análisis peda-

gógico, el fenómeno de la extimidad, que en su día inventó como término Lacan. Es decir, llevar la intimidad al exterior, y que en las redes sociales ha cobrado fuerza como elemento significativo de la forma en la que nos relacionamos, los cambios perceptivos sobre lo que es íntimo y, por tanto, también respecto de lo que para el otro u otra deviene en forma de posibles vulneraciones de derechos. Se trata de un aspecto que requiere un análisis más profundo, desde ese concepto de intimidad en el contexto del tiempo y su valor educativo, donde intimidad y libertad son dos facetas vinculadas, que hacen referencia al a menudo difícil equilibrio –más si cabe en nuestras sociedades tecnificadas– entre los ámbitos público y privado (Tello, 2013). En este sentido, nos encontramos cercados, paradójicamente, por una urdimbre tecnomediática que, sobre todo en el caso de los jóvenes, configura su identidad en torno a la hiperconexión (Palfrey y Gasser, 2013), pasando la tecnología digital a desempeñar un papel central en la mediación cultural y afectiva, en la configuración de lo público y lo privado y en la construcción de la ciudadanía. Se transforman, así, las tecnologías digitales en tecnologías del yo, siguiendo la terminología *foucaultiana*, con líneas a veces difusas y diferentes aspectos a tener en cuenta, en tanto que suponen oportunidades, pero también peligros. Por eso, en una sociedad donde la intimidad va transformándose en extimidad en muchas facetas de la vida cotidiana, hay que tener muy en cuenta, como también indica Sánchez Rojo (2022), la necesidad del reto de educar para la privacidad en un mundo hiperconectado.

- *La necesidad de una pedagogía de la ética en el mundo tecnológico.* De forma sumamente poética, nos interpela el filósofo Santiago Alba Rico (2021) al afirmar que «en el mundo de las nuevas tecnologías [...] todo ocurre como si el camino que buscamos, de noche, con una linterna, estuviese en la linterna misma». Nuestros análisis no pueden perder de vista esa dimensión axiológica e incluso (re)ontológicas que pueden estar detrás: intereses de las industrias culturales, corporaciones transnacionales de redes sociales, fenómenos como la proliferación de las *fake news* y su incidencia social y política, etc. (Vila y Álvarez, 2021). En esta línea, desde el análisis que hace Hartmut Rosa (2020) sobre la digitalización, podemos prestar atención a muchas situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, tener una respuesta inmediata a una duda que nos surja a través de un buscador en nuestro teléfono móvil configura una relación particular con la «experiencia de la duda». O, por ejemplo, disponer de tutoriales para actividades dispares como cocinar, fabricar un mueble a medida o diseñar un ambiente educativo nos sitúa en un marco mental de ejecución de pasos y de identificación de un modelo que replicar; de tal modo que los procesos creativos parecen coapta-

dos y dirigidos por una lógica de secuencia y repetición, y no tanto de búsqueda, de probaturas, de exploración, de sensaciones, de creación (Vila y Sierra, en prensa). Llevando esto a un terreno más pedagógico, a menudo las tecnologías enfatizan la puesta en valor de conocimientos técnicos desapegados de meditaciones sobre los propósitos en un sentido teleológico (Biesta, 2016), lo que puede conllevar una devaluación de las propias prácticas educativas como prácticas relacionales a favor de una configuración donde el «ser digital» cobra cada vez una mayor importancia y que está a merced más de intereses corporativos y del mercado que de criterios pedagógicos (Castañeda, Salinas y Adell, 2020).

- *El acceso limitado a lo digital y el derecho a la educación.* La pandemia de la covid-19 ha hecho más visible si cabe la desigualdad que hay en el acceso a las cosas. No fue lo mismo pasar el confinamiento provisto de cosas en una vivienda confortable que pasar los meses de confinamiento recluido en una chabola (Ruiz-Román *et al.*, 2020). La pobreza digital se ha hecho más evidente con la reciente pandemia que hemos pasado. La falta de acceso a la tecnología (ordenadores, tabletas, conexión wifi...) ha dejado en el limbo de lo virtual a chicos y chicas de familias desfavorecidas y con ello ha agrandado la brecha educativa. En este sentido, parece pertinente que al hablar de una pedagogía de las cosas también siga estando presente la reflexión de cómo el acceso a ellas se relaciona con el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

En definitiva, estas breves reflexiones nos hacen recordar la necesidad, hoy más que nunca, de recuperar las grandes preguntas de la educación: ¿Para qué educamos? ¿Qué sociedad queremos fomentar a través de la educación? ¿Cuáles deben ser nuestros referentes para la acción educativa? ¿Qué sentido tiene el propio acto de educar?, etc. Repensar esto nos debe permitir huir, desde la teoría de la educación, de la tiranía del permanente presente (Meirieu, 2018), de lo inmediato como lo único existente y de cómo todo ello consigue poner en valor lo educativo no como mero apóstrofe instructivo o formativo, sino como referente que nos ilumine hacia el futuro.

Referencias bibliográficas

- Alba Rico, S. (2021). *Lo grande y lo pequeño*. CTXT. <https://ctxt.es/es/20210301/Firmas/35251/redes-sociales-filosofia-santiago-alba-rico-nuevas-tecnologias-grande.htm>
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa.

- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 1 (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa. *Digital Education Review*, 37, 240-268.
- Garcés, M. (2017). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García del Dujo, A., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, dese la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26.
- Llovet, J. (2021). Humanidades y nuevas tecnologías. En: Bertoni *et al.* *La escuela vaciada. La enseñanza en la época posmandémica* (pp. 83-129). Madrid: Altamarea.
- Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Madrid: Popular.
- Palfrey, J. G., y Gasser, U. (2013). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. Nueva York: Basic Books.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228.
- Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Barcelona: Herder.
- Ruiz-Román, C., Juárez, J., Molina, L., De Oña, J. M. y Herrera-Pastor, D. (2020). Confinados en una chabola: supervivencia a la COVID-19 y a la pobreza extrema. En: *COVID-19 and the right to housing of special rapporteur on adequate housing as a component of the right to an adequate standard of living*. NU. <https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/reports/2020/report-covid-19-and-right-housing-impacts-and-way-forward>
- Sánchez Rojo, A. (2022). El reto de educar para la privacidad en un mundo hiperconectado. *Participación Educativa*, 9 (12), 107-116.
- Sánchez-Rojo, A., García-Gutiérrez, J. y Martín-Lucas, J. (2022). *La materialidad de lo digital en educación*. Salamanca: XL SITE.
- Tello, L. (2013). Intimidad y «extimidad» en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 21 (4), 205-213.
- Vila, E. S. y Álvarez, V. E. (2021). Hyperconnected identities and relationships in education from an intercultural viewpoint. En: J. M. Muñoz-Rodríguez (ed.). *Identity in a hyperconnected society: risks and educative proposals*. Cham: Springer.
- Vila, E. S. y Sierra, J. E. (en prensa). La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social. En: Vila, E.S. e Hijano, M. (coords). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa*. Barcelona: Octaedro.

BLOQUE IV

Manifestaciones, prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas¹

BIANCA THOILLIEZ
Universidad Autónoma de Madrid

FRANCISCO ESTEBAN-BARA
Universitat de Barcelona

DAVID REYERO-GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

El triángulo didáctico revisitado: hacia una pedagogía de las cosas

Es característico de la pedagogía que hemos construido en la Europa continental la atención a la dimensión relacional, comunicativa de la educación (Friesen y Kenklies, 2023; Jover, 1991; Martín-Alonso *et al.*, 2021; Moreno y Vila, 2022; Pérez Guerrero, 2020). Pero, en el marco de una reconsideración del movimiento pendular que nos ha llevado de una enseñanza centrada en el educador a otra centrada en el edu-

1. Como coordinadora de la ponencia quiero dar las gracias al profesor Ángel García del Dujó y a su equipo de la Universidad de Salamanca por la invitación propuesta. También quiero agradecer a los profesores, mis amigos, Esteban y Reyero su acompañamiento intelectual. Y que hayan aceptado hacerlo desde el compromiso de realizar un trabajo conjunto que es «muy sencillo de explicar: ha consistido fundamentalmente en leer, pensar y escribir, a veces en este mismo orden y a veces mediante otras combinaciones» (Trilla, 2005, p. 289). También hemos conversado mucho. Para producir este texto, hemos pensado, leído y escrito, a veces juntos (en sesiones de trabajo de una duración variable de 90-120 minutos los días 11/1, 3/2, 18/2, 11/3, 17/3 y 29/3) y también por separado, e intercambiado múltiples mensajes, lecturas y finalmente versiones de este texto durante los últimos cuatro meses. Ha sido también importante para la preparación y participación en este seminario, el marco de trabajo del proyecto de I+D+i «#LobbyingTeachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España» (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033).

cando (Cornelius-White, 2007; Houssaye, 2014) conviene recordar ese tercer vértice del triángulo didáctico que no se debe menospreciar: los contenidos de enseñanza (contenidos que han sido creados por la humanidad, como obras de arte, libros, cualquier producción manufacturada, y contenidos que nos regala la naturaleza, el medioambiente). Debe haber, cierto es, una forma peculiar de amor entre maestro y aprendiz para que la educación se haga posible, pero lo que los reúne es el amor por la cosa que estudian, ese amor intencionalmente contagiado es definitorio de toda situación educativa. Hay aspectos esenciales a la educación que no se manifiestan en la relación personal como tal, sino en la atención a lo valioso que se preserva en el acto amoroso de enseñarlo. Una enseñanza que tiene el potencial de emancipar al estudiante hacia formas adultas de estar en el mundo (Biesta, 2022). Como en toda relación que implique amor y un triángulo, nos vamos a encontrar siempre con tensiones (Aldridge, 2019). El caso del triángulo didáctico, con sus tres vértices de estudiante-profesor-contenido no es una excepción. Sin embargo, no se trata de resolver esta tensión, sino de aprender a vivir en ellas y de trabajar con ellas (Haraway, 2016). Querer practicar una educación a riesgo cero, libre de toda tensión, nos abocaría inevitablemente a no educar nada en absoluto (Biesta, 2017).

El renovado interés por las cosas en el campo de las ciencias sociales y humanas se sitúa en un amplio arco que va desde aproximaciones más semióticas a otras más materialistas para estudiar las formas en que las cosas y la sociedad se coproducen entre sí. De acuerdo con el estudio comprensivo que sobre esta cuestión nos ofrece el trabajo de Ian Hodder (2012), el problema estaría en que se tiende solo o sobre todo a explorar para qué nos sirven las cosas. Así, se toma un aspecto de una cosa (su simbolismo o el trabajo necesario para producirlo, su atractivo o su eficiencia o sus vínculos materiales con las redes de actores) y se estudia cómo se utiliza, cómo se define o cómo afecta esa dimensión particular, o cómo define a la sociedad o cómo incide en lo que significa ser humano. En tanto que actores sociales, tendemos a ver las cosas de manera egocéntrica, en términos de lo que las cosas pueden hacer por nosotros. Nos interesan sus efectos estéticos, sociales o científicos, pero apenas miramos realmente a las cosas en tanto que cosas. Pero, si como propone Hodder, pasásemos a entender las cosas no solo como «entidades sólidas hechas o usadas por humanos» (Hodder, 2012, p. 15) y las mirásemos prestándoles verdadera atención² constataríamos (Ibíd., pp. 3-8):

2. La atención que merecen en la medida en que «nos constituimos a través de la fabricación y el uso de tecnologías que les dan forma a nuestras mentes y extienden nuestros cuerpos. Hacemos cosas que, a su vez, nos hacen» (Ihde y Malatouris, 2021, p. 279).

- Las cosas no están aisladas. Lo que hace que un objeto sea relevante y útil no es solo el objeto en sí mismo, sino el conocimiento necesario para reconocer un objeto por lo que es y cómo puede usarse. En esa misma medida, las cosas naturales tampoco existen aisladas sino, al contrario, afectadas por la acción humana e, incluso aquellas cosas que quedan preservadas de la acción humana participan de ecosistemas de interrelaciones con otras cosas.
- Las cosas no son inertes. Solo hay flujos de materia, energía e información, las cosas son etapas en el proceso de transformación de la materia. Incluso las cosas que llamamos inanimadas tienen cargas, pesos, se atraen o se repelen entre sí, tienen fuerza y velocidad, calor y viscosidad, se concentran en nubes y luego desaparecen en el aire, se secan, se mojan, cambian de apariencia y consistencia.
- Las cosas están sometidas a diferentes temporalidades. Lo anterior implica reconocer el estado fluido de las cosas, aunque no sea así como se nos muestran dado que la temporalidad de las cosas puede ser muy diferente a la experiencia temporal humana: las temporalidades de un sonido, un baobab o una rueda son radicalmente diferentes. Por eso somos dependientes de la durabilidad aparente de las cosas: los objetos se oponen objetivamente a nuestras vidas transitorias e inciertas y el tráfico diario de nuestras vidas cuenta con la estabilidad que le dan esos objetos; sin embargo, a otras escalas, las cosas siempre están cambiando y moviéndose.
- Las cosas a veces se nos muestran como no-cosas. Hay cosas que damos tan por sentadas, son tan omnipresentes, que dejamos de verlas, se convierten en telón de fondo, en un marco o en un medio, y, sin embargo, no debe olvidarse que todo eso son también cosas que participan y provocan entrelazamientos.
- Las cosas tienden a ser olvidadas. Al dar las cosas por sentadas, no vemos que las cosas están conectadas y dependen de otras cosas, no reconocemos que no son inertes, y olvidamos que tienen temporalidades diferentes a las nuestras. Todo esto, claro, hasta que esas temporalidades se entrometen en nosotros, y nos hacen actuar.

Tratar de entender la materialidad de las cosas y la cultura material de una forma completa nos tiene que llevar también, necesariamente, a integrar las ciencias naturales (y no limitarnos a la mirada derivada de las ciencias sociales y las humanidades). Para ello, Hodder propone la noción de *entanglement*, o entrelazamiento, para hacer de puente conceptual entre ambas esferas y que ayude a entender las cosas en un plano de red de dependencias y codependencias. Y, a través de este concepto, mantiene lo siguiente (Hodder, 2012, pp. 207-208):

- El entrelazamiento es la dialéctica de la dependencia que existe entre los humanos y las cosas.
- En el centro de los entrelazamientos humano-cosa se encuentran las temporalidades de las cosas, su programación y secuencia; las cosas tienen que hacerse en un orden determinado.
- El entrelazamiento se compone de abstracciones conceptuales y resonancias corporales, existe una reverberación entre la mente, el cuerpo y el mundo de las cosas.
- El entrelazamiento se produce entre los seres humanos y todas las cosas, pero los procesos físicos de las cosas materiales aportan aprisionamiento, viscosidad y desorden práctico. No son las condiciones materiales de la vida social las que determinan la dirección del cambio, sino la tensión (que aprisiona) los entrelazamientos heterogéneos.
- La dependencia humano-cosa es inestable e indisciplinada (los humanos y las cosas tienen vitalidad) conduciendo a procesos de liberación (catálisis) en los que aparecen fenómenos emergentes y se buscan soluciones reparadoras.
- Las cosas evolucionan y se transforman porque encajan en entrelazamientos particulares y concretos.
- Nos metemos en problemas como resultado de la tensión propia de los entrelazamientos, de modo que, en general, existe una irreversibilidad en todo entrelazamiento.
- El concepto de entrelazamiento permite una integración más plena de las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias biológicas y materiales en el estudio de las cosas; los entrelazamientos son heterogéneos.

Así, desde una perspectiva más netamente pedagógica, esta manera de entender las cosas y, dentro de estas, distinguir a las que amamos lo suficiente como para decidir enseñarlas, ayuda a revisitar el triángulo didáctico desde una pedagogía afirmativa centrada en las cosas. Una de las líneas de pensamiento desde donde más se viene reivindicando esta llamada de atención hacia el amor por las cosas en el marco de las situaciones educativas nos la encontramos en las discusiones en torno a una pedagogía postcrítica o afirmativa,³ donde uno de los principales

3. Este trabajo no puede y no tiene la intención de proporcionar una visión general completa del debate en curso. El debate tiene su origen en la publicación del *Manifiesto por una pedagogía post-crítica*. (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017 y 2020a). Este se articula en torno a cinco principios centrales, que resumimos aquí brevemente: (i) *Hay principios que defender*. No en el sentido de «definir un estado ideal actual o futuro contra los que enjuiciar nuestra práctica actual», sino en el de promover un cambio «desde una normatividad de procesos hacia una normatividad de principios» (p. 15). (ii) *Hermeneútica pedagógica*. Son, precisamente, los desafíos y las dificultades que representa el

puntos de referencia es la manera en que Hannah Arendt entiende la educación como un legado intergeneracional, «como un encuentro intergeneracional en el cual la generación existente lega el “viejo” mundo a los recién llegados, por amor a nuestro mundo común, pero también por amor a la nueva generación. Lo cual ofrece la oportunidad de traer nuevos comienzos a este mundo» (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 11). Desde la inspiración arendtiana, es importante recordar lo nuclear que resulta la especialización del profesor en una asignatura en particular –más que, por ejemplo, en el arte de enseñar (la «didáctica» en un sentido amplio). Tal y como Arendt escribe: «La pedagogía se ha convertido en una ciencia de la enseñanza general de tal manera que se ha emancipado por completo del material real que se va a enseñar. Se considera que un profesor es una persona que, simplemente, puede enseñar cualquier cosa; su formación consiste en aprender a enseñar, no

ideal de la convivencia de todos en un mundo común, los que «constituyen la esperanza que hacen que la educación siga pareciendo una actividad que merece la pena» (p. 16). Los educadores deben crear una hermenéutica propia: «no deberíamos hablar y actuar sobre la base de asunciones apriorísticas acerca de la (im)posibilidad de una mutua comprensión y respeto reales, sino, más bien, hacerlo mostrando que, en lugar de las muchas diferencias que nos dividen, hay un espacio de lo común que solo aparece a posteriori» (ídem.). (iii) *De una pedagogía crítica o una pedagogía postcrítica*. Tomando como base la asunción de igualdad (tal y como es entendida por Rancière) y de transformación (individual y colectiva), los autores señalan que en lugar de seguir por la senda del estudio de las disfunciones de las instituciones sociales y de la crítica utópica, «creemos que es el momento de centrarnos en realizar intentos de reclamar las partes suprimidas de nuestra experiencia» (p. 17). Un espacio postcrítico «no para desenmascarar sino para proteger y cuidar» (ídem.), donde quepa volver a preguntarse por lo que son la educación, la crianza, el estudio, el pensamiento, o la práctica. Ello implica «(re)establecer relaciones con nuestras palabras, ponerlas en cuestión, y prestar atención filosófica a estos aspectos devaluados de nuestras formas de vida, y, por lo tanto –en línea con la normatividad de principios– defender estos acontecimientos como autotélicos, no funcionalistas, sino simplemente como merecedores de cuidado» (ídem.). (iv) *De un optimismo cruel a la esperanza en el presente*. La idea que sostiene este cuarto principio es que «el cinismo y el pesimismo no son un reconocimiento de cómo son las cosas, sino una estrategia de evitación» (p. 18). No se trata de aceptar cómo son las cosas, sino de «afirmar el valor de lo que hacemos en el presente y, por extensión, de las cosas que valoramos como dignas de ser transmitidas (...) La esperanza educativa tiene que ver con la posibilidad de renovar nuestro mundo común» (ídem.) (v) *De la educación para la ciudadanía al amor por el mundo*. Señalan los autores que «es el momento de reconocer y afirmar aquello que de bueno hay en el mundo y que merece ser preservado» (p. 19). Para contribuciones que trabajan explícitamente con el término «pedagogía postcrítica», véanse Hodgson (2020); Hodgson, Vlieghe y Zamojski, (2018, 2020b); Friesen (2017); Krönig (2020); Oliverio (2019, 2020); Ramaekers (2020); Schildermans (2020a, 2020b); Thoilliez (2019, 2020a); Vlieghe y Zamojski (2019); Wortmann (2019, 2020). Para una discusión crítica de estos trabajos véanse Gibbs y O'Brien (2021); Haker y Otterspeer (2020); Schwimmer (2019); Ververi (2017). Véase, de manera singular, el debate en español publicado en el volumen 32 (2) de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Ayuste y Trilla, 2020; Noguera, 2020; Mejía, 2020; Huarte, 2020; Pagès, 2020; Pallarés y Lozano, 2020).

en el dominio de ninguna materia en particular» (Arendt, 1961, p. 182, énfasis añadido). En este contexto, Arendt habla de cómo la «autoridad» del profesor reside, en primer lugar, en el dominio de la materia que se enseña y, en segundo lugar, en la responsabilidad por el mundo, «como si fuera un representante de todos los habitantes adultos, señalando los detalles y diciéndole al niño: este es nuestro mundo» (Ibíd., p. 189). Para Arendt, afirmar que «este es nuestro mundo» es el gesto de enseñanza por autonomasia. Es algo que sucede cuando la generación existente se involucra con la nueva generación, dándole la bienvenida y presentándole al mundo en el que habitan conjuntamente. De ahí que, Arendt enfatice el necesario «carácter conservador» de la educación: el mundo común debe ser preservado para poder ser legado.⁴ Señala que «el conservadurismo, en el sentido de conservación, es [...] la esencia de la actividad educativa» y habla de cómo «actitud conservadora sin la cual la educación simplemente no es posible» (Ibíd., p. 193). Sin embargo, conservar lo viejo no es –o al menos, no es solamente– una finalidad en sí misma, sino también una «posibilidad de transformación en el sentido radical de esa palabra» (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 14): la renovación del mundo. Para «prepararlos [a la nueva generación] [...] para la tarea de renovar un mundo común» (Arendt, 1961, p. 196), enseñar debe consistir entonces en «legar el mundo existente a la próxima generación de tal manera que los jóvenes puedan comenzar de nuevo con este mundo» (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 14). El mundo que se recibe de la generación precedente debe ser preservado para permitir que la nueva generación lo cambie.

La generación precedente debe ofrece su mundo a la siguiente generación con plena conciencia de que ellos, los nuevos, pueden cambiar radicalmente el mundo. «Está en la naturaleza misma de la condición humana que cada nueva generación se convierta en un mundo viejo, de modo que preparar a una nueva generación para un mundo nuevo solo puede significar que uno desea arrancar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad en el nuevo mundo» (Arendt, 1961, p. 177). La apelación a «la naturaleza misma de la condición humana» y la tarea educativa que ello impone al trabajo del educador se sitúa en un nivel puramente descriptivo. El profesor no necesita estar de acuerdo con el estado en que se encuentra el mundo que tiene que legar *para* que a su vez pueda ser legado. La responsabilidad del profesor no consiste en hacer que el mundo sea mejor para la siguiente generación, sino legarlo tal cual es, le guste o no su estado actual. Para Arendt es fundamental que los profesores se sitúen «frente a los jóvenes como representantes de un mundo del que deben asumir la responsabilidad,

4. Sobre esta misma idea, desde el estudio de la crisis de transmisión, véase Thoilliez (2022a).

aunque ellos mismos no lo hayan hecho, y aunque puedan, secreta o abiertamente, desear que sea diferente de lo que es» (Arendt, 1961, p. 189). Para Arendt, la educación es radicalmente diferente de, por un lado, la didáctica y, por otro, de la mera socialización. La «esencia de la educación» (Ibíd., p. 185) se encuentra en el acto de legar el mundo existente a la siguiente generación de una forma tal que, primero, se tome responsabilidad sobre el estado del mundo –con independencia de si este se encuentra en un estado deseable o no– y, segundo, permita a la nueva generación comenzar radicalmente de nuevo con él. Para compartir algo, ese algo debe ser inicialmente recibido y aceptado, afirmado. Compartir nuestro amor por el mundo no es un imperativo vacío o hueco, sino muy al contrario, siguiendo a Jan Masschelein y Maarten Simons (2013), se materializa en «la cosa sobre la mesa».

En el contexto de amenaza de extinción en que nos encontramos, esta conciencia del amor por las cosas, de los objetos que nos sobrevivirán, del estado medioambiental del planeta que dejaremos en herencia a las generaciones venideras, es una cuestión de profundo interés pedagógico. Una forma de melancolía adelantada por aquello que puede perderse. La amenaza del final ilumina el amor hacia aquello que está en riesgo. En esta ponencia, reflexionaremos sobre el sentido, manifestaciones y prácticas de ese amor por las cosas que nos empuja a enseñarlas y los riesgos que, en forma de responsabilidades éticas, políticas y estéticas, nos obligan a pensar esas cosas de nuevo en cada generación. En tiempos distópicos de vaciamiento competencialista de lo escolar, pensar de nuevo qué educación queremos y, de manera singular, qué cosas queremos lo bastante como para enseñarlas, resulta especialmente importante. En el siguiente epígrafe recorreremos distintas formas de interactuar amorosamente con las cosas, abordando en qué medida eso dice algo acerca de quiénes somos. Después, desde el reconocimiento de una cierta crisis de la transmisión que reflejan las recientes reformas curriculares, abordamos otras colecciones de cosas para explorar su potencial pedagógico, en cuanto cosas que educan en el amor por las cosas las cuales, no siendo propias de entornos escolares, cumplen funciones educadoras. Terminaremos con unas notas finales donde retomaremos los principales argumentos desarrollados a lo largo de la ponencia.

Sobre el amor por las cosas

El amor por las cosas como invitación a la perfectibilidad

La noción de amor ha ido modificándose con el paso del tiempo, y algunas de sus versiones han traspasado todas las épocas desde que fuesen

planteadas.⁵ El amor, esa suerte de energía y fuerza es propia de la condición humana que idealiza la realidad. La filosofía del amor, tradicional y lógicamente, acostumbra a centrar su mirada en las relaciones entre personas, en el eros, ludus, storge, manía, pragma o ágape. Y por supuesto, en la vinculación de estas con la divinidad, sea cual sea su manifestación y el nombre que se le quiera poner. Pero dicha filosofía también nos ha dicho –valga la redundancia– cosas de las cosas, o, mejor, nos ha hablado sobre el amor por ellas, con ellas, de ellas y hacia ellas.

No solo ama el hombre a la mujer y la mujer al hombre, sino que amamos el arte o la ciencia, ama la madre al hijo y el hombre religioso ama a Dios. La ingente variedad y distancia entre esos objetos donde el amor se inserta nos hará cautos para no considerar como esenciales al amor atributos y condiciones que más bien proceden de los diversos objetos que pueden ser amados. (Ortega y Gasset, 2021, p. 56).

El amor es el modo de ser de las cosas en su plenitud, y las situaciones educativas no escapan de esta consideración. Debe darse en una persona que desea conocer todo lo que se le presenta y que, por lo tanto, quiere estar en relación dinámica y solidaria con las cosas que le rodean. Antes de seguir, es necesario mencionar dos ideas que suelen confundirse con el amor. La primera: pudiera parecer que amar es desear, pero no es lo mismo.⁶ No todo lo que se desea se ama. El deseo es una tendencia a poseer algo y ese deseo finaliza automáticamente cuando se ha logrado la posesión. El amor, en cambio, es un eterno insatisfecho, nunca acaba de estar contento con lo que ha logrado y ya tiene. En el amor todo es movimiento y actividad, y en relación con las cosas parece ser que la dirección que coge esa relación está clara. Las cosas no van a las personas, los cuadros no festejan con los visitantes,

5. El término *amor* presenta catorce entradas en el diccionario de la Real Academia Española (RAE). No estamos ante un asunto sencillo de definir, y se vuelve mucho más complejo si se aborda desde el ámbito de la filosofía, la psicología o la medicina, especialmente la psiquiatría, pero quedémonos con el primero de ellos que es el que a nosotros nos interesa y, desde diversos puntos de vista, el que da sentido a los demás. La filosofía del amor es sobradamente conocida, tiene una tradición que se hunde en el tiempo y a ella se han dedicado autores de reconocido prestigio: Hesíodo, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Spinoza, Freud, Foucault, Carl Jung, Nietzsche o Popper son algunos de ellos; la lista es larga. También hay obras que se han convertido en clásicos del ámbito. Sin el ánimo de ser exhaustivos, se está pensando en Kierkegaard (2007), Schopenhauer (1988), Max Scheler (2009), Erich Fromm (2016) o C. S. Lewis (2006). Sobra decir que esa tradición ha tenido una influencia considerable en el devenir de la filosofía (Cruz, 2012).

6. Eso es algo que debería quedar claro a no pocos de nuestros alumnos y sus familias, y, todo sea dicho, también a expertos que se dedican a diseñar leyes educativas y plantear currículos escolares, o incluso a profesores (Esteban y Gil, 2022).

ni las montañas con los excursionistas, por mucho que uno crea que tanto los unos como las otras nos tienen enamorados. En el amor de las cosas que se cultiva propiamente en las situaciones educativas, educador y educando se esfuerzan por salir de sí mismos, empujando y empujado por la necesidad de gravitar hacia las cosas. Ningún estudiante, por ejemplo, podría decir que ama aquello o lo de más allá, si no ha sido él quien emprende el camino. La segunda idea con la que se suele confundir al amor es estar alegre. Sobra decir la importancia que durante los últimos años se le da a la alegría de los alumnos, como si ese estado emocional les condujera al amor por lo que hacen y las cosas que tienen delante. En todo caso, la alegría es una posible consecuencia del amor, poco más que eso.

El amor por las cosas empieza por una excitación hacia ellas, una suerte de invitación que lanzan de una manera o de otra. Podría decirse que se trata de un movimiento centrífugo de la persona hacia la cosa en particular o las cosas en general, no es puntual ni interesado, sino continuo y altruista (Pfähnder, 1995). Amar una cosa es andar empecinado en que dicha cosa exista, como si resultara inadmisibile e irreconocible un mundo sin esa cosa que se ama. Por eso, como señalábamos en el primer apartado, la amenaza de la extinción y el peligro del colapso en que nos encontramos ha traído consigo una intensificación de este amor por las cosas. El amor por la cosa da vida de manera continua e intencional a dicha cosa, ofreciéndole así una protección deliberada.

En todo amor por las cosas subsiste el anhelo de unirse a algo que se presenta como valioso, como dotado de alguna perfección.⁷ En este sentido, enamorarse de una cosa es como sentirse encantado por ella. No se está hablando de cosas que sean totalmente perfectas; se trata de cosas que tienen alguna culminación, madurez o esplendor, o, si se

7. Se sigue aquí algunas ideas de la «teoría de la cristialización» de Stendhal (1817/2011), según la cual, el amor se explica a partir de una ficción, de una idealización, y eso lleva a concluir que es de por sí un error, no es que a veces se equivoque de objeto o de persona. Uno consigue enamorarse cuando sobre la cosa o el individuo proyecta ilusorias excelencias, cuando considera que está ante un auténtico prototipo. Sin embargo, esas apreciaciones duran lo que duran, el día menos pensado y por las razones que sean todo se derrumba, también el amor. El amor de Stendhal es soñador, quimérico y utópico, estaría por ver si no es acaso más perjudicial que el amor ciego. Sin embargo: «¿Cómo explicar que el amor concluya si el objeto amado permanece idéntico? Sería preciso más bien –como hizo Kant en la teoría del conocimiento– que nuestras emociones eróticas no se regulan por el objeto hacia el que van, sino al contrario: que el objeto es elaborado por nuestra apasionada fantasía. El amor muere porque su nacimiento fue una equivocación» (Ortega y Gasset, 2021, p. 73). El amor pleno de un individuo hacia una cosa y, por supuesto, también hacia una persona no puede morir en verdad, está inserto en su alma. Contingencias como, por ejemplo, la lejanía de lo amado o el que sea propio de otra época y lugar ocasionan acaso una pérdida de intensidad o fuerza, pero el amor hacia ello sigue en la conciencia y el alma, aunque sea en sus lugares más recónditos.

prefiere, que son mejores que el resto de las otras cosas, que sobresalen de algún modo. El amor a las cosas y el amor a las personas tienen algo en común. Ese movimiento del alma puede ir dirigido a alguien con nombre y apellidos o a toda una comunidad en su conjunto, pero también a un trozo de tierra, a un deporte cualquiera, a las matemáticas, a coleccionar sellos o a un busto de algún gigante de la Grecia Clásica. En la misma medida que nuestras compañías nos definen y constituyen («dime con quién andas y te diré quién eres»), también lo hace nuestro amor por las cosas («dime qué cosas amas y te diré cómo eres»). Y no se trata solo de pensar en los actos y las palabras, pues aquí se está hablando de cosas. Se puede entrar en el ámbito de la estética, el gesto o la fisonomía con las que las cosas se presentan, o si se prefiere, con todo aquello que no dice nada ni hace nada, pero reflejan lo que quieren decir o hacer. Y si se accede a ese terreno habrá que asumir que la belleza no siempre coincide con lo que enamora, que amar una cosa es muy diferente a entusiasmarse con ella, y quizá lo más importante, que es una apuesta por un cierto tipo de humanidad, por unos valores o unos principios éticos. En lo que sigue, problematizaremos la (uni)direccionalidad y la intencionalidad proyectada en la interacción amorosas con las cosas (humano-cosas vs. cosas-humanos).

El primer ámbito de relación con las cosas lo vamos a concretar en la relación con la naturaleza y su modificación/manipulación. ¿Cuál es la relación que la educación debe establecer con las cosas naturales, con la naturaleza? ¿Qué tipo de amor a la naturaleza es posible o necesario generar? ¿Es la naturaleza un espacio que aprovechar, que conocer simplemente desde la mirada científica o es algo más? ¿Qué significa enseñar a habitar el espacio natural? ¿Es quizás un espacio amable? Para acercarnos a la dimensión pedagógica de esta relación estudiaremos las aportaciones de Roger Scruton y Bruno Latour a estas cuestiones.

El amor por las cosas como oikofilia⁸ humana

Scruton sitúa al ser humano como viviendo en el mundo, pero sin ser del mundo. El ser humano no es un organismo bioquímico como el

8. El término *oikofilia* y su contrario *oikofobia*, también utilizado por Scruton tiene muchas posibilidades de análisis filosófico-educativo. La idea de hogar como idea y contexto educativo es la que vamos a tratar aquí. Algunos han visto en esta idea y en el pensamiento de Scruton una forma de rechazo a lo cosmopolita y a otras formas de entender el hogar, que puede partir incluso de su rechazo, de la incomodidad, o de otras tradiciones que han resultado perdedoras (Suissa, 2021). Como si el énfasis en la oikofobia fuese el reflejo de un miedo a que los que provienen de otras tradiciones, la inmigración desordenada, por ejemplo, destruyese nuestros «paisajes» tradicionalmente modelados bajo unas normas civilizatorias concretas. Hay aquí una posible discusión que excede lo que podemos atender en esta ponencia.

resto, y sus principios de acción se rigen por otros parámetros. Habría dos modos de acción propios del ser humano que nos pueden ayudar a orientarnos en esta tarea de pensar sobre la relación del ser humano con la naturaleza. Estas dos características son la responsabilidad y el apego. Ambas son el fruto de la naturaleza humana tal y como él la entiende. Un ser ligado esencialmente a un cuerpo y a un contexto cultural y material (un paisaje, un clima, una determinada luz...) (Scruton, 2017b; García Amilburu, 2020). La vinculación con las cosas no es una vinculación primariamente racionalista sino cultural. En este sentido su gran enemigo son las burocracias supranacionales,⁹ incluso supracomunitarias, aquellas que se desvinculan de esas redes de reciprocidad en las que vivimos.¹⁰ Hay en la obra de Scruton una crítica tanto al neoliberalismo como destructor de los vínculos comunitarios, como a la tecno-regulación que sigue el mismo esquema de pensamiento hiper racionalista de arriba a abajo, lejano al apego y la responsabilidad que impone la vida común. De esa vida común y de la naturaleza relacional del ser humano surge la oikofilia.

Adquirimos nuestro sentido de responsabilidad en parte porque estamos apegados a los demás, crecemos protegidos por ellos y aprendemos a difundir nuestras preocupaciones en un círculo de personas íntimas. La experiencia del apego no solo nos relaciona con las personas, sino también con los lugares donde residimos y las costumbres que nos unen. Se trata de un vector intrínseco hacia el asentamiento, el hogar y la pertenencia. Es el origen de la actitud que llamo «oikofilia», el amor por el hogar compartido y el deseo de protegerlo. Este amor me llama a rendir cuentas no solo a mis compañeros presentes, sino también a las personas pasadas y futuras, a todos para quienes este lugar no es solo tuyo y mío, sino nuestro. (Scruton, 2017a, p. 54).

El sentido de pertenencia a una comunidad lo es también a un espacio, y el cuidado que se desprende de esa pertenencia, junto con el deseo de belleza son los elementos fundamentales que inspiran la oi-

9. Scruton fue un afamado euroescéptico público defensor del *brexít*. La principal razón de su postura política en este tema está en la defensa de las lealtades locales que son las que nos vinculan con el pasado europeo más destacable. La Unión Europea es una suerte de traición a ese pasado europeo al cambiar las lealtades nacionales, con sus historias particulares, por una suerte de lealtad supranacional imposible y poco representativa (Scruton, 2015). Su tesis principal nace precisamente de la conciencia de que el amor siempre es un acontecimiento local y no universal, aunque sus efectos puedan ir más allá de lo local, y de un profundo conservadurismo que nace de la «convicción de que lo bueno es más fácil de destruir que de crear» (Scruton, 2018b, p. 141), muy en la línea del conservadurismo de otros ingleses como Michael Oakeshott (2017).

10. Y de las cuales también se habla en los textos de MacIntyre (2001).

kofilia. Scruton da mucha importancia al vínculo que une la belleza con el cuidado y la fealdad y degradación con el descuido. Para Scruton la belleza es un concepto importante y no es algo puramente subjetivo o banal. Exige una cuidadosa educación de la sensibilidad y de la atención a los otros, es una dimensión fuera de mercado y del tratamiento mercantil de la realidad. Scruton llega a decir que «toda la función del juicio estético es proteger nuestro mundo contra el razonamiento económico» (Scruton, 2017a, p.57). Hay una serie de características que Scruton ve en la búsqueda de la belleza que resultan de interés y que son contraintuitivas para nuestra mentalidad individualista. En primer lugar, lo bello aspira al acuerdo. Quien descubre lo bello y cuida la estética de las cosas aspira a compartir o reflejar las fuentes de aquello que admira. El cuidado por la casa o el paisaje es un reflejo de que hay algo que habitar y habitarlo de manera abierta a los otros, por eso las decisiones urbanísticas o paisajísticas no son meramente decisiones funcionales tienen también una dimensión estética que resulta fundamental (Scruton, 2018a). El problema del vandalismo contra esculturas, edificios históricos, cruces o placas, por ejemplo, tiene que ver con esa destrucción de algo que la comunidad considera bello o digno de estar ahí. No es simplemente la destrucción de un bien con valor de mercado, es también la impugnación de una forma de comunidad. Por eso el vandalismo es asunto de juventud y tiene tanto de desconocimiento de la historia como de efebocracia, de soberbia de quien cree que el mundo es fácil de construir. Un modo de afrontar la vida muy en consonancia con la idea dominante del crecimiento sin freno, de la individualidad y de la idea de que el éxito rápido es más deseable que el lento; una clara falta de paciencia. Para Scruton:

El sentido de la belleza es, por lo tanto, una parte importante de la oikofilia, y aquellos que piensan que podemos desarrollar una filosofía ambiental coherente sobre la premisa de que los valores estéticos son meramente subjetivos y, por lo tanto, deben dejarse de lado; de hecho, están socavando el único motivo por el cual podemos confiar, en el enfrentamiento de nuestros problemas ambientales. (Scruton, 2017a, p. 58).

Para mirar de esta manera la dimensión estética a la que el ser humano está abierto, conviene verla no tanto como una forma de autoafirmación cuanto como una forma de autonegación. Un límite a nuestro yo expansivo y una de nuestras estrategias para alcanzar consensos. Las limitaciones que impone la comunidad a la hora de expresarnos sin hacer daño a los otros estropeando el paisaje urbano. Eso es también, al menos en parte, construir hogar (Scruton, 2018a). Por eso hay en este sentido una relación muy significativa e importante entre la conservación de la naturaleza y la conservación del patrimonio cultu-

ral. Ambas se centran en la materialidad de un mundo que hay que conservar y transmitir, y exigen una formación en el aprecio estético del objeto digno de ser conservado, estudiado y, por qué no, amado. El fin y el motor de la pedagogía de las cosas es el amor a las cosas, ese que nace de un necesario primer placer de apreciación.¹¹

Hay un último aspecto que queremos destacar con Scruton en este amor a las cosas, a la naturaleza y el lugar que habitamos, una interesante diferencia entre dos formas de defensa del mundo natural. Por un lado, está la defensa del mundo como espacio otro, distinto de nosotros y que él sitúa en el ecologismo de raíz estadounidense. La vida salvaje es precisamente el lugar donde, como Thoreau, uno se puede encontrar con su yo más auténtico que es un yo esencialmente atomizado. La naturaleza en la medida en la que no está contaminada por el contacto humano siempre depredador funciona como lugar en el que desprenderse del lastre socializador. «Para los amantes de la naturaleza, el verdadero “oikos” es un lugar de soledad donde comulgan con una naturaleza no humana. Este es el sentimiento invocado por Leopold y afirmado en la comodidad de los suburbios por la cultura de “National Geographic” que rige la mesa de café y la pantalla de vídeo» (Scruton, 2017a, p. 65). La naturaleza así entendida funciona como lugar al que escapar, más que como lugar que habitar, y manifiesta de hecho un cierto descuido del hábitat humano. Scruton por contra defiende que la verdadera oikofilia, como todo tipo de amor, comienza en casa y está más vinculado con la defensa de un hogar. Se ve mejor en Europa a través de los movimientos que nacen del inmediato mundo cívico, asociaciones, por ejemplo, que defienden la campaña francesa, o las

11. En su obra *Los cuatro amores*, Lewis lo explica de manera brillante y conecta con la idea de desinterés antes comentada: «En cuanto a lo que determina el placer de apreciación no resulta tan fácil de describir. En primer lugar, es el punto de partida de toda nuestra experiencia de belleza. Es imposible trazar una línea de separación entre placeres “sensuales” y placeres “de belleza”. La experiencia del experto en clarete contiene elementos de concentración, de juicio y de disciplinada percepción que no son sensuales; la experiencia del músico no deja de tener elementos que sí lo son. No hay una frontera, sino una continuidad sin ruptura entre el placer sensual de los aromas de un jardín y el goce del campo como un todo, o de su “belleza”, e incluso de nuestro placer ante la pintura o literatura que tratan de ella. Y, como ya vimos, hay en estos placeres, desde el comienzo mismo, una sombra o apunte o insinuación de desinterés. [...] En los placeres de apreciación, incluso en su más bajo nivel, y a medida que crecen hacia una completa apreciación de toda belleza, conseguimos algo del objeto mismo de placer que difícilmente podemos no llamar “amor”, algo que difícilmente podemos dejar de calificar como “desinteresado”. Ese algo es el sentimiento que impediría a un hombre estropear una pintura valiosa, aunque fuese el último ser vivo sobre la tierra e incluso estuviese también a punto de morir; ese algo que hace que nos alegremos de saber que hay bosques vírgenes que nunca veremos; ese algo que nos hace desear que el jardín y el huerto de habas sigan existiendo. No solo nos gustan simplemente las cosas, sino que las declaramos, imitando a Dios, “muy buenas”». (Lewis, 2006, pp. 26-27).

normas que regulan el patrimonio cultural y paisajístico de la Toscana, o en las normas que marcan el tipo de edificación que se puede hacer en un determinado lugar y que están más allá del puro cálculo racional respecto a la cantidad de CO₂ emitible o la eficiencia energética. Nacen más de apreciaciones que están teñidas de amor y belleza, de oikofilia.

El amor por las cosas frente el actante «Gaia»

En el año 2013 el comité de las famosas conferencias Gifford encargó al filósofo y sociólogo francés Bruno Latour la preparación de seis conferencias bajo el título *Religión natural*. Latour transformó dicho encargo en una reflexión sobre una serie de términos de indudable actualidad: Naturaleza, cultura, clima, Gaia, antropoceno. Las conferencias, luego transformadas en el libro *Cara a cara con el planeta: una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*, tienen como principal preocupación el cambio climático y la relación con el planeta (Latour, 2019). No es el texto de Latour un manual de moralismo o de pedagogía ecológica. Su acercamiento se parece más al de un químico que observa los mecanismos que se producen al mezclar sustancias que reaccionan entre sí, o a un biólogo que estudia los procesos de fermentación y el papel de las enzimas o las bacterias en dicho proceso.

Para entender el pensamiento de Latour y su peculiar modo de acercarse a la realidad hay que tener en cuenta algunos conceptos importantes. El primero es el de simetría. Este concepto no es estrictamente de Latour, sino que lo recoge del sociólogo Michael Callon (1986) (Latour, 2019; Crawford, 1993). La simetría nace de un primer borrado, o, al menos, de la reconfiguración de las distinciones típicamente modernas sujeto/objeto o cultura/naturaleza. Latour rastrea las relaciones entre esos pares conceptuales desmontando la primacía activa que solemos otorgar normalmente a uno de ellos mientras vemos en el otro una actitud de absoluta pasividad. Para él, todos los intervinientes en una acción que busca ser explicada son actantes que operan a distintos niveles y cuya operación resulta crucial para entender el fenómeno a estudiar. De esta manera, en lugar de hablar de la naturaleza, como concepto que se opone al de cultura, Latour prefiere hablar de Gaia o de multinaturalismo.

En torno a este tema que nos ocupa tenemos varios actantes a varios niveles. Desde el CO₂ a la industria cárnica, los informes de los científicos del clima, la literatura de Lovelock sobre Gaia, los partidos políticos, el mercado de renovables, etc. Cada uno de esos agentes, u otros en los que estos puedan descomponerse, constituyen narrativas con las que entender el complejo fenómeno de la ecología. Sea cual sea ese relato, Latour nos invita a reorientar la mirada sobre lo que antes no era

más que el lienzo neutro en el que acontecían las acciones humanas, el que nos permitía distinguir claramente la política de la ciencia positiva. Ahora la ciencia es política y la política ciencia. La clásica relación entre activo y pasivo lleva décadas erosionándose. En nuestro caso, esta mirada nos va a permitir pensar, por ejemplo, en los agentes educativos de otra manera. Ya no solo son agentes educativos los seres humanos. De alguna manera hemos de pensar de otra forma una nueva pedagogía de las cosas. El mundo no como lienzo que aprender sino el mundo y sus cosas como agentes educadores. La crisis climática ha alterado la percepción que teníamos de nuestra relación con las cosas como materiales a nuestra libre disposición para ser explotados, puestos a nuestro servicio para posibilitar nuestras fantasías de crecimiento perpetuo. Ahora estamos en lo que Latour llama «nuevo régimen climático. Resumimos mediante esa expresión la situación presente, cuando el cuadro físico que los modernos habían considerado como seguro, el suelo sobre el cual se había desarrollado siempre su historia se ha vuelto inestable» (Latour, 2019, p. 6).

Para Latour hay tres formas de reaccionar a esa conciencia. Primero, están los climatoescépticos, que engloban a esa parte de la población que no cree en la precisión de los datos que los científicos climáticos arrojan. Pueden adoptar la forma del escepticismo o del negacionismo. Junto a ellos están, en segundo lugar, los más numerosos que engloba bajo el nombre de los quietistas, «viven como los otros en un mundo paralelo han desconectado todas las alarmas ningún anuncio estridente los fuerza a abandonar la blanda almohada de la duda» (Latour, 2019, p. 17). Por último, en tercer lugar, está la reacción de los apocalípticos. Estos han oído las señales y han entrado en pánico. Pretenden resolver los problemas creyendo en una suerte de geoingeniería. «Para sanarse de las pesadillas del pasado pretenden acrecentar todavía más la dosis de megalomanía necesaria para la supervivencia en esta clínica para pacientes de nervios frágiles en la que se habría convertido el mundo» (Ibíd., pp. 16-17). Todas estas respuestas son para él erradas. ¿Cuál es la solución? Quizás, simplemente, tomar conciencia de que formamos parte de Gaia en un plano de igualdad con el resto de las cosas. El Antropoceno no es así una suerte de «extensión inmoderada del antropocentrismo» (Ibíd., p. 115). Es, más bien, la conciencia de un mismo barco sin capitán. Vivir bien es para Latour aprender que no estamos en un plano distinto y que los males del mundo son los nuestros y ser conscientes de que lo no humano es un actor político (Milstein *et al.*, 2018). Toda su obra es un tratar de virar los análisis y olvidar el voluntarismo propiamente moderno.

Latour (en un lenguaje que puede resultar muy metafórico al estar plagado de imágenes) nos invita a contemplar las relaciones del mundo, siguiendo a Uexküll, como más orientadas por el sentido que por

la causalidad, como imposibles de reducir a una causalidad lineal, y como sujetas a múltiples discontinuidades desde el punto de vista del observador. Este sentido alude a una cierta capacidad creativa de Gaia descubierta por Darwin:

Lo que descubrió es mucho más interesante, mucho más radical: ninguna ley –por delante, por detrás, por debajo o por encima– conduce, por ejemplo, a una población de caballos salvajes hacia la siguiente, supuestamente más evolucionada. Lo que hay que considerar es cada caballo en sí mismo, con su riesgo único y su oportunidad única de continuar o desaparecer. Ninguna idea de caballo guía esa historia» (Latour, 2017, p. 27).

También nos invita a sacar a la luz los debates públicos sobre Gaia y, especialmente, a entender la mirada científica de los problemas ecológicos como un actante más en la batalla por configurar la respuesta humana y la cabal comprensión de las cosas. La ciencia tiene sus ejércitos en forma de publicaciones y bases de datos. La ciencia y los científicos no son fenómenos aislados del mundo, situados en una torre de marfil lejana, sino un clásico actor-red definido por el conjunto de relaciones entre investigadores, grupos, espacios y normas (políticas de investigación y publicación de resultados) sin un centro fijo, pero con efectos concretos en forma de producciones, y descubrimientos (Richard y Bader, 2010). Para Latour, la ciencia no es un actante cualquiera. La mirada de la ciencia sobre la relación entre humano y naturaleza no está en el plano del amor como en Scruton, sino en el plano de los datos, los intereses y las batallas entre las distintas formas de mirar el problema del cambio climático u otros dilemas éticos.

¿Cómo trasladar estos dilemas a la siguiente generación? Algunos autores han encontrado en los trabajos de Latour conceptos, como el de diplomático, que nos permiten reflexionar sobre el papel de los maestros en los procesos educativos que pretenden llevar a los estudiantes hasta las cosas (Latour, 2012; Portin, 2020). El diplomático no es un personaje neutral. El diplomático tiene unas lealtades particulares y un objetivo en la negociación, pero tiene también la conciencia y el juicio necesario para adaptar sus objetivos a la realidad en la que se negocia/educa. Como bien señalan Swillens y Vlieghe (2020, p. 1028):

Lo que Latour parece estar diciendo es que no deberíamos adoptar una actitud condescendiente y moralizadora para dar una lección a los «otros» ignorantes (es decir, la posición «platónica» tradicional que implica que aquellos que poseen la verdad deben sacar a los prisioneros de la cárcel). Sin embargo, debemos esforzarnos por llegar a una situación en la que el tema apremiante, el destino de nuestro mundo, aparezca como algo a lo que podamos vincularnos, a saber, como lo que él llama «un asunto de preocupación».

Al prestarle atención, a continuación, a cosas que educan en el amor por las cosas, queremos incidir en la posibilidad de que estas sean actantes diplomáticos. Reconocerlos como espacios con capacidad de promover entrelazamientos humanos-cosas que son legado del mundo y una invitación a vivir mejor. Siendo la escuela y el currículum los principales dispositivos que la modernidad creó para este fin, memoriales, museos y bibliotecas son también espacios donde poder reimaginar el vértice olvidado del triángulo didáctico.

Cosas que educan en el amor por las cosas

El currículum escolar es un resumen del amor por las cosas que queremos legar. La decisión sobre qué enseñar, qué poner sobre la mesa, es posiblemente el tema más político de cualquier esfuerzo escolar. Por eso, en muchos países, los profesores son libres de decidir cómo abordar la enseñanza, pero no son libres de decidir qué se va a enseñar. En un contexto de adelgazamiento y desplazamiento de las cosas por las acciones, ¿dónde podemos mirar? ¿Prestar atención a lo que pasa fuera de lo escolar puede ayudarnos a repensar los equilibrios del triángulo didáctico? A veces el amor es hacia un suceso y entonces construimos memoriales que dan lecciones públicas acerca de algo pasado que debe ser recordado, honrado, no olvidado. También hay veces en las que el amor es hacia un objeto singular que dice algo acerca de quiénes somos y quiénes hemos sido y, entonces, fundamos museos donde los coleccionamos y catalogamos para estudiarlos, para admirarlos, para no perderlos. Otras veces lo que se ama es una palabra recibida o creada, y entonces inventamos las bibliotecas en las que guardamos los libros cuyas palabras queremos que se ordenen, se salvaguarden, se lean. Pero cada herencia recibida interroga a la generación que la recibe. Aceptar todo el peso de la tradición heredada no significa conservarla sin más, sino entrar en un compromiso sincero con eso que se hereda. Esto implica reconocer la tradición recibida no (solo) como una carga sino (también) como una habilitación, como algo con lo que uno debe continuar y asumir la responsabilidad de qué hacer con ella ahora. El amor por las cosas se manifiesta, en última instancia, en un amor por la verdad, y las verdades, como proyecto de cuidado (ético, estético y político) colectivo,¹² nunca pueden consistir en una respuesta definitiva, sino, al contrario, una combinación de reconocido y generoso agradecimiento y de apertura inquieta hacia nuevos y distintos interrogantes.

12. Sobre la idea del cuidado de las verdades y la confianza, véase Thoilliez (2022b).

Memoriales para visitar y derrumbar

«Por monumento, en el sentido más antiguo y primigenio, se entiende una obra realizada por la mano humana y creada con el fin específico de mantener hazañas o destinos individuales (o un conjunto de estos) siempre vivos y presentes en la conciencia de las generaciones venideras» (Riegl, 1987, p. 19.) Así define Alois Riegl los monumentos en 1903 en un tratado clásico dedicado a la descripción formal de los mismos. La creación de monumentos y memoriales es prácticamente un universal de la cultura que responde a la necesidad humana de conservar en la memoria aquellos acontecimientos destacados en la vida de una comunidad. Desde siempre el ser humano ha inventado distintos fármacos contra el olvido. La propia escritura es uno de esos fármacos, pero no es el único. Destacan también los memoriales, que como su nombre anuncia, sirven para hacer memoria. Los memoriales públicos o privados nos sirven para recordar personas o acontecimientos significativos. Muchos de estos memoriales pueden nacer además vinculados a algún sentido religioso, o al menos alguna forma de trascendencia. Según Barczak y Thompson (2021), estos memoriales tienen tres características. En primer lugar, su génesis está vinculada a algún acontecimiento o personalidad histórica significativa.¹³ En segundo lugar, tiene un tono de celebración u honorífico. Puede celebrar un hecho feliz, el fin de una guerra o una batalla, o recordar un hecho luctuoso, un acto terrorista, y honrar a las víctimas, por ejemplo. Por último, los memoriales tienen un aval público. En muchas ocasiones parten de la iniciativa privada que sufraga el monumento, pero para ocupar el espacio público se requiere el aval de la autoridad administrativa competente. En este sentido, la legitimidad de la autoridad ofrece también, en cierto sentido, legitimidad al monumento y lo carga pedagógicamente: una vez erigido, el memorial dicta su lección cada día a cada transeúnte. La decisión sobre sus dimensiones, la placa explicativa, el lugar más o menos central que ocupará en el territorio donde se ubica, todo ello forma parte de la lección pública que imparte. Su exposición pública, el carácter dinámico de la memoria y su mensaje educador son los que, a su vez, los deja abiertos a su posible contestación. Pero los memoriales, con su pétrea presencia, suponen inconscientemente que la memoria es una dimensión pasiva; sin embargo, no lo es, porque, al igual que sucede con los recuerdos personales, la memoria colectiva es también un proceso creador y dinámico (Arrieta, 2016).

13. Al escribir este texto hemos recordado que el ser humano puede construir estas incluso al mal. En el parque del Retiro de Madrid existe uno de los pocos monumentos dedicados al diablo.

A raíz del asesinato de George Floyd en mayo de 2020, el movimiento reivindicativo #BlackLivesMatter¹⁴ se acompañó de un enorme movimiento revisionista de estatuas y memoriales en espacios públicos que estaban, a juicio de los participantes, manchados o contaminados de una ideología racista y excluyente al recordar a personajes históricos que habían participado del tráfico de esclavos, o se habían enriquecido de él, o lucharon en el bando confederado de la Guerra Civil de Estados Unidos. No es, ni mucho menos, un movimiento nuevo. A raíz de la caída de la Unión Soviética y los distintos regímenes comunistas, sucedió algo parecido en muchos países. Igualmente, la llegada de los talibanes al poder en Afganistán y la tristemente famosa demolición de las esculturas de los Budas nos hablan de que la memoria es un objeto de enfrentamiento y su plasmación material un lugar concreto de disputa. En España también hemos tenido episodios más o menos polémicos a partir de las leyes de memoria democrática,¹⁵ la retirada de estatuas, el cambio de nombres de calles y localidades, y el traslado de enterramientos. También la vandalización de monumentos, o la dejadez en la que caen por falta de mantenimiento, pone de manifiesto el carácter dinámico y el potencial de contestación que traen consigo, obligándonos a preguntarnos qué queremos recordar y cómo queremos hacerlo. La capacidad que tienen para congregarse el dolor, la rabia, la protesta o el recuerdo los convierte en objetos dignos de recibir una mirada pedagógica, y seguir en la historia de cada uno de ellos, un ejercicio de rastreo de la transmisión.

Nuestra relación con los memoriales en general resulta ambigua y está sujeta a la controversia propia de los asuntos humanos. Pero el rechazo a los monumentos y su cancelación es también una forma de búsqueda de ideales de perfección incompatibles con las limitaciones propias de la historia, siempre una mezcla de lo bueno y lo malo.¹⁶ Los

14. Véase, <https://blacklivesmatter.com/>

15. Un listado actual del conjunto de leyes enmarcadas bajo esta temática en España puede encontrarse aquí: <https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/normativa-y-otros-recusos/Paginas/index.aspx>. Toda esta normativa, aplicable a nivel nacional y autonómico (aunque no todas las comunidades autónomas han desarrollado normativa propia, ni todas lo han hecho con la misma intensidad), concretan la primera ley nacional a este respecto promulgada en el año 2007 (Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se Reconocen y Amplían Derechos y se Establecen Medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Se encuentra en estos momentos en fase de tramitación parlamentaria una nueva ley general de ámbito nacional (el anteproyecto puede consultarse aquí: <https://www.mpr.gob.es/servicios/participacion/Documents/APL%20Memoria%20Democr%C3%A1tica.pdf>).

16. Existen razones antropológicas de este rechazo. Para entenderlo es interesante acudir al estudio del fenómeno de origen religioso de la iconoclastia y al peligro de la idolatría. En efecto, el fenómeno está muy estudiado desde los clásicos de la filosofía de la religión como Mircea Eliade (2005). Su explicación es la siguiente. La distinción fun-

monumentos y lo memoriales son una expresión material de la vida de la *polis*. Son la discusión de la humanidad y por eso son algo contestable, algo que debemos mantener, o quizás algo que debemos retirar o destruir. Forma parte de la conversación la decisión sobre su mantenimiento y el lugar que ese patrimonio debe ocupar (Sypnowich, 2021). En realidad, tenemos monumentos no para recordar de manera hagiográfica a personajes o momentos determinados de la historia sino para celebrar la existencia de algún aspecto digno de ser recordado por su grandeza, un aspecto del que estar orgulloso (y del que se quiere que estemos orgullosos) en el seno de una tradición que, desde luego, es también un lugar de imperfección. El riesgo de mitificar el pasado está ahí, el riesgo de una cierta idolatría.

Nuestra relación con los memoriales viene a ser un contacto con los muertos, con las generaciones anteriores que juzgaron importante legar, por alguna razón, los memoriales que recibieron y construyeron, y al menos resulta sano comenzar por atenderla confiadamente y solo después atender a los detalles. Comenzar por la crítica, y más la que no surge del conocimiento heredado que da razón del pasado, es quizás lo que está conduciendo a occidente a una pulsión autodestructiva e hipercrítica. De este modo, cabe abogar por conservar los monumentos, incluidos los que representan a figuras controvertidas, pues trasladarlos o destruirlos equivaldría a querer borrar la historia (Abraham, 2020).

Pero ¿cómo abordar el rechazo a determinados memoriales porque hay quienes ven en ellos un germen de injusticia racial, sexista o clasista? Un primer elemento que considerar sería distinguir la calidad argumentativa del rechazo. Toda persona puede tener razones para sentirse

dante que da lugar a la religión es la que separa lo sagrado y lo profano. Lo sagrado se encuentra en manifestaciones u objetos materiales concretos «hierofanías», literalmente; manifestaciones de lo sagrado, una piedra, un río..., un icono, una talla; objetos que pretenden captar el mundo de lo sagrado. El peligro de las hierofanías es convertirlos en objetos idólatricos que pretenden encerrar lo inconmensurable. La idolatría es una manifestación del intento humano imposible de mantener el control sobre la realidad inabarcable, una forma de buscar seguridad. La iconoclastia es así una reacción violenta a ese intento. De ahí la prohibición de producir imágenes que manifiestan algunas religiones. De igual manera, los monumentos y memoriales pretenden cosificar la historia, «petrificarla» darle una interpretación cerrada, y la rebelión frente a ellos es una rebelión frente a una forma de contar la historia que no puede encerrar la complejidad de interpretaciones que ésta admite. ¿Cuál es el error de la iconoclastia? Ciertamente la iconoclastia está marcada por la búsqueda de pureza, de lo que no puede encerrarse en una imagen o un objeto sagrado, pero también por el error de un cierto desprecio de la condición material del ser humano, que tiene esa capacidad de buscar la verdad abstracta sobre lo real, pero partiendo siempre desde sus condiciones materiales. El cuerpo, con sus tiempos en el conocer y su dependencia de los sentidos, nos vuelve respetuosos con los caminos del conocimiento, y estos caminos exigen muchas veces, como un pedagogo, hierofanías. La iconoclastia funciona como una suerte de desmaterialización que nos promete una apertura infinita y así imposible y engañosa.

ofendido, pero no todas las razones son igualmente legítimas. En este sentido, algunos prefieren hablar de daño cívico, que es algo distinto del daño moral vivido subjetivamente (Barczak y Thompson, 2021). En algunos casos, el ofendido no identifica de manera correcta el origen de la ofensa y su reacción contra el memorial al que se opone, o el personaje histórico que quiere cancelar no es el verdadero causante de ese mal. No obstante, reconocemos que el valor del daño moral como argumento para revisar los memoriales es relevante, pues captura la importancia de los bienes que están en juego en la exposición de un determinado objeto (Barczak y Thompson, 2021). Un segundo elemento para abordar la herencia controvertida de un monumento o memorial es considerar el tiempo (Hobbs, 2021). No es lo mismo evaluar el lugar público de episodios pasados hace poco tiempo, aunque todo puede estar sujeto a revisión, que el sucedido hace cientos de años. A nadie se le ocurre retirar las pirámides de Egipto por mucho que en su construcción trabajasen cientos de esclavos. Pero no explicar las condiciones en que fueron construidas tampoco hace honor a la verdad ética y política de las pirámides como herencia (monumental-estética) recibida. Cierto es que en nuestras manos solo está evitar el sufrimiento de los vivos, pero también cabe recordar los sufrimientos pasados (aunque no podamos eliminar el sufrimiento como categoría histórica).

Los memoriales son, así, un lugar privilegiado para la educación cívica. Al situarse en el espacio público, fuera de la escuela, y representar acontecimientos y figuras públicas resultan ser objetos con un atractivo pedagógico peculiar. Forman parte de las cosas que tradicionalmente nos han sacado de la escuela, en vistas, excursiones, pero en los que podemos seguir haciendo trabajo escolar.

Museos para contemplar y descolonizar

La palabra *museo* proviene del griego antiguo *mouseion*, que significaba «asiento de musas»; se usaba para referirse a una institución filosófica o a un lugar para la contemplación. En Roma, la palabra latina *museo* se usaba para lugares donde se desarrollaban discusiones filosóficas. La primera vez que se usó esta palabra para describir algo similar a un museo moderno fue en el siglo xv para la colección de Lorenzo de Medici en Florencia. Hasta el siglo xvii era el nombre que se usaba para referirse a colecciones de curiosidades como la colección de Ole Worm en Copenhague y la colección de John Tradescant en Lambeth. Cuando la colección de John Tradescant pasó a ser propiedad de Elias Ashmole en 1677, se trasladó a la Universidad de Oxford, a un edificio construido especialmente para ella. El edificio se abrió al público en 1683 y recibió el nombre de Museo Ashmolean. Se considera que este es el primer

museo abierto al público que tuvo el nombre de «museo». Eso marca el momento en que el museo comienza a ser una institución, y no solo una colección de artículos, y así se mantuvo durante los siglos XIX y XX. Con el tiempo, han ido apareciendo otras formas de museos. Ahora hay museos al aire libre, ecomuseos, museos virtuales que existen solo electrónicamente en internet, o museos que sumergen al visitante en el objeto expuesto o momento histórico recreado (Alexander, Alexander y Decker, 2017; Simmons, 2016). La historia de los museos en España no es ajena a este movimiento, vinculado desde sus orígenes a los procesos de colonización y el ejercicio de poder de las monarquías a través del coleccionismo, el patrocinio de expediciones y la apertura de gabinetes, hasta la invención de los primeros proyectos de museos abiertos al público. Su función de tutela sobre las cosas antiguas y su papel protagonista en el marco de las políticas culturales promovidas desde diferentes regímenes políticos a lo largo de la historia de los siglos XX y XXI de nuestro país (Bolaños, 2008).

El International Council of Museums define, desde el año 1995, un museo como «una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe con fines de estudio, educación y disfrute, los testimonios materiales de las personas y su entorno».¹⁷ Es cierto que los museos hacen algo más que conservar, pero ¿acaso podemos imaginar un museo que no se dedique, al menos en parte, a la conservación? Es difícil, como mínimo. Los museos cumplen una misión pública de conservar el patrimonio, no solo para exhibirlo de modo que pueda apreciarse, sino también, y de forma única, para que cada persona pueda apropiarse intelectualmente de él. Pero, por lo mismo, presentan unos desafíos éticos y políticos de envergadura.

Siendo cierto que todos los museos son manifestación ética, práctica política y responsabilidad estética de nuestro amor por las cosas, los museos de ciencias naturales y de antropología son, quizá, los que presentan un mayor desafío ético y político desde los parámetros y sensibilidades contemporáneas, en la medida que son herencia recibida pero cuyo contenido y sentido se encuentran en estos momentos profundamente cuestionados. Todos esos museos cumplen nobles intenciones. Por ejemplo, el Museo Nacional de Ciencias Naturales contiene una fascinante colec-

17. Definición con la que España está plenamente alineada. La Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español y el Real Decreto 620/1987, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, exponen una definición de museo en la línea proclamada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM): «Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural» (artículo 59.3, Ley 16/1985).

ción de argumentos que justifican el espíritu conservacionista de cualquier museo de ciencias naturales (Thoilliez, 2022a, pp. 68-69):¹⁸ (i)

- El principio ético: La probabilidad de la vida es ínfima. De momento solo se conoce en este extraño y recóndito rincón del universo. Asimismo, la probabilidad de existir es infinitamente más baja que la de no existir y cada forma de vida responde a una irrepetible suma de improbabilidades que se han ido añadiendo a lo largo de centenares de millones de años. Por tanto, existir es una proeza cósmica y conservar aquello que existe merece la pena solo por eso, porque existe (y por salvar la proeza).
- El principio estético: Se dice que «la vida es bella». Lo cierto es que la naturaleza es la fuente primaria de toda belleza. Todo lo vivo es bello y cualquier pedazo de biodiversidad contiene belleza. Quizá solo por eso, porque toda especie forma parte de la belleza, que todas merecen salvarse.
- El principio de complementariedad: Las especies no son entes aislados, sino las piezas del entramado de la vida. Si no tenemos especies, no tenemos fábrica de la vida, pues son sus componentes básicos. La suma sinérgica de las especies es la que sostiene los ciclos de la vida. De cada especie dependen otras muchas y, a su vez, cada una depende de otras tantas. La conservación de cada tuerca y de cada engranaje es la primera preocupación de un buen mecánico.
- El principio de precaución (o principio de la posible utilidad de lo aparentemente inútil). Si la evolución de la vida ha logrado transitar desde una sopa bacteriana hasta raros individuos capaces de interrogarse sobre la utilidad de lo que hacemos, es precisamente por poseer cierta capacidad para retener lo superfluo, lo inútil o lo que de momento no sirve para nada. Conservar una especie merece la pena porque no vaya a ser que nos equivoquemos al considerarla inútil (y ya nos hemos equivocado demasiadas veces).
- El principio científico. Cada especie es un enigma; un genoma único modelado por millones de años de evolución. Simplemente para salvar el enigma, cada especie debe ser preservada, porque cada una encierra las respuestas a un montón de preguntas.
- El principio del conocimiento. Una especie desconocida puede ser la respuesta a alguna pregunta que quizá aún no conocemos o la solución a un problema que todavía no esperamos. Dedicar esfuerzos a conocer las especies antes de que se extingan es bueno solo porque es mejor conocer las cosas que desconocerlas. El instinto ancestral de adquirir conocimiento ha permitido el avance de la civili-

18. Esta misma declaración conservadora se ha propuesto para repensar afirmativamente la teoría de la educación en España (Thoilliez, 2020b).

zación humana. Por otro lado, la capacidad para comprender el mundo depende del conocimiento acumulado. Muchas formas de conocimiento renuncian a su utilidad o a su potencial aplicador inmediato, pero son imprescindibles a la larga.

- El principio económico (para los escépticos de los principios ético, estético, científico, del conocimiento, de la complementariedad o de la precaución). Toda la comida, la tercera parte de los medicamentos y buena parte de los materiales que usamos proceden de especies que son o han sido silvestres en algún momento. La biodiversidad (o sea, las especies) está según todos los servicios aportados por los ecosistemas a la humanidad. Conservar y salvar una especie tiene sentido porque son posibles recursos y posibles soluciones a posibles problemas.

La belleza y la verdad que estos argumentos encierran no esconden que hoy la existencia, forma y funciones de este y otros museos fruto de aventuras coloniales¹⁹ se encuentren muy cuestionados. Existe un creciente rechazo hacia lo que muchos museos representan como legado recibido, ante el cual la sensibilidad ética, política y estética de la nueva generación se manifiesta ambivalente, cuando no directamente contraria. El museo emerge cada vez más (y del mismo modo en que sucede, como hemos visto, con los monumentos y los memoriales) en el centro de protestas amplificadas contra el racismo, la supremacía blanca y la desigualdad social. Los museos como espacios de supremacía material y simbólica en sus operaciones y espacios físicos históricos y actuales (Raicovich, 2021). La explotación colonial de los seres vivos y los recursos, las teorías de la evolución racial, las nociones de civilización y educación de las clases bajas: todo esto y más se encontraría en los cimientos mismos del museo como institución. Para muchos, el concepto moderno de la institución museística no solo es una herencia colonial, sino que, de hecho, muchas colecciones, algunos edificios de museos e incluso las colecciones más antiguas son remanentes directos de la época colonial. Las perspectivas coloniales también se pueden leer en los

19. El Museo Nacional de Ciencias Naturales fue creado por Carlos III en 1771 como Real Gabinete de Historia Natural. A lo largo de la historia ha cambiado varias veces de nombre. La colección inicial del Real Gabinete de Historia Natural estaba formada por los fondos y la biblioteca propiedad de Pedro Franco Dávila, un colono español de Guayaquil (actual Colombia) que los donó a la Corona española. La colección contenía miles de minerales, algas, plantas, animales de todo tipo, piedras y bezoares de origen fisiológico, herramientas y armas de diversas culturas y épocas, y objetos artísticos de porcelana, cristal y minerales preciosos de todos los continentes, antiguas piezas de bronce, esculturas, medallas y lápidas, obras de pintores famosos de diversas escuelas y países, miniaturas, dibujos, acuarelas y esmaltes. Como propiedad de la Corona española, la colección fue creciendo con compras y donaciones hasta 1984, cuando se reestructuró totalmente como un museo moderno adscrito ya al CSIC.

sistemas actuales de catalogación y categorización. Las llamadas a descolonizar (ética, estética y políticamente) los museos son cada vez más fuertes. Junto con las peticiones de repatriación de objetos (el Museo Británico y el Museo del Louvre son quizás los casos paradigmáticos), las prácticas para descolonizar los museos pasarían por cosas como promover «cambios en las narrativas y en el uso de palabras en las exposiciones, practicar diferentes políticas de contratación, diseñar nuevos programas educativos y, sobre todo, cultivar una conciencia de las herencias coloniales, con una discusión abierta sobre los problemas que plantean» (Ariese y Wróblewska, 2022, p. 12). Bajo lemas como «respect, remove, rename» (respetar, retirar, renombrar), existe todo un movimiento para descolonizar museos. Salas enteras de museos a las que, con pancartas, se pregunta a los objetos en ellas contenidos: «¿Cómo se adquirió esto? ¿Por parte de quién? ¿Para quién? ¿A costa de quién?». ²⁰ Mas allá del evidente aspecto político de estas preguntas, hay un potencial pedagógico enorme. No son preguntas menores. Son preguntas razonables y necesarias, que verdaderamente muestran una preocupación profunda por esas cosas que, precisamente por el amor y valor que les reconocemos, fueron coleccionadas, catalogadas y expuestas. El amor por esas mismas cosas es lo que lleva también a preocuparse por ellas desde unos estándares de exigencia éticos, políticos y estéticos públicamente más exigentes que conducen a descolonizar las colecciones. Frente al paseo y la contemplación despreocupados, un caminar por sus salas más consciente, que amplía, no reduce, su potencial educador. ²¹

20. Véase, por ejemplo: https://static1.squarespace.com/static/5c5e0c57d86cc9226827c754/t/5ef0f65e0919c101f827be21/1592850017131/DTP_AMNH+Map+final_2016.pdf; https://static1.squarespace.com/static/5c5e0c57d86cc9226827c754/t/600b3b61caec9b2e049d6ca8/1611348841260/DTP_Decolonial+OM_ReaderSpreads_FINAL_lowres.pdf; https://static1.squarespace.com/static/5c5e0c57d86cc9226827c754/t/6164581b1b3a2c27d91a2dfa/1633966109096/AMNH+Actions_Zine_low+res.pdf (Decolonize This Place, s.f.).

21. El clásico trabajo de Clifford sobre los museos es un perfecto antecedente de esto mismo. «Después de visitar el Museo Kwagiulth, ya no puedo olvidar las cuestiones de parentesco y propiedad que siempre deben rodear a los objetos, imágenes e historias recogidas de las tradiciones vivientes, cuestiones que se eluden en las exhibiciones mayores, donde las relaciones de familia y la historia local quedan subsumidas en el patrimonio del arte o la narrativa sintética de la historia. Pero ¿cuál es el significado actual de los objetos, imágenes e historias coleccionados, para las comunidades nativas norteamericanas? ¿Para los clanes específicos? No estoy sugiriendo que la conexión local siempre esté presente o que sea significativa; simplemente, ya no puedo ignorar las cuestiones de propiedad y las historias de coleccionismo que están detrás de instituciones como el Museo de Antropología de la Universidad de Columbia Británica. Es verdad que se presenta algo importante: una historia regional y un logro estético en marcha, en una escala suficiente para reclamar importancia y poder en el medio nacional y cosmopolita del museo mayor. Pero algo se pierde: la densidad de los significados, de las memorias y de las historias locales reinventadas» (Clifford, 1997, p. 164).

Bibliotecas para consultar y expurgar

Si se menciona la palabra *biblioteca*, parece estar claro que se trata de un lugar que guarda un considerable número de libros o de una institución cuya finalidad reside en la adquisición, conservación, estudio y exposición de manuscritos y documentos. Y si se nombra esa palabra y se piensa de dónde venimos al respecto, no serán pocas las personas que piensen en la emblemática Biblioteca de Alejandría (Escolar, 2003). Mucho más olvidado queda el Museo de Alejandría, parte fundamental de dicha biblioteca. Se levanta entre los siglos III y II a.C., tiempo de máxima gloria de la ciencia y cultura griegas y en una ciudad en la que se respira un clima multicultural y cosmopolita. Sin el ánimo de ser exhaustivos, se concentran allí el legado del Liceo aristotélico y la tradición oriental de las casas de sabiduría mesopotámicas y egipcias. Tanto el museo como la biblioteca contaban con recursos materiales y personales, un equipo de profesionales dedicados expresamente a la producción y el resguardo de conocimientos científicos y literarios. Esas cosas estaban allí y siguen estando. Hay quien piensa que hablan entre ellos cuando nadie los ve y que mantienen una dura batalla entre los que se consideran antiguos y los que piensan modernos (Swift, 1971). En relación con este asunto, vale la pena decir algo. Resultaría incomprensible que una biblioteca pública, especialmente si es de reciente creación, no dispusiera de manuales, libros y revistas actuales, y por supuesto, de recursos que faciliten su consulta. Pero al mismo tiempo, también resultaría inconcebible que en su catálogo no estuvieran incluidos los textos que han venido a llamarse clásicos, tal y como los concebía Italo Calvino. Un clásico «tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo» (Calvino, 2009, p. 19). Surge la cuestión de cuáles son esos textos clásicos. Desde luego, no es una cuestión fácil de responder, y sería un atrevimiento por nuestra parte tratar de hacerlo. Aunque no son desdeñables propuestas como las de Robert Maynard Hutchins, reconocido filósofo de la educación norteamericano, presidente de la Universidad de Chicago (1929-1945) y luego rector (1945-1951). En su política reformadora de esa emblemática universidad iba incluida una lista de los grandes libros del mundo occidental (Hutchins, 2018). También aquellas que relacionan la lectura de los grandes libros con una educación liberal y liberalizadora, y no solo a nivel universitario, sino también en el contexto de la educación obligatoria (Torralba, 2022). El debate está servido, e incluso más vivo que nunca. En fin, habría que ir con pies de plomo cuando se decide expurgar de las bibliotecas obras clásicas bajo el pretexto de que vivimos tiempos en los que casi nadie las solicita ni las consulta, es decir, bajo la excusa de que poca gente ya las ama. Esas obras, esas cosas, quizá

sean un magnífico resorte para que se amen las bibliotecas y todo lo que ellas tienen y conllevan, a saber, otros libros, momentos de lectura y de estudio, silencio sonoro y desconexión del mundo durante un rato o el derecho a discrepar.

Volviendo al hilo de la cuestión, la biblioteca no solo tiene textos maravillosos, ella es per se una cosa fascinante. Las razones que sustentan esta afirmación son varias, pero destacaremos dos principales. Una de ellas es que la experiencia de la biblioteca puede ir más allá de ser un lugar al que acudir puntual o sistemáticamente para consultar libros. Al decir esto no estamos abogando porque las nuevas generaciones vayan más a las bibliotecas o para que permanezcan en ellas más horas a la semana. Simplemente, señalamos que es un lugar en el que poder sentir y asumir el compromiso con lo heredado, con lo que debe ser mantenido y traspasado a los que están por llegar. Para conseguir tales cosas, no es suficiente con escucharlo por boca de algún profesor o familiar, ni tan siquiera se conseguiría con una campaña de marketing en redes sociales. Es necesario leerlo por uno mismo y en la propia biblioteca a ser posible, sí, algo así como realizar una promesa con ella misma. «Por la presente me comprometo a no retirar de la biblioteca, ni a marcar, desfigurar o lesionar de ninguna manera, ningún volumen, documento u otro objeto que le pertenezca o esté bajo su custodia; no traer a la biblioteca o encender en ella ningún fuego o llama, y no fumar en la biblioteca. Y prometo obedecer todas las reglas de la biblioteca». Ese es el famoso juramento de Thomas Bodley que también debe realizar cualquier persona que quiera convertirse en usuario de la Bodleian Library de la Universidad de Oxford. Es fácil suponer que un juramento así no fue pensado solo para evitar cualquier forma de vandalismo, sino para conseguir, tal y como se venía diciendo, encarnar el lugar en el que uno se encuentra y puede llevarse consigo.

La cosa de la biblioteca también puede servir, como sugería el escritor estadounidense John Steinbeck, para medir la altura de nuestro tiempo. Señalaba que por el grosor del polvo en los libros de una biblioteca pública puede medirse la cultura de un pueblo. Desde luego, se puede defender que gracias a Internet ya no hace falta medir ese polvo, pero se está hablando de la experiencia de la biblioteca, de un momento de soledad sonora en el que no hace falta tener cobertura, de pasar páginas con la punta de los dedos, de olvidarse de todo porque todo está en el libro que se tiene delante, de no disponer de imagen ni sonido, en fin, de disfrutar de ese *petit paradise*. La biblioteca puede ayudarnos a permanecer y escapar del movimiento perpetuo en el que andamos metidos, tal y como señala Bellamy (2020). Por ambas razones, y alguna otra que podría señalarse, se defiende la pedagogía del amor por la biblioteca. Las estrategias pueden ser varias, pero

deberán incluir tiempo, horas de biblioteca contempladas en el horario escolar, todo lo que se ignora se desprecia, decía Antonio Machado. Quién sabe cuántos jóvenes andan desencantados de la biblioteca porque nadie nunca les cogió de la mano y los condujo a ella. También habrá que ir pensando en plantear tareas de biblioteca, objetivos de aprendizaje que solo puedan lograr allí, entre libros y gracias a ellos. No parece ser lo mismo leer un libro en el aula, en la propia habitación o en el autobús. Cuando se está en la biblioteca puede llegar a entenderse que se esté en el lugar de los libros, en aquella misma Biblioteca de Alejandría.

Reflexiones finales

La educación como actividad situada en esta dimensión triangular con la que empezamos la ponencia, y desde la que nos hemos propuesto repensar la importancia del vértice cosas-contenidos (y el amor por estos), buscaría, precisamente, provocar procesos de entrelazamientos intencionados cosas-humanos los cuales, de acuerdo con la caracterización que veíamos de Ian Hodder (2012), responden a una lógica dialéctica de dependencia o de escalamiento, contienen una lógica temporal particular que llama a que tenga que darse en un orden determinado y provocan reverberaciones entre mentes, cuerpos y cosas. Una vez que se producen los entrelazamientos entre humanos y cosas, se abren posibilidades para los cambios sociales, cuya eventualidad es siempre inestable e indeterminada y los cuales, a su vez, se abren a posibles cambios ulteriores que no se pueden conocer ni predecir de antemano y que difícilmente pueden deshacerse. Su efecto también es difícilmente reversible, pues una vez producido el entrelazamiento, si verdaderamente se ha producido, no puede deshacerse sin más. Los entrelazamientos que provocamos en las situaciones educativas no se producen en el vacío y son expansivos y tienden a la integración de más cosas en más entrelazamientos. Las cosas se apoderan del educando, en un modo intencionalmente propuesto por el educador, pero nunca enteramente planificado. Por otra parte, la educación debe abrirse a incrementar y profundizar los entrelazamientos. En este resituar la centralidad del contenido (la cosa) como organizador de las situaciones educativas, educar tendría mucho que ver con la promoción y disuasión intencionadas de unos entrelazamientos frente a otros. El trabajo del educador es, desde esta perspectiva, un ejercicio de propuesta de entrelazamientos (sopesando con qué cosas es más provechoso entrelazarse y con qué otras no tanto). Una labor diplomática a la que también se enfrentan programadores culturales, galeristas y bibliotecarios, y de la que también los educadores podemos obtener orientacio-

nes para recomponer situaciones educativas que afirmen una pedagogía de las cosas.

También en la ponencia hemos planteado que quien ama algo se encarga de que ese algo no desaparezca ni perezca, lo mantiene vivo y activo para que su amor por ello pueda seguir alimentándose. Algo así sucede con los amantes del arte y los del montañismo; por supuesto, también con las cosas que los profesores ponen delante de sus alumnos y otorgan sentido al acontecimiento educativo (Bárcena y Mélich, 2014). El debate pedagógico sobre esta cuestión está servido: ¿cómo es que no pocos de nuestros alumnos se entusiasman por cosas que andan lejos de presentar alguna perfección?, ¿por qué razones evitar que se enseñen cosas que sí que la tienen? El mundo de la educación no debería ahorrarse este debate. Para empezar, porque resulta un error reducir las cosas del currículum escolar, dejarlas a un lado o pensar que el alumno medio tiene potestad para decidir de qué cosas podría enamorarse. También sustituir esas cosas por competencias que no están ancladas a cosas en particular. A eso se podría añadir lo problemático que resulta entender, desde el punto de vista que se viene señalando, una pedagogía sin cosas que articulen la relación que pueda establecerse entre maestros y alumnos. Y quizá lo más importante, el planteamiento de la neutralidad educativa, como si dicha opción no fuese una apuesta moral como cualquier otra. Si la educación es una apuesta por la perfección humana y de la comunidad, algo en lo que se viene insistiendo desde hace años (Jaeger, 1957), habrá que decidirse por un proyecto concreto y determinado, todo lo abierto, diverso y comprensivo que se quiera, pero un proyecto, al fin y al cabo. Por lo tanto, habrá que determinar qué cosas forman parte de ese proyecto, si tales libros o los de más allá, si la vida y obra de unos personajes u otros, si estas películas o unas diferentes, si aquellos monumentos o los de al lado, así se podría seguir hasta mañana. La educación no puede desentenderse del amor a las cosas, de ellas depende el proyecto educativo, sea cual sea, y, sobre todo, que las nuevas generaciones de ciudadanos puedan ser de unas maneras y no de otra.

Desde un punto de vista educativo, nuestro objetivo es mantener esa tensión creativa entre la mirada amorosa hacia lo heredado y la búsqueda de cómo mejorarla. En esa tensión, la enseñanza de la grandeza no está reñida con el análisis de la imperfección, pero no es lo mismo afrontar dicho análisis desde el amor y el reconocimiento que desde la ignorancia, el rencor, la mala fe y, en el fondo, la ingratitud. ¿Significa esto que no debemos retirar o criticar o cuestionar ningún monumento, museo, fondo bibliográfico? ¿Significa que no debemos plantear preguntas incómodas o que dichas preguntas no son educativas porque transmiten la herencia de manera desconfiada? Ciertamente no. Pero recordemos que para que ese potencial de transformación y

mejora puedan darse, debe venir precedido de un entrelazamiento amoroso con esas mismas cosas. La profundización en las preguntas que podemos y debemos hacerle a los espacios y las cosas que albergan y recuerdan los monumentos, los museos y las bibliotecas, si queremos mantener el carácter educativo de las mismas (y no exclusivamente ético, o exclusivamente político, o exclusivamente estético), debe acompañarse de una prudencia en el juicio que nace del necesario respeto y contextualización de lo recibido de las generaciones pasadas. Una prudencia que oriente la guía del ejercicio de revisión: conocimiento, duda o admiración. Ya se sabe, retomando el carácter potencialmente tenso de la realidad triangular del amor en las situaciones educativas, que del amor al odio no hay más que un paso. El amor por la herencia recibida puede ser una fuerza creativa que anime a la responsabilidad de su regeneración, recreación, reapropiación o, por el contrario, una fuerza destructiva que anime la belicosidad para su degradación, acusación, olvido (formas posibles, todas ellas, de establecer entrelazamientos: todos son entrelazamientos, pero no son todos igual de buenos, no todos siguen permitiendo más entrelazamientos, hay vías que solo conducen a un vaciamiento crítico como denuncia la pedagogía postcrítica o afirmativa). La labor diplomática del educador consistiría en equilibrar y reconciliar el reproche que arrasa con todo y el agradecimiento que solo sabe emular. También, en tiempos de inmediatez y satisfacción rápida, resulta importante generar oportunidades educativas para que puedan llegar a amarse cosas que requieren una dedicación cualitativa y cuantitativamente mayor. La elección de contenidos de alcance y exigentes es una forma de trasladar el amor por el mundo a los estudiantes: el amor por los estudiantes se mide también por la altura de los objetos/cosas que les invitamos a conocer. Limitarse a «lo fácil» minusvalora y empequeñece a todos e imposibilita la renovación del mundo.

Referencias bibliográficas

- Abrahams, D. A. (2020). The importance of history to the erasing-history defence. *Journal of Applied Philosophy*. <https://doi.org/10.1111/japp.12422>
- Aldridge, D. (2019). Education's love triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53 (3), 531-546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Alexander, E. P., Alexander, E. y Decker, J. (2017). *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums*. Rowman & Littlefield.
- Anderson, V. (2017). The meanings of 'home': a response to Roger Scruton. *CUSP blog*: cusp.ac.uk/themes/m/va_m1-2
- Arendt, H. (1961). *The crisis in education. In between past and future: eight exercises in political thought*. Nueva York: The Viking Press.

- Ariese, C. y Wróblewska, M. (2021). *Practicing decoloniality in museums. A guide with global examples*. Amsterdam University Press.
- Arrieta, I. (2016). *Lugares de memoria traumática: Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados*. Universidad del País Vasco.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el «Manifiesto por una pedagogía postcrítica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 25-36. <https://doi.org/10.14201/teri.22384>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Bellamy, F-X. (2020). *Permanecer*. Encuentro.
- Bolaños, M. (2008). *Historia de los museos en España: memoria, cultura, sociedad*. Trea.
- Barczak, T. J. y Thompson, W. C. (2021). Monumental changes: the civic harm argument for the removal of confederate monuments. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (3), 439-452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12567>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique (1940/1948)*, 36, 169-208.
- Calvino, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Crawford, T. H. (1993). An interview with Bruno Latour. *Configurations*, 1 (2), 247-268.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cruz, M. (2012). *Amo, luego existo: los filósofos y el amor*. SLU Espasa Libros.
- Deconolonize This Place (s.f.). <https://decolonizethisplace.org/>
- Eliade, M. (2005). *Tratado de historia de las religiones*. Era.
- Escolar, H. (2003). *La Biblioteca de Alejandría*. Gredos.
- Esteban, F. y Gil, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Fromm, E. (2016). *El arte de amar*. Paidós.
- Friesen, N. (2017). Towards a pedagogical hermeneutics: a response to the 'Manifesto for a post-critical pedagogy'. En: Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 43-48). Punctum.
- Friesen, N. y Kenklies, K. (2023). Continental pedagogy & curriculum. En: *International Encyclopedia of Education* (en prensa). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03028-1>
- García Amilburu, M. (2020). Conexiones en red con otros tiempos, espacios y generaciones. Roger Scruton, tradición y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 35-49. <https://doi.org/10.14201/teri.23463>

- Gibbs, A. y O'Brien, E. (2021). Out of love for any thing? A response to Vlieghe and Zamojski on some pedagogical problems with an object-oriented 'educational love'. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (1), 215-225. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12521>
- Haker, C. y Otterspeer, L. (2020). Against latour, on the questionable foundations of post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.16
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble. Making Kin in Chtuhulucene*. Duke University Press.
- Hobbs, A. H. (2021). In memoriam: the who, how, where and when of statues. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (3), 430-438. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12589>
- Hodder, I. (2012). *Entangled. An archaeology of the relationships between humans and things*. Wiley Blackwell.
- Hodgson, N. (2020). Post-critique, politics, and the political in educational philosophy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.3
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a post-critical pedagogy*. Londres: Punctum Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16 (24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020a). Manifiesto por una pedagogía postcrítica (traducción al español). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 7-11. <https://doi.org/10.14201/teri.22862>
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020b). Manifestations of the post-critical: From shared principles to new pedagogical paths. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 13-23. <https://doi.org/10.14201/teri.22576>
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Huarte, R. (2020). Sobre el «Manifiesto por una pedagogía postcrítica»: problemas de traducción a otras tradiciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 81-94. <https://doi.org/10.14201/teri.22742>
- Hutchins, R. M. (2018). *La universidad de utopía*. EUNSA.
- Ihde, D. y Malatouris, L. (2021). «Homo faber» revisitado: posfenomenología y teoría del compromiso material. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16 (47), 279-305.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. FCE.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Kierkegaard, S. (2007). *Las obras del amor*. Sígueme.
- Krönig, F. K. (2020). The alleged (de)politicization problem of post-critical pedagogy reconsidered. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.14
- Latour, B. (2012). *We have never been modern*. Harvard University Press.

- Latour, B. (2017). Europe and the politics of nature. En: Mommaas, H. *et al.*, *Nature in modern society: now and in the future* (pp. 24-36). PBL Netherlands Environmental Assessment Agency.
- Latour, B. (2019). *Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo XXI.
- Lewis, C. S. (2006). *Los cuatro amores*. Rayo.
- MacIntyre, A. C. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public Issue*. Education Culture and Society.
- Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías postcríticas y el dilema pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 51-63. <https://doi.org/10.14201/teri.22718>
- Milstein, D., Marrero-Guillamón, I. y Rodríguez-Giralt, I. (2018). Down to earth social movements: an interview with Bruno Latour. *Social Movement Studies*, 17 (3), 353-361.
- Moreno, R. y Vila, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 125-138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Noguera, C. E. (2020). Ni crítica ni postcrítica: por una pedagogía sin atributos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 37-50. <https://doi.org/10.14201/teri.22485>
- Oakeshott, M. (2017). *Ser conservador y otros ensayos escépticos*. Alianza.
- Oliverio, S. (2019). An edifying philosophy of education? Starting a conversation between Rorty and post-critical pedagogy. *Ethics and Education*, 14 (4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669311>
- Oliverio, S. (2020). Post-critiquiness' as nonviolent thing-centredness. On education. *Journal for Research and Debate*, 3, 9. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.6
- Ortega y Gasset, J. (2021). *Estudios sobre el amor*. EDAF.
- Pagès, A. (2020). Debilidades hermenéuticas y educación postcrítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 95-106. <https://doi.org/10.14201/teri.22379>
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el «Manifiesto por una pedagogía postcrítica» desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pérez Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. *Estudios sobre Educación*, 39, 297-315. <https://doi.org/10.15581/004.39.297-315>

- Pfänder, A. (1995). *Motivos y motivación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Portin, F. (2020). The diplomatic teacher: the purpose of the teacher in Gert Biesta's philosophy of education in dialogue with the political philosophy of Bruno Latour. *Studies in Philosophy of Education*, 39 (5), 533-548. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09712-1>
- Raicovich, L. (2021). *Culture strike: art and museums in an age of protest*. Verso Books.
- Ramaekers, S. (2020). Undinge, coffee cup lids, and reinhabiting spaces: some notes on a register of a (post-)critical philosophical life: reply. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.15
- Richard, V. y Bader, B. (2010). Re-presenting the social construction of science in light of the propositions of Bruno Latour: for a renewal of the school conception of science in Secondary schools. *Science Education*, 94 (4), 743-759. <https://doi.org/10.1002/sce.20376>
- Riegl, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos. Caracteres y origen*. Visor.
- Scheler, M. (2009). *Amor y conocimiento y otros escritos*. Palabra.
- Schildermans, H. (2020a). On swimming and sweaters. A response to Vlieghe and Zamojski's towards an ontology of teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 39 (1), 109-112. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09695-8>
- Schildermans, H. (2020b). Adding interest to educational practices. Propositions for a post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.12
- Schopenhauer, A. (1988). *Metafísica del amor, metafísica de la muerte*. Obelisco.
- Scruton, R. (2015). *Nexus masterclass: 'Brexit: yes or no?' with Roger Scruton*. Nexus Institute. <https://youtu.be/Bvlg8YK3iSU>
- Scruton, R. (2017a). Green communities. En: Mommaas, H. et al. *Nature in modern society: now and in the future*. (pp. 54-68). PBL Netherlands Environmental Assessment Agency.
- Scruton, R. (2017b). *On human nature*. Princeton University Press.
- Scruton, R. (2018a). Why beauty matters. *The Monist*, 101 (1), 9-16.
- Scruton, R. (2018b). *Conservadurismo*. El Buey Mudo.
- Scruton, R. (2021). *Filosofía verde. Cómo reflexionar seriamente sobre el planeta*. Homo Legens.
- Schwimmer, M. (2019). Rorty, post-critical pedagogy and hope: a response. *Ethics and Education*, 14 (4), 497-504. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669355>
- Simmons, J. E. (2016). *Museums: a history*. Rowman & Littlefield.
- Stendhal. (2011). *El síndrome del viajero*. *Diario de Florencia*. Gadir.
- Suissa, J. (2021). Oikophobia and not being at home: educational questions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42 (6), 854-868. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1743646>
- Swift, J. (1971). Batalla entre libros antiguos y modernos. En: De Buri, R. (ed.). *El philobiblión*. *Podium* (pp. 105-137). Zeus.

- Swillens, V. y Vlieghe, J. (2020). Finding soil in an age of climate trouble: Designing a new compass for education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (4), 1019-1031. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>
- Sypnowich, C. (2021). Monuments and monsters: education, cultural heritage and sites of conscience. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (3), 469-483. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12578>
- Thoilliez, B. (2019). Hope and education beyond critique. Towards pedagogy with a lower case 'p'. *Ethics and Education*, 14 (4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>
- Thoilliez, B. (2020a). When a teacher's love for the world gets rejected. a post-critical invitation to become an edifying educator. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.11
- Thoilliez, B. (2020b). La teoría de la educación española: un peligro, dos reacciones, una propuesta. En: Vila, E. S., Sierra, J. E. y Martín, V. M. (coords.). *Teoría de la educación: docencia e investigación* (pp. 19-34). GEU.
- Thoilliez, B. (2022a). Conserve, pass on, desire. Edifying teaching practices to restore the publicness of education. Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, 395, 61-83. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527>
- Thoilliez, B. (2022b). Making education possible again: pragmatist experiments for a troubled and down-to-earth pedagogy. *Educational Theory* (en prensa).
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En: J. Ruiz Berrio y G. Vázquez Gómez (eds.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 287-309). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ververi, O. (2017). A sociologist's conversation with the 'Manifesto for a post-critical pedagogy'. En: Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 41-53). Punctum Books.
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Londres/Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>
- Wortmann, K. (2019). Post-critical Pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14 (4), 467-481. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1

El doble fin de la tarea educativa del docente: aprender a ser feliz y mejorar como persona

JOSU AHEDO RUIZ
Universidad Internacional de La Rioja

En la cuarta ponencia los autores dicen: «Si la educación es una apuesta por la perfección humana y por la comunidad, algo en lo que se viene insistiendo hace años (Jaeger, 1957), habrá que decidirse por un proyecto concreto y determinado, todo lo abierto, diverso y comprensivo que se quiera» (pp. 29-30). Esta afirmación es preocupante porque da la sensación de que no tenemos un proyecto claro o que el que tenemos no es el más indicado o que, al menos, no estamos totalmente satisfechos con el modelo existente. En atención a las palabras de los autores, la clave del proyecto educativo debe ser la perfección humana y la comunidad. Pero qué es la perfección humana, a qué nos referimos cuando decimos que el ser humano se puede perfeccionar (Peñacoba, 2015). Señalamos que el ser humano está constituido por tres entidades constitutivas: afectividad, naturaleza humana compuesta de inteligencia y voluntad y el ser personal (Ahedo, 2010). Esto ayuda a comprender que al hablar de perfección humana se debe atender al modo de perfeccionarse cada una de estas realidades entitativas del ser humano. A nivel psicológico estaría el desarrollo de la personalidad; a nivel antropológico, perfeccionar la naturaleza recibida, es decir, adquirir las virtudes que perfeccionan la naturaleza, y a nivel personal, dar sentido a la perfección adquirida (Ahedo, 2013).

Con el fin de ser prácticos, y atendiendo a cómo es el mundo en el que vivimos, a cómo son las costumbres del ser humano y cómo es el modo de comportarse, es preciso advertir que el debate educativo actual, con el uso de internet, ha girado desde el cómo enseñar al qué, volviendo a la inquietud sobre qué es necesario enseñar porque se ha derrumbado el consenso sobre los contenidos a enseñar. Antes nadie dudaba de la conveniencia de aprenderse, por ejemplo, los ríos de Es-

pañá o memorizar la lista de los reyes Godos. Sin embargo, ahora se han generado enormes dudas, ya que se ha estigmatizado cualquier contenido memorístico. ¿Para qué perder tiempo en memorizar si el dispositivo móvil te informa, al instante, de cualquier cosa que se desee conocer? Al hilo de esto, en los últimos años, el debate educativo ha estado centrado en educar las capacidades, o sea, no tanto sobre qué es necesario conocer, sino sobre cómo utilizar el conocimiento aprendido. Sin duda, es interesante este giro porque interpela al docente y le compromete con la decisión acerca de la finalidad de todo conocimiento que enseña. Esto es clave para comprender cuál debe ser la finalidad del proyecto educativo.

Dos son, a nuestro modo de entender, las finalidades que debe guiar todo aprendizaje, y lo visualizamos en dos preguntas: ¿cómo ayuda cada conocimiento y cada aprendizaje a ser mejor persona? y ¿cómo contribuye un conocimiento o aprendizaje concreto a alcanzar la felicidad? Este doble interrogante permite concluir que el fin de la educación y de todo proyecto educativo tiene como punto final «ser mejor persona» y «ser más feliz». En este sentido, queremos trasladar el debate educativo del qué y del cómo al por qué y para qué, tal y como proponen Martínez y Esteban (2016).

La clave es que el educador se centre en ayudar a cada educando a dar sentido a toda acción libre que cada uno realiza (Pérez y Ahedo, 2020). Al respecto, la realidad social en la que vivimos marca el camino para comprobar cómo, ahora, nuestro yo está mucho más comprometido con todo lo que hacemos porque estamos muy expuestos. La gente observa lo que ponemos en las redes sociales, que gusta a unos, pero no a otros. Estamos totalmente al descubierto porque cualquier persona puede comentar las fotos que subimos a Instagram o a otra red social. Sin embargo, esta alta sobreexposición parece, en cierta medida, consentida por cada uno, puesto que no nos importa, al contrario, es como si una fuerza irreconocible nos empujara a contar lo que hacemos y a mostrar quiénes son nuestros amigos y qué es lo que hacemos. No es que se haya perdido la intimidad, sino que la valoración perceptiva sobre ella ha sido modificada. En esta sociedad de celuloide necesitamos el reconocimiento de los demás, necesitamos sentirnos vivos, y el modo es estar en la boca de los demás. ¿Por qué se muestra este diagnóstico de la sociedad actual? Sencillamente, porque el proyecto educativo no puede soslayar la realidad circundante, sino los docentes seríamos como extraterrestres en un mundo virtual en el que cada vez cuenta menos qué aprendemos.

En relación con el tema propuesto, cabe una pregunta: ¿cuál es el papel de las cosas en este nuevo discurrir de la educación? El estudio de las cosas se ha incluido, hasta el momento, en los contenidos que aprender. Por eso planteamos ahora una cuestión altamente relevante

según esta cuarta ponencia y nos referimos a cómo introducir el amor a las cosas en la tarea educativa. En este punto es preciso distinguir, en primer lugar, las cosas inertes, que no han sido generadas por el ser humano, que constituyen el conjunto de la naturaleza y que, por tanto, el ser humano debe concretar cuál es la relación más correcta con ellas. De esta relación entre cosas inertes y seres humanos ha surgido la educación medioambiental, cuestión sumamente importante porque esa relación muestra cómo es la relación del ser humano con su cuerpo. Ahora los jóvenes se creen dueños de su cuerpo y lo llenan de tatuajes; es un modo de expresarse, se muestran a los demás con su cuerpo tatuado, de modo que si quieres conocerle debes también conocer sus tatuajes. Está claro que somos dueños de nuestro cuerpo, del mismo modo que somos dueños de la tierra que habitamos, pero precisamente ese «ser dueños» nos interpela sobre cómo ejercer el dominio sobre el mundo. En este sentido, la educación medioambiental quiere dar respuesta a cómo debe ser el dominio que el ser humano ha de realizar sobre la tierra habitada. Es un dominio condicionado y limitado, pero lo relevante es si de esa relación surge el amor. ¿Se puede amar el mundo en el que vivimos, que nos ha sido dado y cuyo origen nos es desconocido?

El segundo tipo de cosas son aquellas que son producto del obrar humano, que forman parte de la cultura en la que vivimos. La relación con estas cosas implica un dominio diferente, porque es el propio ser humano quien es protagonista de la existencia inmediata de esas cosas, que les damos nombre y parece que dejan de ser cosas y se convierten en objetos. Este cambio en el modo de catalogar estas cosas prefabricadas llamándolas objetos es importante porque es la condición para que pueda surgir atracción hacia ellas y, como consecuencia, un amor. Este amor a estas cosas prefabricadas (objetos humanos) puede ser de tres tipos. Uno es el pasional, fruto de la afectividad, pero si no se le da un sentido adecuado, puede surgir un apego hacia esos objetos; por ejemplo, alguien se compra un coche y no lo deja porque está apegado a él. Este tipo de amor, netamente caprichoso, impide que a la relación entre el ser humano y ese objeto se le pueda dar un sentido en referencia con la doble finalidad educativa apuntada –mejora personal y felicidad–. El segundo tipo es un amor pragmático, se usa ese objeto en la medida en que es útil para algo. Si deja de ser útil, uno puede prescindir de él. El sentido educativo que se da a la relación con esta cosa es puramente utilitario. También este segundo tipo puede estar imbuido por el placer, porque uno puede apegarse también a ellas, soslayando una auténtica finalidad educativa. El tercer tipo es un amor en relación con el fin último de la persona, que es la felicidad. En esta relación con el objeto, la finalidad está en descubrir en qué medida el uso de este nos puede ayudar a ser mejor persona y, por tanto, más feliz.

Respecto a la doble finalidad de todo aprendizaje, conviene señalar algunas aclaraciones. La primera es que ha dado cierto miedo hablar de felicidad en el mundo educativo porque se consideraba que la felicidad es algo que debía alcanzar cada ser humano por sí mismo y que no podía entrar dentro del currículum académico. La felicidad se ha considerado perteneciente a la esfera privada; ningún docente se ha visto en la obligación educativa de ayudar en este aspecto, porque quién soy yo, como docente, para enseñarle a mis estudiantes a ser felices. Sin embargo, si ser feliz es un aprendizaje, entonces cabe la posibilidad de ser aprendido y, por tanto, es posible que sea enseñado (Lyubomirsky, 2018). Nos preguntamos, como docentes, si hay algún aprendizaje más noble, útil y pragmático al mismo tiempo y que pueda ser amado que el hecho de ayudar a otros a ser felices. Sin duda, este debate ya se ha superado porque ahora sí se habla de felicidad en las escuelas, sobre todo, por el impacto de la psicología positiva (Arguís *et al.*, 2010).

Resuelto el dilema de si es pertinente hablar de felicidad en el aula, es también necesario aclarar qué se entiende por felicidad. En esto la psicología positiva ha sido práctica y ha propuesto que la felicidad es el equivalente al bienestar emocional (Fernández, 2009). Este bienestar es absolutamente necesario, pero el ser humano es más que emociones, porque intentamos este reduccionismo de la felicidad al equipararlo a sentirse bien, a tener paz con uno mismo a aprender a que las emociones positivas fluyan y a disipar las negativas. De verdad creemos que ser felices es sentirse bien o que si el flujo de las emociones positivas es superior a las negativas, eso es suficiente para ser felices. La segunda aclaración es pertinente, porque no conviene confundir «ser feliz» con «estar feliz». La traducción inglesa del verbo *to be* puede ser la causa de esta confusión. Por eso, hablar de felicidad es referirse a ser feliz en relación con lo más propio del ser humano, que es su ser persona. Por eso, la felicidad tiene que ser aquello que nos ayude a mejorar como persona y no solamente quedarnos en la mejora emocional.

En conclusión, la tarea educativa no debería soslayar el aprendizaje de la felicidad, pero no incluida solamente como parte de un contenido teórico, sino como un aprendizaje transversal, ya que ser feliz es algo que debe estar siempre presente en la relación educativa entre el docente y el estudiante, pues qué hay más útil que aprender a ser feliz. Esta cuestión de la felicidad, como parte central de la educación, nos sirve para retomar la cuestión de fondo de la educación para centrar el proyecto educativo en el por qué y en el para qué y no tanto en el qué o en el cómo. Esta clave educativa centrada en el por qué y en el para qué es lo que da un sentido a la labor docente en conexión con la persona, puesto que formamos personas, no solamente individuos a los que educamos, y porque educar no es domesticar (Calderero, 2014).

Referencias bibliográficas

- Ahedo, J. (2010). *El conocimiento de la naturaleza humana desde la sindéresis. Estudio de la propuesta de Leonardo Polo*. Cuadernos de Anuario Filosófico.
- Ahedo, J. (2013). La necesidad de educar según el hábito de la sindéresis. *Metafísica y persona, Filosofía, Conocimiento y Vida*, 5 (10), 3-21.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa «Aulas felices». *La psicología positiva aplicada a la educación*. <http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.Pdf>.
- Calderero, J. F. (2014). *Educación no es domesticar*. Sekotia.
- Fernández, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3) 231-269.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. FCE.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Urano.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2016). *La educación en teoría*. Síntesis.
- Peñacoba, A. (2015). Educación como perfeccionamiento del ser humano: una propuesta de Millán-Puelles. *Tesis Psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 10 (1), 162-173.
- Pérez, J. y Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 153-161

Educar la memoria

MARÍA GARCÍA AMILBURU
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

Los autores de la ponencia señalan que debe existir...

...una forma peculiar de amor entre maestro y aprendiz para que la educación se haga posible, pero lo que los reúne es el amor por la cosa que estudian, ese amor intencionalmente contagiado es definitorio de toda situación educativa. Hay aspectos esenciales a la educación que no se manifiestan en la relación personal como tal, sino en la atención a lo valioso que se preserva en el acto amoroso de enseñarlo. (Thoillez *et al.*, 2022, p. 2)

Esta afirmación me recuerda algo que planteé en pre-pandémico SITE 2019 celebrado en Torremolinos:

La relación educativa [...] se explica más adecuadamente con la metáfora de un triángulo amoroso que con la de una relación bilateral: los protagonistas son el profesor que enseña algo a un alumno que aprende. Y me parece importante subrayar la centralidad de ese algo que se enseña y aprende, porque si faltara no se daría propiamente una relación educativa: «Tener algo que enseñar es el único fundamento y argumento para encontrarnos frente a los alumnos, para requerir su atención, su respeto» (Bellamy, 2018, 140). (García Amilburu, 2019).

Por eso, deseo unirme a la invitación de la ponencia a repensar la categoría que denominan «vértice cosa-contenido» y el amor pedagógico por ella. Deseo subrayar brevemente la «importancia de las cosas»¹ y

1. Tomo prestada esta expresión del título de un libro de Marta Rivera de la Cruz.

la injusticia que se comete contra el ser humano cuando, bajo la máscara de la corrección política, se desata «esa fuerza destructiva que anima la belicosidad para su degradación, acusación y olvido» (Thoillez *et al.* 2022, p. 30), que culmina en la cultura de la cancelación.

El universo humano: naturaleza, cultura material y espíritu objetivado

La antropología filosófica establece una distinción fundamental entre las cosas –entes, que dirían los metafísicos–: las realidades que el ser humano encuentra hechas y aquellas otras que existen, o son de un cierto modo, porque media su intervención; en definitiva, entre los seres naturales y el patrimonio cultural. Por su parte, la filosofía de la cultura hace una ulterior distinción entre el ámbito de la cultura material: los «artefactos» –herramientas, obras de arte, construcciones, drones, etc.– y otros productos culturales de carácter inmaterial –como los ordenamientos jurídicos, los ritos, las instituciones, etc.–, que se nos presentan como «objetivaciones del espíritu», en expresión de Hegel.

Al referirse al tercer vértice de la relación educativa que los autores desean resaltar –las cosas–, incluyen en esa categoría «los contenidos de enseñanza (contenidos que han sido creados por la humanidad, como obras de arte, libros, cualquier producción manufacturada, y contenidos que nos regala la naturaleza, la ecología)» (Ibíd., 1). Entiendo, por tanto, que se refieren al conjunto formado por los seres naturales y los productos culturales que están a disposición de los humanos para facilitar su existencia. Por razones de espacio, aquí se va a considerar únicamente el patrimonio cultural en la doble vertiente que hemos señalado antes: la cultura material y las manifestaciones del espíritu objetivado, sin detenernos en el examen de la dimensión natural del universo que habitamos.

Patrimonio cultural o tradición

La expresión «patrimonio cultural» es otro modo de referirse a la «tradición», en cuanto que recoge y expresa el modo de vida de un grupo humano, justificando la validez de una afirmación o costumbre en relación con el pasado. El presente se comprende, por tanto, como una cierta continuación y no como un comienzo absoluto de la identidad social, cultural o política de un grupo humano.

En este sentido, puede considerarse tradicional cualquier modo de obrar, ceremonia, ritual y forma de participación en la vida institucio-

nal, donde no se actúa de manera mecánica, sino por una razón que se sustenta en la presunta bondad de lo que ya pasó (Scruton 1991, 278). Las tradiciones artísticas, culturales, de pensamiento, etc., son sistemas de convenciones, sobreentendidos, referencias, implícitos y expectativas compartidas por una comunidad humana que están en continua evolución. Son «cosas» simultáneamente heredadas y recreadas; y el hecho de haber sido recibidas de otros forma parte de la posibilidad de su recreación, evolución y renovación original.

«Quien ama algo se encarga de que ese algo no desaparezca ni perezca» (Thoillez *et al.*, 2022, p. 29) y, como también señala la ponencia, hay diferentes formas de conservar y transmitir aquello que se considera valioso. Entre ellas, destacan cuatro instituciones fundamentales que perviven en la tradición occidental: el currículum escolar, los monumentos, las bibliotecas y los museos. Todas ellas, como bien señalan los autores, constituyen «oportunidades educativas para que puedan llegar a amarse cosas que requieren una dedicación cualitativa y cuantitativamente mayor» (Ibid., 31).

Por lo que respecta al currículum escolar –los contenidos que se consideran dignos de transmisión mediante la actividad educativa–, este puede considerarse el poso o precipitado de numerosos intentos de solución de las dificultades y conflictos teóricos y prácticos que se presentan a la existencia humana que las generaciones que nos precedieron han ido descubriendo, diseñando y perfilando.

Pero estas instituciones están en crisis desde hace unos años –de modo particular, los contenidos que deben integrar el currículum– por motivos ajenos a los criterios de naturaleza educativa.

De la corrección política a la cultura de la cancelación

Una conocida escritora invitaba recientemente a no ceder a la supuesta obligación de atenerse escrupulosamente a los dictados de lo políticamente correcto para evitar ser denunciados por algún defensor de cierta minoría, que dice sentirse ofendido por nuestras palabras y actitudes (Posadas, 2021).

La corrección política se ha instalado en la opinión pública de tal modo que muchas personas a las que se les podía suponer un cierto nivel de cultura e inteligencia (políticos, autores, artistas, académicos, etc.) están adoptando acriticamente actitudes de autocensura y dejación del derecho fundamental a la libertad de expresión por temor al aislamiento social. Un caso paradigmático de esta tiranía de guante blanco es el que denuncia Niall Ferguson (2021) al explicar los moti-

vos que han llevado a un grupo de profesores de Estados Unidos a crear la nueva Universidad de Austin para poder ejercer su derecho a expresar y someter a discusión pública lo que consideran verdadero y debatir sobre las cuestiones opinables, escapando del acoso de los censores de políticamente correcto.

Y al socaire de la corrección política, prolifera el victimismo. Cuando un grupo identitario –una exigua minoría, por lo general– adopta el estatus de víctima, cualquier acción que se realice a su favor va investida de la autoridad moral propia de quien protege al oprimido. Y quien no tome partido –por la fuerza, si es necesario– a favor de las víctimas, será acusado de estar del lado del opresor y ser su cómplice (Scruton, 2018).

Esta es la postura adoptada por los activistas *woke*, movimiento ampliamente extendido por los Estados Unidos, que ya ha desembarcado en el viejo continente, alentado por una izquierda con buen nivel económico y educativo que declara haber tomado conciencia de la injusticia ejercida durante siglos por un sistema que ha oprimido a los negros y a otras minorías raciales; por eso se exige a los blancos que expíen ahora esta culpa. Los insurgentes *woke* quieren imponer una visión única del mundo –la suya– mediante el uso pedagógico del miedo, porque o se asumen sus premisas ideológicas y se bendicen sus métodos, o automáticamente uno es colocado entre los cómplices de la opresión. Y para lograr la victoria se justifica el boicot y la cancelación pública (*public shaming*) de quienes discrepan de los métodos empleados por los presuntos defensores de esas minorías victimizadas, a las que brindan una protección especial.

Sin embargo, muchos sospechamos que el movimiento *woke* no pretende exclusivamente –ni en primer lugar– resolver las desigualdades, sino que esconden otros intereses más directos, como dismantelar la civilización occidental –a la que consideran el origen de todo sistema opresivo– empleando el antiguo procedimiento marxista de la lucha de clases. Ya no se trata de proletarios contra burgueses, sino de oprimidos (minorías raciales, culturales, de orientación sexual, etc.) contra opresores, es decir, contra el paradigma de los varones blancos europeos cristianos.

Educar la memoria: el valor de los conocimientos poderosos

Así las cosas, es urgente asumir la defensa del vértice educativo cosa-contenido y de su transmisión, tal como está advirtiendo, entre otros, Gregorio Luri. «Ideológicamente, se prefiere acusar a la escuela [tradi-

cional] de ser la correa de transmisión de la lógica del capitalismo neoliberalista, viéndola como una factoría de producción en serie de diferencias sociales» (Luri, 2020, p. 305) cuando, en realidad, constituye un deber moral permitir a los más jóvenes el acceso a la sabiduría acumulada durante generaciones; un deber particularmente grave respecto a las minorías más desfavorecidas, que no tienen otro modo de acceder al conocimiento si no es en la escuela (Ibíd., p. 13).

Luri defiende la inclusión en el currículum escolar de lo que llama «conocimientos poderosos»: los contenidos de la cultura común, «el saber que precede a la especialización, y al mismo tiempo la sostiene y hace posible» (Ibíd., p. 169). Son conocimientos que capacitan a los alumnos para descubrir alternativas que su experiencia cotidiana no les permitiría alcanzar. Y añade: «Si queremos ayudar a las nuevas generaciones, comencemos por facilitarles el acceso a lo mejor de nuestro patrimonio cultural pidiéndoles que, tal como han hecho las generaciones que les han precedido, sepan gestionar y enriquecer esa fabulosa herencia» (Ibíd., p. 75). Para ello, es necesario perder el miedo a exigir que algunas cosas se aprendan de memoria; «no es suficiente “aprender a aprender”. Hay que salir de la escuela con muchas cosas aprendidas. Cuantas más, mejor» (Ibíd., p. 170).

Pienso que nuestro tiempo y nuestras instituciones educativas necesitan recuperar el valor de la memoria y trabajar en su adecuada educación.

Referencias bibliográficas

- Bellamy, F.X. (2018). *Los desheredados*. Madrid: Encuentro.
- Ferguson, N. (2021). I'm helping to start a new college because Higher Education is broken. *The Washington Post*, 8 de noviembre. https://www.washingtonpost.com/business/im-helping-to-start-a-new-college-because-higher-ed-is-broken/2021/11/08/55171c54-40b3-11ec-9404-50a28a88b9cd_story.html
- García Amilburu, M. (2019). La relación educativa: un triángulo amoroso. En: Vera Vila, J. (coord.). *Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas* (pp. 257-260). Málaga: GEU.
- Luri, G., (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Ariel.
- Posadas, C. (2021). De cómo la necesidad acampó entre nosotros. *XL Semanal*, 18 de abril.
- Scruton, R. (1991). *Conservative texts*. Londres: MacMillan.
- Scruton, R. (2018). The art of taking offence. *The Spectator*, 10 de agosto. <https://www.roger-scruton.com/articles/534-the-art-of-taking-offence-the-spectator-aug-18>

Thoillez Ruano, B., Esteban Bara, F. y Reyero García, D. (2022). *Manifestaciones prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas del amor por las cosas*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.

La competencia emocional como herramienta evolutiva de la pedagogía de las cosas

M. INÉS MARTÍN GARCÍA
Universidad de Castilla-La Mancha

Introducción

A lo largo de la historia, las emociones han sido un campo de estudio que ha interesado al ser humano, de forma que el campo educativo no puede ser ajeno a este hecho:

La inteligencia emocional, el capitalismo emocional, la gestión de las emociones y el cerebro de las emociones fueron nociones acuñadas al amparo de un proceso extenso y complejo que afectó de manera transversal a las ciencias sociales, humanas y de la vida. (Bjerg, 2019, p.3).

Algunas de las preguntas que se planteaban en la Antigua Grecia son similares a las que las personas nos seguimos planteando hoy en día, por ejemplo, «¿quién soy?». En ello se basa en la conocida frase que aparece en el templo de Apolo en Delfos: «Conócete a ti mismo», la cual continúa inquietándonos y siendo el núcleo del conocimiento de las emociones.

Otro gran desafío es el de comprender a quienes nos rodean. El ser humano es considerado un ser social por naturaleza, lo cual es el detonante de la evolución de nuestro cerebro a través de los siglos.

Tras muchas teorías filosóficas y clínicas, el interés por el campo de las emociones se retoma en los siglos xx y xxi de la mano de autores como Watson (1924), Mowrer (1960), Allport (1967), Izard (1972), Elkman (1979), Plutchnick (1980), Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) o Bisquerra, Fernández-Berrocal y Extremera en España en la actualidad.

De este modo, puede afirmarse que las emociones y otros conceptos relacionados como el de inteligencia emocional y el de competen-

cia emocional son fundamentales para comprender el desarrollo y la evolución humana. Y ámbitos como el educativo no pueden estar ajenos a todas las investigaciones e innovaciones que surgen en torno al mismo día tras día.

Relación entre competencia emocional y teoría de la educación

Desde la segunda mitad de la década de los noventa, los conceptos de inteligencia y emoción van de la mano, siendo la educación un claro receptor de los resultados de los cambios en estas áreas.

Una primera conceptualización de la inteligencia emocional viene de la mano de Salovey y Mayer, quienes cuentan con numerosos estudios e investigaciones en este campo (Mayer y Salovey, 1993, 1997 y 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999 y 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Entre sus múltiples aportaciones, estos investigadores establecen la siguiente definición de inteligencia emocional:

Habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Más adelante, estos autores relacionan esta inteligencia con las competencias en el concepto competencia emocional: Salovey y Mayer definen la competencia emocional como «producto de la conducta emocional de la persona» (Salovey y Mayer, 1997, p. 16).

Hoy en día sabemos que todas las emociones son adaptativas para el ser humano, de forma que nos ayuda a amoldarnos a todo lo que nos rodea. De este modo, un desequilibrio o una mala gestión de estas puede desencadenar diferentes problemas, tanto físicos como psiquiátricos y/o psicopedagógicos. Es aquí donde se hace evidente la relación entre la competencia emocional y la teoría de la educación y la necesidad de conocer estas nuevas demandas, en este caso para el campo educativo. La creación de nuevos contenidos, metodologías y evaluaciones deben suponer un ajuste entre las teorías existentes y los cambios e innovaciones sociales y culturales que se están produciendo, ya que influyen de manera concluyente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

Impacto de las emociones en la pedagogía de las cosas

Educar en el siglo XXI significa desarrollar en las nuevas generaciones la incertidumbre y el caos para puedan desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en el mundo real. Teniendo en cuenta el triángulo didáctico (estudiante, profesor/maestro y contenidos), se debe prestar verdadera atención a todos aquellos factores que componen el universo de la persona (no únicamente el perfil académico).

Autores como Fernández-Berrocal (2021) han expuesto cómo el estado emocional de los docentes interviene en los procesos de evaluación de sus alumnos, siendo más positivos cuando los maestros o profesores sienten alegría y emoción indiferente que en casos en los que se siente ira o tristeza. Al igual que en la evaluación, los adultos podemos transmitir nuestro amor por las cosas mediante las emociones, bien mostrando su naturaleza y variabilidad o su estado de pertenencia, bien perpetuando ese amor a través de nuestros actos.

Desde la materialidad, temporalidad y dependencia y codependencia de las cosas, es interesante que el desarrollo de la pedagogía de las cosas se produzca en la relación entre generaciones. De esta forma, los amantes de las cosas intentarán que perduren en el tiempo (y quizás en el espacio) involucrándose y legando a sus sucesores la adaptación positiva y evolutiva al mundo tal cual es. Se trata de educar en responsabilidad a través de la ética, la política y la estética, mostrando que este sentimiento es un estado social que se hace fundamental en la práctica docente.

Amor por las cosas en los diferentes niveles educativos

Todas las personas sabemos que, en muchas ocasiones, nuestros pensamientos no coinciden con nuestro modelo racional o automático, sino que conscientemente podemos prestar atención a ellos cuando suceden. Algo parecido ocurre en el caso de las cosas pertenecientes a memoriales, bibliotecas o museos, donde sabemos que existen amplias colecciones de cuyo valor muchas veces no somos conscientes y que, cuando lo somos, pueden ser o no de nuestro agrado.

Se demuestra aquí de nuevo la existencia de un triángulo didáctico discípulo de la inteligencia racional y la inteligencia experiencial (cercana a la emocional), a través de las cuales los docentes podemos obtener información para orientar al alumnado de forma plena, para que

obtengan bienestar y un óptimo rendimiento o aquellas herramientas que necesiten para perfeccionarlo.

Desarrollar la inteligencia emocional del personal educativo de modo estructurado y con rigor, a la par que dinámico y experiencial incidirá en la mejora del bienestar de los agentes relacionados con la educación. Como se relató con anterioridad, todo ello deberá llevarse a cabo en todos los niveles educativos, desde los primeros momentos de la Educación Infantil hasta la Educación Superior. Solo de este modo podrá llevarse a cabo una pedagogía de las cosas desde la responsabilidad y el compromiso.

Desde la teoría de la educación se debe comprender y predecir aquellas manifestaciones que tendrán lugar en los entornos pedagógicos, donde un buen clima de trabajo impulsará el aprendizaje y la autoestima en docentes y discentes mediante la atención a la diversidad de todos los miembros de la comunidad educativa, incrementando las labores de innovación y emprendimiento educativo, mejorando la calidad de las aulas a través del refuerzo de la atención plena, seguridad y bienestar académico.

Conclusiones

En el campo educativo, está claro que los contenidos cognitivos y de conocimiento son importantes, pero también debe desarrollarse la capacitación emocional de docentes y discentes. A través de la pedagogía de las cosas, podremos cumplir este objetivo de un modo multidisciplinar, donde las vertientes que forman la teoría de la educación desemboquen en una única formación de la persona.

Respecto la comunidad educativa, es imprescindible contar con profesionales que desarrollen, investiguen e innoven en el campo de la competencia emocional, tanto para su vida personal como en la laboral. Personas que cuenten con las destrezas que les permitan afrontar la evolución imparable del sistema educativo, en este caso, español.

La calidad educativa depende de que la relación entre generaciones no se pierda, funcionando como un sistema en el que se transmiten y heredan formas de adaptación y amor, donde el eje vertebrador será la verdadera atención y el sentido de unidad hacia todos los componentes del triángulo didáctico.

Referencias bibliográficas

Allport, G. W. y Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4), 432.

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée.
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23 (1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v23i1.2372>
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 30 (1), 527-554. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.002523>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99 (3), 561-565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Di Paolo, M. T. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment* 54, 772-781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D.J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence. En: R. J. Sternberg. *Handbook of intelligence* (pp. 396-421). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. En: R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). Jossey-Bass.
- Mowrer, O. H. (1960). Two-factor learning theory: versions one and two. En: O. H. Mowrer. *Learning theory and behavior* (pp. 63-91). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10802-003>

- Plutchik, R. (1980). *A general psychoevolutionary theory of emotion* (pp. 3-33). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7>
- Watson, J. B. (1924). The place of kinaesthetic, visceral and laryngeal organization in thinking. *Psychological Review*, 31 (5), 339-347. <https://doi.org/10.1037/h0073937>

Del déficit de naturaleza: hacia una pedagogía de las cosas de la naturaleza

JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

Hubo árboles antes de que hubiera libros, y acaso cuando acaben los libros continúen los árboles. Y acaso llegue la humanidad a un grado de cultura tal que no necesite ya libros, pero siempre necesitará árboles, y entonces abonará los árboles con libros.

(Unamuno)

Enlazando con la ponencia. El triángulo comunicativo: yo, tu, ello

La ponencia lo deja planteado de manera muy clara: «¿Cuál es la relación que la educación debe establecer con las cosas naturales, con la naturaleza? [...] ¿Es la naturaleza un espacio que aprovechar, que conocer simplemente desde la mirada científica, o es algo más?»¹ (Thoilliez, Esteban y Reyero, 2022, pp. 10-11). Nuestra posición es tajante: No solo es algo más, es mucho más, porque la relación debe ser una imbricación, donde las cosas de la naturaleza formen parte del proceso educativo, no como un añadido, sino como elemento nuclear, hasta el punto de que hablar de educación ambiental fuera redundar en el término. Buscaremos apuntar alguna respuesta en la tercera parte de esta agenda; antes enlazamos con las ideas de la ponencia que nos sirven

1. Esta aportación se enmarca en el trabajo del proyecto I+D «Análisis de los procesos de (des-re)conexión con la naturaleza y con la tecnología en la construcción de la identidad infantil». Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia del proyecto: PID2021-122993NB-I00. IP José Manuel Muñoz Rodríguez.

de base al planteamiento y, entre medias, a modo de puente, situamos la respuesta a la luz de un fenómeno educativo actual: el déficit de naturaleza o déficit de altruismo hacia y con las cosas de la naturaleza.

Coincidimos con la ponencia, como fundamento de nuestro planteamiento, en la pertinencia de hablar de un triángulo dialéctico en educación, pero no tanto en el sentido otorgado al inicio de la ponencia –en nuestra opinión insuficiente y reduccionista hacia el contenido–, sino más bien en el sentido otorgado a lo largo de la ponencia y principalmente al final, cuando hablan de la «educación como actividad situada». Porque es la situación, el espacio-tiempo social en el que transcurre lo educativo, lleno de cosas, la que forma parte de esa triangulación que, a nuestro entender, es un tri-a-logo, una dialogía crítica a tres bandas (Derrida, 1995), entre el yo, el tú y lo otro, entendiendo eso otro como las cosas que lleva adherido el espacio-tiempo natural (miradas, acontecimientos, momentos, enseres, contenidos, lugares, ambientes, paisajes, escenas, gestos, olores, recursos, texturas, caminos, etc.).

Lo indican, con otras palabras, en la página 9 de la ponencia: «En el amor de las cosas que se cultiva propiamente en las situaciones educativas, educador y educando hacen un esfuerzo de salir de sí mismos, empujando y empujado por la necesidad de gravitar hacia las cosas» (Thoilliez, Esteban y Rejero, 2022, p. 9). Más allá de biocentrismos igualadores o indiferenciados, planteamos el tema desde un humanismo de pertenencia al mundo de la vida (García Carrasco, 2007), ni dominantes hacia las cosas de la naturaleza, donde esas cosas se convierten en objetos a entera disposición, ni dependientes de manera silenciosa y pasiva, indiferenciada e inerte, sino pertenecientes a una biodiversidad. Es el planteamiento que hace más de medio siglo hiciera Aldo Leopold (1948, 2017) en su ética de la Tierra, y que sigue vigente, en la que basa la relación del ser humano con las cosas de la naturaleza en una ampliación de la ética tradicional, aludiendo a que las cosas de la naturaleza constituyen una comunidad biótica interdependiente.

Se trata de reconstruir el discurso comunicacional, la dimensión comunicativa de la educación desde la que empieza la ponencia, cuando alude a lo que más adelante indica: «El mundo no como lienzo que aprender, sino el mundo y sus cosas como agentes educadores» (p. 15). La comunicación entendida desde la idea de vida, no tanto sobre la idea de propiedad de las cosas (Muñoz, 2005). Así, ya no solo lleva la voz cantante el ser humano propietario, sino el ser vivo, donde la especie humana, comunicacionalmente hablando, es un discontinuo respecto de los demás seres vivos y de las cosas de la naturaleza. Es entender la dimensión comunicativa de la educación de modo más ampliado, más allá de su función argumentativa. Se trataría de extender y superar el planteamiento habermasiano de su ética del discurso. No solo tienen competencia comunicativa y, por tanto, capacidad edu-

cativa, los seres humanos desde su capacidad comunicacional intersubjetiva y sus derechos, sus intereses y sus valores. Más bien hemos de hablar de comunidad argumentativa, comunidad de comunicación, donde hay un intercambio de mensajes, libre de dominios, y desde la simetría de la que también nos habla la ponencia, como base de la acción educativa. En definitiva, entender la comunicación, como base de la pedagogía de las cosas de la naturaleza, en términos de percepción, de disponibilidad para ver, oír, tocar, oler, sentir, gozar. Porque las cosas de la naturaleza siempre responden, cuando la función argumentativa está basada en el respeto, la atención, la reciprocidad, la solidaridad interdependiente, «en una propuesta de entrelazamiento... para recomponer situaciones educativas que afirmen una pedagogía de las cosas» (Thoilliez, Esteban y Rejero, 2022, p. 29).

Observando desde la realidad educativa: el déficit de naturaleza

Planteado el tema desde la propuesta que la ponencia nos ofrece, y que explicitaremos mínimamente en el siguiente epígrafe, observemos la teoría desde la realidad educativa, desde un fenómeno que está sucediendo: en el desarrollo infantil, en su educación, en su vida tanto escolar como social, empieza a ser una realidad un concepto que hace años ya acuñó Louv (2005) y que comienza a preocupar no solo a agentes educativos, sino también a la propia OMS: el déficit de naturaleza en la infancia y, en consecuencia, el déficit del altruismo hacia lo natural.

Un déficit que deriva en la posible asociación con otros trastornos como la hiperactividad, la desatención, obesidad, estrés, ansiedad, etc. En el caso del TDAH, se ha demostrado que el contacto con la naturaleza reduce significativamente los síntomas de esta patología, lo mismo sucede con la obesidad, una mayor cantidad de zonas verdes en la zona de residencia se asocia con un menor riesgo de padecer sobrepeso infantil. Más aún, las experiencias vividas en la infancia impactan en las dimensiones básicas de su identidad en forma de valores, sentimientos, experiencias, creencias y, sobre todo, comportamiento y actitudes (Donovan *et al.*, 2019; Thygesen *et al.*, 2020).

Estamos alejando a los niños y niñas de las cosas de la naturaleza, al contacto con ellas, en un período crítico para la construcción de su identidad, de su yo individual y colectivo. Es ya una realidad el mínimo acercamiento y conexión con las cosas de la naturaleza por parte de la infancia, y de los no tan niños, que como diría Unamuno, nos hace encontrarnos «despaisajados», huérfanos de paisaje. Por el contrario, la

ciencia ha venido demostrando a lo largo de su historia la importancia de vivir conectados a lo natural, la necesidad incluso de relacionarnos diariamente con las cosas naturales.

Estudios empíricos muestran cómo las experiencias en la naturaleza, entendidas como el tiempo pasado en áreas naturales silvestres, parques urbanos o bosques (Rosa y Collado, 2019), se asocian con beneficios para la salud mental, física y espiritual. Los niños y las niñas que conectan con la naturaleza extraen experiencias realmente positivas sobre su yo en el entorno, mostrando mayor sensación de bienestar general (Barrera-Hernández *et al.*, 2020). Algunos estudios demuestran que el contacto con la naturaleza en la primera infancia influye en la construcción de la identidad ecológica (Dewey, 2021; Molinario *et al.*, 2020).

Algo no estamos haciendo del todo bien, o quizá del revés, de cómo lo deberíamos estar haciendo. Pongamos un ejemplo desde uno de los escenarios educativos por excelencia: los colegios. De un tiempo a esta parte, las aulas se han llenado de pantallas, en algunos casos muy grandes, en forma de plasmas, donde los niños ven y oyen cosas, pero nada más. No hay texturas, y por tanto no hay tacto, mucho menos olfato y, obviamente, tampoco hay gusto. Hemos reducido el desarrollo infantil en diferentes momentos de la vida en un aula; de usar los cinco sentidos, a usar solo dos sentidos: vista y oído. El mundo es algo que entra por los cinco sentidos y precisamente el contacto con la naturaleza nos permite oler, ver, tocar, saborear y oír. En definitiva, las experiencias con la naturaleza mejoran el desarrollo de forma más completa e integral, lo cual no se consigue con los dispositivos digitales, que solo son capaces de activar estímulos visuales y sonoros.

Fuera del entorno escolar encontramos igualmente numerosos ejemplos. Las casas están llenas de pantallas; los tiempos, cargados de hiperconectividad y ausencia, en muchos casos casi total, al contacto con las cosas naturales. No se sale al campo, ni a los ríos, ni al monte, ni solo ni acompañados. Las bicicletas y el uso en familia o individualmente ha quedado reducido, en buena medida, a los carriles bici que esconden, tras un verde fugaz, cemento y escalas de grises que van apareciendo a medida que se van usando y desgastando la pintura verde. Superávit de tecnología y déficit de naturaleza como suceso o fenómeno cada vez más extendido (De Tapia y Salvado, 2021).

Trazando surcos educativos desde la teoría

Recuperemos la pregunta inicial de la ponencia: «¿Cuál es la relación que la educación debe establecer con las cosas naturales, con la naturaleza? ¿Qué tipo de amor a la naturaleza es posible o necesario genera?». Pero reformulémosla de otro modo sin perder su esencia: ¿Qué tipo de

humanidad es la que queremos tener? ¿Qué moral, qué principios éticos queremos que formulen el desarrollo humano?, ¿entrelazados a las cosas de la naturaleza o desvinculados? ¿Hasta qué punto, de la mano de la educación, hay que superar los supuestos antropológicos habituales? El hombre no puede vivir sin comer ni beber, y sin ciencia o sin tecnología, pero tampoco puede vivir alejado de las cosas de la naturaleza. Si estamos obligados moralmente a conservar las cosas de la naturaleza, estamos obligados educativamente a educar ligados y entrelazados a esas cosas como base de una pedagogía de las cosas naturales.

El primer concepto que surge de inmediato es el del vínculo o apego. No nos vale una educación meramente relacional. Yo con mis alumnos de primero de Educación Social, que los veo un semestre, tengo relación, pero no vinculación. En cambio, con la plaza de mi pueblo existe un apego, un vínculo. Lo que planteamos es la posibilidad de incorporar las cosas de la naturaleza en los procesos de desarrollo humano como algo natural, cotidiano, más allá de lo que ha venido siendo habitual de uso como formas y cosas técnicas de expresión de la naturaleza. No hemos de incorporarlo como estructuras o cosas abstractas, secundarias, ni como infraestructura de la acción educativa, sino superpuestas a la naturaleza humana, situándolas en los niveles que podemos denominar lógicos, de sentido común. De una educación superficial, que adopta medidas para reparar problemas o daños puntuales, a una educación profunda, vinculativa, en la línea del movimiento de la *deep-ecology* (Naes, 1986), inspirado en Spinoza y Heidegger, que plantea la necesidad de una nueva manera de entender el mundo y la realidad humana.

Ello requiere revisar el principio de responsabilidad. Si educamos desde un vínculo o entrelazamiento con las cosas de la naturaleza, es porque partimos de una autonomía tanto en el sistema humano como en el natural. Esa autonomía es la que debe servir de argumento para expandir la necesaria responsabilidad. Una responsabilidad activa, generada en ese poder causal de la mente y del obrar humano hacia (y en) las cosas de la naturaleza (Jonás, 2000). Una responsabilidad de inclusión, de acogimiento y aceptación de las cosas de la naturaleza como parte de la vida humana, reconociendo esa parte, quizás, como más vulnerable. Es, en definitiva, proponer una educación ligada a la vida, y esta como evolución de la autonomía, pues el desarrollo de la autonomía humana es el argumento para educar en la responsabilidad vital de pertenencia al mundo de la vida (Darat, 2021).

Y «responsabilidad es el cuidado» (Jonas, 2000, p. 357), que hemos de reconocer como deber, no solo impuesto desde la mirada de otro ser humano, sino también desde la mirada de esas pequeñas cosas que conforman la naturaleza. Si planteamos la educación desde la ética del cuidado, de inmediato el cuidado se convertiría en preocupación, com-

partición de intereses vitales por parte del ser humano y de la naturaleza. Más allá de los planteamientos morales de Kant, donde los sentimientos quedaron relegados a un segundo plano, la ética del cuidado nos permite plantear una educación hacia el cuidado, precisamente porque reconoce al ser humano como sujeto relacional con el otro y con lo otro, apoyándonos, entre otras, en la teoría de los sentimientos morales, que reorientaría la educación desde la imparcialidad y la igualdad en relación a las cosas de la naturaleza, como argumentos de la pedagogía de las cosas naturales (Smith, 1982).

Una educación, en definitiva, que postula un tipo de humanidad que sale de sí mismo (Murga, 2021), y no va solo hacia el otro, desde una alteridad aceptada, sino también hacia las cosas de la naturaleza, lo otro. Si a los niños y niñas no se les facilita referentes naturales y paisajísticos, de mala manera asumirán una provocación emocional que les fidelice con las cosas de la naturaleza. Se trataría de educar desde los intereses humanos ponderados, meditados; es decir, educar desde el interés humano expresado desde una mirada a la deliberación, compatible con una visión global de la realidad, del mundo, de la vida. Más allá de educar desde las preferencias inmediatas y compulsivas de la humanidad –lo puedo hacer y lo hago–, educar desde el acercamiento a la naturaleza donde el ser humano es un continuo de continuos, desde una fidelidad a lo natural.

Concluyendo desde la experiencia

Educar es proporcionar perspectivas; dependiendo de la amplitud de la paleta de colores que proporcionemos, construiremos un tipo u otro de ser humano. Necesitamos las cosas del comer, y entre ellas resulta inevitable presentar las cosas de la naturaleza como necesidades vitales con las que convivir y humanizarse, de las que tenemos que preocuparnos, porque de esa manera nos estaremos ocupando de nosotros mismos. Dependiendo de las cosas que metamos en el plato de la educación, estaremos edificando una pedagogía u otra; la elección de las cosas de la naturaleza, del sentimiento por la naturaleza, del acercamiento a lo natural, traerá consigo una pedagogía edificante, que no se limita a lo inmediato ni a lo fácil, sino que apuesta por cimientos vitalmente necesarios. Aquellos a los que vamos a solazarnos de cuando en cuando y en los que nos educamos muchos de nosotros, sin pensar precisamente en la educación, pero rodeados de cosas que también educan: pisando charcos, recogiendo espárragos a los pies de los olivos, subidos a un árbol, haciendo «casas» con cepas, escondidos entre alpacas, saboreando paisajes, degustando los caminos de tierra mojados, lanzando piedras al charco, escuchando pájaros, oliendo a la flor

de romero o degustando el sabor del aire que desprendía el olor de la sabia de la jara, cogiendo amapolas, o simplemente sentados en esa piedra llana del camino, que en ese momento era nuestro pupitre, mirando al horizonte, cual alumno a la maestra, desde la intimidad, la soledad, el silencio, sin prejuicios, sin objetivos, aposentados alrededor del tiempo, abrevando de esa otra academia, nutriéndonos de paisaje, llanura manchega. Esa también fue y es nuestra maestra.

Pocos sentimientos hay que procuren al hombre mayor consuelo en sus penas, más descanso en sus trabajos, más calma en medio de las luchas por la vida y más serenidad para el ánimo que el sentimiento de la naturaleza. Cuando se posee este con alguna viveza, la contemplación del campo es el más grande sedativo para las enfermedades del espíritu. Aspirando paisaje se goza de uno de los mayores placeres de la vida. (Unamuno).

Referencias bibliográficas

- Barrera-Hernández, L. F. et. al. (2020). Connectedness to nature: its impact on sustainable behaviors and happiness in children. *Frontiers in Psychology*, 11, 276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00276>
- Darat, N. (2021). Autonomía y vulnerabilidad. La ética del cuidado como perspectiva crítica. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 64, e03. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.64.03>
- De Tapia, R. y Salvado, M. (2021). From a déficit of nature to a surplus of technology: the search for compatibility in education. En: Muñoz-Rodríguez, J. N. (ed.). *Identity in hyperconnected society. Risk and educative proposals* (pp. 185-198). Cham: Springer.
- Derrida, J. (1005). *Khôra*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dewey, A.M. (2021). Shaping the environmental self: the role of childhood experiences in shaping identity standars of environmental behavior in adulthood. *Sociological Perspectives*, 64 (4), 657- 675.
- Donovan, G. H. et. al. (2019). Association between exposure to the natural environment, rurality, attention-deficit hyperactivity disorder in children in New Zeland: linkage study. *Lancet Planet Health*, 3, e226-234.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Jonas, H. (2000) *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Madrid: Trotta.
- Leopold, A. (1949). *A sand country almanac, and sketches here and there*. Nueva York: Oxford University Press.
- Louv, R. (2012). *Volver a la naturaleza. El valor del mundo natural para recuperar la salud individual y colectiva*. Barcelona: Integral.
- Molinario, E. et. al. (2020). From childhood nature experiences to adult pro-environmental behaviors: an explanatory model of sustainable food consumption. *Environmental Education Research*, 26 (8), 1137-1163.

- Muñoz Rodríguez, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 209-226. <https://doi.org/10.14201/3128>
- Murga-Menoyo, M. Á. (2021). La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 107-128. <https://doi.org/10.14201/teri.25375>
- Naes, A. (1986). The Deep-ecology movement: some philosophical aspects. *Philosophical Inquiry*, 8, 10-31.
- Riechman, J. (2017). *Una ética de la Tierra*. Madrid: Catarata.
- Rosa, C. D. y Collado, S. (2019). Experiences in nature and environmental attitudes and behaviors: setting the ground for future research. *Front. Psychol.*, 10, 763.
- Smith, A. (1982). *The theory of moral sentiments*. Indianápolis: Liberty Fund.
- Thoilliez, B., Esteban, F. y Reyero, D. (2022). *Manifestaciones, prácticas y responsabilidades ética, políticas y estéticas: del amor por las cosas*. Salamanca: XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 13-16 de noviembre.
- Thygesen, M. et. al. (2020). The Association between residential green space in childhood and development of attention deficit hyperactivity disorder: a population-based Cohor study. *Environmental Health Perspectives*, 128 (12), 1-9.

Los colegios mayores como espacios educativos

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra

Introducción

Los colegios mayores son una institución histórica íntimamente ligada a la universidad española desde el siglo xv. Actualmente hay más de 130 colegios distribuidos en 24 universidades españolas, la mayor parte de ellos asociados al Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España (CCMUE). En estos centros residen cerca de 20 000 estudiantes de grado y posgrado, además de unos cuantos profesores universitarios.

Las publicaciones académicas sobre colegios mayores son escasas. Se pueden encontrar estudios sobre los colegios mayores desde una perspectiva histórica (Carabias, 2013; De Lario, 2019), sociológica (Zubieta, 1992), administrativo-contable (Robles, 2010) o de desarrollo de habilidades interpersonales para la empresa (Oliva, 2010), entre otros. Sin embargo, no existen estudios sobre esta institución desde un enfoque educativo, salvo un par de textos monográficos de mediados del siglo xx (Lascaris, 1952; Suárez, 1966) y una reciente comunicación a un congreso (Dabdoub *et al.*, 2022).

Como parte del sistema de educación superior, los colegios mayores procuran seguir un programa educativo. Sin embargo, la mayoría de estos centros no cuenta con algunos de los elementos esenciales de cualquier programa educativo, como pueden ser una descripción de los objetivos, las prácticas, los resultados y su evaluación. En cambio, sí es frecuente que los colegios mayores ofrezcan una descripción detallada de las actividades que realizan (Oliva, 2010). En este sentido, es necesario un estudio que contribuya a explicitar la identidad educativa de los colegios mayores describiendo los medios y los modos

de los que se sirve esta institución para fomentar el desarrollo de las personas.

Después de una breve introducción a la naturaleza de los colegios mayores, este texto dedica un primer apartado a describir el tipo de educación que corresponde primordialmente al ámbito de los colegios mayores. En segundo lugar, se describen seis prácticas que pueden ser consideradas como las más características o comunes de esta institución. Por último, se describe el modo en que esas prácticas se implementan y son asumidas por la comunidad de cada colegio mayor.

Breve introducción a la naturaleza de los colegios mayores

Un colegio mayor se asemeja a una residencia universitaria, en el sentido de que ambos ofrecen alojamiento, restauración y servicios domésticos, así como instalaciones comunes o compartidas que pueden incluir salas de estar, salas de estudio, salones de actos, pistas deportivas, comedores, etc. Sin embargo, hay otros factores que diferencian a estas dos instituciones.

En la legislación aplicable (MEC, 1973) y los documentos del CC-MUE (2021) pueden identificarse seis rasgos esenciales que describen la naturaleza de esta institución y en conjunto la diferencian de las residencias. Los colegios mayores son: centros de educación superior sin ánimo de lucro, están necesariamente integrados en una universidad, imparten educación no formal a una variedad diversa de colegiales, que pertenecen a una comunidad guiada por unos valores, en un contexto residencial (Dabdoub, 2022). El siguiente apartado describe más detalladamente el tercer rasgo.

Tipo de educación

Haciendo una primera aproximación al tipo de educación que tiene lugar en el contexto de los colegios mayores, la categoría que mejor describe su experiencia de aprendizaje sería la de educación no formal (Dabdoub *et al.*, 2022).

Es complejo definir el concepto de educación no formal, especialmente porque lo que la distingue de otros enfoques es la variedad de formas que puede adoptar en respuesta a las diferentes demandas y necesidades de los distintos individuos o grupos. Adaptando las características del aprendizaje no formal escolar (Dib, 1988; Eshach, 2007; Hamadache, 1991) al contexto de la educación superior de los colegios

mayores, se puede describir el carácter no formal de la educación en estos centros del siguiente modo:

- Suele tener lugar en las instalaciones de los colegios mayores, y no en las facultades o escuelas universitarias.
- Sus prácticas suelen ser voluntarias, aunque algunas responsabilidades y tareas de servicio pueden considerarse obligatorias.
- Es estructurada, en el sentido de que hay un conjunto de prácticas tradicionales que son comunes a la mayoría de los centros.
- Suele estar preestablecido, aunque hay espacio para la novedad y la espontaneidad de las iniciativas que pueden surgir cada año.
- La motivación es principalmente intrínseca. Las universidades españolas no exigen a sus estudiantes que residan o estén afiliados a un colegio mayor.
- Es voluntario. Las autoridades del colegio mayor no pueden obligar a nadie a hacer algo que no elija por su libre voluntad.
- Suele ser guiada o dirigida por el alumno.
- Por lo general, no se evalúa el aprendizaje, aunque hay una clara intención de evaluar el desarrollo del carácter, las competencias y las habilidades. Sin embargo, esto rara vez se practica.
- Normalmente no es secuencial, aunque hay ciertas funciones y responsabilidades que solo pueden adquirirse con un determinado número de años de veteranía.

Prácticas educativas

Después de esta introducción a la forma en que se implementan las prácticas educativas en el contexto de los colegios mayores, el siguiente paso es enumerar y describir cuáles son estas prácticas específicas. Un estudio preliminar basado en publicaciones previas (Dabdoub *et al.*, 2022; Oliva, 2010) permite identificar hasta seis prácticas comunes en los colegios mayores:

- *Gobierno participativo*: Esta práctica consiste en que los colegiales participen en el gobierno del colegio mayor a través de tareas de gobierno y gestión, procesos de consulta y deliberación o mediante la toma de decisiones.
- *Tertulias*: Esta práctica consiste en encuentros informales periódicos, en los que una parte representativa de la comunidad colegial se reúne y tiene un rato de conversación distendida en un clima de confianza y naturalidad.
- *Encargos y tareas de servicio*: Esta práctica consiste en que los colegiales tengan asignado un encargo o una tarea en la que presten un

servicio a la comunidad o contribuyen al cuidado y mantenimiento de las instalaciones del centro.

- *Convivencias*: Esta práctica consiste en dedicar unas horas o días a retirarse de la vida ordinaria del colegio mayor con un grupo de colegas para profundizar o potenciar algún aspecto de la comunidad.
- *Iniciativas colegiales*: Esta práctica consiste en escuchar la voz de los colegas sobre las iniciativas que les gustaría llevar a cabo y ofrecer el apoyo institucional necesario para llevarlas a cabo.
- *Asesoramiento entre pares*: Esta práctica consiste en facilitar la oportunidad de que los colegas establezcan una relación de asesoramiento, tutoría o mentoría con otro colegial.

Comunidades de práctica

Es difícil afirmar que los colegas deben asumir obligatoriamente las prácticas educativas de un colegio mayor. Por otro lado, los colegios mayores no son indiferentes a que sus colegas se involucren o no en estas prácticas que consideran positivas para su desarrollo. Evitando los extremos de la obligación y la indiferencia, hay un mejor modo de explicar esta realidad de los colegios mayores, en el que la libertad individual es compatible con una propuesta educativa institucional.

Un modelo que puede ayudar a entender el modo en que los colegas se involucran en las prácticas de los colegios mayores es el de «comunidades de práctica». Una comunidad de práctica es un modelo de aprendizaje social que busca crear un espacio de interacción y de mediación, donde un grupo de personas con intereses afines reflexionan sobre su práctica profesional, se apoyan y construyen conjuntamente productos e iniciativas que les ayudan a desarrollarse y mejorar profesionalmente (Wenger, 2002).

Los colegios mayores pueden considerarse como comunidades de prácticas en las que el objetivo principal no es solo el aprendizaje técnico de unas prácticas compartidas, sino el desarrollo humano que se consigue a través de la realización de estas prácticas como miembro de una comunidad guiada por unos valores. Hoadley (2012) destaca tres profundas implicaciones educativas para cualquier proceso de aprendizaje de una comunidad de prácticas:

- Los individuos deben tener acceso a los expertos y deben percibirse a sí mismos como miembros o aspirar a ser miembros de una comunidad en la que las prácticas de los expertos son fundamentales.
- Para que los individuos se unan a una comunidad de práctica, esta debe existir previamente, con algún tipo de historia común y una identidad.

- En un sistema educativo debe haber espacio para una participación periférica legítima que ayude a los individuos a entrar en la comunidad y a asumir gradualmente sus prácticas.

Estas tres condiciones están presentes en los colegios mayores de una manera peculiar. En este sentido, formar parte de una comunidad no es solo una forma de describir la naturaleza de esta institución, sino también el medio principal para perseguir sus fines.

Conclusiones

Se concluye que el tipo de educación más característico de los colegios mayores es el no formal, que existen al menos seis prácticas comunes en los centros actuales, y que el modo que estas prácticas son asumidas se asemeja al modelo de comunidades de prácticas.

Referencias bibliográficas

- Carabias, A. M. (2013). Evolución histórica del colegio mayor. Del siglo XIV al XXI. *Revista de Educación de Extremadura*, 5, 66-80.
- Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España. (2021). *Qué es un colegio mayor*. <https://www.consejocolegiosmayores.es/diferencias-entre-colegio-mayor-residencia/>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W., Naval, C. (2022). Leveraging colegios mayores for character development. *The 10th Annual Jubilee Center for Character and Virtues Conference*.
- De Lario, D. (2019). *Escuelas de imperio. La formación de una elite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)* (vol. 48). Midac.
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/ applicability. *AIP Conference Proceedings* (pp. 300-315). <https://doi.org/10.1063/1.37526>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education. *Prospects*, 21 (1), 109-124.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? En: S. Land y D. Jonassen (eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 286-300). Routledge.
- Lascaris, C. (1952). Colegios mayores. *Cuadernos de Monografías*, XXX. Ediciones de Cultura Hispánica. Magisterio Español.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1973). Decreto 2780/1973, de 19 de octubre, por el que se regulan los colegios mayores (p. 10). BOE.

- Oliva, J. (2010). *Análisis en el desarrollo de competencias interpersonales en los colegios mayores de España en el EEES*. Universidad de Navarra.
- Robles, M. P. (2010). *Organización, gestión económico-contable y administración de los colegios mayores: el caso del Colegio Mayor Santa Cruz en Valladolid (1942-1982)*. Universidad de Valladolid.
- Suárez, F. (1966). *Teoría del colegio mayor*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias de la Universidad de Madrid.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Ariel.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós.
- Zubieta, J. C. (1992). *Los colegios mayores en España: Un análisis sociológico*. Universidad Cantabria.

El diálogo y la escucha como manifestación del amor por las cosas: el maestro como inspirador

PILAR PLAZA DE LA HOZ
Universidad Rey Juan Carlos

La ponencia cuarta sobre el amor a las cosas ha sido muy inspiradora. Personalmente me gustaría comentar algunos aspectos respecto al triángulo didáctico que nombra el artículo: el educador, el educando y las cosas: la necesidad de un verdadero diálogo entre los tres vértices de ese triángulo. Un diálogo que dice de amor recíproco en el darse y en el recibir (Bonaruga, 2001, p. 10).

Debe haber, cierto es, una forma peculiar de amor entre maestro y aprendiz para que la educación se haga posible, pero lo que los reúne es el amor por la cosa que estudian, ese amor intencionalmente contagiado es definitorio de toda situación educativa. Hay aspectos esenciales a la educación que no se manifiestan en la relación personal como tal, sino en la atención a lo valioso que se preserva en el acto amoroso de enseñarlo (Thoilliez, Esteban y Rejero, 2022).

Leer este párrafo en la ponencia me sugería el pensamiento tradicional de que amar no es mirarse uno a otro, sino mirar en la misma dirección. Bien, la dirección en el mirar es ese diálogo que en todo acto educativo se produce con las cosas que aprender, un diálogo que se produce recíprocamente entre los tres vértices del triángulo. Y que, si es verdadero, decantará en amor por lo valioso, por lo que se está aprendiendo.

Cuando se trabaja en un colegio se suele hablar de momentos educativos: no tanto de situaciones, sino de momentos en los que se produce esa especie de revelación de lo real, y entonces cualquier situación es un buen momento para aprender, porque todo puede ser un punto de partida: ese amor por la realidad hace que las cosas nos interpeleen,

como las personas, las situaciones, el dolor, la expectación. Pero solo al dialogar con ellas el aprender se hace humano.

Y ¿cómo se dialoga con las cosas? Hay formas diferentes, pero quizá la más básica, la primaria, la que empleamos sin pensarla desde que el niño empieza a contactar con lo que le rodea es la manipulación. Y para manipular, necesitamos las manos, tan humanas que, de acuerdo con Polo (2007, p. 67), nos llevan a «advertir que el cuerpo no es un estorbo: el ser con manos no es un alma encerrada en una tumba. La mano es un instrumento y, a la vez, el origen de la misma noción de instrumento».

El aprender y hacer con las manos, el manipular nos hace más humanos en un aprendizaje dialógico. Según la idea clásica socrática de educar mediante la pregunta-respuesta (el hacer de comadrona y dar a luz la verdad en el alma de los aprendices), las cosas interpelan, preguntan y provocan que el educando y el educador pongan en marcha la inteligencia de las cosas, la inteligencia aplicada a los asuntos humanos (la *phronesis* de Aristóteles) como culminación de la inteligencia práctica (Marina, 2017, p. 165).

Sin embargo, «como en toda relación que implique amor y un triángulo, nos vamos a encontrar siempre con tensiones (Aldridge, 2019). El caso del triángulo didáctico, con sus tres vértices de estudiante, profesor y contenido no es una excepción» (Thoilliez, Esteban y Reyero, 2022).

Y para que haya una relación sólida y evitar esas tensiones hay que considerar que, de alguna manera el proceso educativo es la primera y más importante forma de diálogo establecido entre los hombres y entre ellos y las cosas que les rodean. Un diálogo que empieza en el mismo momento del nacimiento y que no se interrumpe ni en el momento mismo de la muerte. Pero para dialogar, por su misma definición, es necesario que concurren el acto de invitar y el acto de acoger esa invitación (Bonaruga, 2001).

La invitación como encuentro de dos libertades (educador y educando) es algo exquisitamente humano; pero el encuentro con las cosas dota de sentido esa invitación que, desde su mismidad, nos abre a la realidad (la realidad se compone de cosas interrelacionadas) para acogerla, comprenderla, asumirla desde ese aspecto tan esencial al ser personal: la apertura (García Hoz, 1987).

Somos seres para la apertura, seres que son capaces de diálogo con el educando y con las cosas que el educando experimenta; personas que ofrecen sabiendo que pueden ser rechazadas. «El verdadero educador es el que da, cuando debe hacerlo de la manera y en el momento debidos. Pero, cuando su ayuda ya no es necesaria, desaparece sin pedir factura, también acepta (con paciencia infinita) no ser comprendido y no llegar a ver los frutos de lo que ha sembrado» (Bonaruga, 2001). Conviene ser

como el océano que crea los continentes, retirándose, dejando a la realidad que haga su función reveladora de la verdad.

Ese retirarse, tan eficaz, para dejar a cada uno ser él mismo es imprescindible en todo diálogo educativo. Y por parte del maestro ese diálogo ha de estar imbuido de un arte ciertamente difícil, pero efficacísimo: el arte de saber escuchar en todos los sentidos de ese triángulo educativo, o sea, escucharse a sí mismo, escuchar al educando y escuchar a las cosas que tienen su lenguaje concreto. Solo de esta forma se puede ser inspiración para otros, como le era Momo, ese amable personaje de la novela de Michael Ende. ¿Por qué Momo es un ser maravilloso al que nos gustaría parecernos? –cualquiera que haya leído la magnífica novela de Michael Ende ha sentido nostalgia de ese tipo de persona o ha deseado de alguna forma llegar a ser así-. ¿Qué es lo que la hace tan especial? Momo tenía la rara cualidad de saber escuchar, sabiendo que todo requiere su tiempo, que a cada uno se le revela lo aprendido en el momento oportuno; aprendiendo a dejar hablar a las cosas, que son como una revelación que habla su propio lenguaje. Hacerse a la medida de, sin abdicar de ese mirar con amor lo que se quiere aprender: saber entusiasmar, amar el conocimiento, amar el querer conocer.

El maestro debe emplearse a fondo en este difícil arte de escuchar, quizá más que en lo que habitualmente cree que es más importante, dar información, dar datos. Y escuchar a las personas y a las cosas, intentar un verdadero diálogo con los instrumentos, los recursos, los libros, los conocimientos. Es así como nos encontramos con ese acerbo de humanidad contenida en los clásicos, de los que no debemos olvidarnos en ese encuentro con las cosas. El amor por las cosas, como se expresa en la ponencia, tiene mucho que ver con el amor por los clásicos contenidos en los viejos libros de las viejas bibliotecas. Con ellos establecemos un diálogo que supera espacio y tiempo para adentrarnos en lo común del alma humana. «Los clásicos lo son porque han expresado el alma humana a través de un alma humana concreta: la del héroe de sus obras. Así el personaje de los grandes autores (sea el Cid, Hamlet, Aquiles...) es una caracterización sobresaliente y específica del hombre o de la mujer de cualquier tiempo» (Yepes Stork, 2010, p. 88).

Solo en los clásicos encontramos el héroe que podemos ser cada uno, sin olvidar que esas características sobresalientes no les hacen ser al margen de la humanidad, de la realidad, sino que nos sumergen en esa realidad y nos hacen desear ser, de una forma más perfecta. Es entonces cuando el diálogo con las personas y las cosas se convierte en amor. Por eso educar es otra manera de decir el verbo amar.

Educar entra en la lógica del amor. Y amar quiere decir siempre, en todos los casos de amor que se puedan imaginar, aprobar, dado que ni se considera el hecho de que, si se comparase el objeto de mi amor, pudiera dejar

de amarlo. Decir «es bueno que existas», independientemente de tus cualidades. (Bonaruga, 2001).

Educar es establecer un diálogo en los tres sentidos, siendo consciente de que la profesión de hombre no deja de aprenderse nunca. Y por ello, el acto educativo siempre es al mismo tiempo un acto de aprendizaje en todos los sentidos.

Es el diálogo con las cosas, desde el respeto a su realidad, lo que nos acerca a la sabiduría que según Sternberg (1994) podría definirse como el talento para hacer las preguntas adecuadas y buscar las respuestas más correctas; sería como la poética del vivir.

Enseñar y aprender esa poética del vivir es más complejo que únicamente transmitir conocimientos. «Esta crisis de la escuela tal y como la conocemos quizá no sea un problema de medios y organización, sino de finalidades» (Bellamy, 2014, p 154). Por eso, porque es cuestión de finalidades, es mucho más eficaz encarar con buen ánimo esa poética del vivir que nos hace descubridores e inspiradores del proyecto vital de cada uno.

Como conclusión podríamos decir que por el diálogo y el amor hay que conseguir, que todo lo que rodea al educando (también las cosas) sean un interlocutor dialogante en el proceso educativo. Hacer de las relaciones entre los vértices del triángulo algo inspirador es tarea muy en primera persona del maestro. Ya lo decía Plutarco en su famosa máxima: «Las almas no son vasijas que hay que llenar, sino fuegos que hay que encender». Y en ese inspirar y encender fuegos una clave esencial es el amor por las cosas tanto del educador como del educando.

Referencias bibliográficas

- Bellamy, F. X. (2014). *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*. Plon.
- Bonaruga, P. (2001). *El arte de invitar. El diálogo como estilo educativo*. Eunsa.
- Ende, M. (2007). *Momo*. Alfaguara.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible: una nueva formación humana*. Rialp.
- Marina, J. A. (2017). *Aprender a vivir*. Ariel.
- Polo, L. (2007). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. Rialp.
- Sternberg, R. J. (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Desclèe Brouwer.
- Yepes Stork, R. (2010). *Entender el mundo de hoy. Cartas a un joven estudiante*. Rialp.

¿Dónde hacer realidad la pedagogía de las cosas? Pensemos en un Museo del Juguete

MIGUEL A. SANTOS REGO
MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Pocas veces hemos sido interpelados en este *think tank* de la educación en nuestro país a través de un título tan sugerente como inquietante, tal vez por la ambigüedad de su semántica. Por más que resulte claro a estas alturas que el registro «pedagogía de las cosas» se asemeja a una emergencia que en los derroteros de la tecnología se ha dado en llamar el «internet de las cosas», de ello no se puede extraer la consecuencia para el campo de trabajo que nos identifica que todas las posibilidades de innovación educativa ya están irremediabilmente vinculadas al internet de las cosas (dispositivos y mecanismos que han superado con creces la presencia de personas en la red).

Las cosas y el aprendizaje experiencial

Lo que a todas luces nos interesa es fundamentar una simetría funcional que no ha de reducirse al diseño pedagógico en la educación formal, sino que también ha de explorar posibilidades en la educación no formal. Lo que está en juego es una mejor capacitación de docentes, estudiantes y familias para afrontar con éxito los desafíos de una sociedad en la que no todo legado cultural es material de desecho, ni tampoco toda gran marcha computacional es un seguro de vida a perpetuidad.

Como han comentado Watson y Ogle (2013), refiriéndose a profesionales de la educación partidarios del aprendizaje experiencial, es preciso incidir en las ventajas de esas nuevas habilidades, desarrollando enfoques pedagógicos que no colisionen necesariamente con la tecnología en el medio escolar y su contexto social. Y apostillan que «this

is the pedagogy of things» (Ibíd., p. 3), susceptible de útil consideración por quienes damos soporte al aprendizaje experiencial mediante programas de movilidad, de aprendizaje-servicio, o de experimentación en el medio circundante. Poniendo en valor pragmático la conexión entre conocimiento e interacción, cara a cara, o mediada por dispositivos móviles.

De otro lado, no hay aprendizaje experiencial absolutamente separado o desgajado de aquellos componentes materiales que permiten ubicar su sentido teórico y práctico cerca de los vínculos entre contenidos que estimamos valiosos para entender el mundo y poder seguir aprendiendo.

De ahí que nos parezca tan oportuna la célebre noción de «entrelazamiento» (*entanglement*), propuesta por Hodder (2012). Efectivamente, si las cosas no existen aisladas, sino que participan de ecosistemas de interrelaciones, es imperativo de la razón tratar de integrar las visiones que al respecto nos proporcionan las ciencias naturales y las ciencias sociales. Desde la infancia y sin interrupción a lo largo de la vida.

Cuidar las cosas de la vida

Si algo tenemos claro es que la materialidad del mundo se ha de abordar desde las cosas y con las cosas que este contiene en cada lugar, que son las que dan soporte (parcial) a la representación que del mismo hacen sus pobladores, aunque la carga identitaria que ello pueda conllevar varíe según factores diversos en cada persona y circunstancia.

Hablar de cosas, sin embargo, es referir la ambigüedad e indiferenciación de un eje expresivo en la comunicación humana que apuntala o fija en un tiempo histórico percepciones y sensaciones encuadrables en procesos de educación informal, ejemplificadas a modo de encuentros o simples intercambios en el ágora (¿cómo te van las cosas?). Son las cosas de la vida que mueven y hasta necesitan de la conversación, desde lo intangible referencial, en paradójica secuencia performativa. Al menos hasta que el discurso se instala en torno a vicisitudes o acontecimientos que anuncian gestión de cosas, con modulación de sentimientos de mayor o menos satisfacción sobre el terreno. Así pues, no siempre las cosas implican materialidad objetual, sino lo contrario, atracción, ánimo, disposición agregada.

Es, por tanto, el amor por las cosas lo que importa. Se trata de algo educativamente relevante, ya que induce compromisos de alcance ético y estético, además de invitación a la perfectibilidad, a poco que aprendamos a verlas, a mirarlas bajo una óptica que ha de ser centrípeta (hacia la cosa misma) y centrífuga (desde la cosa), pues tendemos a la protección de lo propio.

Hacer pedagogía de las cosas es apelar al cuidado de las buenas cosas que nos rodean, o que estando lejos tenemos por imprescindibles para la sostenibilidad del planeta, o de una continuidad civilizatoria y cultural. Y por ello conviene entender las cosas en su sentido más educativo, esto es, como un legado que nos han trasladado y que hemos de entregar en las mejores condiciones a las siguientes generaciones, ya sea un legado material o inmaterial, cual patrimonio cultural que es merecedor de un tránsito dinámico en el espacio y en el tiempo.

Homo ludens: cosas y dinámicas configurativas

Pero, aun así, a nadie puede sorprender el reconocimiento de que hay cosas funcionalmente vinculadas a dinámicas configurativas desde la primera infancia. Al respecto, juego y juguete representan la persistencia, al tiempo que la vertebración simbiótica de lo natural y lo artificial (poiesis lúdica) en un marco de acción autorregulada, cuyos gradientes motivacionales –y no solo en la infancia– se orientan según patrones de desarrollo individual y cultural, modulados por otros factores de índole social y de progreso técnico.

Hemos de tener bien presente que las cosas con significación y carga simbólica pueden concebirse a modo de prótesis cognitivas en el devenir imaginativo de nuestras mentes y cuerpos. El juguete así lo hace, y de ahí su carta de naturaleza práxica en la satisfacción de una pulsión lúdica que sella nuestra presencia en el mundo.

Precisamente, son las cosas que aún no puede hacer en el mundo real lo que empuja al infante al juego, y para que su imaginación se proyecte adaptativamente precisa de objetos que le ayuden a ser y estar entre mundos posibles.

Gracias al juguete, el juego es entronizado y materializado hasta el punto de convertir su valor formativo en valor de mercado, sin que ello signifique otra cosa que afirmar una sutil convergencia en la cadena de valor que informa el auge del interés pedagógico, a la par que económico por el sector del juguete, industria no menor y de compleja factura cultural, incluso en una era de globalización. No puede extrañar que en sus aledaños se resuma un compendio de variables que hacen del juguete un objeto de culto en el imaginario individual y colectivo, un espejo en el que observar el fluir de la vida en sus formas y prototipos estéticos (Cross, 1999) o, como ha argumentado Clark (2007), una incruenta batalla por conseguir el favor de los consumidores más jóvenes.

Pero los juguetes son esos artilugios que se diseñan y se fabrican, artesanal o industrialmente, para que la vida infanto-juvenil se despliegue en toda su riqueza evolutiva. La plena condición humana precisa

en su desarrollo algún soporte material para el sueño y la imaginación (Önder, 2018).

La antropología cultural nos recuerda el modo en que las niñas y los niños han confeccionado sus propios juguetes a base de aprovechar o transformar materiales en su medio. Precisamente, en un trabajo de Lancy (2010) se nos recuerda la descripción de Franz Boas sobre cómo los jóvenes inuits ejecutaban un juego que simulaba la caza de focas en territorios helados, uniendo trozos de piel de ese animal marino y arpones en miniatura. Y las chicas de la misma tribu hacían muñecas con recortes de esa piel, que revestían animadas por sus madres, toda vez que así aprendían a coser y a cortar patrones.

Los objetos-juguetes y los procesos experienciales

Obviamente, el juguete es cultura, y esta tiene en el juguete una muestra de su legado patrimonial, que se renueva con las sucesivas generaciones en contextos sociales. De ahí que el amor por las cosas que llamamos «juguetes» se haya traducido en iniciativas museísticas de variado signo y entidad, con una inusitada presencia en ciudades y localidades de *allende y aquende*. No obstante, en los últimos años hemos tenido noticia de importantes catálogos y exposiciones dedicados al juguete en salas de museos antaño reticentes a este tipo de objetos. En 2010-2011 el Museo Picasso de Málaga hizo la titulada *Los juguetes de las vanguardias*; y en 2012 nada menos que el MOMA de Nueva York la que rotularon como *Century of the child: growing by design 1900-2000*.

En España, pese a la encomiable labor de los museos del juguete existentes, resultado en muchos casos de donaciones y compromisos asociativos, con recursos muy limitados, sigue estando pendiente su inserción y consideración en la política museística de organismos oficiales en su variada nominación provincial, autonómica o estatal. Por no mentar el caso de los museos pedagógicos en la geografía del país que, en general, han descuidado el ámbito del juguete como una expresión de creatividad cultural y un activo que añadir a su oferta pública al servicio de la educación, de la investigación, o de la extensión y animación a la participación por parte de la ciudadanía.

Con todo, algo ha ido ocurriendo en el siglo xx para que artistas y movimientos estéticos hayan visto en los juguetes posibilidades de expresión y de interpretación. Incluso ciertas claves de la arquitectura han sido advertidas indagando en los juegos y los juguetes constructivos, dada la enorme influencia visual de las formas (sobre todo, de las geométricas). En esto, Bordes (2012), con su magnífica *Historia de los*

juguete de construcción, no deja de realzar la importante relación que ha mantenido el arte moderno y la pedagogía renovadora. No en vano son constantes las referencias que hace a Froebel, quien, a fin de desarrollar facultades naturales en la infancia, aplicó ayudas didácticas de carácter simbólico-metafísico, construidas a partir de la esfera, el cubo y el cilindro, formas geométricas universales.¹

Ahora que la fuerza de la tecnología parece omnímoda, no estaría de más un homenaje revalorizador del juguete como objeto y cosa consustancial a la especie y a su viaje en el tiempo. Lo cual equivale a solicitar de los museos del juguete que ya son, y a los que puedan ser en el futuro, que se muestren como «espacio de experiencia» para propios y extraños.

Nos tomamos la licencia de tal reclamo por creer, con Romer (2013), que la experiencia es un evento establecido en torno a una transacción en la que se dirimen elementos pasivos y activos, con significados que se van reorganizando en el proceso transaccional. Y el evento es, en sí mismo, la cosa: «experience is a thing» (Ibíd., p. 646). Se explicaría así el motivo que llevó a John Dewey a «reducir» todas las cosas (arte, instituciones, etc.) a experiencia. Lo que vendría a decir, en nuestro caso, es que los objetos-juguete no son solo eso, sino que pueden devenir en «eventos» enraizados en procesos experienciales.

Por supuesto, no todas las experiencias son iguales. Lo que ansiamos es que el escenario del evento desencadene experiencias de calidad. Por fortuna, en un museo la visión del pedagogo de Chicago sigue teniendo tirón. Hay aspectos en la calidad como el hecho de que el visitante interactúe con los objetos expuestos y tenga una experiencia, para acto seguido asimilarla de modo y manera que eso afecte (previsiblemente) a experiencias subsiguientes (Ansbacher, 1998). Que ello resulte en aprendizaje parece algo factible, aunque no se pueda referir aquí sino en un sentido más dilatado, subsumiendo dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras, dependiendo del grado de identificación entre museo y visitante.

Referencias bibliográficas

- Ansbacher, T. (1998). John Dewey's experience and education: lessons for museums. *Curator. The Museum Journal*, 41 (1), 36-50. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00812.x>
- Bordes, J. (2012). *Historia de los juguetes de construcción*. Cátedra.
- Clark, E. (2007). *The real toy story: inside the ruthless battle for america's youngest consumers*. Free Press.

1. Recomendamos la reseña que sobre esta obra publicó Carlos Pérez en *El País-Babelia*, el 5 de enero de 2013.

- Cross, G. (1999). *Kid's stuff: toys and the changing world of american childhood*. Harvard University Press.
- Hodder, I. (2012). *Entangled. An archeology of the relationships between humans and things*. Wiley Blackwell.
- Lancy, D. (2010). *Toys or tools? Toys and the lessons children learn from them*. *Psychology today*. <http://www.psychologytoday.com/blog/benign-neglect/201012/toys-or-tools>
- Önder, M. (2018). Contribution of plays and toys to children's value education. *Asian Journal of Education and Training*, 4 (2), 146-149.
- Romer, T. A. (2013). Nature, education, things. *Studies of the Philosophy of Education*, 32, 641-652.
- Watson, C. E. y Ogle, J. T. (2013). The pedagogy of things: emerging models of experiential learning. *Bulletin of the IEEE Tehnical Committee on Learning Technology*, 15 (1), 3-6.

Sobre una pedagogía relacional y creativa de las cosas humanas

CARMEN URPI GUÉRCIA
Universidad de Navarra

La delicada y comprometida tarea de enseñar las cosas

Ante la idea de una educación que se propone mediar en la relación de toda persona consigo misma, con los otros, con el mundo, con las cosas, la pregunta por cómo hacerlo surge llena de tensiones provocadas por cuestiones previas acerca del porqué y el para qué, cuestiones que modulan y tensan las distancias entre los tres vértices del triángulo educativo que forman el sujeto, el objeto y el agente de la educación.

En el fondo, esta tríada relacional no se origina propiamente en la educación –entendida como actuación humana intencionada–, sino que procede del triángulo existencial que se origina cuando el yo como sujeto entra en relación o comunicación con el no-yo como objeto, y genera un lugar intermedio, un entrambos (*inbetween*), que va más allá del yo y el otro, y constituye el tercer vértice del triángulo existencial. Este lugar de encuentros y desencuentros entre yo y el otro genera el dinamismo necesario del existir, por el cual las cosas del mundo cobran sentido (Buber, 1973). Sin ese tercer vértice, sin esa posible comunicación o relación, cuyo lugar toma prestada la educación cuando actúa como mediadora, la existencia humana quedaría hueca y silenciada. De ahí que, al hablar de tensiones educativas nos referimos en realidad a tensiones existenciales de fondo: ¿quién soy?, ¿quién no soy?, ¿qué quiero?

El diseño curricular de la Educación Infantil en España intuyó bien este fondo existencial al estructurar el aprendizaje de la etapa en tres grandes áreas –de nuevo, tres vértices del mismo triángulo existencial o educativo–: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento del en-

torno y, por último, los lenguajes (MEC, 2007). En definitiva, se trata del conocimiento del yo como sujeto de la acción humana, del conocimiento del entorno (del otro que no soy yo) como objeto de tal acción, y de la relación o tensión que se comunica entre ambos mediante los lenguajes como agentes posibilitadores de la acción. Todo el currículum de la etapa infantil se despliega a partir de esta triple raíz de lo humano existencial. De hecho, el lugar del pedagogo, el educador, el maestro que enseña las cosas, las señala y las nombra no es otro que el de ese mismo lenguaje que conecta al individuo con el ancho mundo en el permanente diálogo e intercambio de una existencia creativa.

Tal como sugiere la ponencia a la que se dirige esta adenda, la idea de diplomacia de Bruno Latour (2012) ilustra bien la delicada y comprometida tensión que experimenta el que educa cuando trata de conducir a otro (o a sí mismo) por los caminos del mundo, en busca de respuestas sobre el sentido de las cosas. Dicha tensión procede, en buena parte, de la libertad de poder elegir entre cosas distintas, pues no todas las cosas presentan el mismo valor, unas resultan mejores o peores que otras, según precisaba la ponencia referida. En la sociedad del bienestar de los países ricos, las posibilidades de elegir a lo largo de la vida han aumentado tanto que la tensión se agranda y convierte en fuente de cansancio, en términos del filósofo Byung-Chul Han (2015), para quien el exceso de positividad satura y agota el interior de la persona. Esta saturación del yo, provocada por el exceso de relación con lo propio exclusivo y la carencia de relación con lo otro, aumenta el aislamiento y la desvinculación, y deriva en fuente de conflictividad y violencia.

Ahora bien, esta tensión también proviene del hecho de que no todos los individuos somos iguales, ni nos atraen o complacen las mismas cosas, sino que el deseo y el amor por las cosas y los seres de este mundo se manifiesta de forma singular y única en cada cual, por lo que la delicada y comprometida tarea de educar también requiere atender a la singularidad particular y única de cada persona.

La mirada discreta y confiada del educador

A partir de las consideraciones previas, cabe preguntarse desde un enfoque pedagógico por el tipo de diplomacia que corresponde hacer: ¿Cómo nombrar las cosas para que cada cual escuche un eco particular? No solo la primacía del conocimiento profundo sobre las cosas logra mostrar su significado más pleno, tal como Hannah Arendt (1961) defendía, sino también el amor o la atracción por ellas afirma su existencia y despierta en los otros su deseo y su querer; porque, entonces,

el que conoce y ama algo puede hacerse a un lado para que brille todo el esplendor que ese algo contiene. De este modo, por su manifiesta belleza podrá cada cosa resonar de forma particular en cada cual, mientras el enseñante, pedagogo o educador se encarga de sostener discreta, pero confiadamente, los hilos de la conexión que se crea. Por el contrario, cuando este, en su rol de mediador o educador, no alcanza a retirarse a un lado y pone su propia admiración por delante de aquello que admira, enseguida será considerado como «un motivado» que, en lugar de dejar que las cosas reluzcan, les hace sombra.

Tal como señalaba Aristóteles en su *Poética*, cuando las cosas despiertan en quienes las contemplan su adhesión, estos tratarán de conocerlas y amarlas cada vez más tal y como son, sin necesidad de transformarlas ni manipularlas para sus propios intereses. Por eso, la hoy necesaria conservación sostenible de las cosas del medioambiente natural y cultural empieza –mucho antes que en su utilidad práctica o uso que hagamos de ellas– en esa contemplación o admiración previa de lo que son, en la belleza que desprenden, diría Roger Scruton (2018); en definitiva, en un conocimiento y amor por las cosas que, sin desnaturalizar su esencia, las renueva (Gallopín, 2003).

Si algo ha quedado claro, después de la educación moderna y posmoderna, acerca del triángulo educativo es que ni la primacía del objeto ni la del sujeto de la educación resuelven la tensión de la balanza educativa, decantándose hacia el lado que más pese, sino que ambos –sujeto y objeto– cobran sentido y significado en la relación que se suscita entre sí, en el diálogo confiado y creativo como tercer vértice del triángulo. Este intercambio confiado entre yo y tú en el que la línea entre lo propio y lo ajeno se desvanece, crea un lugar común que les trasciende. Es la confianza y seguridad de la comunicación como fundamento de la existencia humana (Jaspers, 1973), que acostumbra a manifestarse de manera natural durante la infancia, bajo los signos de la inocencia y la creatividad espontánea (Winnicott, 1971, p. 124). Esta confianza originaria crece y se fortalece a medida que la mirada del educador respalda o modula discreta y confiadamente sus manifestaciones.

En resumen, el carácter creativo de la mediación educativa se decide, en parte, en el dominio técnico que se tiene del conocimiento de las cosas; por otra parte, en el amor contemplativo e inspirado hacia las cosas; por último, en la comunicación o expresión libre de las cosas, que no es posesiva, ni impositiva, ni estática, sino desprendida, dinámica y creativa, en su sentido más pleno de innovadora, porque aporta novedad, ese *novum* propio de lo humano del que habla la filósofa italiana Roberta De Monticelli (2009) y del que cada persona es portadora.

La mediación dinámica y creativa de la educación

La filosofía reconoce la condición de la vida humana no solo en las cosas naturales a las que se ve sometida sino también en las cosas producidas por la propia actividad humana. A pesar de su origen humano y su variabilidad, las cosas culturales que entran a formar parte del mundo humano, ya sea espontánea o intencionadamente, se convierten en parte de la condición humana, en términos de Arendt (1958). Toda persona al nacer se inserta en el proceso de las cosas que cambian, que se encuentran siempre entre el no-ser-todavía y el dejar-de-ser, de tal modo que cada uno se reencuentra en ser siempre nuevo y viejo al mismo tiempo, en un proceso de constante transformación.

Entender a la persona como un ser capaz de iniciar algo nuevo, como sujeto de iniciativa y creatividad, significa que la humanidad entera se interpreta de modo único e irrepetible en cada individuo. Más allá de ver a la persona como «actor» (protagonista, incluso) de su propia vida, diremos que es sobre todo su «autor», no en el sentido de causa originaria de la vida, pues esta se recibe de otros, sino en el sentido de autoría, en cuanto que entronca de pleno con la libertad como condición humana. Entonces, la novedad de la que cada cual es portador se entendería, según el antropólogo francés Marc Augé (2012), desde una idea de libertad que tiene sentido solo en relación con la existencia humana y con el mundo en el que el hombre expresa su propia naturaleza; es decir, como despliegue del potencial de cada uno, distinguible de otros, de intensidad y medida desconocidas pero expresables, cuyo desarrollo es responsabilidad para toda la vida y no admite imitaciones.

A partir de estos presupuestos existenciales, la educación verá en cada persona la posibilidad de un horizonte humano único e irrepetible, que aporta valor de novedad y transformación a la vida humana. Lejos de uniformar, la finalidad educativa debe orientarse a transformar, a «dar forma» a una vida propia, ejerciendo la capacidad de saber prefigurar algo nuevo, de proyectar el propio futuro, utilizando formas y estilos creativos singulares, practicando personalmente la propia mirada sobre el mundo, incluso cuando las dificultades del contexto se imponen (Musaio y Urpí, 2016).

La búsqueda de la propia libertad puede verse amenazada por la percepción incesante de dificultades inevitables, tales como la enfermedad, la crisis económica persistente, la marginación social, el devenir de los cambios demográficos, científicos y tecnológicos que sugieren un futuro lleno de acechantes incógnitas. Cada vez más jóvenes, familias y comunidades viven alarmadas, con conductas de aislamiento y

desvinculación, sentimientos de vacío que anulan el sentido de una vida futura como horizonte de creatividad personal.

Ver el futuro como amenaza más que como esperanza provoca que desaparezca el horizonte sobre el que poder actuar y aumente la inevitable ansiedad del presente. Ante este panorama, el mercado de consumo no desaprovecha la ocasión de vender a las jóvenes generaciones la felicidad de un futuro a corto plazo, convirtiendo la adquisición y posesión de las cosas en una experiencia emotiva y de expresión personal. En esta sociedad de la inmediatez y el hiperconsumo, criticada por Gilles Lipovetsky (2006), el tiempo de espera se precipita como tiempo que hay que consumir y deja de valer como tiempo para proyectar el futuro, reflexionar, contemplar el mundo o dialogar con otros.

Para responder a tales retos, más que replantear una pedagogía de resultados y logros individuales, urge desarrollar una pedagogía intrínsecamente relacional, que no reduzca la educación al mero desarrollo de competencias adaptadas a las demandas de un mercado siempre cambiante, y que amplíe sus esfuerzos en atender la vulnerabilidad intrínseca de las personas para que sepan reelaborar sus propias potencialidades y dirigir sus deseos más profundos hacia un futuro compartido, donde la dimensión del otro se experimenta dentro y más allá de uno mismo.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2012). *Futuro*. Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. En: *Between past and future: eight exercises in political thought*. The Viking Press.
- Buber, M. (1973). *¿Qué es el hombre?* FCE.
- De Monticelli, R. (2009). *La novità di ognuno. Persona e libertà*. Garzanti.
- Gallopin, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5763>
- Han, B. C. (2015). *The burnout society*. Stanford Briefs.
- Latour, B. (2012). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Lipovetsky, G. (2006). *La bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*. Gallimard.
- MEC (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Musaio, M. y Urpí, C. (2016) La pedagogía de la creatividad como perspectiva para la educación del futuro. *Pedagogia e Vita*, 74, 243-263.
- Scruton, R. (2018). Why beauty matters. *The Monist*, 101 (1), 9-16.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Routledge.

La educación en las cosas y las cosas de la educación

MONTSERRAT VARGAS VERGARA
Universidad de Cádiz

Frente al sentido y utilidad de lo que se enseña y aprende, cabe reflexionar si en el quehacer educativo nos situamos ante las cosas de la educación o ante una cosificación de la educación. En relación con la primera premisa, igual que en la copla se habla de «las cosas del querer», podríamos hablar de «las cosas de la educación», entendiendo estas como todo aquello que forma parte de ese estado, sentimiento o acción. Otra cuestión sería, cuando el hablar de educación se identifica con contenidos, exámenes, evaluación y calificación. Es decir, nos centramos en lo tangible, medible y evaluable –lo que entenderíamos por aquellas cosas en las que nos fijamos– para determinar la idoneidad o no de la acción educativa. En este sentido, es inevitable recordar la propuesta de Ordine (2013) cuando habla de la utilidad de lo inútil. Concretamente, cuando se refiere a que «la lógica del beneficio» es la que se asienta en las bases de las instituciones educativas, cuando debieran ser las disciplinas humanísticas y científicas, como valores en sí mismas, «independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos» (Ibíd., p. 9). Considera este autor que es útil todo lo que nos ayuda a hacernos mejores. ¿Cabría pensar otra finalidad diferente en la educación?

Sin embargo, si nos referimos a «las cosas de la educación», tendríamos necesariamente que detener el discurso, a fin de realizar un mapeo de aquello que pudiera formar parte, de ese listado de cosas que intervienen y condicionan la educación. En este caso, podríamos hablar de emociones, sentimientos, necesidades, incertidumbres, valores, amor y desamor, empatía, resiliencias y todo aquello que por cuestiones de espacio y tiempo no podemos manifestar y que, por otra parte, pudieran ser de carácter personal. Quizás esta primera reflexión, sobre la utilidad

de lo inútil, nos lleve a pensar sobre lo que se expone en la ponencia respecto al carácter conservador de la educación, donde valores y educación por «impregnación generacional» propuesta por Mourieu (1998) se ve dificultada por la tendencia a lo tangible «las cosas», en detrimento de lo valioso y necesario, pero no reconocido como parte de la educación.

Identificando algunas «cosas de la educación»

Uno de los principios en los que nos apoyamos para evidenciar la necesidad de hablar sobre las cosas de la educación es que estamos en una sociedad dinámica y con grandes cambios sociales. Hoy más que nunca debemos hablar de los entornos VICA, esto es: entorno volátil, incierto, cambiante y ambiguo. Situación que se complica ante la pandemia que estamos pasando y supone una crisis sanitaria que afecta a todo el planeta. Hoy nos encontramos bajo una amenaza de guerra constante que desestabiliza los mercados y cae directamente sobre la ciudadanía. Lamentablemente, estas situaciones están azotando a las personas más vulnerables y con menos recursos. Pero también afecta a quienes pensaban que su vida estaba más o menos resuelta y se ven ante una gran amenaza económica.

Asimismo, y siguiendo un hilo conductor de lo general a lo particular, podríamos buscar una meta o punto al que orientar la acción socioeducativa. En este sentido, los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) pueden ser vistos como una hoja de ruta y como un espejo donde se refleja el impacto de las acciones y la utilidad de lo que se enseña, se aprende y se investiga. La desconexión entre instituciones educativas y sociedad es una realidad, tanto en cuanto a contenidos como a competencias. ¿Qué ciudadanía se requiere en la sociedad actual? Ante lo expuesto, es obvio que la resiliencia, pensamiento crítico, empatía y capacidad de resolución y emprendimiento son valores y competencias necesarias a la hora de hablar de acción educativa orientada a una ciudadanía responsable y resiliente.

La tendencia se propone en la construcción del sujeto como ciudadano, pero en su versión más social, consciente de su propio proceso de crecimiento y con responsabilidad en el desarrollo de su entorno más inmediato. En este sentido, se podría debatir sobre lo que los autores de la ponencia 4 manifiestan: «La generación precedente debe ofrecer su mundo a la siguiente generación con plena conciencia de que ellos, los nuevos, pueden cambiar radicalmente el mundo» (p. 7). La incorporación de los ODS en la docencia universitaria, nos ha permitido dar un giro en la concepción de las cosas fundamentales que deberían ocupar un espacio a la hora de hablar de educación y de pedagogía.

Concretamente, nos referimos al tema del desarrollo sostenible, que recordemos que se define como «la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (informe titulado «Nuestro futuro común», de 1987, Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo). Enlazando esta idea con la que los autores de la ponencia proponen, cabría necesariamente pensar en qué cosas estamos basando la educación de la nueva generación y qué estamos haciendo para que realmente sean los que puedan cambiar «radicalmente el mundo».

Trabajos realizados en esta temática (Vargas y Núñez, 2021) nos llevan a invitar a un cambio de paradigma en la teoría de la educación que no se fundamente en pensar qué planeta le estamos dejando a nuestros hijos, sino qué hijos le estamos dejando al planeta. Esta es la cuestión clave para comenzar el cambio educativo y social donde, coincidiendo con lo que se argumenta en la ponencia, es fundamental que dentro de las «cosas de la educación» se incluya que los sujetos tomen sentido de pertenencia a la comunidad en la que se desarrollan.

Si bien considero que los principios pedagógicos deben tender a ser universales, los discursos pedagógicos han de ser locales necesariamente. Pensar en global y actuar en local. Esta idea nos ayudaría a diseñar políticas educativas, promover investigaciones con repercusión en la sociedad más inmediata a fin de generar teorías educativas que respondan a las necesidades reales, tanto en cuanto a organización como a contenidos. La temática de medioambiente y la relación de la educación con la naturaleza nos recuerda a Froebel (1782-1852); la observación y cuidado del entorno fueron parte fundamental en su propuesta pedagógica. Se podría hacer un símil entre lo que se denomina «simetría» o «ley esférica» de Froebel; en ambos casos se habla de equilibrio, naturaleza y educación.

Los ODS nos vienen a recordar que cuando se habla de pobreza, desigualdades, no acceso a la sanidad o a la educación, empleo precario o ausencia de crecimiento económico, abandonamos la idea de los objetivos de desarrollo del milenio (2000- 2015) donde se distinguía entre norte y sur, entre países desarrollados o países en vías de desarrollo. Hoy estos temas son una realidad que afectan a todas las regiones del mundo y los ODS nos vienen a recordar que la educación, la sanidad y el empleo digno, entre otros, son derechos humanos. Se considera, por tanto, que dentro de las cosas de la educación tenemos que sensibilizar y concienciar a la ciudadanía de la importancia de tender hacia el bien común. La educación no solo es el camino, sino que debe ser la promotora y dinamizadora del cambio.

De la sociedad en general a las instituciones educativas en particular

Es obvio que la nueva sociedad que se plantea requiere nuevos profesores que entiendan la educación como un proceso necesario para la formación de ciudadanos con capacidad de actuación en el mundo que les rodea. Se vuelve a evidenciar la necesidad de parar y pensar en la utilidad y del impacto de las cosas que se hacen bajo el paraguas de la educación.

Sabemos que es importante que el alumno encuentre respuestas en las aulas, se tiene que sentir identificado con lo que allí se está trabajando. Esto nos lleva a la formación de los profesores desde una amplia visión de la realidad social y la educación. Al igual que sucede en las aulas universitarias, enseñar ya no es transmitir contenidos, es mucho más. Enseñar es, ante todo, respetar la dignidad humana, partir de las diferencias para llegar a la igualdad individual. Por lo tanto, hoy en día, ser competente de la educación es dar respuesta a la diversidad. ¿Olvidamos, entonces, los contenidos? No. Los contenidos son el medio, no el fin, que utilizamos para educar, para formar personas. A través del aprendizaje de las matemáticas, lengua o música... de las cosas se aprenden y se enseñan, cuando se habla de respeto entre las culturas, religiones... Por lo tanto, esta visión nos obliga a formar a los docentes a través de la investigación, la autoformación y autoevaluación. Solo el sujeto es capaz de determinar cuáles son sus carencias y aspiraciones.

Creemos en la necesidad de fomentar, en todos los miembros de la comunidad educativa, conciencia y cultura de evaluación. Debemos evaluar y ser evaluados, pero no como fin último de la acción educativa, sino como proceso. Es la evaluación en todas sus variantes, la que permite el futuro desarrollo profesional del estudiantado. En este sentido, Picardo y Escobar (1997), centrándose en la necesidad de orientación profesional desde las aulas y su repercusión en la docencia, lo explican así:

En última instancia, el tema del desarrollo profesional y de una cultura de autoformación tiene que ver con una visión de futuro y con la auto comprensión de la profesionalidad docente; mientras se haga docencia para sobrevivir o mientras se haga docencia desfigurada o saturada, no habrá espacios, tan siquiera para pensar en la importancia del desarrollo profesional; más allá de las inquietudes vocacionales, también el sistema tendrá que abrir los espacios iniciales para jalonar o para estimular esta preocupación profesional. (Picardo y Escobar, 1997 p.46)

Nos planteamos, así, la necesidad de promover metodologías basadas en la investigación-acción, la narrativa y todas aquellas que permi-

tan tomar conciencia sobre el propio proceso a fin de fomentar la reflexión por parte del alumno, dando espacios y oportunidades para que pueda hacerse a sí mismo. Por defecto, el alumnado acude a la Facultad de Ciencias de la Educación, con una tendencia errónea de búsqueda de recetas para aplicar en sus clases. La realidad es que el alumno debe acercarse a la disciplina de educación con curiosidad, interés y sobre todo con compromiso de conocerse a sí mismo y con el convencimiento de que se le está formando para ser agente de cambio. Todo ello requiere necesariamente madurez y responsabilidad por parte de todos.

Así, la propuesta de Philippe Meirieu (1996), quien retoma la idea de Pestalozzi (1797) y propone, que la educación debe intentar que el sujeto pueda «ser obra de sí mismo [...], heredero de una historia en la que sepa lo que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro» (Ibíd., p.56). También, el arte de la mayéutica de Sócrates (470 o 469 a.C), donde «conócete a ti mismo» fue y debe seguir siendo la clave del conocimiento. La propuesta es invitar a que el educando descubra sus necesidades de formación; lo que significa el primer paso hacia la sabiduría.

Cuestiones que plantear

¿Son realmente útiles y necesarias las «cosas» que se enseñan, aprenden e investigan en la universidad, en la formación de profesionales y ciudadanos/as con responsabilidad sobre el cambio? ¿Dónde queda el amor hacia las cosas, las que se ven y las que no, en la educación actual?

Referencias bibliográficas

- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987). *Nuestro futuro común*.
- Meirieu, P. y Olcina, E. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Picardo, O. y Escobar, J. (1997). *Historia de las ideas pedagógicas* (documento en red).
- Vergara, M. V. y Núñez, L. A. (2021). *Los objetivos de desarrollo sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales*. Barcelona: Octaedro.

Índice

| | |
|--|----|
| No es posible un mundo sin cosas, tampoco la educación | 13 |
| Referencias bibliográficas | 19 |

BLOQUE I

| | |
|--|----|
| Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos | 23 |
| Introducción | 23 |
| Una miscelánea de ejemplos | 23 |
| Pedagogías muy materiales y con nombre propio | 24 |
| Montessori | 24 |
| Froebel y el arte contemporáneo | 25 |
| Rosa Sensat visita la Escuela l'Ermitage de Ovide Decroly | 27 |
| ¿Formalidad o iconicidad? | 28 |
| Educandos como productores | 29 |
| Loris Malaguzzi: Cómo crece una hoja en las manos de los niños y de los adultos | 29 |
| Cosas de verdad y cosas de mentira | 30 |
| Las vacas de escuela | 30 |
| Lo material no es solo cosa de niños | 30 |
| Favela | 31 |
| La favela y la viña de Don Braulio | 31 |
| Objetos memorables | 32 |
| La caja de zapatos | 32 |
| ¿Para qué sirve un palo? | 32 |
| Cosas con sentido | 33 |
| La biografía y los objetos escolares | 33 |

| | |
|--|----|
| Libros | 34 |
| Orbis pictus | 34 |
| Los libros como objetos | 35 |
| Libros comestibles (I). Los apetitosos. | 35 |
| Libros comestibles (II). Los nauseabundos. | 35 |
| Escuelas famosas | 36 |
| Las escuelas del mañana | 36 |
| Una escuela finlandesa. | 37 |
| Las paredes de las aulas | 38 |
| ¡Han quemado una escuela! | 40 |
| Espacios especiales. | 40 |
| Las tarimas de Aguirre y las de Freinet | 40 |
| Unas gafas panópticas | 41 |
| Clase en una sex-shop | 41 |
| Cuerpos y coberturas | 42 |
| Los cuerpos educados. | 42 |
| El cuerpo y el recato. | 42 |
| Coberturas y descubiertas. | 42 |
| La ropa como oportunidad educativa. | 43 |
| Museos | 43 |
| Cartografías y objetos como rastro de un acompañamiento | 43 |
| Los museos pedagógicos. | 44 |
| Ordenar las materialidades | 45 |
| Tipos de materialidad en los procesos educativos | 46 |
| Objetos, espacios y cuerpos | 47 |
| Más posibilidades | 47 |
| La materialidad en los discursos pedagógicos | 49 |
| Materialidad y educación: cuestiones abiertas | 53 |
| ¿Qué materialidad para qué educación? | 53 |
| Espacios, cuerpos y objetos. ¿Instrumentos para educar, productos de educación? | 55 |
| Objetos que educan. ¿Hasta dónde? | 57 |
| Epílogo I. | 58 |
| Epílogo II | 59 |
| Referencias bibliográficas | 59 |
| | |
| La materialidad en la pedagogía reggiana | 63 |
| Introducción | 63 |
| Las cosas en la pedagogía reggiana | 64 |
| Conclusiones. | 66 |
| Referencias bibliográficas | 67 |

| | |
|---|-----|
| De la documentación a través de imágenes al objeto pedagógico | 69 |
| Documentar con imágenes | 69 |
| Escribir a través de la luz | 70 |
| Escribir a través del tejido | 72 |
| Referencias bibliográficas | 73 |
| | |
| Cosas que importan en la Educación Infantil | 75 |
| Introducción | 75 |
| Cosas con entidad en Educación Infantil | 76 |
| El valor de lo cotidiano | 76 |
| La imagen de la infancia | 77 |
| El espacio-ambiente | 78 |
| Cuerpos en movimiento, cuerpos en relación | 78 |
| Materiales | 79 |
| Conclusiones | 79 |
| Referencias bibliográficas | 79 |
| | |
| APE-Educación UCM: una pedagogía del espacio en Educación Superior | 81 |
| Introducción | 81 |
| Objetivos perseguidos por la APE-Educación UCM | 83 |
| Cuerpos, objetos y espacios en la APE-Educación UCM | 83 |
| Conclusiones | 85 |
| Referencias bibliográficas | 86 |
| | |
| La magia de lo inefable en cuestiones educativas | 87 |
| De la casa al hogar | 87 |
| De la escuela y sus cosas | 88 |
| Al alcance de la mano, enfrente | 89 |
| La tiza | 90 |
| Referencias bibliográficas | 91 |
| | |
| La pedagogía de las cosas, un nombre viejo para una vieja idea | 93 |
| Referencias bibliográficas | 97 |
| | |
| Los objetos en la educación para el desarrollo sostenible | 99 |
| Introducción | 99 |
| Transformar los objetos en la educación para el desarrollo sostenible | 100 |
| Referencias bibliográficas | 102 |

| | |
|--|-----|
| La materialidad en educación: pedagogía holística y aprendizaje experiencial | 105 |
| La materialidad en la práctica educativa | 105 |
| Pedagogía holística: multienfoque teórico y aprendizaje experiencial. | 106 |
| Aspectos clave del multienfoque teórico. | 107 |
| Materialidad en la propuesta pedagógica experiencial | 109 |
| Referencias bibliográficas | 110 |
| | |
| La importancia de la arquitectura escolar: los ambientes de aprendizaje como recurso pedagógico | 111 |
| Introducción | 111 |
| Los ambientes de aprendizaje: un recurso por explotar. | 112 |
| La relación de los ambientes de aprendizaje con las nuevas teorías de la neuropedagogía | 113 |
| Algunas conclusiones. El impacto de los ambientes en el aprendizaje del alumnado. | 114 |
| Referencias bibliográficas | 115 |
| | |
| Personas que migran, objetos que se reubican. Apuntes para la pedagogía de las cosas desde una perspectiva intercultural | 117 |
| Un libro de objetos | 117 |
| Objetos para un museo al aire libre | 118 |
| Para una perspectiva intercultural de la pedagogía de las cosas | 119 |
| Referencias bibliográficas | 121 |
| | |
| Los cuentos en la escuela como instrumento de creatividad y aprendizaje | 123 |
| Introducción | 123 |
| Marco teórico de los cuentos | 124 |
| Objetivos | 125 |
| Desarrollo del proyecto. | 125 |
| La viajera de cuentos | 126 |
| La doctora Kuentux | 126 |
| La abuela de Caperucita Roja nos cuenta la verdad | 126 |
| Hacia la mitología con Faustina. | 127 |
| Mei Li viene de China. | 128 |
| Viaje al tiempo de Jesús | 129 |
| Conclusiones. | 129 |
| Referencias bibliográficas | 130 |
| | |
| Proyección educativa del espacio montessoriano y la <i>self-determination theory</i> (Sdt). | 131 |
| Introducción | 131 |

| | |
|---|-----|
| El ambiente montesioriano y la Sdt. Así son las cosas | 132 |
| Conclusiones | 134 |
| Referencias bibliográficas | 135 |

BLOQUE II

| | |
|--|-----|
| El cuerpo y las cosas en educación | 139 |
| Introducción | 139 |
| Cuerpo y cosas. | 140 |
| ¿A qué llamamos cuerpo? | 141 |
| ¿A qué llamamos cosas? | 141 |
| El giro corporal y material en la agenda de la investigación | |
| sociohumanística. | 142 |
| Análisis en clave del contexto intelectual y sociotecnológico. | 142 |
| Análisis en clave de las premisas de partida. | 143 |
| El giro corporal y material en los estudios teóricos y empíricos en | |
| educación | 145 |
| El cuerpo como «cosa»: implicaciones socioantropológicas y | |
| educativas | 148 |
| El cuerpo no nace, se hace (cosa). | 149 |
| La integración de la sombra corporal | 151 |
| La cosa corporal como inmanencia trascendente. | 153 |
| Pedagogías sensibles. | 155 |
| Fenomenología de la educación corporal | 155 |
| Pedagogía frente a anestesia | 157 |
| Estéticas de lo sensible en educación | 160 |
| Aprender con el cuerpo. | 162 |
| Conclusiones. | 163 |
| Referencias bibliográficas | 166 |
| | |
| El habitar de los cuerpos. De las pedagogías sensibles a las | |
| pedagogías de la resistencia. | 173 |
| Pensar el cuerpo desde la lógica de la infocracia | 173 |
| De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia | 174 |
| Pedagogía con sujeto | 175 |
| Pedagogías con deseo. | 175 |
| Pedagogía de la experiencia. | 175 |
| El habitar de los cuerpos como despertar | 176 |
| Referencias bibliográficas | 177 |
| | |
| Emociones reales versus «desemociones» virtuales. Las | |
| pedagogías sensibles y el metaverso | 179 |
| Emociones y pedagogías sensibles | 179 |
| El metaverso | 180 |

| | |
|---|-----|
| Alineación de la filosofía de metaverso a la corriente mainstream de individualización de la filosofía consumidor/productor individual | 181 |
| Referencias bibliográficas | 183 |
| Nos pusieron a mamar, nos ayudaron a ponernos de pie y aprendimos a comunicarnos: nos hicimos humanos | 185 |
| Introducción | 185 |
| Planteamiento | 186 |
| La enseñanza marcó el comienzo de la humanización | 187 |
| Conclusiones | 188 |
| Referencias bibliográficas | 189 |
| Sentido, sensibilidad, sentimientos y emociones. Pedagogía sensible y aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19 | 191 |
| Introducción | 191 |
| Sentido, sensibilidad, sentimiento y emociones. El paso de la educación de la sensibilidad a la educación de las emociones y los sentimientos | 191 |
| Pedagogía sensible y aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19 | 193 |
| Conclusiones | 196 |
| Referencias bibliográficas | 196 |
| La vulnerabilidad: una oportunidad para preguntarnos por el sentido de la educación | 197 |
| Introducción | 197 |
| ¿Extravagancia u originalidad? | 198 |
| La vulnerabilidad como problema: el <i>human enhancement</i> | 199 |
| La vulnerabilidad como misterio: la vida lograda | 199 |
| Conclusiones | 200 |
| Referencias bibliográficas | 201 |
| El drama educativo de un cuerpo negado. Cosa personal | 203 |
| Ingenuidad | 203 |
| Lucidez | 206 |
| Lúcida ingenuidad | 207 |
| Referencias bibliográficas | 208 |
| Concienciar y preparar el 75.º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 - 2023) y su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). | 209 |
| Planteamiento de la agenda | 209 |

| | |
|---|-----|
| Importancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. . . | 210 |
| Vinculación de los derechos humanos con los objetivos de desarrollo sostenible | 210 |
| La dimensión ecosocial para una educación transformadora. | 211 |
| Conclusiones. | 213 |
| Referencias bibliográficas | 213 |
| | |
| El cuerpo como sujeto | 215 |
| Cuerpo y sujeto | 215 |
| Aprender de la cultura de la Educación Infantil y primeros años de la Educación Primaria | 216 |
| La mano y la experiencia motora son un elemento esencial para el conocimiento. | 217 |
| Una reflexión para el debate | 218 |
| Referencias bibliográficas | 219 |
| | |
| El sabor de la participación infantil y adolescente: el valor de los espacios performativos hechos de cuerpos y acción | 221 |
| Introducción | 221 |
| El valor de los espacios performativos como expresión participativa de la infancia y la adolescencia | 222 |
| Participar desde la pedagogía sensible: una mirada de la infancia más próxima al sabor que al saber. | 223 |
| La participación de la infancia como acontecimiento vivo y con-sentido. | 223 |
| El protagonismo del cuerpo infantil y adolescente en los espacios performativos. | 225 |
| Conclusiones. | 226 |
| Referencias bibliográficas | 226 |
| | |
| Educación desde de la potencialidad | 229 |
| Planteamiento de la agenda | 229 |
| Hacia una idea más compleja de la capacidad humana. | 230 |
| Educar desde la potencialidad | 231 |
| Conclusiones. | 232 |
| Referencias bibliográficas | 232 |
| | |
| Disquisiciones dramáticas: elogio del cuerpo | 235 |
| Referencias bibliográficas | 239 |
| | |
| Hacia una pedagogía ecosensible | 241 |
| Introducción | 241 |
| ¿Hacia dónde avanzar en teoría de la educación con relación al trinomio cuerpo-cosas-educación?. | 242 |

| | |
|---|-----|
| A modo de cierre | 244 |
| Referencias bibliográficas | 245 |
| Sin experiencia del mundo, ¿podrá la humanidad preservarse? . . | 247 |
| La humanidad y el mundo | 247 |
| El umbral del mundo | 248 |
| El umbral del ser humano. | 249 |
| La educación de este mundo | 250 |
| Referencias bibliográficas | 251 |

BLOQUE III

| | |
|--|-----|
| La materialidad de lo digital en educación | 255 |
| Introducción | 255 |
| Mundo digital, desmaterialización y educación: la reducción de la pedagogía a materia limitante | 258 |
| Un cambio de perspectiva a la hora de afrontar nuestra realidad actual: <i>mundo onlife</i> y materialidad de lo digital. | 264 |
| La materialidad de lo digital en educación: políticas, prácticas y nuevas realidades. | 271 |
| Conclusión | 279 |
| Referencias bibliográficas | 280 |
| El aula del futuro en la Europa del siglo XXI: de la teoría y la práctica, de lo digital y lo físico. | 287 |
| Referencias bibliográficas | 293 |
| La materialidad de las redes sociales en la educación | 295 |
| Introducción | 295 |
| Punto de partida: las evidencias primeras | 296 |
| El fin nos indica el camino | 296 |
| Los medios no son neutros | 297 |
| Conclusión | 298 |
| Referencias bibliográficas | 299 |
| La otra materialidad de las cosas y sus posibles efectos. | 301 |
| Referencias bibliográficas | 304 |
| Del pensamiento crítico en tiempos de «realidad disminuida». . . | 307 |
| Lo digital no es gratuito | 307 |
| Ni neutral ni puramente digital, sino «convergente». | 308 |
| Contra la «realidad disminuida» en cualquier tipo de aula | 309 |
| Referencias bibliográficas | 311 |

| | |
|--|-----|
| Envolver de contenido educativo el uso de la tecnología en el aula universitaria | 313 |
| Introducción | 313 |
| Los ámbitos de estudio de la educación desde la teoría | 314 |
| ¿Teoría con tecnología? Nuevos tiempos para el aprendizaje. | 316 |
| Referencias bibliográficas | 317 |
| ¿Qué nos hace humanos?: nueva materialidad pedagógica en el contexto educativo actual | 319 |
| Pervivencia de la relación educativa y reconfiguración identitaria de aprendiz y maestro: retos actuales desde la teoría de la educación | 320 |
| Referencias bibliográficas | 322 |
| Para una pedagogía de/con las tecnologías digitales | 325 |
| Introducción | 325 |
| Para una pedagogía de las TIC y con las TIC | 327 |
| Conclusiones. | 329 |
| Referencias bibliográficas | 329 |
| El papel pedagógico y mediador de la familia en el uso de las tecnologías | 331 |
| Referencias bibliográficas | 332 |
| Pensar en la educación desde la teoría en un mundo hiperconectado | 333 |
| Referencias bibliográficas | 336 |

BLOQUE IV

| | |
|--|-----|
| Manifestaciones, prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas | 341 |
| El triángulo didáctico revisitado: hacia una pedagogía de las cosas. | 341 |
| Sobre el amor por las cosas | 347 |
| El amor por las cosas como invitación a la perfectibilidad | 347 |
| El amor por las cosas como oikofilia humana. | 350 |
| El amor por las cosas frente el actante «Gaia» | 354 |
| Cosas que educan en el amor por las cosas | 357 |
| Memoriales para visitar y derrumbar | 358 |
| Museos para contemplar y descolonizar | 361 |
| Bibliotecas para consultar y expurgar | 366 |
| Reflexiones finales | 368 |
| Referencias bibliográficas | 370 |

| | |
|--|-----|
| El doble fin de la tarea educativa del docente: aprender a ser feliz y mejorar como persona | 377 |
| Referencias bibliográficas | 381 |
| Educación la memoria | 383 |
| Introducción | 383 |
| El universo humano: naturaleza, cultura material y espíritu objetivado. | 384 |
| Patrimonio cultural o tradición | 384 |
| De la corrección política a la cultura de la cancelación | 385 |
| Educar la memoria: el valor de los conocimientos poderosos | 386 |
| Referencias bibliográficas | 387 |
| La competencia emocional como herramienta evolutiva de la pedagogía de las cosas. | 389 |
| Introducción | 389 |
| Relación entre competencia emocional y teoría de la educación | 390 |
| Impacto de las emociones en la pedagogía de las cosas. | 391 |
| Amor por las cosas en los diferentes niveles educativos | 391 |
| Conclusiones. | 392 |
| Referencias bibliográficas | 392 |
| Del déficit de naturaleza: hacia una pedagogía de las cosas de la naturaleza | 395 |
| Enlazando con la ponencia. El triángulo comunicativo: yo, tu, ello. | 395 |
| Observando desde la realidad educativa: el déficit de naturaleza | 397 |
| Trazando surcos educativos desde la teoría | 398 |
| Concluyendo desde la experiencia | 400 |
| Referencias bibliográficas | 401 |
| Los colegios mayores como espacios educativos. | 403 |
| Introducción | 403 |
| Breve introducción a la naturaleza de los colegios mayores. | 404 |
| Tipo de educación | 404 |
| Prácticas educativas | 405 |
| Comunidades de práctica | 406 |
| Conclusiones. | 407 |
| Referencias bibliográficas | 407 |
| El diálogo y la escucha como manifestación del amor por las cosas: el maestro como inspirador | 409 |
| Referencias bibliográficas | 412 |

| | |
|--|-----|
| ¿Dónde hacer realidad la pedagogía de las cosas? Pensemos en | |
| un Museo del Juguete | 413 |
| Introducción | 413 |
| Las cosas y el aprendizaje experiencial | 413 |
| Cuidar las cosas de la vida. | 414 |
| <i>Homo ludens</i> : cosas y dinámicas configurativas. | 415 |
| Los objetos-juguetes y los procesos experienciales | 416 |
| Referencias bibliográficas | 417 |
| | |
| Sobre una pedagogía relacional y creativa de las cosas humanas . . | 419 |
| La delicada y comprometida tarea de enseñar las cosas. | 419 |
| La mirada discreta y confiada del educador. | 420 |
| La mediación dinámica y creativa de la educación | 422 |
| Referencias bibliográficas | 423 |
| | |
| La educación en las cosas y las cosas de la educación | 425 |
| Identificando algunas «cosas de la educación». | 426 |
| De la sociedad en general a las instituciones educativas en | |
| particular | 428 |
| Cuestiones que plantear | 429 |
| Referencias bibliográficas | 429 |

